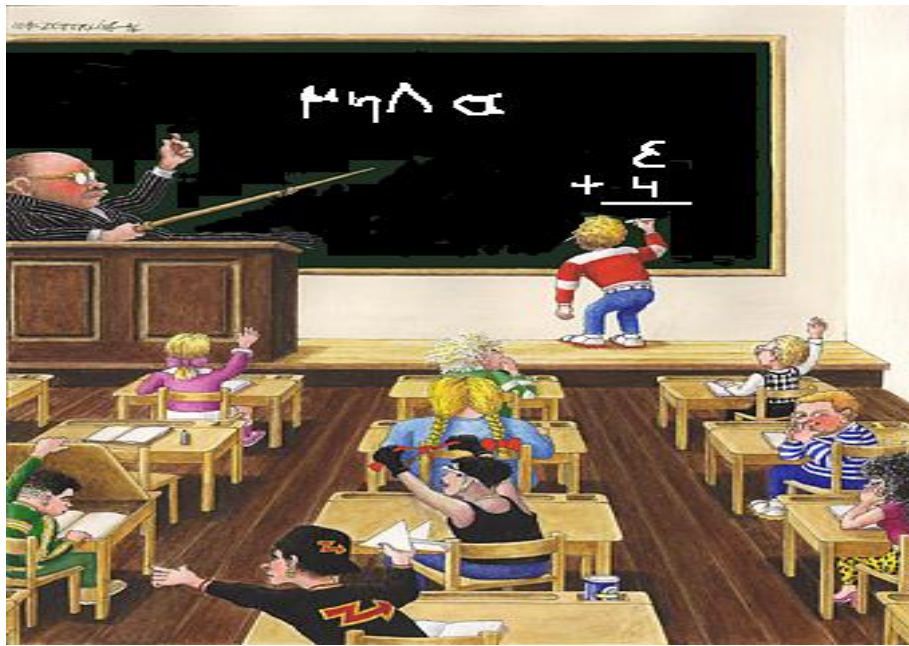


Τ.Ε.Ι ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ
ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**



ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ:
κ. ANNA ΚΑΛΤΣΟΥΔΑ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ:
ΣΤΕΡΓΙΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – Εισαγωγή στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

- 1.1 Μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες
- 1.2 Ορισμοί των Μαθησιακών δυσκολιών
- 1.3 Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες
- 1.4 Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών
- 1.5 Αξιολόγηση και διάγνωση των Μαθησιακών δυσκολιών
- 1.6 Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – Διαταραχή της Ανάγνωσης

- 2.1 Διαταραχές της ανάγνωσης (Δυσλεξία)
- 2.2 Συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας
- 2.3 Τύποι δυσλεξίας
- 2.4 Βασικές ικανότητες μαθητών με δυσλεξία
- 2.5 Τομείς της γλώσσας που εμφανίζεται η δυσλεξία
- 2.6 Χαρακτηριστικές δυσκολίες γενικής συμπεριφοράς παιδιών με Δυσλεξία
- 2.7 Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ανάγνωσης
- 2.8 Χαρακτηριστικές δυσκολίες της γραφής
- 2.9 Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ορθογραφίας
- 2.10 Χαρακτηριστικές δυσκολίες του προφορικού λόγου
- 2.11 Λοιπά γνωσιακά και οργανικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας
- 2.12 Φωνολογική ενημερότητα
- 2.13 Τεχνικές και προγράμματα για την αντιμετώπιση δυσλεξίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης

- 3.1 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (δυσγραφία, δυσορθογραφία)
- 3.2 Ορισμοί δυσγραφίας-δυσορθογραφίας
- 3.3 Τύποι δυσγραφίας

- 3.4 Συχνότητα εμφάνισης της δυσγραφίας-δυσορθογραφίας
- 3.5 Συμπτώματα παιδιών με δυσγραφία-δυσορθογραφία
- 3.6 Αντιμετώπιση της διαταραχής της γραπτής έκφρασης
- 3.7 Τεχνικές παρέμβασης για την διαταραχή της γραπτής έκφρασης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – Διαταραχή των Μαθηματικών

- 4.1 Διαταραχή των μαθηματικών (Δυσαριθμσία)
- 4.2 Ορισμός δυσαριθμσίας
- 4.3 Τύποι δυσαριθμσίας
- 4.4 Συχνότητα εμφάνισης της δυσαριθμσίας
- 4.5 Συμπτώματα παιδιών με δυσαριθμσία
- 4.6 Αντιμετώπιση της δυσαριθμσίας
 - 4.6.1 Διδακτικές παρεμβάσεις
 - 4.6.1.1 Η έννοια του αριθμού
 - 4.6.1.2 Βασικά αριθμητικά δεδομένα
 - 4.6.1.3 Βασικές υπολογιστικές στρατηγικές
 - 4.6.1.4 Η διδασκαλία των αριθμητικών πράξεων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – Το Παιδί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

- 5.1 Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του
- 5.2 Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες
- 5.3 Προβλήματα συμπεριφοράς – Συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες
 - 5.3.1 Άγχος
 - 5.3.2 Χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη
- 5.4 Προβλήματα στον ψυχοκοινωνικό τομέα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – Οικογένεια και Παιδί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

- 6.1 Οικογένεια- περιβάλλον και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες
- 6.2 Το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και η επιρροή του στην σχολική επίδοση
- 6.3 Συναισθηματικά στάδια αποδοχής του προβλήματος
- 6.4 Ο ρόλος της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή

- 6.5 Η επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό
- 6.6 Ποιοι συμβάλλουν στην στήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και με ποιον τρόπο;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 – Επίλογος, Συμπεράσματα και Προτάσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 – Παρουσίαση Περίπτωσης Παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α: Περιγραφή δείγματος των διαγνωστικών εργαλείων του Π.Ν.Α

Παράρτημα Β: Test που χρησιμοποιήθηκαν στη Μεγάλη Βρετανία για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού

Παράρτημα Γ: Δείγματα γραφής δυσλεξικών παιδιών

Παράρτημα Δ: Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ως μέσο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το θέμα των δυσκολιών στην μάθηση απασχολεί ιδιαίτερα τους επιστημονικούς κλάδους που ασχολούνται με το ευρύτερο πλαίσιο της μάθησης και της εκπαίδευσης. Τα παιδιά, που παρά την απουσία αισθητηριακών ελλειμμάτων (τύφλωση, βαρηκοΐα), νοητικής υστέρησης ή ψυχικών διαταραχών συνεχίζουν να αποτυγχάνουν εκπαιδευτικά, συμπεριλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία, προκειμένου να δοθούν με λεπτομέρεια οι μαθησιακές τους αδυναμίες, σε αντίθεση με το φυσιολογικό νοητικό τους δυναμικό.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να ανασκοπήσει τους παράγοντες εκείνους που συνδέονται με την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και την αντιμετώπισή τους. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν καταρχήν οι τύποι και τα γενικά χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, και συγκεκριμένα της δυσλεξίας, της δυσγραφίας και της δυσαριθμίας, καθώς και οι σύγχρονοι μέθοδοι παρέμβασης και οι ασκήσεις αποκατάστασης. Τέλος, γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθεί η διασύνδεση των ψυχολογικών, κοινωνικών και οργανικών παραγόντων στη δυσλεξία, μέσα από την παρουσίαση μιας μελέτης περίπτωσης.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κ. Καλτσούδα Άννα, για την υπόδειξη του θέματος και την πολύτιμη βοήθεια που μου πρόσφερε καθ' όλη την διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας, με τις χρήσιμες πληροφορίες της και τη σωστή καθοδήγησή της.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή αποτελείται από 7 κεφάλαια. Στην εργασία αυτή παρατίθενται στα κεφάλαια 1 μέχρι 4, ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών που έχουν κατά καιρό ειπωθεί, τα γενικά χαρακτηριστικά των παισιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η αξιολόγηση, διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, στην συνέχεια είδη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (δυσλεξία, δυσγραφία-δυσορθογραφία, δυσαριθμησία) με τα χαρακτηριστικά τους διαχωρισμένα σε τομείς όπως η ανάγνωση και η γραφή και στα γενικά σύνοδα χαρακτηριστικά, επίσης η συχνότητα εμφάνισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών καθώς και οι τύποι των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης αναφέρεται κεφάλαιο στις τεχνικές παρέμβασής και αποκατάστασης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και το πώς σχετίζεται η ελλιπής φωνολογική ενημερότητα με τις μαθησιακές δυσκολίες. Στα κεφάλαια 5 και 6 περιγράφονται οι κοινωνικοσυναισθηματικές διαταραχές που πιθανώς να παρουσιάσουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, 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. Στη συνέχεια περιγράφεται η συσχέτιση των μαθησιακών δυσκολιών με κοινωνικούς και βιολογικούς παράγοντες, βασισμένη σε έρευνα. Το 8 και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζει τη μελέτη περίπτωσης μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Λέξεις κλειδιά: Δυσλεξία- φωνολογική ενημερότητα- κοινωνικόσυναισθηματικές διαταραχές-οικογενειακό περιβάλλον

Εισαγωγή

Η ικανότητα του ανθρώπου για μάθηση αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ζωής του. Η μάθηση επιτρέπει την προσαρμογή κατά τη διάρκεια της ζωής και αλλαγές σε τρόπους ζωής. Η ικανότητα αυτή εκφράζεται κυρίως μέσα από την λειτουργικότητα του ατόμου στο σχολικό περιβάλλον. Η απόδοση του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται από τις ικανότητές του στην γλώσσα, στην μνήμη, στην αντίληψη του χώρου, τον ψυχισμό (Μιχελογιάννης-Τζενάκη, 2000). Αυτά έχουν αναπτυχθεί ανάλογα με τα ερεθίσματα που πήρε το παιδί στο σπίτι από την βρεφική ήδη ηλικία. Βασικό ρόλο παίζει και η νοημοσύνη όπως καθορίζεται από τους ψυχολόγους, που αναφέρεται στην συνολική ικανότητα του εγκεφάλου. Σε κάθε παιδί που έρχεται στο σχολείο, θα επιδράσει η εκπαίδευση, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται πολύ από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται, μέσω των οποίων ο δάσκαλος προσπαθεί να βοηθήσει την συγκέντρωση, την ικανότητα γενικά για μάθηση, το ενδιαφέρον και τις γνώσεις τους. Η σχολική επίδοση αποτελεί έναν από τους κύριους γνώμονες αξιολόγησης της μαθησιακής δυσκολίας.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εκφράζονται με χαμηλή σχολική επίδοση ή σχολική αποτυχία, φαινόμενο πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό τόσο στην αιτιολόγησή του, όσο και στην αντιμετώπιση (Σακκάς, 2002). Συνήθως φανερώνονται από την αρχή της φοίτησης στο σχολείο, αλλά πολλές φορές πριν από αυτή είτε στη συνέχεια. Η εμφάνισή τους έχει συνδεθεί με τις απαιτήσεις του σχολείου, τη συγκεκριμενοποίηση του έργου που πρέπει να επιτελεστεί, τη χρονική και συναισθηματική πίεση του παιδιού.

Υπάρχουν περιπτώσεις που οι δυσκολίες είναι τόσο μεγάλες ώστε στην ουσία πρόκειται για σχολική αδυναμία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία με την έννοια ότι οι μαθητές δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του κανονικού σχολείου και οι περιπτώσεις αυτές αντιμετωπίζονται στο πρόγραμμα της ειδικής εκπαίδευσης (Agram et al., 2000. Sparrow et al., 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1- Εισαγωγή στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες



- 1.1 Μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες
- 1.2 Ορισμοί των Μαθησιακών δυσκολιών
- 1.3 Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες
- 1.4 Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών
- 1.5 Αξιολόγηση και διάγνωση των Μαθησιακών δυσκολιών
- 1.6 Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

1.1 Μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτυγχάνουν καθημερινά, στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των μαθησιακών τους δυσκολιών ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά διαφοροποιημένα, γεγονός που οφείλεται τόσο στην φύση των μαθησιακών δυσκολιών όσο και στην αλληλεπίδραση με την διδασκαλία που παρέχεται (Παντελιάδου-Μπότσα, 2007).

Στον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» συνήθως συμπεριλαμβάνονται δυσλειτουργίες κυρίως στην εκφορά, οργάνωση, προσέγγιση και κατανόηση του γραπτού λόγου και λιγότερο ανάλογες στα μαθηματικά. Σπανιότερες είναι οι περιπτώσεις στις οποίες το πρόβλημα εντοπίζεται σε άλλους τομείς, όπως για παράδειγμα στην ακουστική αντίληψη ή στην προφορική διατύπωση, αλλά συνήθως υπάρχουν δευτερογενείς επιπτώσεις, όπως προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλό αυτοσυναίσθημα και συναισθηματικές διαταραχές. Όπως ανέφερα και παραπάνω, η ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε ένα παιδί, καθώς και η αντιμετώπισή τους αρχίζει με τη διαπίστωση σχολικής αποτυχίας στις πρώτες κυρίως τάξεις του δημοτικού σχολείου, είναι φανερό λοιπόν ότι δεν υπάρχει θεσμοθετημένη διαδικασία έγκαιρης διάγνωσης και έτσι το παιδί φτάνει στο σχολείο, το οποίο έχει καθορισμένες απαιτήσεις και εκεί εμφανίζεται η δυσλειτουργία.

Τις περισσότερες φορές υπάρχουν στοιχεία που προειδοποιούν για τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά είναι δυσδιάκριτα από τους γονείς των παιδιών και δυστυχώς απουσιάζει η πρόληψη. Οι γονείς των παιδιών μπορεί να ανησυχούν χωρίς να πρέπει ή δικαιολογούν καταστάσεις που θα έπρεπε να τους ανησυχούν και να διεκδικούν βοήθεια. Δικαιολογητική τάση υπάρχει και σε μερίδα των εκπαιδευτικών οι οποίοι πιστεύουν στο απρόσκοπτο της εξέλιξης και συχνά δικαιολογούν τα συμπτώματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως ανωριμότητα, κακή διαπαιδαγώγηση ή απλή ιδιαιτερότητα του παιδιού. Αυτό είναι ένα πολύ σοβαρό

πρόβλημα, που αφορά ένα μεγάλο αριθμό παιδιών τα οποία στο μεγαλύτερο ποσοστό παραμένουν χωρίς ουσιαστική υποστήριξη και βιώνουν αβοήθητα την σχολική τους αποτυχία με πολλά αρνητικά, δευτερογενή επακόλουθα. Τέτοια μπορεί να είναι η πλήξη και η ντροπή για την αδυναμία τους σε ακατανόητα ή δύσκολα γι' αυτά έργα, συναισθήματα θλίψης, απογοήτευσης και αρνητικής αυτοεικόνας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, περιθωριοποίηση από τους συνομήλικους και ακόμα εκτροπή σε αντικοινωνική ή παραβατική συμπεριφορά (Σακκάς,2002).

Είναι φυσικό να αναζητήσουμε αιτίες για τη συστηματικά χαμηλότερη πραγματοποιούμενη πρόοδο και σχολική επίδοση του παιδιού καταρχήν στο χώρο που παρουσιάζεται, δηλαδή στο σχολείο. Και πραγματικά όπως διαπιστώνεται από διάφορες έρευνες και αναλύσεις, το σχολείο έχει την ευθύνη ή ένα μεγάλο μέρος ευθύνης για τη σχολική αποτυχία των παιδιών.

Το σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ατομικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή, που σχετίζονται με τη διάρθρωση και τη λειτουργία της οικογένειας από την οποία προέρχεται, αλλά και τις εγκαινείς ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού. Τέλος πολλά παιδιά αδυνατούν να κατανοήσουν τη σχολική πραγματικότητα, η οποία πολλές φορές αποκάλυπτα αγνοεί συστηματικά τις προϋποθέσεις συγκεκριμένων μαθητών και μάλιστα πολλών από αυτούς τους θεωρεί «περιθωριακούς» και ανεπιθύμητους (Σακκάς, 2002),

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εμφανείς στην σχολική μαθησιακή διαδικασία. Όμως επειδή προσεγγίζονται από επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων η επικέντρωση κάθε φορά διαφέρει ανάλογα με την ειδικότητα. Αυτός είναι ο λόγος που θέματα ορολογίας και ορισμών διαφέρουν, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφωνίες αλλά και σύγχυση ως προς την οντότητα και τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Ο ορισμός του Bertrand Russel για τα μαθηματικά ως «το αντικείμενο το οποίο δεν ξέρουμε γιατί ακριβώς μιλάμε ή αν αυτό που λέμε είναι σωστό» μπορεί να είναι κατάλληλος για το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών (Birsch HG, 2000).

Ανάλογα με τις προσεγγίσεις έχουν διατυπωθεί και οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών.

1.2 Ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών

Μετά το β' παγκόσμιο πόλεμο, με τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την ραγδαία ανάπτυξη των μαζικών μέσων ενημέρωσης, τις γενικότερες κοινωνικό-οικονομικές και πολιτικές αλλαγές, η αξία της μάθησης υπερτονίστηκε και συνδέθηκε με την παραγωγικότητα και την κοινωνική επιτυχία του ατόμου. Έτσι η κατηγορία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έγινε επίκεντρο πολλών κλάδων της επιστήμης όπως της ιατρικής, παιδοψυχιατρικής, της νευρολογίας, της ψυχιατρικής, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής κ.τ.λ. Επιστήμονες από τις ειδικότητες αυτές προσπάθησαν να ορίσουν το θέμα χωρίς βέβαια να καταλήξουν σε ένα γενικά αποδεκτό ορισμό. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι δυσκολίες μάθησης δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά σε αυτήν εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα. Επίσης οφείλεται στην εμπλοκή επιστημόνων διαφόρων ειδικοτήτων οι οποίοι προσπάθησαν ο καθένας από την σκοπιά της δικής του επιστήμης να ορίσουν το θέμα. Έτσι διαμορφώθηκαν από την μια ιατροκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφαση στην αιτιολογία και παιδαγωγικοκεντρικοί που δίνουν έμφαση στην συμπτωματολογία και αντιμετώπιση.

Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne και του Myklebust. Ο πρώτος ορίζει το θέμα ως εξής : «ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, η οποία παρεμποδίζει τη διαδικασία μάθησης». Ο ορισμός του Bannatyne (1966) ταυτίζει την εικόνα της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας με τις μαθησιακές δυσκολίες (Μαθησιακές δυσκολίες, σύγχρονες απόψεις και τάσεις, σελ. 13).

Ο Myklebust (1968) χρησιμοποίησε τον όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες» και σε αυτήν την κατηγορία εντάσσει παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή παράλληλα όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη

διαδικασία στη διαδικασία μάθησης. Υποστηρίζει επίσης ότι το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές δεν είναι αμιγείς αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές στέρησης.

Παρά τη χρήση του όρου «ψυχονευρολογικές δυσκολίες» ο Myklebust δεν τις ταυτίζει με μια συγκεκριμένη εγκεφαλική κατάσταση, ενώ πρόσθετα δέχεται ότι είναι δυνατό να υπάρχουν και άλλες ανεπάρκειες. Ταυτόχρονα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη φαινομενολογία (Μαθησιακές δυσκολίες, θεωρία και πράξη, σελ. 15).

Ο πιο γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι του Samuel Kirk (1972). Ο Kirk ορίζει σαν Μαθησιακές δυσκολίες τις διαταραχές που μπορεί να παρουσιάσουν τα παιδιά σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου και δεν οφείλονται, σε βαριές αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές. Σύμφωνα με τον Kirk τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές ανάγκες. (Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια, σ. 30-31).

Ο ορισμός του Kirk υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children (1967) και αποτελεί τον γενικότερα αποδεκτό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Παρά ταύτα το πρόβλημα της ορολογίας και του ορισμού εξακολουθεί να υπάρχει (Μαρκοβίτης- Τζουρανίδου, 1991).

Ένας άλλος ευρέως αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα ορισμός είναι του Hammill. Σύμφωνα με τον Hammill «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας

(π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, σελ.18).

Φαίνεται πως είναι πολύ δύσκολη η συμφωνία στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Ανεξάρτητα από τις διαφωνίες για τον ορισμό οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται ως αδυναμία ανταπόκρισης στις συγκεκριμένες κοινωνικές και σχολικές απαιτήσεις, κυρίως μέσα στο σχολείο, μέσα στο οποίο εμφανίζονται και αξιολογούνται οι μαθησιακές δυσκολίες. Η αδυναμία του παιδιού να ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες σχολικές απαιτήσεις και να πετύχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ανεξάρτητα από την δυσκολία των μαθησιακών δυσκολιών καθορίζει τελικά την ύπαρξη η όχι μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες είναι και κοινωνικό γεγονός.

1.3 Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά και των παιδιών και των νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης τα οποία επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση είναι τα εξής:

- Είναι πολύ ανήσυχο ή διασπάται η προσοχή του πολύ εύκολα (Φλωράτου, 2002)
- Δυσκολεύεται να συνυπάρξει με παιδιά της ίδιας ηλικίας.
- Δυσκολία στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, όπως στο πιάσιμο του μολυβιού.
- Έντονα προβλήματα ορθογραφίας.
- Εργάζεται ασυνήθιστα αργά (<http://www.markosrigos.gr/cv.htm>).
- Υπερκινητικότητα, το παιδί δεν μπορεί να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του σε κάτι για πολύ ώρα, αποσπάται εύκολα.
- Δυσκολία στο να ξεχωρίσει μεταξύ τους τα γράμματα, τους αριθμούς, ή και τους ήχους.
- Περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα.
- Δυσκολία στην γραφή.
- Φτωχή μνήμη.
- Δυσκολία στο να ονομάσει οικεία πρόσωπα ή πράγματα.
- Δυσκολία προσανατολισμού, δεν μπορεί να ξεχωρίσει το δεξί από το αριστερό (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).
- Καθυστερημένη κινητική ή γλωσσική ανάπτυξη.
- Δεν προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές.
- Συμπεριφορά που διαφέρει από μέρα σε μέρα.
- Ακατάλληλη συμπεριφορά σε καθημερινές καταστάσεις (π.χ. κοινωνικές συναναστροφές με συνομηλίκους) (www.dys.gr).
- Συναισθηματική αστάθεια (www.eduportal.gr).
- Διαταραχές σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες (αντιληπτικές, μνημονικές) (www.eduportal.gr).
- Δυσκολεύονται στο ξεδιάλεγμα, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού τους.

- Δυσκολεύονται στις αλληλουχίες, δηλαδή να μάθουν τις μέρες της βδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο ή μια λέξη στο λεξικό (Φλωράτου, 2002).
- Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας», δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και, κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσουν. Είναι λογικό ένα παρορμητικό παιδί που δεν διατηρεί για πολλή ώρα την προσοχή του, να μην έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που θα του επιτρέψουν να αξιολογεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, να οργανώνει και να τις ανακαλεί, όταν χρειάζεται. (Μίχου, 1988).
- Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιό τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στο τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους.
- Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες (Φλωράτου,2002).
- Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.
- Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή.
- Τα περισσότερα εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα, γι' αυτό μας τα περιγράφουν σαν «ζημιάρικα παιδιά» αδέξια στις κινήσεις.
- Είναι λιγότερο επιδέξια στο να διατηρούν μια συζήτηση και στο να συνομιλούν επιδεικνύοντας σεβασμό για το συνομιλητή τους και μετριοπάθεια, ενώ μερικές φορές δίνουν την εντύπωση ότι είναι εχθρικά (Dabie Nabuzoka, 2000, Κουράκης, 1997).
- Επειδή το κεντρικό νευρικό τους σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης το οποίο, σύμφωνα πάντα με τον J Piaget, προηγείται της αφηρημένης σκέψης.
- Το παιδί συχνά δεν αποτελειώνει κάτι που αρχίζει.
- Μεταπηδάει από τη μια δραστηριότητα στην άλλη (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991).
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις.

- Κρατάνε μολύβι τόσο σφιχτά με αποτέλεσμα γρήγορα να κουράζεται το χέρι ή μπορεί να το κρατάνε λάθος.
- Δεν εκδηλώνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον για τα γνωστικά συστατικά της γραφής και για λειτουργίες όπως είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ο έλεγχος του κειμένου (.Παντελιάδου, 2000).

Τέλος ο Βασίλης Σακκάς (2002) σημειώνει ότι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται ψυχολογικά συμπτώματα, όπως η δυσκολία να αντιμετωπίσει το άγχος, η χαμηλή αυτοεικόνα, αισθήματα ανικανότητας, απραξίας, εύκολη ματαίωση, οι αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους, μη ικανοποιητικές ταυτίσεις με τους γονείς, η δυσκολία ταύτισης στη σχολική πραγματικότητα με τους δασκάλους ως υποκατάστατα γονεϊκών προτύπων, ο μόνιμος φόβος αποτυχίας, ο μόνιμος θυμός, το αδύναμο εγώ, και οι περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις.

Αυτά συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι πάντοτε όλα εμφανή. Καλό θα είναι γονείς και δάσκαλοι να γνωρίζουν αυτά τα συμπτώματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να έχουμε γρήγορη διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων.

1.4 Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών

Η διεθνής βιβλιογραφία κατατάσσει τις Μαθησιακές δυσκολίες σε τρεις κατηγορίες:

A) Διαταραχή της ανάγνωσης ή δυσλεξία

Πρόκειται ίσως για την πιο γνωστή ειδική μαθησιακή διαταραχή που επηρεάζει σημαντικά κυρίως τη δεξιότητα της ανάγνωσης, ενώ δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάζονται και στους τομείς της γραπτής έκφρασης και της ορθογραφημένης γραφής. Το παιδί δεν εμφανίζει κάποια βλάβη στην όραση ή νοητική καθυστέρηση

B) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

Γίνεται λόγος για διαταραχή της γραπτής έκφρασης όταν εκδηλώνονται σοβαρές δυσκολίες του παιδιού/εφήβου σε παραμέτρους που αφορούν δεξιότητες γραφής, όπως τη γραφή, την ορθογραφία, την γραπτή έκφραση, τη χρήση των σημείων στίξης, την οργάνωση και δομή γραπτού κειμένου. Συχνά οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται και από περιορισμένες γραφοκινητικές ικανότητες (Παντελιάδου, 2000, Ζαφειροπούλου-Καλαντζή-Αζίζι, 2004).

Γ) Διαταραχή των μαθηματικών ή δυσαριθμισία

Αδυναμία στην αρίθμηση. Σε αυτή την κατηγορία παρουσιάζονται δυσκολίες στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων (Shaywitz & Sally, 1996).

Το National Center for Learning Disabilities των Η.Π.Α κάνει λόγο και για μια άλλη μαθησιακή δυσκολία την δυσπραξία όπου παρατηρούνται ελλείψεις στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, όπως δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό (Κανδαράκης, 2004).

1.5 Αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

Παρόλο που υποστηρίζεται ότι είναι εύκολο να αναγνωρίσουμε τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά είναι πολύ δύσκολο να βρούμε λύση στα προβλήματα τους (Σακκάς, 2002) θεωρούμε ότι και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετά δύσκολη, επειδή το πρόβλημα είναι πολύπλοκο και πολλές φορές δεν υπάρχουν εμφανή συμπτώματα, ειδικά στην προσχολική ηλικία.

Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται μετά την είσοδο τους στο σχολείο, όπου με το συγκεκριμένο μαθησιακό πρόγραμμα και τις καθορισμένες απαιτήσεις εμφανίζεται το πρόβλημα. Υπάρχουν όμως πολλές περιπτώσεις που οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται νωρίτερα αντιληπτές, επειδή συνοδεύονται από διάφορα εμφανή συμπτώματα όπως, καθυστέρηση στο λόγο, στο συντονισμό των κινήσεων κ.τ.λ. που συνήθως γίνονται αντιληπτά από τους γονείς του παιδιού. Πολλές φορές όμως χρειάζεται να περάσουν χρόνια, ώστε ο δάσκαλος να αντιληφθεί ότι το παιδί έχει σοβαρό πρόβλημα σε κάποιο μάθημα. Αυτό φέρει σαν συνέπεια, μια σειρά από ανεπιτυχείς εμπειρίες για το παιδί, μέχρι να αναγνωριστεί το πρόβλημα του. Έτσι αποτυγχάνει να έχει μια φυσιολογική επίδοση. Ωστόσο ο δάσκαλος μέσα στο ρόλο του και την ευαισθητοποίηση του με το χώρο των μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην ανίχνευσή τους. Οι παράγοντες που μπορούν να ελεγχθούν από το δάσκαλο και στοχεύουν στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν (Μαθησιακές Δυσκολίες: Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, σελ. 77) αναλυτικά:

- την αξιολόγηση των παιδιών μέσα από συγκεκριμένους και εξελικτικά αναλυόμενους στόχους,
- την αξιολόγηση των παιδιών μέσα από την παρατήρηση στην τάξη, την έγκαιρη παρέμβαση του δασκάλου αμέσως μόλις φανεί ότι το παιδί παρουσιάζει δυσκολία,
- την οργάνωση και λειτουργία της τάξης όπου φοιτούν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες,
- την κατάλληλη διδακτική μέθοδο και σχολική εργασία, προσαρμοσμένη στις ιδιότητες του παιδιού,

- την εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου για εμπέδωση ορισμένων εννοιών ή τομέων μάθησης,
- την χρήση λεξιλογίου κατανοητού σ' όλους τους μαθητές.

Για καλύτερη όμως και συστηματικότερη αξιολόγηση και διάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται συντονισμένη διεπιστημονική προσέγγιση από παιδοψυχίατρο ή άλλο ειδικό ιατρό ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού (π.χ. οφθαλμίατρο, ακοολόγο, ορθοπαιδικό κ.τ.λ.), ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό (Παντελιάδου, 2000). Σύμφωνα με το άρθρο 9 του Π.Δ. 472/83, έργο των κινητών διαγνωστικών ομάδων είναι η πλήρης διάγνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί και ο καθορισμός του τύπου των ειδικών αναγκών, του βαθμού και της έκτασης τους, της δομής ειδικής εκπαίδευσης στην οποία ενδείκνυται να φοιτήσει το παιδί και κάθε άλλης χρήσιμης πληροφορίας για την εκπαίδευση του.

Η διαγνωστική έρευνα περιλαμβάνει διάφορες ιατρικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές εξετάσεις. Ο Βασίλης Σακκάς (2002) σημειώνει ότι, επειδή τα αίτια της σχολικής αποτυχίας δεν είναι μόνο παιδαγωγικά, πρέπει το παιδί να εξετάζεται, για να βεβαιωθούμε ότι η ανάπτυξη (σωματική, πνευματική και ψυχική) γίνεται μέσα σε φυσιολογικά πλαίσια και προτείνει το παρακάτω μοντέλο εξέτασης παιδιών για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, που έχουν μεταφραστεί σε σχολική αποτυχία:

- Ιστορικό του παιδιού
- Κλινική εξέταση
- Αναπτυξιακή εξέταση
- Τεστ νοημοσύνης
- Νευρολογική εξέταση
- Ψυχιατρική εξέταση
- Αξιολόγηση προσοχής, αντίληψης, μνήμης, γνωστικής επίδοσης
- Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων
- ACTERR (ADD-H Comprehensive Teacher's Rating Scale)

Επίσης η συλλογή των απαραίτητων για τη διάγνωση πληροφοριών γίνεται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, η καταγραφή του εξελικτικού και σχολικού ιστορικού. Τέλος η εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση και η

γενίκευση της χρήσης σταθμισμένων τεστ για τις μαθησιακές δυσκολίες εκτιμούμε ότι θα βοηθήσουν στην ευκολότερη διάγνωση, κυρίως παιδιών που δεν έχουν ιδιαίτερα εμφανή στοιχεία.

Η έγκαιρη, ολιστική και ακριβής διάγνωση του συγκεκριμένου τύπου μαθησιακής δυσκολίας που ενδεχομένως έχει το παιδί μέσω μιας πλήρους ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι δίχως άλλο η απαρχή της σωστής αντιμετώπισής της.

Λόγω της εξαιρετικής πολυπλοκότητας των διεργασιών που εμπλέκονται στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, υπάρχει μια πολύ μεγάλη γκάμα γνωστικών και αντιληπτικών ικανοτήτων που πρέπει να αξιολογηθούν προκειμένου να εντοπισθούν επακριβώς οι συμπεριφορές που παρουσιάζει κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες.

Η αναλυτική αξιολόγηση βασίζεται στο εκλεκτικό μοντέλο και περιλαμβάνει 8 παράγοντες (www.dyslexia.edu.gr):

1. Γνωσιακές ικανότητες (εδώ συμπεριλαμβάνεται η οπτική και ακουστική αντίληψη)
2. Μνήμη (ακουστική, οπτική, οπτικοχωρική κ.ά): α) Ανάγνωση, β) γραφή γ) ορθογραφία.
3. Φωνολογική επεξεργασία του λόγου.
4. Δεξιότητες αυτοματοποίησης.
5. Οργανωτικές δεξιότητες και μέθοδοι.
6. Αυτοεκτίμηση στο σπίτι, το σχολείο κλπ.
7. Αξιολόγηση κινήτρου: κέντρο απόδοσης ελέγχου.
8. Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (www.eduportal.gr).

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει κυρίως τις μαθησιακές ικανότητες στην γλώσσα:

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

- Ακρόαση
- Συμμετοχή στο διάλογο
- Δομή λόγου
- Παραγωγή προφορικού λόγου
- Βασικό λεξιλόγιο

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

- Αναγνώριση εικόνας σώματος
- Πλευρίωση
- Χρόνος
- Κίνηση

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

- Αυτοεικόνα
- Κοινωνικότητα

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΓΛΩΣΣΑ & ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

- Ανάγνωση
- Άρθρωση
- Γραπτός λόγος
- Κατανόηση
- Μαθηματικά

Η γρήγορη διάγνωση και η εμπειριστατωμένη αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών έχουν καθοριστική σημασία για την ορθή αντιμετώπιση, γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό νωρίτερα, για να αποφεύγεται η ανάπτυξη στα παιδιά ψυχικών διαταραχών, που γι' αυτές συνήθως καταφεύγουν οι γονείς στις ψυχιατρικές υπηρεσίες όπου τυχαία γίνεται και η διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας.

1.6 Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα μεγάλο και ιδιαίτερα σημαντικό θέμα, γιατί, ακόμα και στις περιπτώσεις που μια που μια μαθησιακή δυσκολία δεν εξαφανίζεται, έχει αποδειχθεί ότι αν δοθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες και ευκαιρίες, μειώνονται οι αρνητικές επιπτώσεις του προβλήματος στην ακαδημαϊκή και γενικότερη εξέλιξη του ατόμου.

Η πολλαπλή αιτιολογική προέλευση και η πολυμορφία των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλουν, για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, με συμπεριφοριστικές, κοινωνικογνωστικές και γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Σακκάς, 2002) γι' αυτό και είναι απαραίτητη η σταθερή, διαρκής και συντονισμένη συνεργασία πολλών ειδικών (ψυχολόγων, ιατρών και άλλων ειδικών θεραπειών). Η εξελικτική φύση των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλει την αντιμετώπισή τους ήδη από την προσχολική ηλικία. Έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερα μεγάλες δυνατότητες να μαθαίνουν και περισσότερο στις μικρές ηλικίες που η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι μεγαλύτερη.

Η θεραπευτική παρέμβαση κατά την προσχολική ηλικία στοχεύει στη μείωση των αναπτυξιακών προβλημάτων που θέτουν το παιδί σε «επικινδυνότητα» για εμφάνιση, στη σχολική ζωή μαθησιακών δυσκολιών. Τα προβλήματα αυτά αναφέρονται κυρίως στην κινητική και γλωσσική ανάπτυξη επομένως, τα προγράμματα ειδικής βοήθειας στην προσχολική ηλικία πρέπει να περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων στον κινητικό και γλωσσικό τομέα.

Υπάρχουν δεδομένα που υποστηρίζουν την άποψη ότι η έγκαιρη αναγνώριση παιδιών σε «επικινδυνότητα» και η πρόωμη έναρξη θεραπευτικής βοήθειας έχουν θετικά αποτελέσματα και πιο συγκεκριμένα «βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών, προλαβαίνουν την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων που επιβαρύνουν την πρωτογενή δυσκολία, προσφέρουν σημαντικά οικονομικά οφέλη στην κοινωνία...». Παρόμοια δεδομένα βγαίνουν και από το πρόγραμμα Head Start (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991) το οποίο περιλαμβάνει παιδιά χαμηλών οικονομικών στρωμάτων και στοχεύει στη βελτίωση της σωματικής υγείας, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, της στάσης-σχέσης των γονιών με τα παιδιά, των νοητικών

τους δυνατοτήτων. Ερευνητικά δεδομένα μας λένε ότι παιδιά που εντάχθηκαν και ακολούθησαν το πρόγραμμα είχαν αργότερα μικρότερη ανάγκη για ειδική εκπαίδευση, λιγότερα μπλεξίματα με το νόμο, υψηλότερες αναλογίες εργασίας.

Οι κατευθυντήριες αρχές και τεχνικές των θεραπευτικών προγραμμάτων είναι ωφέλιμες, ενώ ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ψυχοκοινωνική προσέγγιση. Τη βάση της θεραπευτικής δουλειάς αποτελεί η συμμετοχή των γονιών. Ένα από τα βασικά πορίσματα του προγράμματος Head Start είναι ότι η εργασία γίνεται πιο αποτελεσματική όταν συμμετέχει η οικογένεια του παιδιού. Τέλος η συνεισφορά των ειδικών, ιδιαίτερα του παιδίατρου και του παιδαγωγικού προσωπικού των φορέων προσχολικής αγωγής, στην ηλικία αυτή μπορεί να είναι καθοριστική.

Όσον αναφορά τη θεραπευτική βοήθεια στην σχολική ηλικία αρχίζει ουσιαστικά μετά από ένα ή και περισσότερα χρόνια σχολικής φοίτησης, με τη διαμόρφωση και προσαρμογή του θεραπευτικού-παιδαγωγικού προγράμματος που επιλέχτηκε ως το πιο κατάλληλο, ανάλογα με την περίπτωση που αντιμετωπίζεται από το θεραπευτή παιδαγωγό. Επίσης υπάρχουν ορισμένες κατευθυντήριες αρχές οι οποίες πιστεύουμε πως πρέπει να εμπεριέχονται στα θεραπευτικά προγράμματα για την ανάγνωση και γραφή έτσι ώστε να βοηθούν στην καλύτερη εφαρμογή και αποτελεσματικότητα.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα, δημιουργούν και πολλά δευτερογενή προβλήματα (όπως προβλήματα συμπεριφοράς) στο παιδί και κυρίως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση, ενοχές, θλίψη και ένα αόριστο αίσθημα θυμού. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η επέμβαση σε ψυχολογικό επίπεδο με ανάλογη υποστήριξη του παιδιού και σε κοινωνικό για την αποδοχή του παιδιού και την παραδοχή του προβλήματος, χωρίς αρνητικές διασυνδέσεις.

Η ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση θα συμπεριλάβει το ίδιο το παιδί, την οικογένειά του, το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον. Η οικογένεια είναι αυτή από την οποία θα αρχίσει η ψυχοκοινωνική εργασία, η οποία δεν θα είναι αποτελεσματική, αν οι ειδικοί που θα την αναλάβουν αγνοούν, υποτιμούν ή αδιαφορούν για την ψυχολογική κατάσταση των γονιών. Στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής αντιμετώπισης, το παιδί και ο έφηβος αντιμετωπίζονται (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006, Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991) πολύπλευρα και πολύμορφα, με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται και οι ίδιοι σαν σύνολο και το περιβάλλον τους συνολικά. Επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού και η συνεργασία του στο σχεδιασμό του θεραπευτικού

προγράμματος. Παρακολουθεί την πορεία του, βλέπει την πρόοδο, εισπράττει την αναγνώριση και βιώνει την ικανοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο διατηρείται και ενισχύεται το κίνητρο για συνέχιση της προσπάθειάς του. Σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών που οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε υπερκινητικότητα, έχουν χρησιμοποιηθεί φάρμακα με μεγάλη επιτυχία (Σακκάς, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – Διαταραχή της Ανάγνωσης



- 2.1 Διαταραχές της ανάγνωσης (Δυσλεξία)
- 2.2 Συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας
- 2.3 Τύποι δυσλεξίας
- 2.4 Βασικές ικανότητες μαθητών με δυσλεξία
- 2.5 Τομείς της γλώσσας που εμφανίζεται η δυσλεξία
- 2.6 Χαρακτηριστικές δυσκολίες γενικής συμπεριφοράς παιδιών με Δυσλεξία
- 2.7 Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ανάγνωσης
- 2.8 Χαρακτηριστικές δυσκολίες της γραφής
- 2.9 Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ορθογραφίας
- 2.10 Χαρακτηριστικές δυσκολίες του προφορικού λόγου
- 2.11 Λοιπά γνωσιακά και οργανικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας
- 2.12 Φωνολογική ενημερότητα
- 2.13 Τεχνικές και προγράμματα για την αντιμετώπιση δυσλεξίας

2.1 Διαταραχές της ανάγνωσης (Δυσλεξία)



Η πιο μελετημένη μορφή των μαθησιακών δυσκολιών, όπως εξελίσσεται στην σχολική ηλικία είναι η δυσκολία στην ανάγνωση ή αλλιώς δυσλεξία. Είναι η κατάσταση κατά την οποία το παιδί αποδίδει στην ανάγνωση κάτω από το επίπεδο που αντιστοιχεί στο νοητικό του δυναμικό και στην επίδοσή του στα άλλα μαθήματα (Μαρκοβίτης - Τζουριάδου, 1991).

Η δυσλεξία είναι μια εφόρου ζωής πρόκληση, για το άτομο με την ειδική αυτή διαταραχή, η οποία δεν εξαφανίζεται, αλλά οι δυσκολίες που προκαλεί μπορούν να υπερκινηθούν μέσω διαφόρων στρατηγικών αντιμετώπισης (Peer, L., Reid, G, 2003). Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα δυσλεξικό παιδί, γενικά, αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία της γλώσσας, τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, το συντονισμό, τις δυσκολίες στην οργάνωση, τις δυσκολίες στη διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών, τις φωνολογικές δυσκολίες. (Peer, L., Reid, G, 2003). Αξίζει να επισημανθεί ιδιαίτερα, ότι στην δυσλεξία δεν υπάρχει πρόβλημα προφορικού λόγου. Μερικές φορές καθυστερεί η έναρξη της ομιλίας τους, η οποία όμως είναι κανονική ως προς την προφορά (Παυλίδης, Γ.Θ. archive_gr). Τα δυσλεξικά παιδιά είναι φυσιολογικά παιδιά και λειτουργικά σε ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής ζωής τους. (Αναστασίου, 1998).

2.2 Συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας

Η συχνότητα επί του μαθηματικού πληθυσμού κυμαίνεται από 3-15%. Ψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται σε κοινωνικά αποστερημένες ομάδες. Επίσης αναφέρεται μεγαλύτερη συχνότητα στις δυτικές κοινωνίες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Η αναλογία αγοριών-κοριτσιών κυμαίνεται από 3-4 : 1. Σε έρευνα που έγινε (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 2001) στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού διαπιστώθηκαν, ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας των δυσκολιών, τα παρακάτω ποσοστά:

Σοβαρές δυσκολίες: μεγαλύτερη συχνότητα στην Α και Γ τάξης (13 και 15% αντίστοιχα), μείωση κατά 50% στη Β τάξη (7%) και μεγάλη υποχώρηση στην Δ τάξη όπου το ποσοστό σταθεροποιείται στο 4%.

Ήπιες δυσκολίες: μεγαλύτερη συχνότητα στις Β και Γ τάξεις (13 και 33% αντίστοιχα). Στην Α και Δ το ποσοστό είναι χαμηλότερο, στα ίδια περίπου επίπεδα (22 και 20% αντίστοιχα).

Σε σχέση με το φύλλο τα κορίτσια εμφανίζουν μικρότερο ποσοστό σοβαρών δυσκολιών στις τρεις πρώτες τάξεις. Στη Δ δημοτικού τα ποσοστά αγοριών-κοριτσιών βρίσκονται στα ίδια επίπεδα. Οι ήπιες δυσκολίες εμφανίζονται σε χαμηλότερο ποσοστό στα κορίτσια, σε όλες τάξεις.

2.3 Τύποι δυσλεξίας

Η δυσλεξία ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στην επίκτητη και ειδική ή εξελικτική δυσλεξία.

Επίκτητη δυσλεξία:

Ο όρος αυτός αφορά άτομα που ενώ είχαν κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας, απέκτησαν δυσκολία ή ανικανότητα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, εξαιτίας εγκεφαλικών βλαβών (Αναστασίου, 1998). Οι εγκεφαλικές βλάβες ήταν αποτέλεσμα εγκεφαλικών τραυματισμών στην πλευριοκροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου (Πόρποδας, 1997), αρρωστιών και

μολύνσεων (Pumfrey, P.D., Reason, Rea., 1998). Έχουν αναφερθεί διάφοροι τύποι επίκτητης δυσλεξίας, όπως η βαθιά δυσλεξία, η επιφανειακή δυσλεξία, η φωνολογική δυσλεξία, η άμεση δυσλεξία και η συλλαβικού τύπου δυσλεξία (Αναστασίου, 1998).

- **Βαθιά δυσλεξία:** Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα άτομο με αυτού του τύπου δυσλεξία είναι τα εξής (Αναστασίου, 1998):
 1. Κάνουν οπτικά λάθη, δηλαδή τα λάθη που κάνει ο αναγνώστης θεωρώντας ένα γράμμα ή μία λέξη για μια άλλη (π.χ. "φ" για "ψ", κατσαρό-καστανό)
 2. Κάνουν παράγωγα λάθη (π.χ. οδηγώ- οδηγός)
 3. Κάνουν σημασιολογικά λάθη στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (π.χ. δέντρα αντί δάσος)
 4. Με δυσκολία διαβάζουν αφηρημένες λέξεις

- **Επιφανειακή δυσλεξία.** Στα άτομα με επιφανειακή δυσλεξία παρατηρούνται τα επόμενα:
 1. Διαβάζουν μεγαλόφωνα λέξεις με ομαλή ορθογραφία.
 2. Διαβάζουν αρκετά καλά τις ψευδολέξεις.
 3. Δυσκολεύονται στην ανάγνωση λέξεων με ανώμαλη ορθογραφία. (π.χ. στην ανάγνωση της λέξης παύλα μπορεί να διαβάσει πά-ύλα).
 4. Κάνουν τόσο φωνημικά όσο και οπτικά λάθη.

- **Φωνολογική δυσλεξία.** Τα άτομα με φωνολογική δυσλεξία παρουσιάζουν:
 1. Διαβάζουν οικείες λέξεις.
 2. Δυσκολεύονται στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων.
 3. Δεν διαβάζουν καθόλου τις ψευδολέξεις.
 4. Δεν κάνουν σημασιολογικά λάθη.

- **Άμεση δυσλεξία:** Τα άτομα με άμεση δυσλεξία μπορούν:
 1. Να διαβάσουν μεγαλόφωνα. Δεν καταλαβαίνουν όμως την σημασία των λέξεων αυτών.
 2. Να διαβάζουν απλές ή δύσκολα ορθογραφικά λέξεις που τους ήταν οικείες πριν την εγκεφαλική βλάβη.
 3. Δεν μπορούν όμως να διαβάσουν σωστά ψευδολέξεις ή λέξεις ασυνήθεις.

- **Λεκτικού τύπου ή γράμμα γράμμα δυσλεξία.** Τα άτομα αυτά δεν μπορούν:
 1. Να αναγνωρίσουν τις λέξεις ως ένα σύνολο ή να τις διαβάσουν συλλαβικά.
 2. Να αναγνωρίζουν ατομικά γράμματα.
 3. Να διαβάζουν τη λέξη γράμμα-γράμμα, ένα κάθε φορά, ώστε μετά να προφέρουν τη λέξη ως σύνολο.

Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία

Η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία μπορεί να διακριθεί σε δύο τύπους με βάση τις δυσκολίες που παρουσιάζει το δυσλεξικό άτομο: την οπτική και την ακουστική δυσλεξία (Πόρποδας, 1997).

- **Οπτική δυσλεξία.** Η οπτική δυσλεξία είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας. Υποτίθεται ότι χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη (Στασίνογ, 1999). Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως μέσω της οπτικής λειτουργίας (Πόρποδας, 1997). Βέβαια η διαταραχή αυτή έχει να κάνει ελάχιστα με την όραση και μόνο του ατόμου και αυτό έχει διαπιστωθεί από τεστ που έγιναν σε παιδιά με οπτική δυσλεξία και έδειξαν ότι η οπτική τους ικανότητα λειτουργεί σε φυσιολογικά επίπεδα (Στασίνογ, 1999). Σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική δυσλεξία είναι (Πόρποδας, 1997, Στασίνογ, 1999) :
 1. Δυσκολία στην διάκριση σύνθετων σχεδίων.
 2. Δυσκολία στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών.
 3. Αδεξιότητα στην γενική κινητικότητα.
 4. Συγκεχυμένη κατανόηση των γραπτών συμβόλων.
 5. Δυσκολία στην διάκριση λέξεων ή γραμμάτων που έχουν οπτική ομοιότητα ή καθρεφτική αντιστοιχία.
 6. Συνήθως αντιμετωπίζουν τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά.
 7. Δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων "ολικά". Τις λέξεις τις επεξεργάζονται αναλυτικά χρησιμοποιώντας την ανάλυση και την σύνθεση, η οποία τους βοηθάει να διαβάζουν ακόμα και τις ψευδολέξεις. Ενδεικτικά αναφέρεται, ότι αν για την ανάγνωση μιας πρότασης τριών σειρών, ο

κανονικός αναγνώστης χρειάζεται περίπου τρία λεπτά της ώρας, ο μαθητής με οπτική δυσλεξία θα χρειαστεί τουλάχιστον δεκαπέντε λεπτά.

- **Ακουστική δυσλεξία:** Αυτός ο τύπος δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από ένα έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να αναπαριστά στο νου του, τους ξέχωρους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, να προβαίνει σε μίξη-σύνθεση ήχων, να κατονομάζει πρόσωπα και πράγματα και να τηρεί την ακουστική ακολουθία, η οποία συνδέεται με τη δυνατότητα απομνημόνευσης συναφών πληροφοριών, τηρώντας τη σωστή τους διάταξη και σειρά (Στασίνοσ, 1999). Συνεπώς το δυσλεξικό παιδί αυτής της κατηγορίας παρουσιάζει δυσκολίες (Πόρποδας, 1997):
 1. Στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσεως.
 2. Στην σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο.
 3. Στην διάκριση ακουστικών λεπτομερειών και στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων.

Πρέπει σε αυτό το σημείο, να επισημανθεί ότι η ακουστική δυσλεξία ελάχιστα έχει να κάνει με την ακουστική οξύτητα του παιδιού. Έτσι με την βοήθεια ακοομετρικών τεστ, έχει αποδειχθεί ότι τα περισσότερα παιδιά με αυτού του τύπου δυσλεξία, έχουν κανονική ακοή (Στασίνοσ, 1999).

Η απόδοση του ακουστικά δυσλεξικού παιδιού στην γραφή-ορθογραφία είναι χαμηλή και μάλιστα κατώτερη από την αναγνωστική του επίδοση (Πόρποδας, 1997). Επειδή το παιδί με ακουστική δυσλεξία δεν μπορεί να αναγνωρίζει μικρές διαφορές μεταξύ ήχων, που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα, δεν είναι κατ'ακολουθία, σε θέση να συνδέει ειδικούς ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα. Αυτές οι δυσκολίες μπορούν να διαπιστωθούν όταν ζητηθεί από ένα παιδί με ακουστική δυσλεξία να γράψει ένα κείμενο, που θα του υπαγορεύει κάποιος. Τα άτομα αυτά δεν είναι σχεδόν ποτέ σίγουρα ότι ακούν σωστά λέξεις ή φράσεις ενός κειμένου, γι'αυτό αισθάνονται την ανάγκη για επανάληψη της υπαγόρευσης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ένα παιδί με δυσλεξία αυτού του τύπου, στην καλύτερη περίπτωση χρειάζεται 3-5 λεπτά της ώρας για να γράψει καθ' υπαγόρευση μια απλή πρόταση (Στασίνοσ, 1999).

Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως αμιγείς περιπτώσεις του καθενός από αυτούς τους δύο τύπους της δυσλεξίας είναι σχεδόν αδύνατο να υπάρξουν. Το πιθανότερο είναι ότι σε κάθε περίπτωση δυσλεξικού ατόμου ενυπάρχουν και οι δύο περιπτώσεις. Η κατηγορία αυτή έχει ονομαστεί μικτή δυσλεξία (Πόρποδας, 1997).

2.4 Βασικές ικανότητες μαθητών με δυσλεξία

Ακούγοντας τη λέξη δυσλεξία το πρώτο πράγμα που σκεφτόμαστε συνήθως είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα παιδί στο σχολείο. Σχεδόν όλοι νομίζουμε ότι είναι μια μορφή μαθησιακής δυσκολίας αλλά αυτή είναι μόνο η μια πλευρά της.

Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικής ή νευρικής βλάβης ούτε προκαλείται εξαιτίας κάποιας δυσπλασίας του εγκεφάλου, των αυτιών ή των ματιών. Είναι προϊόν της σκέψης και ένας ιδιαίτερος τρόπος αντίδρασης στο αίσθημα της σύγχυσης. Η νοητική λειτουργία που την προκαλεί είναι μια φυσική ικανότητα, κάτι το ιδιαίτερο που εξυψώνει το άτομο. Όλοι οι δυσλεξικοί δεν αναπτύσσουν τα ίδια ταλέντα έχουν όμως όλοι κάποια κοινά πνευματικά χαρακτηριστικά (Ronald D. Davis, 1992).

- Μπορούν να χειρίζονται την ικανότητα του εγκεφάλου να δημιουργεί και να διαφοροποιεί αυτά που αντιλαμβάνεται.
- Έχουν πολύ αυξημένη συνείδηση του περιβάλλοντος τους.
- Είναι πιο περίεργοι απ' το μέσο άτομο.
- Είναι πολύ δημιουργικοί.
- Είναι εφευρετικοί.
- Σκέφτονται κυρίως με εικόνες παρά με λέξεις. (Η εικονική σκέψη είναι 400 με 2000 φορές πιο γρήγορη από αυτή των ανθρώπων που σκέφτονται λεκτικά.).
- Είναι εξαιρετικά διαισθητικοί και διορατικοί.
- Σκέφτονται και αντιλαμβάνονται πολυδιάστατα (χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους).
- Μπορούν να βιώνουν τη σκέψη ως πραγματικότητα.
- Έχουν ζωηρή φαντασία.

- Έχει έφεση στις τέχνες, την υποκριτική, τη μουσική, τον αθλητισμό, τα μηχανικά, την αφήγηση, τις πωλήσεις, τις επιχειρήσεις, την διακόσμηση, την οικοδόμηση, ή την εφαρμοσμένη μηχανική.
- Μαθαίνει καλύτερα μέσω της εμπράγματης εμπειρίας, των παρουσιάσεων, του πειραματισμού, της παρατήρησης, και των οπτικών βοηθημάτων
- Έχει υψηλό ΔΕΙΚΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ, όμως μπορεί να μην έχει καλή επίδοση στις ακαδημαϊκές εξετάσεις. Αποδίδει καλά στις προφορικές εξετάσεις αλλά όχι στις γραπτές.

Διάσημοι δυσλεξικοί ήταν ο Άντερσεν, ο Ντα Βίντσι, ο Αϊνστάιν, ο Τσόρτσιλ, ο Ντίσνεϊ και είναι η Γούπι Γκόλντμπεργκ, ο Ταραντίνο, ο Μπ. Γέιτς κ.α. Αυτές οι ικανότητες αν δεν καταπιεστούν, ανατραπούν ή καταστραφούν από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς καταλήγουν σε δύο χαρακτηριστικά: ευφυΐα ανώτερη του φυσιολογικού και ασυνήθιστα δημιουργικά ταλέντα, όπως για τον Αϊνστάιν ήταν ή φυσική και για τον Ντίσνεϊ η τέχνη.

στους Η/Υ.

2.5 Τομείς της γλώσσας που εμφανίζεται η δυσλεξία

Η δυσλεξία εμφανίζεται στα εξής τέσσερα λειτουργικά επίπεδα της γλώσσας:

- Στο *φωνολογικό* επίπεδο εμφανίζεται ως σοβαρό έλλειμμα στην ολοκλήρωση του φωνολογικού συστήματος του παιδιού, με συνέπεια δυσκολίες στο μηχανισμό κωδικοποίησης και δημιουργίας φωνολογικών και αρθρωτικών προτύπων.
- Στο *μορφολογικό* εμφανίζεται ως αδυναμία σύνδεσης μορφής και σημασίας. Στον προφορικό λόγο, το δυσλεξικό παιδί δεν μπορεί να συνδέσει τις μορφές των κλιτών κυρίως λέξεων με τη σημασία τους. Στον γραπτό λόγο δεν μπορεί να συνδέσει τη γραφή της λέξης με τη σημασία που η λέξη αποχτά εξαιτίας της γραφής της (Vogel, 1977, Pierangelo, 2004).
- Στο *συντακτικό* επίπεδο το παιδί δυσχαιρένεται στην σύνταξη της γλώσσας μη μπορώντας να εφαρμόσει τους συντακτικούς κανόνες και να αντιληφθεί τη συντακτική δομή. Το πρόβλημα αντιμετωπίζεται στη σχέση της βαθιάς δομής του λόγου και της επιφανειακής, δηλαδή στους μετασχηματισμούς (Vogel, 1977).

- Στο *σημασιολογικό* επίπεδο το δυσλεξικό παιδί δυσκολεύεται να συνδέσει την ακουστική και γραφική εικόνα της λέξης ή της πρότασης με τη σημασία της, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για αφηρημένες διατυπώσεις γενικού περιεχομένου (Wiing & Semel, 1975)

2.6 Χαρακτηριστικές δυσκολίες γενικής συμπεριφοράς παιδιών με Δυσλεξία

Αναλυτικότερα στο βιβλίο του «Δυσλεξία» ο Κ.Δ. Πόρποδας διακρίνει σε τρεις κατηγορίες τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας (Πόρποδας, 1997):

- A) Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς.
- B) Χαρακτηριστικά της ανάγνωσης.
- Γ) Χαρακτηριστικά της γραφής-ορθογραφίας.

Τα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ενός δυσλεξικού παιδιού είναι τα εξής:

1. Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού.
2. Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι-μάτι-πόδι.
3. Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης.
4. Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
5. Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.
6. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου (χθές-σήμερα-αύριο, φέτος-πέρυσι-του χρόνου, πριν-τώρα-μετά). (Κουράκης,1997).
7. Δυσκολία στην εκτέλεση κινήσεων που απαιτούν ισορροπία (π.χ. σε σανίδα).
8. Δυσκολία στην εκτέλεση κινήσεων που απαιτούν συντονισμό ή ακολουθία κινήσεων (βηματισμός, χωρός, δέσιμο κορδονιών).
9. Δυσκολία αίσθησης του ρυθμού (Ανανίδου-Καζατζίδου, 2000).
10. Δυσκολία στην επανάληψη των πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.

11. Ενδεχόμενη οπτικό-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στην διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη.
12. Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.
13. Προβλήματα προσανατολισμού (σύγχυση των εννοιών πάνω-κάτω, δεξιά-αριστερά, μπροστά-πίσω, ανατολή-δύση, βορράς-νότος). Έτσι δυσκολεύονται να μάθουν την ώρα γιατί δεν μπορούν να διακρίνουν την κατεύθυνση του ωροδείκτη και λεπτοδείκτη και την διαφορά τους (ποιος δείχνει, τι) (Στασίνοσ, 1999).

2.7 Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ανάγνωσης



Σύμφωνα με τις παρακάτω κατηγορίες λαθών που κάνει ένα δυσλεξικό παιδί κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης,

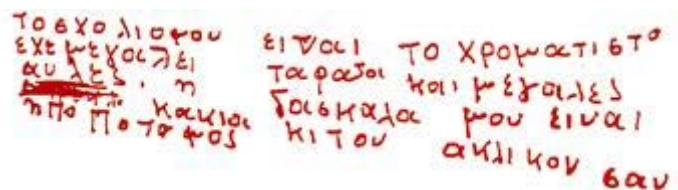
1. Λάθη που σχετίζονται με τις δυσκολίες του δυσλεξικού στην αντίληψη, κωδικοποίηση και επεξεργασία των συμβόλων-γραφημάτων
2. Λάθη που περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση των λέξεων
3. Λάθη που σχετίζονται με την αντίληψη του ύφους και τον χρωματισμό της φωνής κατά την ανάγνωση

παρατηρούνται τα εξής συμπτώματα:

- Φτωχή φωνολογική αντίληψη (Ζάχος, 1992).
- Σύγχυση γραμμάτων-γραμμάτων με οπτική/ακουστική ομοιότητα (Κουράκης 1997).
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων και συμφώνων (Ζάχος, 1992).

- Παράληψη, πρόσθεση (πάηρα αντί πήρα), αντικατάσταση, αντιμετάθεση γραμμμάτων (πετράζι αντί τραπέζι), συλλαβών ή και λέξεων (Μιχελογιάννης-Τζενάκη, 2000).
- Χάσιμο της σειράς στο βιβλίο.
- Ανάγνωση αργή, με δισταγμό, με συλλαβισμό, χωρίς νόημα, χωρίς ροή (Μαυρομάτη, 1995).
- Πτωχή και αργή ανάγνωση κατά την οποία δεν λαμβάνονται υπ' όψη τα σημεία στίξης.
- Δυσκολία κατανόησης κειμένου (Ανανίδου-Καζατζίδου, 2000).
- Σύγχυση λέξεων που περιλαμβάνουν παρόμοια ή όμοια γράμματα σε διαφορετική θέση (μόνος-νόμος).
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες με παρόμοια σημασία (μαύρος αντι σκοτεινός).
- Ανάγνωσης μιας λέξης ή ενός μέρους της λέξης από δεξιά προς τα αριστερά. (Ζάχος, 1992)
- Παρεμβολή άσχετων μηνυμάτων σε κενά λέξεων-προτάσεων.
- Ακανόνιστη, άρρυθμη αναπνοή κατά την απόδοση των σημείων στίξης.
- Εμφάνιση ιδιαζόντων λεκτικών σχημάτων (αυτοσχέδιων).
- Χρωματισμός της φωνής σε σημεία που δε χρειάζεται.
- Καθρεπτική ανάγνωση (Κουράκης, 1997).
- Ανικανότητα να ξεχωρίσει ή να διακρίνει τους ήχους μιας λέξης που ειπώθηκε.
- Αδυνατεί να βγάλει συμπεράσματα-πορίσματα από το κείμενο που διάβασε.
- Διστάζει για κάποια δευτερόλεπτα (5'') και δεν μπορεί να προφέρει την άγνωστη λέξη. (Pierangelo, 2004).
- Προβλήματα οφθαλμοκίνησης, οι κινήσεις των ματιών τους είναι ακανόνιστες, γρήγορες και παλινδρομούν στην προσπάθεια να διαβάσουν τις λέξεις. (Στασίνο, 1999).

2.8 Χαρακτηριστικές δυσκολίες της γραφής



- Πρόβλημά στην μεταφορά της σκέψης σε γραπτό λόγο. (www.dyslexia-centers.gr)
- Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί (Πόρποδας, 1997)
- Δυσκολία στην φωνολογική αποκωδικοποίηση.
- Αδυναμία στην αποκωδικοποίηση και αναγνώριση του αριθμού των συλλαβών σε μια λέξη.
- Δυσκολία στην οπτική αναγνώριση των λέξεων (Kim, 2004).
- Αποτυχημένη ακουστική-οπτική επεξεργασία χωρίς να υπάρχουν ελλείματα ακοής-όρασης.
- Αποτυχία του να κατανοήσει ότι τα γράμματα αποτελούν μονάδα της γλώσσας. (Pierangelo, 2004).
- Πολλά ορθογραφικά λάθη ακόμα και σε λέξεις που έχουν συστηματικά διδαχθεί.
- Παράληψη, πρόσθεση (πάηρα αντί πήρα), αντικατάσταση, αντιμετάθεση γραμμάτων (πετράζι αντί τραπέζι), συλλαβών ή και λέξεων (Μιχελογιάννης-Τζενάκη, 2000).
- Καθρεπτική γραφή (Μαυρομάτη, 1995).
- Ανάποδη φορά γραφής.
- Κακογραφία, ακαταστασία γραφής, κατάργηση διαστημάτων.
- Παρεμβολή κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
- Σπάνια χρήση τονισμού ή τονισμός σε τυχαία επιλεγόμενες συλλαβές.
- Σύγχυση αρχής και τέλους-φωνημικά όμοιων-βραχέων λέξεων.
- Ελλιπής ευθυγράμμιση των λέξεων κατ'τη γραφή.
- Γραμματικά λάθη όσον αφορά χρόνους και φωνές ρημάτων.
- Άσκοπη ή άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων (Κουράκης, 1997, Φλωράτου, 2002)

- Δυσανάγνωστο και αργό γράψιμο.
- Δυσκολία στο να αντιστοιχεί με ευχέρεια φωνήματα και γραφήματα.
- Συγχέουν αλφαβητικά ή αριθμητικά σύνολα που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους (π.χ δ,σ,θ,ρ).
- Σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν όσον αφορά το σχήμα, τη φορά γραφής τους, τον ήχων τους και την μορφή (β, λ, ε, φ, δ, ξ). (Μάρκου, 1998).
- Σύγχυση γραμμάτων που δεν παρουσιάζουν ομοιότητες.
- Παρουσιάζουν δείγματα τηλεγραφικής γραφής.
- Δυσκολία στη γραφή πολυσύλλαβων λέξεων.
- Δυσκολία στη γραφή καθ'υπαγόρευση.
- Χαοτική γραφή όταν αντιγράφουν και εμφάνιση σχετικών κινητικών δυσκολιών.
- Αντίφαση ανάμεσα στην κατανόηση και την εφαρμογή κανόνων γραμματικής και ορθογραφίας, δηλαδή μπορούν να μάθουν ένα κανόνα αλλά όχι να τον εφαρμόσουν. (Στασίνο, 1999)

2.9 Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ορθογραφίας

Τα λάθη ενός δυσλεξικού όσον αφορά την ορθογραφία μπορεί να είναι:

- Είναι εξαιρετικά ανορθόγραφοι, με πολλά γραμματικά λάθη, κολλούν τις λέξεις, παραλείπουν τα σημεία στίξης και ξεχνούν να βάζουν τόνους.
- Μπορούν ακόμη και να γράψουν 3 φορές την ίδια λέξη στην ίδια πρόταση με 3 διαφορετικούς τρόπους. (www.dyslexia-centers.gr)
- Φωνητικά ή ακουστικά λάθη (π.χ. γράφει ζβούρα αντί για σβούρα).
- Οπτικά (αφτοκίνητο αντί αυτοκίνητο, αβγή αντί αυγή).
- Λάθη αντικατάστασης γραμμάτων (βόλος αντί πόλος, κλώσσα αντι γλώσσα, οδείλονται αντί οφείλονται). Τα λάθη αυτά μπορεί να οφείλονται σε προβλήματα οπτικής αντίληψης ή ακουστικής διάκρισης ή σε προβλήματα ακοής. (Στασίνο, 1999).
- Λάθη προσθήκης ή παράλειψης γραμμάτων (π.χ. έπρεπε αντί έπρεπε, ταπέζι αντί τραπέζι, παδί αντί παιδί).

- Λάθη σειροθέτησης (καφρώνω αντί καρφώνω, απίδι αντί παιδί. Οφείλονται σε προβλήματα οργάνωσης για τη σωστή ακολουθία των γραμμάτων σε μια λέξη. (Wong, 1996).

2.1.10 Χαρακτηριστικές δυσκολίες του προφορικού λόγου

Όσο αφορά το προφορικό λόγο, παρατηρούνται προβλήματα συγκεκριμένου τύπου όπως (www.thace.edu.gr):

- κόμπιασμα-σταμάτημα ανάμεσα στις λέξεις.
- φτωχό και στερεότυπο λεξιλόγιο σε σχέση με την ηλικία τους.
- Μερικές δυσκολίες στην άρθρωση
- μονότονη και ανέκφραστη χροιά φωνής που δηλώνει ανασφάλεια
- χρήση συγκεκριμένων λέξεων και εκφράσεων

2.1.11 Λοιπά γνωσιακά και οργανικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας



Άλλα συμπτώματα σχετικά με την όραση, ακοή, ομιλία, κινητικές δεξιότητες, μαθηματικά, χρόνο, μνήμη, συμπεριφορά, υγεία, ανάπτυξη και προσωπικότητα των δυσλεξικών είναι (Ronald D. Davis, 1992)

- Γράμματα και αριθμοί φαίνονται να κινούνται, να διογκώνονται, να συρρικνώνονται ή να εξαφανίζονται.

- Το άτομο ακούει λάθος ήχους ή τους ακούει πιο σιγανούς, πιο δυνατούς, μακρύτερους ή κοντινότερους από ό,τι είναι στην πραγματικότητα.
- Φαινομενικά δεν ακούει ή δεν προσέχει αυτά που λέγονται.
- Δυσκολία στην εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών.
- Υπερβολική ονειροπόληση.
- Παραπονιέται για ζαλάδα, πονοκέφαλους ή πόνους στο στομάχι κατά την ανάγνωση.
- Παραπονιέται ότι έχει το αίσθημα ή ότι βλέπει ανύπαρκτη κίνηση καθώς διαβάζει, γράφει, ή αντιγράφει.
- Φαίνεται να έχει δυσκολία με την όραση, παρόλο που οι οφθαλμολογικές εξετάσεις δεν αποκαλύπτουν ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα.
- Έχει οξεία όραση και είναι πολύ παρατηρητικό άτομο ή μπορεί να του λείπει η αντίληψη βάθους και περιφερειακή όραση.
- Έχει πολύ καλή ακοή, ακούει πράγματα που δεν έχουν ειπωθεί ή που δεν είναι εμφανή σε άλλους. Αποσπάται εύκολα η προσοχή του από τους ήχους.
- Δυσκολία στο να μετατρέπει τις σκέψεις του σε λέξεις. Μιλά με απότομες-κοφτές φράσεις. Αφήνει τις προτάσεις του ανολοκλήρωτες. Όταν βρίσκεται κάτω από συνθήκες πίεσης τραυλίζει. Δεν προφέρει σωστά μεγάλες λέξεις ή μεταθέτει τις φράσεις, τις λέξεις, και τις συλλαβές κατά την ομιλία.
- Αδέξιος, ασυντόνιστος, όχι καλός στα αθλήματα με μπάλες ή τα ομαδικά αθλήματα. Δυσκολίες όσον αφορά τις λεπτές ή και τις μεγάλες κινήσεις. Επιρρεπής στο να παθαίνουν ναυτία λόγω της κίνησης.
- Όσον αφορά την διεξαγωγή των μαθηματικών εξαρτιέται από το να μετράει με τα δάχτυλα και από άλλα κολπάκια που επινοεί. Γνωρίζει τις απαντήσεις των προβλημάτων αλλά δεν μπορεί να τις αποδείξει στο χαρτί.
- Μπορεί να μετράει αλλά έχει δυσκολία στο να μετράει αντικείμενα ή τις χρηματικές συναλλαγές.
- Μπορεί να κάνει αριθμητικές πράξεις αλλά αποτυγχάνει στην επίλυση προβλημάτων. Δεν μπορεί να κατανοήσει την άλγεβρα ή τα ανώτερα μαθηματικά.
- Εξαιρετική μακροπρόθεσμη μνήμη όσον αφορά εμπειρίες, τοποθεσίες και πρόσωπα.

- Φτωχή μνήμη όσον αφορά τις ακολουθίες, τα γεγονότα και τις πληροφορίες που δεν έχουν βιωθεί.
- Σκέφτεται πρώτιστα με τις εικόνες και το συναίσθημα, όχι με ήχους ή λέξεις (λίγος εσωτερικός διάλογος).
- Εξαιρετικά ανοργάνωτος ή καταναγκαστικά τακτικός.
- Μπορεί να είναι ο κλόουν της τάξης, ταραχοποιός, ή υπερβολικά ήσυχος.
- Εμφάνισε κατ'ασυνήθιστο τρόπο πρόωμη ή αργή ανάπτυξη (ομιλία, μπουσούλημα, περπάτημα, δέσιμο των παπουτσιών).
- Επιρρεπείς σε μολύνσεις αυτιών, ευαισθησία σε κάποιες τροφές, τα συντηρητικά, και τα χημικά προϊόντα.
- Μπορεί να κοιμάται πάρα πολύ βαθιά ή πάρα πολύ ελαφριά. Κατουράει στο κρεβάτι του σε μεγάλη ηλικία.
- Ασυνήθιστα υψηλή ή χαμηλή αντοχή στον πόνο.
- Ισχυρό αίσθημα της δικαιοσύνης συναισθηματικά ευαίσθητος, προσπαθεί για την τελειότητα.
- Τα λάθη και τα συμπτώματα αυξάνονται εντυπωσιακά με τη σύγχυση, τη χρονική πίεση, τη συναισθηματική πίεση, ή την κακή υγεία.

2.12 Φωνολογική ενημερότητα

Η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στην αναγνώριση των φωνολογικών μερών σε μια λέξη και στην ικανότητα χειρισμού αυτών των μερών, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Η ικανότητα αυτή απαιτεί όχι μόνο τις λειτουργίες της κατανόησης και της παραγωγής επικοινωνιακού λόγου, αλλά και τη δεξιότητα διαχωρισμού της δομής της γλώσσας από την επικοινωνιακή της πρόθεση. Η φωνολογική ενημερότητα είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα και αναφέρεται συγκεκριμένα στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα.

Το άτομο που έχει ανεπτυγμένη τη φωνολογική ενημερότητα μπορεί, να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες, να συνθέτει και να αναλύει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα, να απομονώνει, να προσθέτει και να αφαιρεί φωνήματα, ώστε

να παράγει νέες λέξεις και γενικά να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται.

Συμπερασματικά η φωνολογική ενημερότητα δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη γνωστική δεξιότητα, αλλά αποτελείται από ένα σύστημα επιμέρους δεξιοτήτων που αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου και χαρακτηρίζονται από διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Η φωνολογική ενημερότητα διακρίνεται σε συλλαβική και φωνημική ανάλογα με το είδος της φωνολογικής μονάδας, που απαιτείται από το παιδί να χειριστεί. Το πλήθος των διαφορετικών τρόπων χειρισμού και επεξεργασίας των λέξεων, συλλαβών ή φωνημάτων, διαμορφώνει ένα μωσαϊκό δεξιοτήτων με κυριότερα συστατικά την ανάλυση, σύνθεση, διάκριση, απομόνωση, αφαίρεση και αντιστροφή των φωνολογικών μονάδων. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, Πρόποδας, 2002, Στασίνο, 2001).

«Στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας υπάρχει πλήθος ερευνών οι οποίες καταδεικνύουν την υψηλή του συσχέτιση με την αναγνωστική του δεξιότητα. Για να μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει, πρέπει προηγουμένως να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες. Από αυτές τις ηχητικές μονάδες τα φωνήματα συμβολίζονται με γραφήματα. Κατά συνέπεια το παιδί για να περάσει ομαλά από τον προφορικό στον γραπτό λόγο πρέπει να έχει ανεπτυγμένη τη φωνολογική του ενημερότητα» (Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, σελ 11).

Μετά από έρευνες που μελετούν την φωνολογική ενημερότητα, διαπιστώθηκε ότι η ελλιπής φωνολογική ενημερότητα χαρακτηρίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μάλιστα αναγνωρίστηκε ως η κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών και γενικότερα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

2.13 Τεχνικές και προγράμματα για την αντιμετώπιση δυσλεξίας

Οι δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής μορφοποιούνται μετά από επαρκή σχολική φοίτηση και επηρεάζουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό ανάλογα με τη σοβαρότητα τους, τις περιοχές του λόγου (γραφοφωνητικό, σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό). Επίσης παίρνουν ελαφρά ή μέτρια μορφή. Στους μαθητές αυτούς η εκμάθηση γίνεται με

καθιερωμένες μεθόδους, όπως περιέχονται στα αναλυτικά προγράμματα τα οποία εξατομικεύονται ανάλογα με την περίπτωση.

Η αντιμετώπιση των δυσχερειών στο γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή) δίνει όλο και περισσότερη σημασία στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών, στην ικανότητά τους δηλαδή να κατανοούν ότι ο λόγος αποτελείται από προτάσεις, οι προτάσεις από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από διακριτά ηχητικά μέρη, τα φωνήματα, τα οποία συμβολίζονται με γράμματα.

Η ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας με κατάλληλες ασκήσεις, όπως π.χ. η εύρεση λέξεων με ομοιοκαταληξία, η αναφορά λέξεων που αρχίζουν με το ίδιο γράμμα, η ανάλυση προτάσεων σε λέξεις, λέξεων σε συλλαβές και συλλαβών σε φωνήματα και το αντίστροφο, συμβάλλει στη βελτίωση τόσο της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών όσο και στη μείωση των λαθών που διαπράττουν στη γραφή, συμπεριλαμβανομένων των ορθογραφικών σφαλμάτων.

Οι ασκήσεις αυτές που μπορούν να έχουν ατομικό ή ομαδικό χαρακτήρα, πρέπει να γίνονται με τρόπο που προκαλεί ενδιαφέρον στο παιδί, του δίνει τη χαρά της επιτυχίας και δεν του προκαλεί κόπωση, που ενδέχεται να έχει τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Για τον παραπάνω λόγο είναι απαραίτητο η σχετική διαδικασία να ξεκινά από πολύ εύκολα θέματα, να προχωρεί σταδιακά σε πιο σύνθετα και να εστιάζεται στα σημεία στα οποία το άτομο αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Στη θεραπευτική προσέγγιση δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής χρησιμοποιούνται κείμενα, γραπτές ασκήσεις και παιχνίδια. Το θεραπευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με τις παρακάτω τεχνικές και κατευθυντήριες αρχές (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991):

- Διαβάζεται το κείμενο, ανάλογα από τον παιδαγωγό ή το παιδί
- Ο παιδαγωγός ζητά από το παιδί και το κατευθύνει ώστε να αναπαράγει γραπτά την ιστορία
- Υποδεικνύεται στο παιδί οι προτάσεις που κάνει να είναι μικρές
- Ο παιδαγωγός βάζει το παιδί να διαβάσει φωναχτά την ιστορία που έγραψε
- Μπορεί να του ζητηθεί να κόψει τις προτάσεις και να τις επανασυγκροτήσει σε κείμενο
- Μικρό μέρος του κειμένου υπαγορεύεται για ορθογραφία

- Γράφονται ξεχωριστά οι νέες λέξεις
- Το παιδί ασκείται στην προφορική απόδοση του κειμένου
- Σχηματισμός προτάσεων από λέξεις που δίνονται σε τυχαία σειρά
- Ολοκλήρωση λέξεων στις οποίες υπάρχει το πρώτο και το τελευταίο γράμμα. Οι λέξεις αυτές περιλαμβάνονται σε προτάσεις. Εδώ χρησιμοποιείται η μέθοδος της πολλαπλής επιλογής
- Ομαδοποίηση λέξεων
- Αντίθετες έννοιες, συνώνυμα, παράγωγα

Οι παραπάνω ασκήσεις και παιχνίδια αναφέρονται ενδεικτικά. Μεγάλη σημασία αποκτούν η εφευρετικότητα και η φαντασία του παιδαγωγού. Σε περιπτώσεις που συνυπάρχουν γραμματικού κι συντακτικού τύπου δυσκολίες, το θεραπευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με τεχνικές, όπως:

- Χρήση φθογγικών συμπλεγμάτων με αυξανόμενη δυσκολία
- Διάκριση ομόηχων φθόγγων και λέξεων
- Εκμάθηση κανόνων που διέπουν φωνήεντα και σύμφωνα
- Εκμάθηση καταλήξεων, κτητικών αντωνυμιών
- Ασκήσεις περιεχομένου με κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου

Κατά καιρούς έχουν εφαρμοστεί διάφορες μέθοδοι θεραπευτικής διδασκαλίας (για περιπτώσεις δυσλεκτικών παιδιών), το σύνολο των οποίων διακατέχεται από ορισμένες αρχές όπως: α)συνεχής παροχή κινήτρων για μάθηση εκ' μέρους του παιδιού με επίκεντρο την αντιστοίχιση ήχου και συμβόλου, β)βελτίωση της σχέσης δασκάλου και μαθητή, γ)δημιουργία ευκαιριών στο δυσλεκτικό παιδί γι' αποκόμιση εμπειριών επιτυχίας, δ) διδασκαλία σε ατομική βάση ή σε πολύ μικρές ομάδες παρόμοιων περιπτώσεων, παραμονή του παιδιού στην τάξη των συνομηλίκων του και παράλληλη παρακολούθηση θεραπευτικής (φροντιστηριακής) διδασκαλίας (τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα) (Στασινος, 1999).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Για τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης, υπάρχει η αντίληψη ότι έχουν διαφορετικά πρότυπα ικανοτήτων και αδυναμιών. Τα προγράμματα που διαμορφώθηκαν στοχεύουν στη βελτίωση των αδυναμιών με τη χρήση και ενίσχυση των ικανοτήτων. Άλλα απ' αυτά δίνουν έμφαση στην οπτική δίοδο όπως των Gillingham & Stillman, ενώ άλλα στην ακουστική, όπως Hegge, Kirk and Kirk.

Το θεραπευτικό πρόγραμμα Gillingham & Stillman άρχισε και αναπτύσσεται από το 1936 και βασίστηκε στη θεωρία του. Απευθύνεται σε παιδιά με χαρακτηριστική δυσκολία στην ανάγνωση (δυσλεξία) και μεταφορά τους στη γραφή. Είναι κατάλληλο για παιδιά από τη Γ μέχρι την Ώτ δημοτικού. Στηρίζεται στη στενή σχέση ακουστικών, οπτικών και κιναισθητικών στοιχείων που υπεισέρχονται στην ανάγνωση. Η διδασκαλία ξεκινά απ' τα γράμματα και προχωρεί σε συλλαβές, λέξεις, προτάσεις. Έχει δεχθεί κριτική για την δυσκαμψία του, την έλλειψη εννοιολογικού υλικού και για το ότι καλλιεργεί κυρίως τη μηχανική και όχι την λειτουργική ανάγνωση. Το θεραπευτικό πρόγραμμα των Hegge, Kirk and Kirk (1970) μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο σε παιδιά με ειδική δυσκολία στην ανάγνωση. Είναι μέθοδος φωνητική-γραφική-προφορική. Αναπτύχθηκε στη δεκαετία του τριάντα και βασίζεται σε συγκερασμό φθόγγων και κινητικών εμπειριών, η θεραπευτική πορεία ακολουθεί τέσσερα στάδια με προοδευτική δυσκολία. Αρχίζει από συνδυασμούς γραμμμάτων που παρουσιάζονται προφορικά και γραπτά. Στην συνέχεια διδάσκονται συνδυασμοί γραμμμάτων και λέξεις από τυπωμένο λόγο. Στο τρίτο στάδιο δίνονται πολυπλοκότερες λέξεις και προτάσεις, ενώ στο τέταρτο δίνεται έμφαση σε λέξεις που περιέχουν φθόγγους, τους οποίους τα παιδιά συγχέουν (Μακρογιάννη, 2006).

Πρόγραμμα: Διάβασμα σε ζεύγη

Πρόκειται για το πιο διαδεδομένο συνεργατικό πρόγραμμα, (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006), στόχος του οποίου είναι η αύξηση της ακρίβειας και της ευχέρειας στην ανάγνωση. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, το παιδί επιλέγει ένα κείμενο ή βιβλίο κατάλληλο για την ηλικία του και μαζί με τον εκπαιδευτικό, τον

γονέα ή άλλο εθελοντή ξεκινούν να διαβάζουν δυνατά. Ο ειδικός ακολουθεί το ρυθμό του παιδιού (πιο αργά όταν αυτό δυσκολεύεται κάπου), ενώ μπορεί να δείχνει και τις λέξεις. Αν το παιδί δεν διαβάζει μια λέξη, τη δείχνει και ενθαρρύνεται να δοκιμάσει πάλι. Η ανάγνωση δεν σταματά προκειμένου να ελεγχθεί αν το παιδί μπορεί να διαβάσει μόνο του. Όταν το παιδί δώσει κάποιο σήμα (π.χ χτυπώντας το βιβλίο), ο ειδικός σταματά να διαβάζει, επικροτεί το παιδί για το σήμα, το αφήνει να διαβάσει μόνο του και ενισχύει κάθε σωστή προσπάθεια. Αν το παιδί κάνει κάποιο λάθος, του επισημαίνεται η λέξη και ενθαρρύνεται να ξαναδοκιμάσει. Η καθημερινή εξάσκηση είναι απαραίτητη. Το ιδανικό είναι η καθαυτό εξάσκηση να διαρκεί 15 λεπτά.

Όσον αφορά την κατανόηση, συνδέεται στενά με τις εξελικτικές διαταραχές του λόγου, οι οποίες και αποτελούν ίσως την ανθεκτικότερη μορφή μαθησιακών δυσκολιών. Η βελτίωση των δυσκολιών οργάνωσης, λεξιλογίου και χρήσης, τόσο προφορικά, όσο και γραπτά, αποτελούν τον στόχο της θεραπευτικής παιδαγωγικής. Για καλύτερα αποτελέσματα, από τη μέχρι τώρα εμπειρία θεωρείται αναγκαία η μακρόχρονη, σταθερή και συχνή εφαρμογή του κάθε προγράμματος όπου χρησιμοποιούνται τεχνικές βασισμένες στις κοινές εμπειρίες λόγου του κάθε παιδιού. Κάποιες γενικές τεχνικές, χρήσιμες για όλες τις περιπτώσεις είναι οι ακόλουθες:

1. Τεχνική ερωτήσεων-απαντήσεων
2. Τεχνική εκπαίδευσης με βάση λέξεις κλειδιά όπως: πρώτο-δεύτερο ή έτσι ώστε, επειδή, όταν, πριν-τόρα-μετά, κ.α.
3. Τεχνική κατασκευής και χρήσης κειμένου για ένα θέμα με βάση σειρά ερωτήσεων που δίνονται από πριν.

Μια διδακτική προσέγγιση που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν (Κανδαράκης, 2004) είναι η εξής:

1. σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου από το μαθητή με την υποχρέωση να υπογραμμίσει τις λέξεις ή τις φράσεις που δεν κατανοεί,
2. συζήτηση και ερμηνεία των δυσνόητων σημείων του κειμένου,
3. απαντήσεις στα ερωτήματα (από τους μαθητές), που; πότε; ποιοι; γιατί; Πως αισθάνονταν οι ήρωες; Πως φαντάζομαι τους ήρωες; Πως αισθανόμουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης;
4. χωρισμός του κειμένου σε παραγράφους,

5. σημείωση των λέξεων-κλειδιά

Τέλος η περίληψη του κειμένου αποτελεί σημαντικό ρόλο για την κατανόηση, καθώς βασίζεται στην κριτική επιλογή των κύριων ιδεών του κειμένου και στον αποκλεισμό των λιγότερων σημαντικών σημείων (Παντελιάδου, 2000).

Όσον αφορά τις αδυναμίες στην αριθμητική σκέψη, αυτές δυσκολεύουν το άτομο όχι μόνο επαγγελματικά αλλά και σε πολλές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Στη θεραπευτική διδασκαλία των μαθηματικών είναι χρήσιμες οι παρακάτω αρχές (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991): Εδραίωση ετοιμότητας για την εκμάθηση των μαθηματικών, παροχή επαρκών ευκαιριών για την εξάσκηση και επανάληψη και γενίκευση σε νέες καταστάσεις.

Για την εκμάθηση των αριθμητικών πράξεων χρησιμοποιούνται προβλήματα από οικίες καθημερινές καταστάσεις. Στην περίπτωση δυσκολιών μαθηματικού συλλογισμού η επικρατούσα διδακτική διαδικασία είναι αυτή της επίλυσης προβλημάτων. Το National Council of Teachers of Mathematics υποστήριξε ότι η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων αποτελεί την κορυφαία προτεραιότητα στη διδασκαλία των μαθηματικών. Προκειμένου τα παιδιά να κατακτήσουν τη διαδικασία αυτή πρέπει να διδαχθούν τις εξής στρατηγικές μάθησης (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991):

1. Να διαβάζουν το πρόβλημα φωναχτά,
2. Να λένε τη σκέψη του προβλήματος,
3. Να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τα αναμενόμενα αποτελέσματα,
4. Να εκτιμούν τη λύση,
5. Να κάνουν τους υπολογισμούς και
6. Να επαληθεύουν το αποτέλεσμα.

Οι θεραπευτικές αυτές τεχνικές δεν αρκούν μόνες τους για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Γίνονται ουσιαστικές και αποτελεσματικές στα χέρια του κατάλληλου παιδαγωγού, πράγμα που ασφαλώς εξαρτάται από την εκπαίδευση, την εμπειρία, αλλά και την προσωπικότητά του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης



- 3.1 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (δυσγραφία, δυσορθογραφία)
- 3.2 Ορισμοί δυσγραφίας-δυσορθογραφίας
- 3.3 Τύποι δυσγραφίας
- 3.4 Συχνότητα εμφάνισης της δυσγραφίας-δυσορθογραφίας
- 3.5 Συμπτώματα παιδιών με δυσγραφία-δυσορθογραφία
- 3.6 Αντιμετώπιση της διαταραχής της γραπτής έκφρασης
- 3.7 Τεχνικές παρέμβασης για την διαταραχή της γραπτής έκφρασης

3.1 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (δυσγραφία, δυσορθογραφία)

Η γραπτή έκφραση του λόγου γίνεται με το γράψιμο, το οποίο εκτελείται με την βοήθεια του χεριού, ανάλογα με τον προφορικό λόγο που εκτελείται με τα όργανα της φώνησης και το στόμα. Ένα παιδί μπορεί να μην γράφει καλά επειδή υπάρχει κάποια δυσλειτουργία στο εκτελεστικό όργανο, δηλαδή το χέρι. Μπορεί όμως να λειτουργεί καλά το χέρι αλλά να μην αποδίδονται σωστά οι εικόνες των λέξεων. Η εκτίμηση ενός παιδιού που δε γράφει καλά, γίνεται συνήθως από το δάσκαλο χωρίς σταθμισμένη διαδικασία. (Μιχελουγιάννης-Τζενάκη, 2000). Οι διαταραχές στο γράψιμο είναι δύο ειδών, δυσγραφία και δυσορθογραφία.

3.2 Ορισμοί δυσγραφίας-δυσορθογραφίας

Με τον όρο δυσγραφία εννοούμε την αδυναμία κατάκτησης της σωστής γραφής. Η δυσγραφία προσδιορίζεται ως μια δυσκολία στην αυτόματη νοητική αναπαράσταση και εκμάθηση της αλληλουχίας των μυικών κινήσεων που απαιτούνται στη γραφή των γραμμάτων ή των αριθμών (Hamstra-Bletz and Blote, 1993). Η δυσκολία αυτή βρίσκεται σε δυσαρμονία με τη νοημοσύνη του ατόμου, την κανονική εκπαίδευση και σε πολλές περιπτώσεις με τη χρήση του μολυβιού σε μη μαθησιακές εργασίες. Έχει τη βάση της σε νευρολογικούς μηχανισμούς (Rijnjes, 1999).

Δυσορθογραφία είναι η ειδική μαθησιακή δυσκολία του παιδιού που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφιμένη γραφή, τόσο στο επίπεδο της λέξης, όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου, αλλά και η ανεξήγητη δυσκολία που αφορά την ικανότητά του να αντιστοιχεί με ευχέρεια φωνήματα και γραφήματα και να εφαρμόζει τους γραμματικούς κανόνες σε όλους τους τύπους της γραφής (Μήτσιου, 2000, Ζαφειροπούλου-Καλαντζή-Αζίζι, 2004). Συνιστάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη (Βογινδρούκας, Γρηγοριάδου, 2003). Η ειδική μαθησιακή δυσκολία της ορθογραφίας πολύ συχνά συνυπάρχει με αυτήν της ανάγνωσης, αλλά είναι πιθανόν να υφίσταται από μόνη της, χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Snowling, 1997).

3.3 Τύποι δυσγραφίας

Όπως στην περίπτωση της δυσλεξίας, έτσι και στη δυσγραφία διακρίνονται διάφοροι τύποι, που είναι οι εξής: επίκτητη δυσγραφία με τρεις υποδιαίρεσεις, δηλαδή επιφανειακή δυσγραφία, φωνολογική και βαθιά δυσγραφία (οι τρεις αυτοί τύποι συναποτελούν την κεντρική δυσγραφία), καθώς και περιφερική δυσγραφία (Στασίνος, 2003).

Η επίκτητη δυσγραφία αφορά άτομα που προηγουμένως είχαν κατακτήσει τις δεξιότητες της ορθογραφημένης γραφής, και οφείλεται σε βλάβη του εγκεφάλου, δηλαδή βλάβη σ' ένα ή περισσότερα συστατικά του συστήματος γραφής.

A) Επιφανειακή δυσγραφία: Αφορά το έλλειμμα ικανότητας του ατόμου ν' αναγνωρίζει και να γράφει πολλές γνωστές λέξεις ως ολόκληρες, με αποτέλεσμα να έχει ιδιαίτερη δυσκολία με λέξεις που έχουν μη κανονική ορθογραφημένη γραφή, και την τάση του να τις ομαλοποιεί. Οφείλεται σε βλάβη του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, που για την πλειοψηφία των ατόμων έχει την πρωταρχική ευθύνη της γλώσσας (π.χ εφχή αντί ευχή, πσέμα αντί ψέμα).

B) Φωνολογική: Αναφέρεται στο έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να γράφει μη γνωστές λέξεις ή επινοούμενες ψευδολέξεις που δεν ανήκουν σε μια γλώσσα.

Γ) Βαθιά: Αφορά σημασιολογικά λάθη, στα οποία περιπίπτει το άτομο όταν γράφει καθ' υπαγόρευση λέξεις ή όταν γράφει ονόματα αντικειμένων. Το δυσγραφικό παιδί τα καταφέρνει περισσότερο στη γραφή συγκεκριμένων παρά αφηρημένων λέξεων, και αδυνατεί να γράφει ψευδολέξεις (π.χ καπετάνιος αντί καράβι, θρανίο αντί τάξη).

Δ) Περιφερική: Αφορά προβλήματα συναρτώμενα με τα διαφορετικά στάδια μετατροπής γραφημάτων σε γραφή με το χέρι. Στην περίπτωση αυτή οι εναλλαγές μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων σε λέξεις είναι κοινές

3.4 Συχνότητα εμφάνισης της δυσγραφίας-δυσορθογραφίας

Ο αριθμός των ατόμων που συναντούν δυσκολίες στη παραγωγή του γραπτού λόγου (γράψιμο) φαίνεται ότι είναι ακόμα μεγαλύτερος από τον αριθμό όσων έχουν προβλήματα με την ανάγνωση. Σύμφωνα με τις μελέτες των Graham (1986) και Graham, Berniger, Abbot, Abbot και Whitaker (1997) (αναφέρονται στο Μαθησιακές Δυσκολίες, Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, σελ 81), οι μαθητές με προβλήματα στη γραφή αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα η οποία αντιστοιχεί στο 10% με 34% των μαθητών. Η πλειονότητά τους μάλιστα, υποφέρει από δυσκολίες μάθησης. Αν στις ειδικές δυσκολίες μάθησης προστεθούν και τα συνήθη προβλήματα ορθογραφίας και διατύπωσης καθώς και οι αδυναμίες στην έκφραση, τότε το ποσοστό αυτών που έχουν δυσχέρειες στη γραφή αυξάνεται ακόμη πιο πολύ.

3.5 Συμπτώματα παιδιών με δυσγραφία-δυσορθογραφία

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες της γραπτής έκφρασης είναι:

- Αδέξιο ή προβληματικό κράτημα μολυβιού.
- Προβληματική θέση του καρπού, του σώματος και της θέσης του τετραδίου.
- Ανάμειξη της κάθετης, της πλάγιας και της συνεχούς γραφής.
- Ψιθύρισμα των λέξεων κατά την διάρκεια της γραφής τους.
- Απουσία των φάσεων σχεδιασμού και βελτίωσης κατά τη γραφή (δεν κρατούν σημειώσεις) (Σπαντιδάκης, 2004, Κουράκης, 1997).
- Δεν γενικεύει τους κανόνες ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις, ομοιοκατάληκτες ή παράγωγες.
- Δεν αυτοδιορθώνεται.
- Κάνει λάθος στην σειρά των λέξεων.
- Δεν τηρεί λογική ή χρονική αλληλουχία.
- Δυσκολεύεται στην δόμηση παραγράφων.
- Δυσκολεύεται στην ολοκλήρωση προτάσεων.

- Κάνει λάθος χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών.
- Χρησιμοποιεί κοινόχρηστες και όχι πρωτότυπες λέξεις.
- Δυσκολεύεται στην καταγραφή κειμένων με φαντασία, πρωτοτυπία και προσωπικό ύφος.
- Δεν δίνει ενδιαφέροντα τίτλο και οι ιδέες του δεν ανταποκρίνονται στο θέμα.
- Έχει πρόβλημα αλληλουχίας και συνοχής πληροφοριών.
- Δυσκολεύεται στην εύρεση και ανάπτυξη κεντρικών ιδεών, επιχειρημάτων ή υποστηρικτικών προτάσεων (Παντελιάδου-Μπότσας, 2007, Κουράκης, 1997, Φλωράτου, 2002).
- Δυσκολία διάκρισης όμοιων ακουστικά ή οπτικά γραμμάτων π.χ β-φ, γ-χ, δ-θ, θ-φ, β-θ, π-κ, π-τα, ζ-ξ, ξ-ψ, α-ε, ε-ι, α-ο κ.α με αποτέλεσμα στα γραπτά τους να παρατηρούνται παραλήψεις ή επαναλήψεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στη λέξη, αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών της λέξης και δυσκολίες με τα συμφωνικά συμπλέγματα.
- Δυσκολία χωρισμού των λέξεων
- Δυσκολία στην απομνημόνευση του κατάλληλου γραφήματος
- Δυσκολία στην κατανόηση των γραμματικών χαρακτηριστικών

Τα παιδιά αυτά γνωρίζουν το γραφικό σύμβολο για την ορθή αναπαράσταση της λέξης, δεν γνωρίζουν τη φύση της λέξης, ή γνωρίζουν τη φύση της λέξης, αλλά όχι το γραφικό σύμβολο. Επίσης δυσκολεύονται στη χρήση των σχέσεων που διέπουν τις γραμματικές συμφωνίες, παρόλου που γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες, με αποτέλεσμα να κάνουν βασικά ορθογραφικά λάθη (καταλήξεις ουσιαστικών και ρημάτων, άρθρα), συντακτικά λάθη και γραμματικά λάθη στους χρόνους και τις φωνές των ρημάτων, άσκοπη και άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων (Βογινδρούκας και Γρηγοριάδου, 2003, Κουράκης, 1997, Αναστασίου, 1998).

Πιο αναλυτικά ως προς τη γραφή, τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες στους ακόλουθους τομείς (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

- **Περιεχόμενο:** Χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή γραπτού, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και συχνά γράφουν με παρατακτική σύνταξη.
- **Τρόπος γραφής:** Κρατούν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων, έχουν ατελή ευθυγράμμιση, τα γράμματα παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, ενώ

υπάρχουν και δυσμορφίες, μουτζούρες και σβησίματα. Ο ρυθμός γραφής τους είναι αργός.

- **Μορφολογικά στοιχεία:** Δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους, και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη και τη γραμματική.
- **Ακουστική αντίληψη:** Δεν βάζουν τόνους ή παρατονίζουν, διαχωρίζουν λέξεις που δεν πρέπει (ξανά πέρασε) ή συνθέτουν δύο λέξεις (σαλόνιμας).
- **Οπτική αντίληψη:** Συγχέουν οπτικά τη φορά γραμμάτων (ξ, η) και χρησιμοποιούν κεφαλαία και μικρά γράμματα ανακατεμένα.

Γενικά, τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ελεύθερη γραφή προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο και το τετράδιο τους είναι ακατάστατο.

3.6 Αντιμετώπιση της διαταραχής της γραπτής έκφρασης

Η υποστηρικτική διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή επικεντρώνεται στην ενίσχυση των βασικών και μηχανιστικών δεξιοτήτων (γραφοσυμβολικές δεξιότητες) όπως είναι ο σχεδιασμός των γραμμάτων και η ορθογραφία για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ εστιάζεται περισσότερο στην έκφραση κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου στις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει αποδειχθεί παρ' όλα αυτά ότι η ταυτόχρονη υποδειγματική και σαφής διδασκαλία βασικών αλλά και ανώτερων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που βασίζεται στη διαλογική ανατροφοδότηση ενισχύει την επίδοση στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες, στην ορθογραφία και στην γραπτή έκφραση (Gersten & Baker; 2001, Schumaker & Deshler, 2003).

Η δυσγραφία οφείλεται σε διαταραχές στις οπτικο-κινητικές λειτουργίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα προβλήματα δυσγραφίας αντιμετωπίζονται μέσω της παραδειγματικής διδασκαλίας της σωστής στάσης του σώματος κατά τη συγγραφή και του κρατήματος του μολυβιού αλλά και με την συστηματική ενασχόληση του

μαθητή με ασκήσεις αντιγραφής, ανίχνευσης, επανάληψης και αυτοδιόρθωσης (Bain, 2001).

Γενικές αρχές για την οργάνωση προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο την ορθογραφημένη γραφή.

Κάποιες βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία της ορθογραφίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι εξής (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006):

1. Παροχή κινήτρων. Ο μαθητής χρειάζεται να αποδεχθεί την ανάγκη να γράψει σωστά, να ολοκληρώσει την προσπάθειά του αλλά και να μοιραστεί τη γνώση του με τους άλλους.
2. Μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας μιας λέξης από τον εκπαιδευτικό. Με την υποδειγματική γραφή των λέξεων από τον εκπαιδευτικό ο μαθητής κατανοεί τις διαδικασίες και τους κανόνες που ακολουθούνται στην ορθογραφία.
3. Ενθάρρυνση της αυτόματης ορθογραφίας. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράφουν όσο πιο σωστά γίνεται αν αντιληφθούν ότι το περιβάλλον επιτρέπει την αποτυχία, όταν βέβαια αυτή οδηγεί σε διόρθωση και μάθηση. Είναι σημαντικό να επιτρέπεται ο πειραματισμός με την αυθόρμητη ορθογραφία, προκειμένου να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα του παιδιού και το ίδιο να νιώσει την ορθογραφία σαν μια φιλική δραστηριότητα.
4. Έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και παροχή ανατροφοδότησης. Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι θετική και να οδηγεί σε θετική αντίληψη της ορθογραφίας από το παιδί. Με την ανατροφοδότηση τα παιδιά βοήθιούνται να δημιουργήσουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, κίνητρα που δύσκολα αναπτύσσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Παραδείγματα προγραμμάτων παρέμβασης στην ορθογραφία

- **Πολυαισθητηριακή μέθοδος.** Βασίζεται στη θεωρία ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας. Για παράδειγμα, χρήση ξύλινων, πλαστικών ή μαγνητικών γραμμάτων, τα οποία το παιδί τα βλέπει και ψηλαφίζει

με ανοιχτά ή κλειστά μάτια, τα ακουμπά σε διαφορετικές επιφάνειες, τα αντιγράφει χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα (όπως μολύβι, μαρκαδόρο, κιμωλία, δαχτυλομπογιά), τα κόβει και φτιάχνει κολλάζ με λέξεις, έτσι ώστε κατά την αναγνώριση τους να χρησιμοποιείται το οπτικό, το ακουστικό και το κιναισθητικό κανάλι μάθησης. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται συστηματικά στις αγγλόφωνες χώρες για αρκετά χρόνια και τα αποτελέσματά της έχουν αξιολογηθεί θετικά.

- **Εικονογραφική μέθοδος.** Η ορθογραφία μαθαίνεται μέσω των εικονογραφημάτων. Ο κύριος στόχος της εικονογραφικής μεθόδου είναι να κατακτηθεί η σύνδεση μεταξύ εικόνας και φωνημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλούν τα φωνήματα κατά την ορθογραφία. Τέτοιου τύπου προγράμματα είναι ειδικά σχεδιασμένα για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία, εφόσον έχουν ικανοποιητικού βαθμού ετοιμότητα για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (φωνολογική επίγνωση, σωστή εκφορά κ.λπ.).
- Σε πολλές χώρες του εξωτερικού κυκλοφορούν επίσης προγράμματα λογισμικού για τη γλώσσα. Τα τελευταία χρόνια όμως έχουν διαμορφωθεί ανάλογα προγράμματα και στην Ελλάδα, τα οποία εστιάζουν σε δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας. Τέτοια προγράμματα είναι: (α) Το Talking books (βιβλία που μιλούν), το οποίο αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή προγράμματα που κυκλοφορούν σε cd-rom. Στην οθόνη του υπολογιστή προβάλλονται σελίδες βιβλίου και τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν είτε ο υπολογιστής να τους διαβάσει ένα ολόκληρο κείμενο είτε να τους διαβάσει συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις. (β) Το Storybook software (Software ιστοριών) περιλαμβάνει εικονογραφημένες ιστορίες που παρουσιάζονται στον υπολογιστή και που το παιδί καλείται να διαβάσει (Πολυχρόνη, Χατχηρήστου, Μπίμπου, 2006).

3.7 Τεχνικές παρέμβασης για την διαταραχή της γραπτής έκφρασης

Για την ενίσχυση των γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων προτείνονται:

- Ασκήσεις ανίχνευσης και αντιγραφής: πάνω από σχήματα, γράμματα και αριθμούς. Τοποθετείται μια διαφάνεια και οι μαθητές καλούνται να αντιγράψουν το γράφημα και να το κόψουν περιμετρικά και να εξετάσουν αν είναι ίδιο με το πρότυπο.
- Επίσης, μια τεχνική που βοηθάει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να σχηματίσουν γράμματα και αριθμούς με την κατασκευή των περιγραμμάτων των γραφημάτων από τους εκπαιδευτικούς και οι μαθητές να γράψουν το γράφημα εντός του σχήματος και με τη φορά που επιδεικνύεται.
- Επιπλέον μια αποτελεσματική αντιμετώπιση της δυσγραφίας, είναι η ένωση διάστικτων γραμμών ή τελειών από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να εξοικειωθούν με το σχήμα του γραφήματος.
- Για τον έλεγχο του μεγέθους των γραφημάτων μια τεχνική που αποδεικνύεται αποδοτική είναι η διδασκαλία των γραφημάτων με μια επιπλέον γραμμή μεταξύ των γραμμών του τετραδίου, ώστε οι μαθητές να έχουν ένα σημείο αναφοράς.
- Εξίσου αποτελεσματική είναι η τοποθέτηση ταινιών μεταξύ των γραμμών γραφής ή ο σχηματισμός κενών πλαισίων με χαρτόνι το οποίο τοποθετείται πάνω στο τετράδιο και οι μαθητές καλούνται να γράψουν εντός του. (Lerner, 2005).

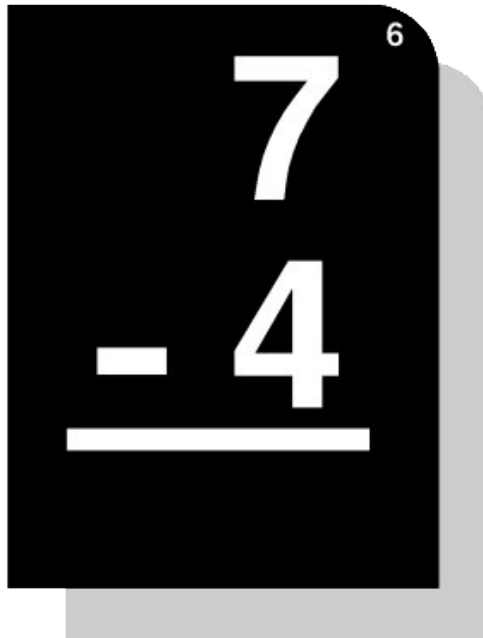
Για την ενίσχυση της ορθογραφίας ιδιαίτερα αποτελεσματική αποδεικνύεται:

- Η κατασκευή και η χρήση ενός καταλόγου λέξεων ή ατομικού λεξικού εικονικών αναπαραστάσεων των λέξεων ή γραφικών αναπαραστάσεων (Σπαντιδάκης, 2004). Όταν μάλιστα η διδασκαλία του λεξιλογίου βασίζεται στη χρήση λέξεων-κλειδιών που δίνουν έμφαση στη σχέση μεταξύ μεταβατικών λέξεων και της δομής του κειμένου (π.χ Πρώτον, δεύτερον, μετά, τέλος), ή στην εφαρμογή ασκήσεων όπως οι ασκήσεις με κενά και οι σημασιολογικοί χάρτες διδάσκεται αποτελεσματικά η ορθογραφία και εμπλουτίζεται σημαντικά το περιεχόμενο του γραπτού λόγου. (Gould, 2001).
- Εξίσου σημαντικές για την αντιμετώπιση των φωνολογικών λαθών στην ορθογραφία είναι οι τεχνικές της εξάσκησης της φωνολογικής επίγνωσης.
- Για την αντιμετώπιση των μορφολογικών λαθών ενδείκνυται η διδασκαλία των κανόνων γραμματικής.

Για την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης χρήσιμες τεχνικές είναι:

- Η χρήση υποστηρικτικών βοηθημάτων και μνημονικών μέσων όπως είναι το φύλλο σχεδιασμού όπου υπάρχουν προσχεδιασμένες λέξεις κλειδιά και βοηθούν τους μαθητές να καταγράψουν τις ιδέες τους με βάση το σχεδιασμό που απαιτεί η δομή του κειμένου.
- Η διδασκαλία τεχνικών για την βελτίωση της γραμματικής και του συντακτικού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Blanchfield, 2005).
- Η συμπλήρωση ασκήσεων με βάση τις λέξεις όπου οι μαθητές καλούνται να κάνουν κατηγοριοποίηση λέξεων ή αντικαταστάσεις. Με τον τρόπο αυτό το περιεχόμενο του κειμένου τους είναι αρτιότερο μετά την παρέμβαση (Cirimele, 2005).
- Επίσης όταν καλούνται να δημιουργήσουν προτάσεις ή να αναγνωρίσουν το είδος τους, καθώς και όταν καλούνται να συνεχίσουν μια μη-ολοκληρωμένη πρόταση ή να συνδυάσουν προτάσεις ενισχύεται η συντακτική τους επίδοση και το περιεχόμενο των παραγράφων που καταγράφουν.
- Ιδιαίτερα όταν δίνονται διαγράμματα που καθοδηγούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη συγγραφή παραγράφων με κενά για την καταγραφή στοιχείων όπως: το θέμα της παραγράφου, τις βασικές ιδέες, την ιεράρχηση αυτών των ιδεών και τις συνδετικές λέξεις των προτάσεων, η βελτίωση στο περιεχόμενο των παραγράφων και της δομής τους είναι βέβαιη (Gould, 2001, Schumaker & Deshler, 2003).
- Σημαντικό ρόλο στη μείωση των δυσκολιών στη γραφή παίζει επιπλέον η διδασκαλία μέσω της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να γράφουν ανεμπόδιστα ιδιαίτερα αν χαρακτηρίζονται από δυσγραφία. Η χρήση της τεχνολογίας κινητοποιεί τους μαθητές να επαναξετάσουν το κείμενό τους χωρίς την πρόσθετη δυσκολία της αντιγραφής αξιοποιώντας τα υποστηρικτικά μέσα του υπολογιστή για τη διόρθωση της ορθογραφίας και της σύνταξης (). Τέλος οι διαδικασίες του σχεδιασμού και της επανεξέτασης γίνονται ευκολότερες με τη χρήση σχεδιαστικού λογισμικού όπου τα βήματα είναι προκαθαρισμένα (Schumaker & Deshler, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – Διαταραχή των Μαθηματικών



- 4.1 Διαταραχή των μαθηματικών (Δυσαριθμσία)
- 4.2 Ορισμός δυσαριθμσίας
- 4.3 Τύποι δυσαριθμσίας
- 4.4 Συχνότητα εμφάνισης της δυσαριθμσίας
- 4.5 Συμπτώματα παιδιών με δυσαριθμσία
- 4.6 Αντιμετώπιση της δυσαριθμσίας
 - 4.6.1 Διδακτικές παρεμβάσεις
 - 4.6.1.1 Η έννοια του αριθμού
 - 4.6.1.2 Βασικά αριθμητικά δεδομένα
 - 4.6.1.3 Βασικές υπολογιστικές στρατηγικές
 - 4.6.1.4 Η διδασκαλία των αριθμητικών πράξεων

4.1 Διαταραχή των μαθηματικών (Δυσαριθμισία)

Τα μαθηματικά μπορεί να θεωρηθούν σαν μια μορφή συμβολικού λόγου, ο οποίος περιλαμβάνει την πρακτική λειτουργία χειρισμού χωρικών και ποσοτικών σχέσεων και τη θεωρητική λειτουργία η οποία διευκολύνει τη σκέψη. Με αυτή την προοπτική η μαθηματική ικανότητα αποτελεί κρίσιμο συστατικό της γενικής επικοινωνιακής δεξιότητας του ατόμου.

Γενικότερα οι δυσκολίες στα μαθηματικά μπορεί να συνδέονται είτε με χαμηλές επιδόσεις στην αριθμητική λειτουργία και πράξη (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση) είτε με δυσκολίες κατανόησης βασικών εννοιών που αποτελούν προϋποθέσεις για τη μαθηματική επίδοση όπως διατήρηση, αντιστοίχιση, σειριοθέτηση κ.α.

Επίσης παράγοντες οι οποίοι έχουν συνδεθεί με διαταραχή στα μαθηματικά μπορεί να θεωρηθούν δυσκολίες στις σχέσεις χώρου, οπτικής αντίληψης, αναγνώρισης συμβόλων, γλωσσικών ικανοτήτων, καθώς και διαταραχών στη μνήμη και στις γνωστικές στρατηγικές μάθησης (Καλαντη-Αζίζι κ.συν, 2004).

4.2 Ορισμός δυσαριθμισίας

Με τον όρο δυσαριθμισία υποδηλώνονται οι αυξημένες δυσκολίες που συναντούν ορισμένα παιδιά στην κατάκτηση της μέτρησης/αρίθμησης, καθώς και άλλες συναφείς δυσκολίες. Είναι η δυσκολία του ατόμου να αντιλαμβάνεται τους αριθμούς και τη σχέση των αριθμών μεταξύ τους, στην έκβαση και εκτίμηση μιας αριθμητικής ενέργειας (Jordan, N., Hanich, L.B., & Kalpan, D, 2003). Οι δυσκολίες αυτές έχουν αποδοθεί από ορισμένους συγγραφείς σε εκ γενετής ανωμαλίες των τμημάτων του εγκεφάλου που ευθύνονται για την ανάπτυξη των μαθηματικών ικανοτήτων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Επίσης άλλοι ειδικοί υποστηρίζουν, ότι η σοβαρή αυτή ανεπάρκεια στην εξέλιξη των αριθμητικών δεξιοτήτων δεν εξηγείται από τη νοητική καθυστέρηση, ανεπαρκή εκπαίδευση, ακουστικά ή οπτικά προβλήματα (Μπέλλα).

4.3 Συχνότητα εμφάνισης της δυσαριθμησίας

Η έκταση στην οποία εμφανίζονται οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην αρίθμηση και τις αριθμητικές πράξεις κυμαίνεται, σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες, περίπου στο 12% με 15% του πληθυσμού (A.L.B.S.U., 1987). Άλλες μελέτες, οι οποίες περιορίστηκαν στην εκτίμηση του ποσοστού του πληθυσμού που πάσχει από δυσαριθμησία κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το ποσοστό αυτό είναι της τάξης του 6% περίπου (Radian, 1983, Ramma&Gowramma, 2003, Weistein, 1980).

4.4 Τύποι δυσαριθμησίας

Σχετικά με την κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διάκριση των υπο-τύπων που προτάθηκε από τον Geary (2004, σελ. 10), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τρεις κατηγορίες:

(α) Μαθητές με προβλήματα στη χρήση διαδικασιών. Το κύριο γνωστικό χαρακτηριστικό τους είναι τα λάθη εφαρμογής διαδικασιών (π.χ. αλγόριθμων) και η χρήση «ανώριμων» στρατηγικών που συνηθίζουν νεαρότεροι μαθητές (π.χ να μετρούν με τα δάχτυλα). Οι μαθητές με αυτής της κατηγορίας εξελίσσονται όπως και οι τυπικοί μαθητές, αλλά σημειώνοντας κάποια αργοπορία. Η επίδοσή τους μοιάζει με αυτή νεαρότερων μαθητών και σημειώνουν σημαντική βελτίωση από τάξη σε τάξη.

(β) Μαθητές με προβλήματα στη σημασιολογική μνήμη. Το κύριο γνωστικό χαρακτηριστικό τους είναι η αδυναμία στην ανάκληση βασικών αριθμητικών δεδομένων. Οι μαθητές δηλαδή αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη γνώση και στην ευχερή ανάκληση των αποτελεσμάτων των πράξεων με δύο αριθμούς. Αυτή μπορεί να είναι αργή, συνοδεύεται από πολλά λάθη και αρκετά από αυτά σχετίζονται με τους αριθμούς που χρησιμοποιούνται στον υπολογισμό (π.χ $2+3=4$, επειδή το 4 ακολουθεί την απαρίθμηση το 2,3). Όπως είναι αναμενόμενο η παραπάνω δυσκολία εμποδίζει την ανάπτυξη και πολλών άλλων μαθηματικών δεξιοτήτων και οι μαθητές αυτής της κατηγορίας εξελίσσονται διαφορετικά από τους συμμαθητές τους, σημειώνοντας σημαντική βελτίωση από τάξη σε τάξη. Συχνά αντιμετωπίζουν και μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση με φωνολογικά ελλείμματα.

(γ) Μαθητές με προβλήματα στην οπτικό-χωρική αντίληψη. Το κύριο γνωστικό χαρακτηριστικό τους είναι η σημείωση χωρικών λαθών στην αναπαράσταση αριθμητικών πληροφοριών. Οι μαθητές κατά την εκτέλεση πράξεων κάθετα γράφουν τα ψηφία των αριθμών σε λάθος στήλη των εκατοντάδων, δεκάδων, μονάδων κ.τ.λ. με αποτέλεσμα να μην οδηγούνται στο σωστό αποτέλεσμα. Επίσης κατά τον χειρισμό πολυψήφιων αριθμών σημειώνουν λάθη που αφορούν στη θέση των ψηφίων (π.χ το 4.350 μπορεί να ερμηνευτεί και να χρησιμοποιηθεί ως 4.530). Σε ότι αφορά στα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά, περιγράφονται ως ασαφή και δε φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση με τις μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Επίσης στο πλαίσιο ψυχολογικών θεωριών γνωστικής επεξεργασίας που εστιάζουν σε διάφορα αντιληπτικά ελλείμματα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα μαθηματικά περιγράφονται ως ελλείμματα οπτικής και ακουστικής αντίληψης, μνήμης, προσοχής, προληπτικού και εκφραστικού λόγου και αδυναμίες αφηρημένου συλλογισμού (Mercer & Pullen, 2005).

Από την μελέτη περιπτώσεων ενηλίκων με απώλεια των μαθηματικών δεξιοτήτων διακρίνονται τέσσερα είδη διαταραχών στην αριθμητική, οι οποίες μπορούν να συνδέονται με αναπτυξιακή διαταραχή στην αριθμητική.

1. **Διαταραχές στην λογική.** Οι διαταραχές στην λογική προέρχονται από ανεπάρκεια συνδυασμού στοιχείων σε μια διάσταση, π.χ το παιδί δεν μπορεί να αντιληφθεί ότι ένα σχήμα βρίσκεται κάτω από ένα άλλο. Από δυσκολία χωρισμού στοιχείων, π.χ ένα παιδί μπορεί να γράφει τον αριθμό 1029 σαν 129 επειδή δεν μπορεί να βρει λογικά τη διαφορά και τη σχέση ανάμεσά τους. Διαταραχές στην λογική μπορούν να προέλθουν και όταν η κατηγορική δομή του αριθμού είναι ανεπαρκής. Παιδιά με τέτοιες ανεπάρκειες δυσκολεύονται να βρουν ημερομηνίες, μέρες, ώρα, κ.τ.λ
2. **Διαταραχές στον προγραμματισμό.** Στην περίπτωση αυτή το παιδί δεν μπορεί να αναλύσει τις συνθήκες ενός προβλήματος με αποτέλεσμα να μην καταστρώνει σχέδια επίλυσης των προβλημάτων. Πηδάει από πράξη σε πράξη, χάνοντας τις σχέσεις μεταξύ των πράξεων. Επίσης δεν μπορεί να κάνει επαλήθευση των προβλημάτων.
3. **Εμμονή σ' ένα τύπο λύσης.** Το παιδί εμμένει σ' ένα τύπο λύσης, ενώ αλλάζουν τα δεδομένα του προβλήματος και προσπαθεί να το επιλύσει σωστά ή λάθος με

έναν μόνο τρόπο που ήδη χρησιμοποίησε. Εμφανίζει δηλαδή διαταραχή οργάνωσης, ενώ μπορεί να τα καταφέρει στις πράξεις.

4. **Ανεπάρκειες υπολογισμού.** Στην περίπτωση αυτή ενώ το παιδί παιδί τα καταφέρνει στην κατάστρωση ενός προβλήματος, δεν μπορεί να κάνει απλούς υπολογισμούς των τεσσάρων πράξεων. Δυσκολεύεται στην σειρά των αριθμών, πηδάει απ' την μονάδα στην δεκάδα, δεν θυμάται την προπαίδεια ενώ έχει κατακτήσει το μηχανισμό της και συχνά την κάνει προσθέτοντας ($3*5=5+5+5$) (Καλαντή-Αζίζι κ. συν, 2004)

4.5 Συμπτώματα παιδιών με δυσαριθμησία

Διάφοροι ερευνητές συμφωνούν μεταξύ τους ως προς τα κύρια συμπτώματα της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας της αριθμησης. Αυτά είναι (Αγαλιώτης, 2004, Αναγνωστάκη χ.χ.ε, Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2003, Βογινοδρούκας, 2004, Ζάχος 2001b, Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005):

- Δυσκολία στην διάκριση των αριθμών όταν αυτοί εκφωνούνται ως λέξεις, όπως δύο/τρία, ένα/εννιά, δεκατρία/τριάντα, δεκατέσσερα/σαράντα τέσσερα κ.τ.λ
- Δυσκολία στην εκμάθηση των ονομάτων των αριθμών, στη μέτρηση και κατανόηση του συστήματος αρίθμησης, καθώς και ιδιαίτερη δυσκολία στον υπολογισμό κατά την υπέρβαση της δεκάδας, εκατοντάδας, χιλιάδας κ.τ.λ.
- Δυσκολία στην επανάληψη μιας αριθμητικής ακολουθίας.
- Δυσκολία στην αντίληψη της μορφής των αριθμητικών συμβόλων, π.χ συγχέουν σύμβολα ($4/5$, $6/9$), γράφουν καθρεφτικά ($\epsilon/3$, $6/9$), στην γραφή των συμβόλων ακολουθούν αντίθετη φορά.
- Δυσκολίες με τα πρόσημα.
- Δυσκολίες με την τοποθέτηση των αριθμών για την εκτέλεση πράξεων.
- Δυσκολίες με την τήρηση της προβλεπόμενης ακολουθίας πράξεων.
- Δυσκολίες με το συνδυασμό πράξεων για την επίλυση αριθμητικού προβλήματος.
- Βραδύτητα κατά την εκτέλεση υπολογισμών.

- Περιορισμένη αντίληψη της ποσότητας. Άνισες ποσότητες τις αντιλαμβάνονται ως ίσες, ενώ ίσες ποσότητες μπορεί να τις αντιλαμβάνονται ως άνισες.
- Συγχέουν τις λογικό-μαθηματικές έννοιες περισσότερα-λιγότερα, διπλάσιο-μισό, ένα μέρος-το πολλαπλάσιο, μακρύτερο-κοντύτερο, βαρύτερο-ελαφρύτερο, γρηγορότερο-αργότερο.
- Δυσκολίες στην κατανόηση της αριθμητικής αξίας των συμβόλων, δηλαδή παρουσιάζουν σύγχυση ανάμεσα σε αριθμούς (12/21, 13/31), λανθασμένη γραφή αριθμών που εντάσσονται στη διαβάθμιση του συστήματος αρίθμησης (103 αντί 13, 1005 αντι 105), καταφυγή στην διαμεσολάβηση των δακτύλων.
- Δυσκολία στην αντίληψη της αντιμεταθετικότητας: $2+4=4+2$ / $4+2=2+4$).
- Δυσκολία στην κατανόηση της αναλογικότητας, όπως $12+1=13$, $22+1=23$, $22-1=21$, $12-1=11$, $5*4=20$, $5*40=200$ κ.τ.λ
- Δυσκολία κατανόησης και απόδοσης των στοιχείων με γραφικές παραστάσεις.
- Κακή λειτουργία της βραχυπρόθεσμης μνήμης, με αποτέλεσμα κατά την εκτέλεση πράξεων από νου να ξεχνούν μερικούς αριθμούς.
- Κακή λειτουργία της μακροπρόθεσμης μνήμης, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται πολύ στην εκμάθηση της προπαίδειας.
- Δυσκολίες με την αίσθηση του χώρου, χρόνου, των διαστάσεων.
- Δυσκολίες με την χρήση των χρημάτων και των καθημερινών μαθηματικών.

Οι δυσκολίες είναι πιθανόν να προέρχονται από τις δύο προηγηθείσες διαταραχές (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης και της γραφής), και να επηρεάζουν την γραφή αριθμών, την ανάγνωση αριθμών, την κατανόηση των δεδομένων ενός προβλήματος, τη σκέψη με αφηρημένα σύμβολα και την ακολουθία αριθμών. Ακόμη μπορεί οι δυσκολίες που συνοδεύουν τις ΕΜΔ να επηρεάζουν τα μαθηματικά εξαιτίας της ελλιπούς προσοχής, των δυσκολιών στην άμεση μνήμη, στην ανάκληση εννοιών και στον προσανατολισμό στο χώρο (Βογινδρούκας, 2004). Τέλος είναι αυτονόητο ότι δε θα συναντήσουμε όλα μαζί τα παραπάνω συμπτώματα στο ίδιο άτομο, αλλά ένα μικρό συνδυασμό αυτών.

4.6 Αντιμετώπιση της δυσαριθμησίας

Τα μαθηματικά έχουν το δικό τους λεξιλόγιο, την δικιά τους μοναδική ορολογία. Τα τελευταία χρόνια επικρατεί ένα κλίμα αποδοχής των μαθηματικών ως μια γλώσσα. Ένας τρόπος λοιπόν για την αντιμετώπιση του προβλήματος είναι τα μαθηματικά όχι μόνο να αντιμετωπίζονται, αλλά και να διδάσκονται σαν να ήταν μια δεύτερη γλώσσα (Vaidya, R.S, 2004). Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να περιοριστούν οι δυσκολίες που δημιουργούνται από τη μη εξοικείωση των παιδιών με την μαθηματική ορολογία.

Επιπλέον τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται στρατηγικές 'προσοχής'. Έτσι για παράδειγμα θα μπορούν να ξεχωρίζουν το σύμβολο του μείον από αυτό της πρόσθεσης, όταν εμφανίζονται στην ίδια σελίδα ή να ξεχωρίζουν ποια στοιχεία ενός προβλήματος είναι απαραίτητα για την επίλυσή του και ποια από αυτά είναι περιττά. Η ικανότητα του παιδιού να συγκεντρώνεται στο γραπτό του, το βοηθάει να εστιάζει στις μαθηματικές λεπτομέρειες, που είναι πολύ σημαντικές (Vaidya, R.S, 2004).

Ο καθηγητής Sharma.M. (2003) πιστεύει ότι είναι σημαντικό να επισημαίνεται στα παιδιά η σημαντικότητα των μαθηματικών στην καθημερινότητα όλων των ατόμων. Να εξηγεί λοιπόν ο δάσκαλος ότι τα μαθηματικά έχουν πολλές χρήσεις-ως βάση των επιστημών και της τεχνολογίας, ως προϋπόθεση των αριθμητικών απαιτήσεων στο σπίτι και στην εργασία, και ακόμα ως ένα εργαλείο διαχείρισης στο εμπόριο και στη βιομηχανία (Hughes, M. 2002). Επιπλέον ο καθηγητής Sharma (2003) πιστεύει ότι η διδασκαλία των μαθηματικών από το δάσκαλο είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία:

- Ανάλυση της θεματικής ενότητας που διδάσκεται (σπάσιμο της ενότητας σε μικρότερα τμήματα και σύνθεση πάλι των επιμέρους τμημάτων σε ολόκληρη την ενότητα.
- Συνεχή επανάληψη και άσκηση.
- Σωκρατικές ερωτήσεις και απαντήσεις (προσχεδιασμένες ερωτήσεις του δασκάλου με σκοπό να εκμαιεύσει την απάντηση και να φτάσει το παιδί στην μάθηση).
- Χρήση της τεχνολογίας.
- Εφαρμογές επίλυσης προβλημάτων.
- Στρατηγικούς υπαινιγμούς.

4.6.1 Διδακτικές παρεμβάσεις

Μερικοί από τους βασικότερους σκοπούς των παρεμβάσεων στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι η παροχή εκπαιδευτικής στήριξης κατά την συγκρότηση της έννοιας του αριθμού, την αυτοματοποίηση των βασικών αριθμητικών δεδομένων και της χρήσης βασικών υπολογιστικών στρατηγικών (Gersten, Jordan, & Flojo, 2005).

4.6.1.1 Η έννοια του αριθμού

Αν και δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών για τον ορισμό της έννοιας του αριθμού, καθώς έχουν καταγραφεί τουλάχιστον τριάντα συστατικά στοιχεία της (Berch, 2005), σύμφωνα με την λειτουργική προσέγγιση της έννοιας τα βασικότερα χαρακτηριστικά της αφορούν (Kalchman, Moss, & Cass, 2001):

- Στην ευχέρεια της άμεσης εκτίμησης ποσοτήτων
- Στην ικανότητα αναγνώρισης παράλογων αποτελεσμάτων ($7-4=8$).
- Στην ευελιξία των νοερών υπολογισμών.
- Στην ικανότητα μετακίνησης μεταξύ διαφορετικών αναπαραστάσεων και χρήσης της καταλληλότερης από αυτές.

Δραστηριότητες που διευκολύνουν τους μαθητές στην συγκρότηση της έννοιας του αριθμού και που μάλιστα πραγματοποιούνται εύκολα και σε μεγάλες ομάδες μαθητών, είναι (Bley & Thorton, 1995, Gesten & Chard, 1999):

(α) η μέτρηση αντικειμένων που παρουσιάζονται οπτικά, αντικειμένων που χειρίζονται απτικά (π.χ κρίκων που περνιούνται σε σταθερή βάση) και αντικειμένων (κερμάτων) που ακούγονται να πέφτουν σε ένα αδιαφανές κουτί και χτυπημάτων χεριών (παλαμάκια) με ταυτόχρονη εκφορά των λέξεων-αριθμών ώστε να γίνεται η αντιστοίχιση ένα προς ένα με τα αντικείμενα.

(β) η εξάσκηση στην απαρίθμηση και στην απαρίθμηση προς τα πίσω (π.χ. από το 10 ως το 0).

(γ) η λεκτική / εννοιολογική σύνδεση της πρόσθεσης και της αφαίρεσης μέσα από το χειρισμό αντικειμένων, η οποία μοντελοποιείται από τον εκπαιδευτικό και εκφράζεται προφορικά από τον μαθητή κατά την επίλυση προβλημάτων.

4.6.1.2 Βασικά αριθμητικά δεδομένα

Όσον αφορά στην αυτοματοποίηση των βασικών αριθμητικών δεδομένων (Β.Α.Δ.), δηλαδή η μετατροπή της διαδικαστικής γνώσης σε δηλωτική, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική ως διδακτικός στόχος, γιατί εκτός απ' την «οικονομία» νοητικών δυνάμεων που προσφέρει κατά την επεξεργασία σύνθετων προβλημάτων ή αλγόριθμων, επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση μαθηματικών συλλογισμών που παρουσιάζονται από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές, κατά τους οποίους η γνώση των Β.Α.Δ. θεωρείται δεδομένη (Gersten & Chard, 1999).

Κατά την διαδικασία των Β.Α.Δ. είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη η χρήση παραδειγμάτων από το άμεσο περιβάλλον του μαθητή ή μνημονικών βοηθημάτων που σχετίζονται με τα βιώματά του, όπως η σύνδεση του $2+2$ με τα πόδια ενός τετράποδου που έχει ή αγαπά ο μαθητής, το $3+3$ με μια συσκευασμένη εξάδα αυγών, το $4+4$ με τα πόδια μιας αράχνης, το $5+5$ με τα δάχτυλα, το $6+6$ με μια ντουζίνα φλιτζανιών.

Γενικά η γνώση και η άμεση ανάκληση των Β.Α.Δ. δεν πρέπει να γίνεται μέσα από μηχανιστική και στείρα επανάληψη ερωτήσεων, αλλά μέσα από την διαχείριση καταστάσεων με νόημα, εφόσον όταν έχει κάτι σημασία ανακαλείται πιο εύκολα (Robinson, Menchetti & Torgesen, 2002).

4.6.1.3 Βασικές υπολογιστικές στρατηγικές

Είναι αναγκαίο να δίνεται έμφαση στη χρήση βασικών υπολογιστικών στρατηγικών, η οποία διευκολύνει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην γρήγορη και σωστή εύρεση των αποτελεσμάτων που σταδιακά θα αυτοματοποιήσουν (Gersten και συν., 2005) όπως:

(α) η εύρεση αθροίσματος με συνέχιση της απαρίθμησης από τον μεγαλύτερο προσθετέο (π.χ ο μαθητής για να βρει το άθροισμα $4+2$ απαριθμεί μετά το 4).

(β) η εύρεση αθροίσματος με ανάλυση ενός αριθμού σε γνωστό άθροισμα που έχει ήδη αυτοματοποιηθεί (π.χ. στην εύρεση του αθροίσματος $5+8$, το 8 αναλύεται $5+3$ για την συμπλήρωση της δεκάδας $5+8=5+5+3$).

(γ) η ανάλυση ενός αριθμού σε $n+1$ μορφή για αξιοποίηση ενός ήδη αυτοματοποιημένου Β.Α.Δ. (π.χ. στην εύρεση του αθροίσματος $6+7$, αν έχει ήδη αυτοματοποιηθεί το $6+6=12$, γίνεται η ανάλυση του $6+7=6+6+1=13$).

(δ) η χρήση της αντιμεταθετικής ιδιότητας σε πρόσθεση και πολλαπλασιασμό

(ε) η αντίστροφη σχέση των πράξεων (π.χ. αφού $7+3=10$, τότε $10-3=7$, καθώς και $10-7=3$).

Οι στρατηγικές θα πρέπει να παρουσιάζονται και να δουλεύονται σε περιστάσεις με νόημα και όχι ως βήματα μιας διαδικασίας που είναι αποκομμένη από την καθημερινή ζωή. Στην διδασκαλία των Β.Υ.Σ., η εξάσκηση είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της αυτοματοποίησης τους και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από δραστηριότητες με κάρτες (Bley and Thorton, 1995) είτε διπλής όψης, είτε ομαδοποίησης «οικογενειών» Β.Α.Δ (πχ. $4*6$, $6*4$, $24:6$, $24:4$), επιτραπέζια παιχνίδια (Αγαλιώτης, 2000, Griffin, 2004) και ηλεκτρονικό λογισμικό. Το κρίσιμο στοιχείο αυτών των δραστηριοτήτων είναι η ενθάρρυνση και ο σαφής προσανατολισμός του μαθητή στην ανάκληση και όχι στον υπολογισμό της πράξης που του δίνεται.

Τέλος πρέπει να τονιστεί ότι η διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει στο ίδιο μάθημα ο μαθητής να δουλεύει ταυτόχρονα και στην εκμάθηση Β.Α.Δ. και στην εκμάθηση της εκτέλεσης του αλγορίθμου μιας πράξης. Ο μαθητής πρέπει να εργάζεται στην εκτέλεση πράξεων χρησιμοποιώντας Β.Α.Δ. που γνωρίζει καλά (Αγαλιώτης, 2000) ώστε η προσπάθειά του να επικεντρώνεται στην κατάκτηση ενός μόνο διδακτικού στόχου κάθε φορά.

4.6.1.4 Η διδασκαλία των αριθμητικών πράξεων

Κατά την διδασκαλία των αριθμητικών πράξεων στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, πριν γίνει η εισαγωγή στη διαδικασία του αλγορίθμου είναι απαραίτητο οι μαθητές να είναι πλήρως εξοικειωμένοι με τα σύμβολα των πράξεων (+, -, *, :) και να έχουν κατακτήσει την ανάλογη μαθηματική γλώσσα τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση (Bley and Thorton, 1995). Δηλαδή οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τις ονομασίες των πραξιακών συμβόλων, να τα συνδέουν με την σωστή πράξη, να τα συσχετίζουν σωστά με τα ρήματα που αναφέρονται στα προβλήματα (πχ. αφαιρώ, βγάλω, παίρνω, μειώνω κ.τ.λ). Επίσης καλό είναι να γνωρίζουν τις ειδικές ονομασίες των αποτελεσμάτων (πχ. άθροισμα, διαφορά) και των αριθμών που αναφέρονται στην πράξη (πχ. μειωτέος, αφαιρετέος).

Εκτός από την κατανόηση της σημασίας των αριθμητικών πράξεων σε περιστάσεις της καθημερινής ζωής και μάλιστα σε όλες τις δυνατές μορφές (πχ. η

πρόσθεση ως κατάσταση σύνθεσης, μεταβολής και σύγκρισης μεγεθών και των πιθανών συνδυασμών τους) είναι σημαντικό να συνδέεται η συμβολική μορφή της πράξης με ενέργειες πάνω σε αντικείμενα (Αγαλιώτης, 2000). Ειδικά για την χρήση των «κρατούμενων» στην πρόσθεση και των «δανεικών» στην αφαίρεση- καθώς και γενικά για την κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων- είναι αναγκαίο ο μαθητής να λύνει προβλήματα χρησιμοποιώντας αντικείμενα (πχ. μάρκες, ξυλάκια) για να καταφέρει να συσχετίσει τις ενέργειές του πάνω στην φυσική πραγματικότητα με τις αφηρημένες νοητικές αναπαραστάσεις των αριθμητικών πράξεων.

Σε ότι αφορά στην αφαίρεση, αν και στο αναλυτικό πρόγραμμα παρουσιάζονται και οι δύο αλγόριθμοι «της πρόσθεσης των ίσων ποσοτήτων» και της «αναδόμησης του μειωτέου», μάλλον προβάλλεται περισσότερο ο πρώτος. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πιθανά να δυσκολευτούν αν οι δύο τεχνικές παρουσιαστούν πολύ κοντά η μία στην άλλη, χωρίς προηγουμένως να έχουν κατακτήσει τη μία από αυτές. Επίσης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η κατανόηση της «αναδόμησης του μειωτέου» κρίνεται ως ευκολότερη, καθώς «η λεκτική επένδυση της μεθόδου ανταποκρίνεται στις πραγματικές υλικές ενέργειες και μπορεί εύκολα να αναπαρασταθεί πραξιακά, ιδιαίτερα στο επίπεδο της αφαίρεσης, που στοχεύει στην εύρεση υπολοίπου» (Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, σελ. 288).

Τέλος, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά που αντιμετωπίζουν μνημονικά προβλήματα και δυσκολεύονται τόσο στην εκμάθηση των Β.Α.Δ. όσο και στην αυστηρή ακολουθία των βημάτων ενός αλγόριθμου, μπορεί να διδαχτούν εναλλακτικούς αλγορίθμους των αριθμητικών πράξεων, οι οποίοι είναι λιγότερο σύνθετοι από τους τυπικούς και που συνήθως δίνουν έμφαση στην ανάλυση αριθμών και στην εύρεση μερικών συνόλων (McCoy & Prehm, 1987). Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνονται στην υπέρβαση των μνημονικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και εκτός από τη χρήση υπολογιστή τσέπης κατακτούν μια μέθοδο με την οποία μπορούν να χειρίζονται μεγάλους αριθμούς και να υπολογιστούν σωστά με μεγαλύτερη ταχύτητα και αυξημένη ακρίβεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – Το Παιδί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες



- 5.1 Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του
- 5.2 Κοινωνική ανάπτυξη και σχέσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες
- 5.3 Προβλήματα συμπεριφοράς – Συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες
 - 5.3.1 Άγχος
 - 5.3.2 Χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη
- 5.4 Προβλήματα στον ψυχοκοινωνικό τομέα

5.1 Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του

Όπως έχει προταθεί από διάφορους θεωρητικούς (Erikson, 1980, Piaget, 1983), η ανάπτυξη των παιδιών διέρχεται μέσα από διάφορα στάδια γνωστικής, κοινωνικής, ηθικής και κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης. Μέσα από κάθε αναπτυξιακό στάδιο, τα παιδιά βρίσκονται αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις, στις οποίες θα πρέπει να προσαρμοστούν. Σε περίπτωση που δεν καταφέρνουν να προσαρμοστούν αποτελεσματικά στις προκλήσεις κάθε αναπτυξιακού σταδίου, τότε ενδέχεται να αντιμετωπίσουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Kellam, 1990).

Το ξεκίνημα του σχολείου οδηγεί το παιδί σε μια καινούρια πραγματικότητα. Πρέπει να αντιμετωπίσει τον αποχωρισμό από τους γονείς και την ασφάλεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, να κοινωνικοποιηθεί στην τάξη, να ανταγωνιστεί και να αντιμετωπίσει, όταν χρειαστεί τα άλλα παιδιά. Ταυτόχρονα του ζητούνται αποδείξεις ότι μπορεί να τα καταφέρει, να μάθει, να γίνει καλός μαθητής. Επίσης, πρέπει να σταθεί στο ύψος των προσδοκιών των γονέων και των δασκάλων του, όσο μεγαλύτερες είναι αυτές οι προσδοκίες τόσο περισσότερο το παιδί θα δυσκολευτεί να ανταπεξέλθει. Ένα μεγάλο ποσοστό που σύμφωνα με μελέτες φτάνει το 25 με 30% θα παρουσιάσει από την πρώτη τάξη του σχολείου μαθησιακές δυσκολίες και θα βρεθεί αντιμέτωπο με την σχολική αποτυχία. Αυτό πολλές φορές έχει σαν αντίκτυπο το παιδί να αναπτύσσει μια άσχημη εικόνα για τον εαυτό του και να υποφέρει από συναισθήματα αυτουποτίμησης (Αδαμόπουλος, 2002).

Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν σχετιστεί, τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, με την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς τα οποία μπορεί να εκτείνονται από την επιθετικότητα μέχρι την απάθεια ή την εσωστρέφεια (Grigorenko, 2001).

Επίσης προβλήματα συμπεριφοράς-διαγωγής φαίνονται να αντιμετωπίζουν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ αντίθετα με παλαιότερες αντιλήψεις, αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν και τα κορίτσια (Ritter, 1989). Αν και η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς είναι συχνή σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν αποτελούν συστατικό στοιχείο των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτά τα προβλήματα είναι πιθανά απόρροια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη και τις ανατροφοδοτούν άμεσα.

Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες περνάει από σκληρές δοκιμασίες, όσο καιρό βρίσκεται στο σχολικό περιβάλλον και εκείνο δεν κατανοεί τα προβλήματά του. Οι δοκιμασίες αυτές επηρεάζουν ανάλογα τον ψυχικό του κόσμο και του δημιουργούν απωθημένα που συμβάλλουν αρνητικά στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Οι επιδράσεις στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς του ατόμου αναφύονται από τη στιγμή που ανακύπτει το μαθησιακό πρόβλημα και το παιδί δεν εξασφαλίζει την αναγκαία γι' αυτό υποστήριξη. Επίσης η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου εξαρτάται και από το κατά το πόσο η μαθησιακή του δυσκολία εκτιμήθηκε από το σχολείο και το περιβάλλον του, ως αιτία απόρριψής του. Σ' αυτήν την περίπτωση δεν είναι δύσκολο να δούμε πόσο αρνητικά μπορεί να επιδράσει μια τέτοια μεταχείριση σε ένα παιδί που ψάχνει να βρει τον κοινωνικό και υπαρξιακό του προσανατολισμό (Αδαμόπουλος, 2002).

Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχει τη δυνατότητα να έχει μια κοινωνική θέση μέσα στην τάξη, επειδή δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα, μπορεί να τραβήξει την προσοχή ή να αντιδράσει μέσα από επιθετικότητα ή απόσυρση. Όμως αυτό τον απομακρύνει περισσότερο από την υπόλοιπη τάξη και τις λειτουργίες της και τροφοδοτεί τον φαύλο κύκλο της σχολικής αποτυχίας.

5.2 Κοινωνική ανάπτυξη και σχέσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Ο Trelat πιστεύει ότι η μη ανοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από το οικογενειακό περιβάλλον και τους εκπαιδευτικούς παίζει σημαντικό ρόλο στην παρουσία των διαταραχών της συμπεριφοράς. Δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει το γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκτεθειμένα και κινδυνεύουν από μικρή ηλικία να παρουσιάσουν, νευρωτικές και ψυχικές διαταραχές οι οποίες είναι συχνά πολύ σοβαρές. Πολλά από αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζονται με εχθρότητα, κριτικάρονται και τιμωρούνται χωρίς κανένα ουσιαστικό λόγο, πολλές φορές αντιμετωπίζονται σαν καθυστερημένα. Οι παραπάνω συμπεριφορές έχουν σαν

αποτέλεσμα να αναπτύσσουν τα παιδιά διάφορους νευρωτικούς μηχανισμούς άμυνας ή να παρουσιάσουν αντικοινωνική συμπεριφορά (Ζακοπούλου, 2002).

Η βαρύτητα των προβλημάτων της κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες έγινε αισθητή μετά από έρευνες, όπου αναδείχτηκαν όχι μόνο τα προβλήματα των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, αλλά και η συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων, της σχολικής αποτυχίας, της παραμονής και της προσαρμογής στο σχολείο.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου αναπτύσσονται οι πρώτες φιλίες, συνήθως αγνοούνται και κρίνονται αρνητικά. Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι δεν μπορούν να προσαρμόσουν το λόγο τους στις ανάγκες της συζήτησης και κατά συνέπεια δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία με τους άλλους. Αργότερα ως έφηβοι, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ανάπτυξης, κυρίως λόγω της χαμηλής τους δημοτικότητας και αυτοπεποίθησης (Smith, 2004).

Αναλυτικότερα οι κοινωνικοί παράγοντες που εξετάζονται σε σχέση με την κοινωνική εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών είναι η κοινωνική συμπεριφορά και οι κοινωνικές τους δεξιότητες, η ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων, η γνώση σχετικά με το ποια είναι η κατά περίπτωση κατάλληλη συμπεριφορά και η κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους τους.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την δημιουργία των κοινωνικών σχέσεων και των φιλιών μεταξύ των ατόμων είναι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Συμπεριφορές όπως η συνεργασία με τους άλλους, η προσφορά βοήθειας, ο αυτοέλεγχος και η επικοινωνία διευκολύνουν τις σχέσεις αυτές. Όμως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο ευγενικά και συνεργάσιμα με τους άλλους και σπάνια ξεκινούν μια κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί τους (Milne & Schmidt, 1996, Wong, 1996).

Μια από τις κυριότερες αιτίες των ακατάλληλων κοινωνικά συμπεριφορών των μαθητών αυτών βασίζεται στην φτώχη τους ικανότητα να ερμηνεύουν ορθά και με συνεπή τρόπο τα ερεθίσματα και τις νύξεις που εμφανίζονται σε κάθε κοινωνική περίπτωση (Kavale & Forness, 1996. Little, 1993). Ειδικότερα, η ακατάλληλη ανταπόκρισή τους οφείλεται σε σημαντικό βαθμό σε σφάλματα ερμηνείας γλωσσικών και μη γλωσσικών στοιχείων κάθε μηνύματος. Παρουσιάζουν δυσκολία χρήσης της γλώσσας σε κοινωνικές περιστάσεις, έλλειψη ευαισθησίας σε κοινωνικές νύξεις και

δυσκολία προσαρμογής σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (Bryan and Bryan, 1983, Bruininks, 1978). Επίσης δεν έχουν τη δυνατότητα να προβλέψουν την εξέλιξη μιας κοινωνικής περίπτωσης και να επιλέξουν κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές που θα τους επιτρέψουν να αποφύγουν δυσάρεστες καταστάσεις (Sisterhen & Gerber, 1989).

Το σύνολο των αδυναμιών παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, τους ωθεί σε συμπεριφορές μη αποδεκτές και πολλές φορές ανεξήγητες. Μάλιστα όταν βρεθούν σε δύσκολη κατάσταση όχι μόνο δεν μπορούν να αντιδράσουν κατάλληλα αλλά ούτε και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους ή να ξεφύγουν λέγοντας ακόμη και ψέματα για να δικαιολογηθούν (Pearl & Bryan, 1992).

Επίσης μια άλλη σοβαρή συνέπεια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και της αδυναμίας τους να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν ορθά τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων είναι ότι μένουν πολύ συχνά μόνοι και χωρίς φίλιες (Margalit & Levin-Alyagon, 1994). Όχι μόνο στην αρχή της σχολικής χρονιάς έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλιες σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους είναι περισσότερο αποσυνωμένοι (Tur-Kaspa, Margalit & Most, 1999).

Ακόμα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποιότητα των φιλικών σχέσεων. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνονται ως φίλους τους, τους συνομηλίκους τους που απλά γνωρίζουν και απογοητεύονται και θυμώνουν, όταν εκείνοι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους. Στην πραγματικότητα ο κύκλος των φίλων τους αποτελείται συνήθως από συμμαθητές που έχουν επίσης μαθησιακές δυσκολίες ή με παιδιά μικρότερης ηλικίας. Επίσης οι επαφές τους με φίλους είναι λίγες, χαλαρές και όχι σταθερές (Weiner & Schneider, 2002).

Όλα αυτά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συμβάλλουν στην διαμόρφωση μιας χαμηλής κοινωνικής θέσης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, βιώνουν είτε κοινωνική απομόνωση είτε κοινωνική απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών που απορρίπτεται από τους συμμαθητές

τους, είναι τριπλάσιο από εκείνο των τυπικών συνομηλίκων τους (Kavale & Forness, 1996, Ochoa & Palmer, 1991).

Η σημαντική αυτή απομόνωση των μαθητών αυτών τροφοδοτεί την καθημερινή διδακτική πρακτική με προβλήματα. Επειδή η μάθηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών στην ομάδα, η μαθησιακή πορεία όσων έχουν μαθησιακές δυσκολίες, επηρεάζεται αρνητικά λόγω της μικρής κοινωνικής τους αποδοχής. Μάλιστα η κοινωνική αυτή απομόνωση και απόρριψη μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο τη μελλοντική κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη (Συγκολλίτου, 1997. Kauffman, 1993. Coleman, 1992, Rosenberg et al., 1992. Τσοβίλη, 2003), ακόμη και να οδηγήσουν σε διακοπή του σχολείου, σε εγκληματικότητα και σε προβλήματα ψυχικής φύσης.

Επίσης, σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Δοικου-Αυλίδου, 2002, Κανδαράκης, 2004, Βασιλειάδης, 2005) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ποικίλα κοινωνικά ελλείμματα. Έτσι λοιπόν, είναι λιγότερο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους, κινδυνεύουν να απομονωθούν από δασκάλους και συμμαθητές, επιλέγονται λιγότερο συχνά για παιχνίδι, έχουν χαμηλότερο κοινωνικό κύρος από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, είναι περισσότερο πρόθυμα να λάβουν μέρος σε αντικοινωνικές δραστηριότητες και είναι λιγότερο θετικά στο να αλληλεπιδρούν με δασκάλους και συμμαθητές. Στην ενήλικη τους ζωή, παρουσιάζουν μια κοινωνική ανωριμότητα και δυσκολεύονται να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές ή να πάρουν τις σωστές αποφάσεις. Επίσης παρουσιάζουν εγωκεντρισμό, ανυπομονησία, παρορμητικότητα και χαμηλή αντοχή στην ματαιώση.

Τα χαρακτηριστικά αυτά εκδηλώνονται και στο πλαίσιο της οικογένειας και επιδρούν αρνητικά στις διαπροσωπικές σχέσεις αυτών των ατόμων. Έτσι κρίνεται επιτακτική η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων πριν από τη συμμετοχή των παιδιών σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Επίσης, σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα, η αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχει σχέση με το διδακτικό περιβάλλον και τον τρόπο ένταξης στο σχολείο (Vaughn, Elbuam, Schumm & Hughes, 1998). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι κάθε περίπτωση μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες είναι ξεχωριστή ως προς τις κοινωνικές του δεξιότητες και πρέπει με πολύ μεγάλη προσοχή να ορίζονται οι προσαρμογές του διδακτικού περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη του μαθητή στην τάξη.

5.3 Προβλήματα συμπεριφοράς – Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν σημαντικά περισσότερα αρνητικά και σημαντικά λιγότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι μάλιστα ισχυρά και δεν τους βοηθούν να ενεργοποιηθούν και να προσπαθήσουν περισσότερο (Μπότσας, 2007). Η σχέση μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών προβλημάτων, αν και έχει επισημανθεί, δεν έχει διευκρινισθεί επακριβώς.

Στην πραγματικότητα το ποσοστό εμφάνισης ταυτόχρονων μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών μπορεί να ήταν ακόμα υψηλότερο, αν περιλαμβανόταν και οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από πολλαπλές συμπεριφορές προσαρμογής. Αυτή η συμπεριφορά ορίζεται σαν η ικανότητα ή ανικανότητα του παιδιού να προσαρμοστεί μέσα στο καθημερινό του περιβάλλον και να επικοινωνήσει με τους γύρω του, με τρόπο που η κοινωνία αποδέχεται και εγκρίνει. Αυτή η προβληματική συμπεριφορά εκδηλώνεται με δύο τρόπους, είτε στην ενδοπροσωπική προσαρμογή (σχέσεις του ατόμου με τον ίδιο τον εαυτό του), είτε στην διαπροσωπική προσαρμογή (σχέσεις του ατόμου με τους συναδέλφους του).

Τα είδη των προβληματικών συμπεριφορών, στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή είναι τα εξής: α) στην ενδοπροσωπική προσαρμογή παρατηρούνται άγχος, δυσθυμία, ψυχαναγκασμός και συμπτώματα, όπως υπερευαισθησία, κατήφεια, μειονεκτικότητα, μελαγχολία και υπερεξάρτηση. Επίσης μπορεί να παρουσιάσει ψυχοσωματικές διαταραχές, όπως ανορεξία, βουλιμία, φαγούρα, εφιάλτες, βρογχικό άσθμα, σπαστικές κινήσεις και τέλος μπορεί να εμφανίσει απομόνωση, επιφυλακτικότητα, εσωστρέφεια, οκνηρία, συστολή, ντροπαλότητα. (Κανδαράκης, 2004) β) Στην διαπροσωπική του σχέση πιθανόν να παρουσιάσει επιθετικότητα, δηλαδή συμπτώματα όπως ανυπακοή, παρορμητικότητα, καταστροφικότητα, εχθρότητα, εριστικότητα και αρνητισμό. Ακόμη εμφανίζει παραβατική συμπεριφορά όπως κλοπή, σκασιαρχείο, συμμετοχή σε συμμορίες αλλά και πιθανά μπλεξίματα με την αστυνομία. (Κανδαράκης, 2004) Τέλος, άλλα προβλήματα που πιθανόν να παρουσιαστούν στην συμπεριφορά του είναι η ανωριμότητα, η υπερκινητικότητα, η διάσπαση προσοχής, η δυσμενής εικόνα του

εαυτού και η ελλιπής ικανοποίηση από την εμφάνιση, καθώς και προβλήματα ταυτότητας) (Καρπαθίου, 1994, Κανδαράκης, 2004, Τσοβίλη 2003, Δοίκου-Αυλίδου, 2002, Βασιλειάδης 2005).

Επίσης τα άτομα με παράλληλη συναισθηματική και μαθησιακή διαταραχή μπορεί να μειονεκτούν στις ικανότητες ελευθερίας δράσεως, προσαρμοστικότητας, αντιστάθμισης ελλειμμάτων εξαιτίας των συναισθηματικών και συμπεριφορικών τους ελλειμμάτων ή της γενικότερης ιδιοσυγκρασίας τους. Στην πραγματικότητα ορισμένα από τα κύρια χαρακτηριστικά συχνά παρατηρούμενων συμπεριφορικών διαταραχών περιλαμβάνουν την ακαμψία, την έλλειψη ελαστικότητας και περιορισμένο εύρος αντιδράσεων για την επίλυση προβλημάτων (Λιβανού, 2004, Rosenberg-Wilson-Maheady-Sindelar, 1992).

Ένα ακόμη κύριο χαρακτηριστικό, το οποίο είναι κοινό σε πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μπορεί να δυσχεράνει σημαντικά την ικανότητα μάθησης, αποτελεί η αρκετά περιορισμένη ανοχή στην απογοήτευση (Λιβανού, 2004, Renj-Wineman, 1957). Δεν είναι ασυνήθιστο για αυτά τα παιδιά να αρνούνται να αναλάβουν καθήκοντα ή να τα παρατάνε με το πρώτο σημάδι αβεβαιότητας.

Οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν διερευνηθεί περισσότερο και συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες, είναι το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη (Λιβανού, 2004, Σιδερίδης και συν.,2006).

5.3.1 Άγχος

Το άγχος είναι ένα στοιχείο που εμφανίζεται συχνά κυρίως στην εφηβική ηλικία. Οι βιολογικές αλλαγές που συντελούνται σε αυτή την περίοδο είναι τεράστιες και διακινούν μια αίσθηση αβεβαιότητας και αγωνίας. Ακόμη οι αλλαγές σε σχέση με τους άλλους και ιδιαίτερα με το άλλο φύλο, αλλά και η μετάβαση από ένα πιο «ζεστό» εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως είναι το δημοτικό, σε ένα πιο απαιτητικό, όπως αυτού του γυμνασίου, είναι πρόσθετοι παράγοντες αύξησης του επιπέδου του άγχους. Οι περισσότεροι από τους τυπικούς εφήβους, εύκολα ή δύσκολα καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις σημαντικές αλλαγές και να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους. Η χρήση σύνθετων γνωστικών διεργασιών, στρατηγικών και κοινωνικών

δεξιοτήτων, τους επιτρέπει να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να προσαρμόσουν το επίπεδο άγχους τους στο επιθυμητό.

Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν εύκολα σε τέτοιες καταστάσεις. Αν και έρευνες δεν έδειξαν να αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους κατά περίπτωση από τους τυπικούς συνομηλίκους τους, βιώνουν υψηλότερο γενικό άγχος (ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους). Το υψηλό άγχος των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες που τείνει να θεωρείται χαρακτηριστικό τους, μπορεί να αποδοθεί σε προβλήματα ελλειμματικής γνωστικής επεξεργασίας που τους οδηγεί σε δυσκολίες αναγνώρισης ότι αντιμετωπίζουν ένα πραγματικό πρόβλημα (Bender, 2004, Margalit & Shulman, 1986).

Οι επιλογές που κάνουν σε σχέση με το άγχος οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, είναι είτε να μην μιλούν σε κανέναν, είτε να αρνούνται την ύπαρξη του προβλήματος που αντιμετωπίζουν. Αυτή η άρνηση συνδέεται με ακόμα υψηλότερο άγχος ή άλλα συναισθηματικά προβλήματα και με σωματικές αντιδράσεις (Geisthardt & Munsch, 1996, Huntingston & Bender, 1993).

Η ιδιαίτερη περίπτωση, όπου το επίπεδο άγχους σε συγκεκριμένη περίπτωση όχι μόνο των εφήβων αλλά και των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των τυπικών συμμαθητών τους, είναι αυτό του άγχους εξέτασης (Τσοβίλη, 2003). Οι χαμηλές ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, ο προσανατολισμός τους στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης, άρα και εμπλοκής με έργα, σε συνδυασμό με την αδυναμία τους να ξεφύγουν, εκτινάσσει το επίπεδο άγχους εξέτασης στα ύψη.

5.3.2 Χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση

Οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν την αποτυχία στην σχολική τους ζωή από την πρώτη στιγμή και για πολλά χρόνια. Η σχολική αποτυχία σωρεύεται και διευρύνεται εξαιτίας των πολλών απαιτήσεων του σχολείου. Αυτή η καθημερινή κατάσταση καταβαρθώνει τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζονται σημαντικά από την κοινωνική απομόνωση των μαθητών αυτών και των σημαντικών κοινωνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, η χαμηλή αυτοαντίληψη επηρεάζει την διαμόρφωση της ταυτότητας που αναδύεται αυτή την εποχή και την αίσθηση αξίας του εαυτού τους. Μια μετά-ανάλυση ερευνών σχετικά με τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης, έδειξε πως το 70% περίπου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν αρνητική αυτοαντίληψη. Ο συνδυασμός της χαμηλής αυτοαντίληψης και των πεποιθήσεων «μαθημένης αβοηθησίας» μπορούν πιθανά να ερμηνεύσουν την έντονη άποψη που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για το κέντρο ελέγχου τους (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006, Τσοβίλη, 2003).

Ως κέντρο ελέγχου ορίζεται η εκπαιδευτική μεταβλητή που φανερώνει την άποψη κάποιου για το που βρίσκεται ο έλεγχος (στον ίδιο του τον εαυτό-εσωτερικά ή στους άλλους-εξωτερικά). Η πλειοψηφία των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες πιστεύουν ότι έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου, πως η εργασία τους ελέγχεται αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικοί, τα γνωστικά έργα και τυχαία γεγονότα. (Παντελιάδου-Μπότσας, 2007) Αυτή η άποψη είναι συμβατή και αλληλεπιδρά με χαμηλές πεποιθήσεις κινήτρων. Η μειωμένη αυτοαντίληψη επίσης, που αντανακλάται με αρνητικά σχόλια για την εικόνα του εαυτού και την λανθασμένη απόδοση της αποτυχίας από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, συνδέεται με ελαφρά συμπτώματα κατάθλιψης. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν συχνά πως βιώνουν κατάθλιψη ιδιαίτερα μετά από αποτυχημένες ακαδημαϊκές προσπάθειες μέσα στην τάξη και περιγράφουν πως κατά την διάρκειά τους ένιωθαν, συναισθήματα βαθιάς θλίψης. (Μπότσας, 2007)

Ακόμη και αν δεν είναι ξεκάθαρα τα δεδομένα που συνδέουν την κατάθλιψη με τις μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να υπάρξει στήριξη αυτών των μαθητών, όχι μόνο από την πλευρά των ειδικών αλλά και από το σχολείο. Η προσαρμογή της σχολικής καθημερινότητας, ώστε να είναι λιγότερο «απειλητική», θα μπορούσε να βοηθήσει και να στηρίξει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Τσοβίλη, 2003, Nabuzoka, 2000).

Οι Boetsch και Pennington (1996), μελέτησαν στο πλαίσιο τεσσάρων ερευνών την ψυχοκοινωνική λειτουργία παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά και οι έφηβοι ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαξίας, μειωμένη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους σε σχέση με τη σχολική επίδοση και

υψηλότερη καταθλιπτική συμπτωματολογία (χαμηλή σωματική ενέργεια, τάσεις αυτοκτονίας, καταθλιπτική διάθεση, ενοχικά σύνδρομα)

Η συνεχιζόμενη σχολική αποτυχία καλλιεργεί στα παιδιά και τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, το αίσθημα ότι η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις είναι αζεπέραστη και ότι είναι δυνατόν να οδηγήσει στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Η Boesch και οι συνεργάτες της (1996) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν την ύπαρξη καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, συμπεριφοράς εκδραμάτισης και χαμηλής αυτοεκτίμησης σε παιδιά και εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναφορές των παιδιών και των εφήβων, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό καταθλιπτικής διάθεσης, αυτομορφής και ιδεασμών αυτοκτονίας και χαμηλότερο επίπεδο ενέργειας από τους συνομηλίκους τους, που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον στην ίδια έρευνα όπου αξιολογήθηκε η αυτοεκτίμηση των παιδιών και εφήβων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι και τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και αξιολογούν πιο αρνητικά την γενική τους ικανότητα στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή, αλλά και στη φυσική τους εμφάνιση και τη συμπεριφορά τους, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Τέλος όσον αφορά την αυτοκτονία, έχει διατυπωθεί ότι τα περιστατικά που σχετίζονται με την αυτοκτονία (αυτοκτονία, απόπειρες αυτοκτονίας, γεγονότα που εκτιμάται ότι μπορούν να οδηγήσουν στην αυτοκτονία) είναι ιδιαίτερα συχνά σε εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες (Συγκολλίτου, 1997, Δοικου-Αυλιδου 2002, Τσοβίλη, 2003).

Η διερεύνηση της ύπαρξης άγχους στους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, έδειξε ότι εκδηλώνουν υψηλότερο άγχος κατά την ανάγνωση, σε σχέση με τους εφήβους που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες. Η ανάγνωση εκτιμάται από τους δυσλεξικούς έφηβους ως απειλητική στρεσογόνος εμπειρία. Οι περιορισμένες ικανότητες τους στην ανάγνωση και οι επανειλημμένες προηγούμενες αποτυχίες σε αυτήν συμβάλλουν στην μεγέθυνση της απειλής που βιώνουν, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η αντίδρασή τους κατά την διαδικασία της ανάγνωσης στο παρόν και να αυξάνεται το άγχος κατάστασης. Όλοι οι δυσλεξικοί έφηβοι με υψηλό άγχος κατά την ανάγνωση ανέφεραν ανησυχίες για τα λάθη που κάνουν, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και γενικότερα για την αποτυχία τους στην ανάγνωση. Η παρουσία

σωματικών ενοχλημάτων και προβλημάτων ύπνου που σχετίζονται με υψηλά επίπεδα άγχους, σε εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, έχει διατυπωθεί σε πρόσφατες έρευνες, οι οποίες καταδεικνύουν τις αρνητικές συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών στην διαδικασία προσαρμογής του ατόμου. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση μπορεί να επιφέρουν άγχος στους δυσλεξικούς εφήβους και έτσι να επηρεάσουν την αντίληψή τους για τον κόσμο. Η επανάληψη της αργογόνου διαδικασίας της ανάγνωσης καθορίζει την συμπεριφορά των δυσλεξικών εφήβων, οι οποίοι κατακλύζονται από συναισθήματα ανεπάρκειας, ανησυχίας και φόβου (Τσοβιλή, 2003, Nabuzoka, 2000).

Έχει διατυπωθεί ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, είναι πιθανόν να παρουσιάσουν διαταραχές διαγωγής ή αντικοινωνική συμπεριφορά (ανυπακοή, παραβάσεις κανόνων, επιθετική συμπεριφορά και απουσία συναισθημάτων συμπάθειας). Η ύπαρξη διαταραχών αγωγής κατά την εφηβεία παρέχει μια ικανοποιητική εξήγηση του επίμονου χαρακτήρα των αναγνωστικών δυσκολιών, υπό την έννοια ότι αιτιολογεί τη μειωμένη ενασχόληση των εφήβων με την ακαδημαϊκή εργασία. Επίσης οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες και σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους συνομηλίκους τους που παρουσιάζουν μόνο συναισθηματικές διαταραχές ή μόνο μαθησιακές δυσκολίες. Η χαμηλή σχολική επίδοση, το φτωχό λεξιλόγιο και η χαμηλή λεκτική ικανότητα συλλογισμού, κατά το τέλος της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο αποτελούν βασικούς προγνωστικούς παράγοντες της εφηβικής παραβατικής συμπεριφοράς. Οι έφηβοι που έχουν προβλήματα στην ανάγνωση, οδηγούνται σε συμπεριφορές εκδραμάτισης, σε μια προσπάθεια να αποδείξουν την αξία τους στο κοινωνικό σύνολο. Όλες αυτές οι δευτερογενείς δυσκολίες μπορεί να επιμείνουν και μετά το πέρας της εφηβείας με αποτέλεσμα να δυσχαιρένουν το άτομο τόσο σε επίπεδο προσωπικό όσο και σε επίπεδο επαγγελματικό.

5.4 Προβλήματα στον ψυχοκοινωνικό τομέα

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, καταλήγουμε στα εξής προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στον ψυχοκοινωνικό τομέα (Πολυχρόνη, Χατχηγήστου, Μπίμπου, 2006):

- Κοινωνική απόσυρση-αναστολή, δεδομένου ότι αυτά τα παιδιά έχουν την τάση να αποσύρονται και να απομονώνονται από τους συνομηλίκους τους.
- Αίσθημα απογοήτευσης και ματαιώσης.
- Αίσθημα απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Άγχος, στρες, ανησυχία και αγωνία για τα μαθήματα της γλώσσας.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία συσχετίζεται κυρίως με μειωμένη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη που αποτελεί βασική πτυχή της δομής της γενικής αυτοαντίληψης. Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία, όπου η σχολική επιτυχία θεωρείται πολύ σημαντική, οι μαθησιακές δυσκολίες, και συνεπώς η χαμηλή σχολική επίδοση, επηρεάζουν ακόμα περισσότερο την διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού.
- Έλλειψη υπομονής στο υπό εκτέλεση έργο, περιορισμένες προσδοκίες για επιτυχία και απόδοση της οποίας επιτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες.
- Δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, με την έννοια ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στις σχέσεις τόσο με τους συνομηλίκους τους όσο και με τους ενήλικες.
- Προβλήματα συμπεριφοράς, και κυρίως επιθετικότητα, διαταραχές διαγωγής ή και παραβατικότητα σε μεγαλύτερη ηλικία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – Οικογένεια και Παιδί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες



- 6.1 Οικογένεια- περιβάλλον και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες
- 6.2 Το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και η επιρροή του στην σχολική επίδοση
- 6.3 Συναισθηματικά στάδια αποδοχής του προβλήματος
- 6.4 Ο ρόλος της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή
- 6.5 Η επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό
- 6.6 Ποιοι συμβάλλουν στην στήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και με ποιον τρόπο;

6.1 Οικογένεια- περιβάλλον και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Η μάθηση επιτυγχάνεται σε κάθε στιγμή της ζωής του ανθρώπου με την αυθόρμητη προσαρμογή του στο περιβάλλον. Όταν όμως χρειαστεί να καταβάλει συνειδητή προσπάθεια για μάθηση σε ένα οργανωμένο περιβάλλον (οικογενειακό, σχολικό), τότε αναπόφευκτα επιδρούν κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι διευκολύνουν ή εμποδίζουν την μαθησιακή διαδικασία. Μελέτες που έγιναν διεθνώς επισήμαναν ότι όταν γίνεται αναφορά στην σχολική επίδοση του παιδιού χρειάζεται να συνεκτιμώνται πολλοί παράγοντες, κυρίως όμως η οικογένεια και το σχολείο (Φλουρής 1989).

Η οικογένεια είναι το πλαίσιο που ασκεί την πιο άμεση επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού. Η ποιότητα της σχέσης με τη μητέρα, η είσοδος του πατέρα σε αυτή την τριαδική σχέση, η ποιότητα των ενδοοικογενειακών σχέσεων αλλά ακόμη και οι προσδοκίες των γονέων προγεννητικά ασκεί καθοριστική επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και στην ομαλά η μη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή του. Είναι σημαντικό να λάβει κανείς υπόψη του την ένταση και τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, ως συνέπεια των ισχυρών συναισθηματικών δεσμών.

Η οικογένεια και ο ρόλος που παίζει στη ζωή του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, εφόσον έχει φροντίσει να αναλάβει για τα παρακάτω σε σχέση με το παιδί της:

- α) Την ικανοποίηση των βασικών του βιολογικών αναγκών και για την υγεία και την σωματική του ακεραιότητα.
- β) Την κοινωνικοποίησή του, δηλαδή την απόκτηση μορφών συμπεριφοράς που θεωρούνται αποδεκτές από την κοινωνία στην οποία ζει.
- γ) Την οικοδόμηση υγιούς προσωπικότητας στο παιδί και την διατήρηση της ψυχικής υγείας.
- δ) Την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων, με την εξασφάλιση περιβάλλοντος που ενεργοποιεί και αξιοποιεί το νοητικό του δυναμικό (Παρασκευόπουλος, 1983).

6.2 Το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και η επιρροή του στην σχολική επίδοση

Έχει διατυπωθεί ότι το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας σχετίζεται με την επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Οι διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης μέσα σε διαφορετικού επιπέδου οικογενειακά περιβάλλοντα διαμορφώνουν με ιδιαίτερο τρόπο την προσωπικότητα και τις δεξιότητες των παιδιών, έτσι ώστε και η σχολική τους απόδοση να είναι διαφορετική και κοινωνικά προσδιορισμένη (Βρύζας, 1992, Herbert, 1996, Κάτσικας 1995, Τσιαντής, 1991α, Γκόρος, 1992).

Το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Όταν αυτό είναι χαμηλό, φτωχό, ανεπαρκές, χωρίς πολλές δυνατότητες τότε η επίπτωσή του στην ανάπτυξη του παιδιού είναι πολλαπλή και πολλαπλασιαστική. Χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο σε μια οικογένεια συνδυάζεται με κακή διατροφή του παιδιού, ασθένειες, μειωμένες ευκαιρίες μόρφωσης, αυξημένη σχολική αποτυχία και ελλιπή επαγγελματική κατάρτιση (Παρασκευόπουλος, 1983).

Πολλές έρευνες (Κάτσικας, 1995) επιβεβαιώνουν και συνδέουν την σχολική επίδοση των παιδιών με διάφορα εσωτερικά-λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Σ' αυτές τις έρευνες βρέθηκε πως οι γονείς των παιδιών με προβλήματα επίδοσης χρησιμοποιούσαν αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας (σωματικές τιμωρίες, ειρωνεία, προσβολές, απόρριψη) και δεν πιστεύουν στην εκπαίδευση ως αξία, αλλά παραδέχονταν μόνο τη δυνατότητα που δίνει η εκπαίδευση για ευκολότερη εξεύρεση εργασίας και γρήγορη κοινωνική άνοδο. Επίσης έριχναν στα ίδια τα παιδιά την αποκλειστική ευθύνη για την αποτυχία τους στο σχολείο, παραγνωρίζοντας το δικό τους ρόλο και δεν συμμετείχαν ενεργά στην καθημερινή ζωή των παιδιών τους. Όμως και ακόμα αυτά τα λειτουργικά χαρακτηριστικά (ρόλοι, σχέσεις, συμπεριφορά μελών, πολιτιστικές αξίες) θεωρήθηκαν από τους ερευνητές ως κοινωνικό προϊόν, δηλαδή ότι καθορίζονται με βάση την κοινωνική και οικονομική θέση της οικογένειας.

Οι Herbert (1996) και ο Βρύζας (1995) συνδέουν τις λεκτικές ικανότητες των παιδιών με το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας καθώς θεωρείται πως η γλώσσα διαμορφώνεται και εξελίσσεται υπό την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Έτσι τα παιδιά των λαϊκών τάξεων εμφανίζουν περιορισμένες

γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με τον γλωσσικό πλούτο των παιδιών των ανώτερων τάξεων και αυτό φυσικά επηρεάζει την μετέπειτα σχολική τους απόδοση.

Υπάρχουν δύο μορφές λεκτικής επικοινωνίας, όπως διακρίνει ο Βρετανός κοινωνιολόγος B. Bernstein: α) ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας και β) ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας. Κατ' αυτόν, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου μαθαίνουν να επικοινωνούν και να εκφράζονται μέσω του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα που είναι κατάλληλος για την δήλωση συγκεκριμένων ενεργειών και αντικειμένων. Όταν λοιπόν φτάνουν στο σχολείο χρησιμοποιούν μια μορφή γλώσσας που ίσως είναι επαρκής για την επικοινωνία στο σπίτι και στη γειτονιά, όμως αποβαίνει ακατάλληλη και αναποτελεσματική για τον χώρο του σχολείου, όπου απαιτείται η γλωσσική έκφραση και επεξεργασία εννοιών και ιδεών. Έτσι τα παιδιά της μεσαίας τάξης έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας από τα παιδιά της κατώτερης τάξης, γιατί η γλώσσα της μεσαίας τάξης είναι και η γλώσσα του σχολείου. Στην πραγματικότητα ο διαφορετικός τρόπος που εκφράζονται γλωσσικά τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικό-οικονομικών στρωμάτων θεωρείται από τους δασκάλους στο σχολείο ως γλωσσική ανεπάρκεια ή μειωμένη λεκτική ικανότητα και οδηγεί συχνά παιδιά με υψηλό δυναμικό σε υποεπίδοση (Brύζας, 1992).

Μια έρευνα που έγινε έδειξε πως η στενότητα χώρου στα φτωχά νοικοκυριά, ο ανεπαρκής υλικός εξοπλισμός της κατοικίας και τα λιγοστά καταναλωτικά αγαθά, συνδέονται με την χαμηλή επίδοση των παιδιών σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και με την υψηλή νοσηρότητα στην παιδική ηλικία (Κάτσικας, 1995). Η οικονομική στέρηση δημιουργεί πιεστικές συνθήκες διαβίωσης για όλα τα μέλη της οικογένειας και συχνά προοιωνίζει τη στέρηση και των μορφωτικών αγαθών για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε φτωχές πολυμελής και οικονομικό-πολιτιστικά υποβαθμισμένες οικογένειες (Herbert, 1996). Παρά το γεγονός ότι πάντα υπήρξαν και υπάρχουν παραδείγματα ανθρώπων από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα που διακρίθηκαν εκπαιδευτικά και ακαδημαϊκά, το ποσοστό αυτών, σύμφωνα με τις στατιστικές, εξακολουθεί να είναι αισθητά μικρότερο σε σχέση με τα παιδιά της μεσαίας ή της ανώτερης τάξης που επιτυγχάνουν σχολικά (Γκόρος, 1992).

Επίσης το φτωχό σε μορφωτικά ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον έχει θεωρηθεί υπεύθυνο όχι μόνο για την χαμηλή σχολική επίδοση αλλά ακόμα και για την

ελαφρά νοητική καθυστέρηση που διαπιστώνεται σε μερικά παιδιά και η οποία στην πραγματικότητα είναι μία ακραία περίπτωση πολιτισμικής αποστέρησης. Από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα υστερούν στο επίπεδο ανάπτυξης πολλών γνωστικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων όπως και σε άλλους τομείς (π.χ στη σωματική ανάπτυξη). Ακόμα αναφέρεται συχνά η συσχέτιση του πατέρα με το δείκτη νοημοσύνης του παιδιού (Βρύζας, 1992).

Ωστόσο, όταν στον οικονομικό και μορφωτικό παράγοντα μιας οικογένειας υπάρχει διαφοροποίηση, τότε το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και οι στάσεις τους απέναντι στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους φαίνεται να είναι πολύ σημαντικότερα από τον οικονομικό παράγοντα. Έτσι αν συγκριθούν οι επιδόσεις ομάδων μαθητών που οι γονείς τους έχουν όμοιο μορφωτικό επίπεδο, παρατηρείται ότι η διαφορά στο οικονομικό δεν επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών, ενώ με το εισόδημα η επίδοση των παιδιών εξαρτάται από την διαφορά στην εκπαίδευση του πατέρα (Φραγκουδάκη, 1985).

Ο Γκόρος (1992) και ο Βρύζας (1992) καθώς και άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά, κοινωνικά, οικονομικά περιβάλλοντα εισέρχονται στο σχολικό σύστημα με διαφορετικά κίνητρα, γνωστικές δεξιότητες και λεκτικές ικανότητες που αντανακλούν τις διαφορές της κοινωνικής τους προέλευσης. Με άλλα λόγια τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο διαθέτοντας διαφορετικό επίπεδο σχολικής ωριμότητας που οδηγεί μοιραία σε ανισότητες επίδοσης. Σύμφωνα με θεωρίες (Παπαδόπουλος, 1990) η μαζική αποτυχία των παιδιών των χαμηλών κοινωνικών τάξεων οφείλεται όχι σε γενετική κατωτερότητα, αλλά στο γεγονός ότι μεγάλωσαν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον κοινωνικό-μορφωτικά στερημένο.

Έτσι μέσα από τις στάσεις των γονέων, τους τρόπους διαπαιδαγώγησης και τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην οικογένεια τα παιδιά αναπτύσσουν και εσωτερικεύουν αξίες, στάσεις ζωής και δεξιότητες, τις οποίες μεταφέρουν όταν φτάσουν στο σχολείο. Υπάρχουν παιδιά όμως τα οποία δεν έχουν πάρει τα κατάλληλα ερεθίσματα μέσα από το σπίτι τους, εξαιτίας διάφορων παραγόντων (όπως ανέφερα και παραπάνω, ελλείψεις στον κοινωνικό-πολιτιστικό τομέα, ακατάλληλο ψυχολογικό περιβάλλον, ανεπαρκή πνευματικά ερεθίσματα.), με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο ικανά να ανταποκριθούν στην μαθησιακή διαδικασία και να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία (Γεωργίου, 1993).

Έτσι αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες κατά την σχολική τους επίδοση.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον, ευθύνονται επίσης κοινωνικοί και βιολογικοί παράγοντες για την ανάπτυξη των μαθησιακών δυσκολιών. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας, η οποία αποτελεί τμήμα της Ψυχιατρικής κλινικής του πανεπιστημίου Αθήνας. Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση της συμμετοχής βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών. Το κλινικό δείγμα αποτελούσαν 130 παιδιά ηλικίας 5 έως 18 ετών με μέση ηλικία τα 11 περίπου έτη, τα οποία προσήλθαν στην υπηρεσία για εκτίμηση λόγω χαμηλών σχολικών επιδόσεων κατά τα έτη 1998-2001. Το νοητικό επίπεδο των παιδιών ύστερα από έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, ήταν στα πλαίσια του φυσιολογικού. Επίσης, από την αξιολόγηση των μαθησιακών ικανοτήτων που πραγματοποιήθηκε, τέθηκε η διάγνωση της ειδικής αναπτυξιακής διαταραχής σχολικών ικανοτήτων με επικρατέστερη την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Στο δείγμα των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές το 76,9% ήταν αγόρια και το 23,1% ήταν κορίτσια. Το 20,7% των παιδιών αυτών εμφάνιζαν και αναπτυξιακή διαταραχή λόγου και συγκεκριμένα το 10,77% δυσκολίες στην έκφραση, το 8,46% στην έκφραση και αντίληψη και το 1,54% στην άρθρωση. Την ομάδα ελέγχου αποτελούσαν 168 παιδιά από σχολεία της περιοχής τους, του ίδιου εύρους ηλικιών με μέση ηλικία τα 10 περίπου έτη, των οποίων η σχολική επίδοση είχε αξιολογηθεί με άριστα.

Από το αναπτυξιακό και ιατρικό ιστορικό των παιδιών και των δύο ομάδων καταγράφηκαν οι παρακάτω παράγοντες: φύλο, ηλικία, ιστορικό εγκυμοσύνης και τοκετού, διάρκεια θηλασμού, ιστορικό σωματικών ασθενειών. Έγινε διάκριση των οργανικών ασθενειών σε οξείες υποτροπιάζουσες, όπως λοιμώξεις ανώτερου αναπνευστικού, ωτίτιδες, κλπ. και σε χρόνιες όπως σακχαρώδης διαβήτης, άσθμα κα. Τέλος καταγράφηκαν στοιχεία που αφορούσαν τους γονείς όπως ηλικία, επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο.

Στη συνέχεια μελετήθηκε η σχέση των παραπάνω παραγόντων με την εμφάνιση μαθησιακών διαταραχών και βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική σχέση της εμφάνισης μαθησιακών διαταραχών τόσο με βιολογικούς όσο και με κοινωνικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι τα αγόρια εμφανίζουν

μαθησιακές διαταραχές με τριπλάσια συχνότητα σε σχέση με τα κορίτσια (76,9% έναντι 23,1%). Επίσης σύμφωνα με τον Snowling (2002) οι αναπτυξιακές διαταραχές σχολικών ικανοτήτων είναι συχνότερες στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια σε αναλογίες που φτάνουν τα 3-4/1. Σύμφωνα με τους Beitchman & Young (1997) τα αγόρια τείνουν να παραπέμπονται συχνότερα από το σχολείο σε σχέση με τα κορίτσια εξαιτίας διαταρακτικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα όμως με έρευνες οι Flynn, Rahbar (1994) και οι Shaywitz S., Shaywitz B., Fletcher & Escobar (1990) δεν διαπιστώνουν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά μαθησιακών διαταραχών μεταξύ των δύο φύλων, πρέπει όμως να σημειωθεί ότι οι έρευνες αυτές, σύμφωνα με τους Shaywitz S., Shaywitz B., Fletcher (1996) αντιστοιχούν σε παιδιά κάτω των 11 ετών.

Στο δείγμα της έρευνας στο κέντρο ψυχικής υγείας, η μεγαλύτερη συχνότητα μαθησιακών δυσκολιών καταγράφηκε σε παιδιά μεταξύ 6-9 και 12-18 ετών. Επίσης παρατηρήθηκαν αυξημένα ποσοστά μαθησιακών διαταραχών σε παιδιά με επιβαρυνμένο ιστορικό κύησης και τοκετού, απουσία θηλασμού, το οποίο επιβεβαιώθηκε και από άλλες έρευνες που πραγματοποίησαν οι Poblano, Borja, Elias, Garcia-Pedroza and Arias (2002). Το ποσοστό των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα που προέρχονται από φυσιολογική κύηση είναι 36,3% ενώ με μη φυσιολογική κύηση 57,8%. Επίσης απ' τα παιδιά που είχαν φυσιολογικό τοκετό το 37,5% παρουσίαζε μαθησιακά προβλήματα, ενώ το 54,4% των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα προερχόταν από μη φυσιολογικό τοκετό. Όσον αφορά το θηλασμό, τα παιδιά που ερευνήθηκαν με απουσία θηλασμού, σημείωσαν το 58,4% να εμφανίζουν μαθησιακά προβλήματα, ενώ σε παιδιά που δέχτηκαν θηλασμό, το 41,2% αυτών παρουσίαζαν μαθησιακά προβλήματα. Στην συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκε ότι, οι οργανικές ασθένειες και κυρίως οι οξείες υποτροπιάζουσες έχουν την μεγαλύτερη ευθύνη για την ανάπτυξη των μαθησιακών διαταραχών. Το 84,4% των παιδιών με οξείες υποτροπιάζουσες ασθένειες και το 80% των παιδιών με χρόνιες ασθένειες που πήραν μέρος στην έρευνα, παρουσίαζαν μαθησιακά προβλήματα. Αυτές ενδεχομένως να επηρεάζουν αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις λόγω των συχνών απουσιών από το σχολείο σε συνδυασμό με την αυξημένη επαγρύπνηση των γονέων για την σωματική υγεία των παιδιών τους. Επίσης, για το λόγο ότι οι περισσότερες από αυτές τις ασθένειες οφείλονται σε λοιμώξεις του ανώτερου αναπνευστικού, κάποια παθολογικά αίτια με τη σειρά τους (διογκωμένες αμυγδαλές, αδενοειδείς εκβλαστήσεις)

επιηρεάζουν τον ύπνο του παιδιού, γεγονός που οδηγεί σε κόπωση και δυσκολίες στην συγκέντρωση της προσοχής κατά την διάρκεια της ημέρας με επακόλουθο την κακή σχολική επίδοση (Λαζαράτου-Δικαίος, 2002). Επίσης στην έρευνα του ΚΚΨΥ, εμφάνισαν σημαντική συσχέτιση με τις μαθησιακές δυσκολίες, χρόνιες ασθένειες όπως ο νεανικός διαβήτης ή το άσθμα.

Τέλος από τα ευρήματα της έρευνας, όπου σημειώθηκε σημαντικά μικρότερη συχνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά των οποίων η μητέρα ή και οι δύο γονείς είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου, προκύπτει ότι κοινωνικοί παράγοντες όπως το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων επιηρεάζουν θετικά τις σχολικές δεξιότητες των παιδιών.

6.3 Συναισθηματικά στάδια αποδοχής του προβλήματος

Οι ανάγκες της οικογένειας και των γονέων δεν είναι πάντα ίδιες, αλλά διαμορφώνονται ανάλογα με τη φάση εξέλιξης της οικογένειας, καθώς και σε σχέση με την συνειδητοποίηση της ύπαρξης των μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί τους. Αν και οι γονείς περνούν από συγκεκριμένα στάδια όταν ανακαλύπτουν το πρόβλημα του παιδιού τους, το πέρασμα από τα στάδια δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους (Παντελιάδου-Μποτσας, 2007).

Όταν στην οικογένεια ανήκει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, η πλέον κρίσιμη στιγμή βρίσκεται στην αναγνώριση και διάγνωση του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών, η οποία συνήθως έρχεται μετά την έναρξη της σχολικής φοίτησης. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να διαγνωστούν τα αίτια των αδυναμιών του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και να επιλεγούν οι κατάλληλοι τρόποι αντιμετώπισής τους.

Ο ρόλος του γονιού για την ευόδωση αυτής της προσπάθειας είναι πολύ σημαντικός. Είναι αλήθεια ότι ο γονιός έχει πολλές ευκαιρίες να επηρεάσει θετικά το παιδί του, να του εμφυσήσει κίνητρα, να το οργανώσει και να το κατευθύνει. Πόσο εύκολο είναι όμως για το γονιό να τα κάνει όλα αυτά, απ' τη στιγμή που θα αντιληφθεί πως το παιδί του αντιμετωπίζει προβλήματα μάθησης;

Απ' τη στιγμή της αναγνώρισης του προβλήματος, αλλάζει η εικόνα του γονιού για το παιδί του και μεταβάλλεται η σχέση τους:

- Τις περισσότερες φορές ο γονιός διακατέχεται από αγωνία για την εξέλιξη του παιδιού του. Ακόμα και όταν το βοηθά στη μελέτη του, μπορεί να κάνει σκέψεις για το πώς θα καλυφθούν τα κενά ώστε να φτάσει η επίδοσή του σ' ένα ικανοποιητικό σημείο και να μην αντιμετωπίσει εμπόδια στο μέλλον. Μπορεί να δυσκολεύεται να δει τα θετικά βήματα του παιδιού του, επειδή έχει εστιάσει στις αδυναμίες που παραμένουν.
- Αν οι δυσκολίες επιμένουν και οι ελλείψεις καλύπτονται αργά, ο γονιός χάνει τις ελπίδες του και φτάνει στην απογοήτευση. Καθώς βλέπει τις προσπάθειές του να μην αποδίδουν αισθάνεται και ο ίδιος ανεπαρκής.
- Συχνά, νιώθει ενοχή για τις δυσκολίες του παιδιού του. Ανατρέχει στο παρελθόν, βρίσκει ελλείμματα στον τρόπο που το μεγάλωσε, νιώθει πως δεν του έδωσε

ευκαιρίες. Προσπαθεί να καλύψει τα κενά που νομίζει πως δημιούργησε, αλλά ο περιορισμένος χρόνος, οι αυξημένες απαιτήσεις του σχολείου και πολλές φορές η αντίδραση ενός κουρασμένου και απογοητευμένου παιδιού δεν του το επιτρέπουν (www.dys.gr).

- Η αναζήτηση άλλων ειδικών για την απόρριψη ή την επιβεβαίωση της διάγνωσης είναι, επίσης μια πολύ συχνή αντίδραση των γονιών (Παντελιάδου, 2007).
- Δεν είναι λίγες οι φορές που κι ο ίδιος ο γονιός βίωσε τη σχολική αποτυχία. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, αναβιώνει τα αρνητικά συναισθήματα των σχολικών του χρόνων. Μπορεί μάλιστα να αισθανθεί ότι ο ίδιος κληροδότησε στο παιδί του την αδυναμία.
- Επικρατεί η άποψη ότι όταν ένα παιδί παρουσιάζει μια αρνητική εικόνα, οι ευθύνες θα πρέπει να αναζητηθούν στην οικογένεια. Έτσι ο γονιός χρεώνεται την «αποτυχία» του παιδιού, αισθάνεται ότι κατηγορείται, νιώθει ντροπή.

Κάτω από αυτήν την έντονη συναισθηματική φόρτιση, ο γονιός μπορεί να υιοθετήσει μια από τις παρακάτω συμπεριφορές:

- Ταυτίζεται με το παιδί του. Αισθάνεται ότι η πρόοδος του παιδιού εξαρτάται από τη δική του προσπάθεια. Αφιερώνει πολύ χρόνο και ενέργεια για την εκπαίδευση του παιδιού, μπορεί να γίνει απαιτητικός και πιεστικός.
- Διαφοροποιείται από το παιδί του. Μην αντέχοντας την τόση πίεση, μπορεί να επιρρίψει την ευθύνη στο μαθητή, αποδίδοντας τις δυσκολίες του σε τεμπελιά ή ανικανότητα. Προκειμένου να διασώσει την αυτοεικόνα του, ο γονιός μπορεί να καταφύγει σε συγκρίσεις με τα αδέρφια που δεν αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες, σκεπτόμενος «με τα άλλα μου παιδιά τα έχω καταφέρει, αρά δεν ευθύνομαι εγώ, το συγκεκριμένο παιδί διαφέρει».
- Μπορεί να γίνει απαξιωτικός και απορριπτικός.
- Αρνείται το πρόβλημα. Προκειμένου να «σώσει» το παιδί του και τον ίδιο, δεν αναγνωρίζει τις δυσκολίες του παιδιού του, επιρρίπτει ευθύνες σε εξωτερικούς παράγοντες (πχ στο σχολείο, στην πολυπλοκότητα της ύλης κτλ), δε δέχεται βοήθεια, βρίσκεται διαρκώς σε άμυνα (www.dys.gr)

Κατά την ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας, αυτή σε πρώτη φάση μπορεί να είναι λειτουργική και να δώσει την ευκαιρία στους γονείς να προσαρμοστούν. Σε αντίθετη περίπτωση, οι γονείς μπορεί να αντιδράσουν με συγκρούσεις με το σύντροφό τους, με διαρκή αλλαγή ειδικών και αναζήτηση νέας διάγνωσης. Μετά την αρχική προσαρμογή (αρνητική ή όχι), οι γονείς προσπαθούν να κατανοήσουν την αιτία και αναζητούν πιθανές θεραπείες. Οι γονείς αναζητούν την αιτία είτε για να αποενοχοποιηθούν είτε για να βρουν την κατάλληλη θεραπεία. Στο πεδίο της συναισθηματικής αντίδρασης οι γονείς μπορεί να οδηγηθούν στην αποδοχή του παιδιού τους με μαθησιακές δυσκολίες ή στην απόρριψή του. Στην περίπτωση της αποδοχής οι γονείς, εστιάζουν στα θετικά σημεία και στην πρόοδο και δεν ασχολούνται με τις αποτυχίες. Αντίθετα στην περίπτωση της απόρριψης, κάποιοι γονείς μπορεί να προβάλλουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις που εμποδίζουν την μέγιστη ανάπτυξη του παιδιού ή να το υπερπροστατεύουν μειώνοντας υπερβολικά τις απαιτήσεις τους ή ακόμη να προσπαθούν να καλύψουν την απόρριψη με υπερβολικά θετικά σχόλια (Παντελιάδου-Μποτσας, 2007).

Σε κάθε περίπτωση ο μαθητής δε βοηθιέται ουσιαστικά. Η σύγκρουση με το γονιό ή η παραίτηση είναι πιθανές διέξοδοι. Το πρόβλημα παραμένει και η συναισθηματική φόρτιση αυξάνει. Καθώς η διάθεση του γονιού και το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος.

Το ιδανικό θα ήταν, να αναγνωρίζεται το πρόβλημα, να μη μεγεθύνεται, να αντιμετωπίζεται. Αν οι γονείς δουν τη δυσκολία του παιδιού με ψυχραιμία και κατανόηση, το παιδί θα μάθει να την αντιμετωπίζει. Για να συμβεί αυτό, χρειάζεται, πρώτα ο γονιός να «δουλέψει» με τα συναισθήματά του και να αναλογιστεί:

- Τι νιώθω; Όταν βλέπω το παιδί μου να μη συνεργάζεται επειδή ξέρει ότι δε θα τα καταφέρει, φωνάζω. Είναι πράγματι θυμός ή μήπως θλίψη;
- Γιατί το νιώθω; Με ενοχλεί που αν δε δεχτεί τη βοήθειά μου θα μείνει πίσω ή νιώθω ότι με απορρίπτει;
- Πότε ξανάνιωσα έτσι; Έχω το ίδιο συναίσθημα και σε άλλες περιπτώσεις; Μήπως νιώθω το ίδιο όταν ο σύντροφός μου, μου επιρρίπτει ευθύνες για την πρόοδο του παιδιού;

- Τι θα μπορούσε να με βοηθήσει; Μήπως αν ζητούσα και τελικά έπαιρνα από το σύντροφό μου αποδοχή και βοήθεια, ηρεμύσα και κατάφερνα να σκεφτώ πιο ψύχραιμα τις δυσκολίες του παιδιού μου;

Οι δυσκολίες του παιδιού στο σχολείο, αντιμετωπίζονται καλύτερα όταν παράλληλα με τη μαθησιακή αποκατάσταση, γίνεται προσπάθεια για τη διαπραγμάτευση των συναισθηματικών δυσκολιών που ταλαιπωρούν όχι μόνο το παιδί αλλά και τους γονείς. Είναι σημαντικό, ο γονιός να αισθάνεται χρήσιμος και ικανός για να μπορεί να είναι υποστηρικτικός. Έτσι μπορεί να βοηθήσει το παιδί του αναγνωρίζοντας το πρόβλημα, ώστε να αντιμετωπίσει την όποια δυσκολία αλλά και να αποκτήσει μια υγιή ταυτότητα (www.dys.gr).

Στο σημείο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντικός. Η παροχή αντικειμενικών πληροφοριών, και η διακριτική αλλά σταθερή υποστήριξη, μπορεί να διευκολύνει τους γονείς στην επιλογή κατάλληλων υπηρεσιών και στην λήψη ορθών εκπαιδευτικών αποφάσεων.

«Στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών, ο σημαντικό ρόλος και η επιρροή των γονέων είναι εμφανής από την αρχή της ιστορίας του χώρου, στον βαθμό που οι γονείς συμμετείχαν ενεργητικά στην αναγνώριση των μαθησιακών λειτουργιών ως μιας κατηγορίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σήμερα ο ρόλος αυτός επιτείνεται, με βάση συγκεκριμένες εξελίξεις:

1. Υπάρχει σχετική νομοθεσία που εξασφαλίζει την συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί τους. Με βάση τον νόμο οι γονείς είναι αυτοί που παίρνουν την τελική απόφαση σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους και την ενταξή του στην ειδική αγωγή. Ακόμη οι γονείς θεωρούνται σημαντικοί για την ανάπτυξη του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.
2. Οι γονείς διαμορφώνουν πολιτικές και διοικητικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την ενεργοποίηση ομάδων και συλλόγων γονέων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.
3. Ο ρόλος τους αναβαθμίζεται εξαιτίας της έμφασης στην έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Ακόμη ο ρόλος και η σημασία των οικογενειών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει τεκμηριωθεί με σημαντικά ερευνητικά δεδομένα τόσο για την κατανόηση των

προβλημάτων που προκύπτουν, όσο και για την υποστήριξη που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια. Ειδικότερα, καταδεικνύεται ότι η αύξηση της συχνότητας των επαφών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αυξάνει τη θετική στάση της μίας ομάδας προς την άλλη και πως οι παρεμβάσεις στο σχολείο είναι περισσότερο αποτελεσματικές, εάν συνοδεύονται από την υποστήριξη των γονέων στο σπίτι» (Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά, Σελ.16)

6.4 Ο ρόλος της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών δημιουργούνται και αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και ποικίλουν ανάλογα με την ατμόσφαιρα και το κλίμα που επικρατεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο, τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να ενθαρρύνει αυτές τις σχέσεις, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, καθώς και τις δεξιότητες συμβουλευτικής που τον διακρίνουν (Wentzel, 1999).

Προβλήματα που παρουσιάζονται στη σχέση δασκάλου-μαθητή καθώς και οι αδυναμίες του ίδιου του δασκάλου ως ατόμου μπορούν να αναστείλουν την πρόοδο του μαθητή και να δημιουργήσουν έντονα προβλήματα ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Μερικές φορές βλέπουμε ότι η συμπεριφορά του δασκάλου προς το μαθητή είναι τελείως αντίθετη από αυτή που απαιτείται. Έτσι μπορεί να είναι πολύ απαιτητικός και αυστηρός στην ενθάρρυνση, με αποτέλεσμα όλη η δίψα των παιδιών για μάθηση να ανακόπτεται. Δυστυχώς πολλοί δάσκαλοι δεν μπορούν ακόμη να κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στην δυσκολία του παιδιού να μάθει πώς να διαβάσει και στην ψυχολογική του ανάπτυξη. Το πιο θλιβερό είναι ότι οι δάσκαλοι που δεν δέχονται την θεωρία αυτή, μεταφέρουν την άποψη τους στους γονείς. Αυτή η έλλειψη κατανόησης παράλληλα από τον δάσκαλο και τους γονείς, τους παρακινεί να επιμένουν περισσότερο, να πιέζουν το παιδί να διαβάσει και συχνά να το τιμωρούν για την έλλειψη προόδου (Τσοβίλη, 2003, Δήμου, 2008).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι αν λυθεί το συγκεκριμένο πρόβλημα, θα υπάρξει βελτίωση στην πρόοδο του παιδιού. Η δημιουργία μιας θετικής ή αρνητικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη είναι σε μεγάλο βαθμό ευθύνη του δασκάλου. Όταν ο

δάσκαλος καλλιεργεί μια θεραπευτική σχέση με τους μαθητές του, βασισμένη σε αρχές όπως η αυθεντικότητα στην επικοινωνία, όπως η αποδοχή, η εμπιστοσύνη, η εκτίμηση και η κατανόηση, τότε τα παιδιά αποκτούν την δυνατότητα να αναλαμβάνουν πιο συχνά πρωτοβουλίες, να έχουν αυτοπειθαρχία, λιγότερο άγχος και να είναι δημιουργικά, με άθροισμα την αύξηση των σχολικών τους επιδόσεων (Τσοβίλη, 2003).

6.5 Η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς

Παρά τη γενικότερη αναγνώριση της σημασίας της οικογένειας στην εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συχνά ανακύπτουν σημαντικά προβλήματα στην συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι γονείς μπορεί να έχουν αρνητική στάση και να μην εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν αρνητική στάση προς τους γονείς. Συχνά η άποψη των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τις δυνατότητες και τα λάθη των παιδιών διαφέρουν με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις. Ο εκπαιδευτικός κρίνει με βάση τη γνώση της επίδοσης του μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας τους και με τις γνώσεις που έχει για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη στάση της προς αυτές. Από την άλλη πλευρά, ο γονέας κρίνει με βάση την εμπειρία του με το παιδί, την εξέλιξη του παιδιού από την γέννηση του, την προσπάθεια που καταβάλει, τις γνώσεις τους για τις μαθησιακές δυσκολίες και αντίστοιχα την στάση τους προς αυτές. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι γονείς μπορεί να ντρέπονται ή να μην θέλουν καν να ακούσουν αρνητικά σχόλια για το παιδί τους. Ακόμη, πρόβλημα μπορεί να δημιουργηθεί από το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006, Δήμου, 2008, Τσοβίλη, 2003).

Σε περίπτωση που οι γονείς εκφράζουν κριτική και θυμό προς τον εκπαιδευτικό οι Jones and Jones (1995) προτείνουν στον εκπαιδευτικό, να παραμείνει ευγενής και ήρεμος, να αποφύγει να αναπτύξει αμυντική στάση αλλά να ακούει ενεργητικά, να ρωτήσει τον γονέα ποιος είναι ο στόχος, να ρωτήσει εάν ο μαθητής γνωρίζει το πρόβλημα, να είναι σαφής χρησιμοποιώντας πραγματικά δεδομένα και να πει στο γονέα τι σκοπεύει να κάνει για την επίλυση του προβλήματος.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πρώτη συνάντηση, η οποία πρέπει να είναι προετοιμασμένη πολύ καλά από τον εκπαιδευτικό, εφόσον η καλή προετοιμασία εξασφαλίζει την επιτυχία της. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει αντιπροσωπευτικό δείγμα δουλειάς του μαθητή, οι γονείς να μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, η ίδια να μπορεί να τις απαντήσει, να υπάρχει αρκετός χρόνος και να μπορεί να εξηγήσει τι είδους παρέμβαση προτείνει.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει τον πλούτο πληροφοριών που κατέχουν οι γονείς και με συγκροτημένο και συστηματικό τρόπο να τις αξιοποιήσει τόσο στην ανάπτυξη του προγράμματος και την υποστήριξη του μαθητή, όσο και στην επικοινωνία του με το γονέα στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και αναγνώρισης. Για παράδειγμα μπορεί ο εκπαιδευτικός να ετοιμάσει ένα πρωτόκολλο παρατήρησης σημαντικών συμπεριφορών για το σπίτι, προσκαλώντας έτσι τον γονέα στην αξιολόγηση και στην κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού. Μπορεί επίσης να καθοδηγήσει τον γονέα στην στήριξη του παιδιού για την αξιοποίηση του χρόνου στο σπίτι. Αυτό θα αποτελέσει τη βάση για την οργάνωση και ανακατανομή του χρόνου που διαθέτει σε κάθε δραστηριότητα.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τους γονείς μέσα από την παροχή συστηματικής, εύχρηστης και ορθής πληροφόρησης για υλικά, φορείς, ενώσεις γονέων κ.τ.λ. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί συλλογικά ή ατομικά μπορούν να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές των γονέων για ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, όπως η βοήθεια στο σπίτι και η οργάνωση της συμπεριφοράς. Όπως έχει ερευνητικά τεκμηριωθεί, εάν οι γονείς εκπαιδευθούν για την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης τεχνικής για το σπίτι, αυτοί μπορεί να είναι αξιόπιστοι στην εφαρμογή της και με θετικά αποτελέσματα για τον μαθητή.

Σε επίπεδο σχολείου οι πρακτικές- προτάσεις που μπορούν να εφαρμοσθούν από τον εκπαιδευτικό, για να προωθηθεί η θετική συνεργασία και συμμετοχή των γονέων είναι να:

- Συγκεντρώνει πληροφορίες για τις ανάγκες και προτιμήσεις των οικογενειών, με συστηματικό τρόπο.
- Αναπτύξει και να διανέμει υλικό σχετικό με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, καθώς και τις διαδικασίες και πρακτικές του σχολείου.

- Προσκαλέσει τους γονείς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, με τρόπους απλούς και εφικτούς.
- Βρει τρόπο για την παροχή συστηματικής και συχνής ανατροφοδότησης προς τους γονείς.
- Βρει χρήσιμα τηλέφωνα και πληροφορίες για τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Καλέσει τους γονείς να συμμετέχουν σε κάθε λήψη απόφασης για την εκπαίδευση του παιδιού τους.
- Επικοινωνεί προσωπικά, όσων το δυνατό περισσότερο.
- Καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια, κυρίως με αυτούς τους γονείς που δεν συμμετέχουν.

Σε ατομικό επίπεδο, συνεργασίας εκπαιδευτικού-γονέα προτείνονται οι παρακάτω πρακτικές, όπου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να :

- Δείξει στους γονείς πώς να υποστηρίξουν το παιδί τους.
- Αναπτύξει ένα σταθερό σύστημα επικοινωνίας.
- Επικοινωνήσει έγκαιρα στην αρχή του προβλήματος.
- Επικοινωνεί συχνά και προσωπικά, αρχίζοντας πάντα από ένα θετικό σχόλιο.
- Ζητήσει από τους γονείς να εμπλακούν στην εξέταση της εργασίας στο σπίτι.
- Ακούσει προσεκτικά τους γονείς και να δείξει σεβασμό.
- Κανονίσει απογευματινά ραντεβού για όσους γονείς δεν μπορούν να έρθουν στις ώρες του σχολείου.
- Καλεί τους γονείς να παρακολουθήσουν στην τάξη όποτε μπορούν.
- Συζητήσει με τους γονείς, σχετικά με την αναμενόμενη συμπεριφορά στην τάξη.
- Ενημερωθεί για τρόπους εξωσχολικής υποστήριξης (ομάδες γονέων) εάν αυτό απαιτείται.

Όπως αναφέρει μια μητέρα παιδιού με ειδικές ανάγκες, υπάρχει μια σημαντική ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς, κρυμμένη πίσω από την επικοινωνία με τους γονείς. Μια ευκαιρία να μοιραστούν τις γνώσεις τους με τους γονείς, να τους επιβραβεύσουν για τη μικρή ή τη μεγάλη πρόοδο, να τους βοηθήσουν να γνωρίσουν το παιδί τους καλύτερα και να τους δώσουν κάποιο λόγο για να συμμετέχουν με πίστη και ελπίδα στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Παντελιάδου-Μποτσας, 2007).

6.6 Ποιοι συμβάλλουν στην στήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και με ποιον τρόπο.

Η μάθηση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να αποτελεί συλλογική προσπάθεια των γονέων, των ειδικών-ψυχολόγων και παιδαγωγών και του δασκάλου. Στην περίπτωση που η οικογένεια αντιμετωπίζει το παιδί με αρνητικές στάσεις, είναι αναγκαία η τροποποίηση τους μέσω της συμβουλευτικής. Επίσης είναι σημαντικό οι γονείς να ενημερώνονται για τα προβλήματα του παιδιού και να αποκτούν ρεαλιστική εικόνα των δυνατοτήτων του. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν να μην τον πιέζουν για υψηλή επίδοση και να σέβονται τις ικανότητές του. Η στήριξη που θα παρέχουν στο παιδί είναι δυνατόν να το οδηγήσει σε υψηλότερη αναγνωστική επίδοση.

Επιπλέον, αναφορικά με τις Έλληνίδες μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η εκπαίδευση σε θέματα θέσπισης ορίων μέσα στην οικογένεια θα μπορούσε να τις βοηθήσει ώστε να αντιμετωπίσουν πιθανά προβλήματα υπερπροστατευτικότητας. Ειδικότερα ο έφηβος έχει ανάγκη από όρια, έλεγχο και πειθαρχία για να αναπτύξει αυτονομία και ταυτότητα (Παπαδιώτη- Αθανασίου, 2000). Ωστόσο οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται από τους ειδικούς παραδοσιακά ως πελάτες και μόνο τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αρχίσει να θεωρούνται συνεργάτες στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Αυτή η συνεργασία είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζεται από ενεργητική στάση των γονέων στη λήψη των αποφάσεων κι στην εφαρμογή τους. Επιπλέον κι οι δύο πλευρές, γονείς και ειδική, οφείλουν να μοιράζονται την ευθύνη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, εφόσον θεωρούνται ισοδύναμες και εξίσου ικανές να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους.

Ο σύμβουλος-θεραπευτής στοχεύει ειδικά να πείσει τους γονείς να συνεργαστούν με τους δασκάλους, ώστε να οργανώσουν από κοινού προγράμματα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Οι δάσκαλοι από την πλευρά τους, πιστεύουν ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι καθοριστική για την αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού, και γι' αυτό πολλές φορές τείνουν να παραβλέπουν τη σημασία των συναισθημάτων σε αυτή την εξέλιξη, καθώς επικεντρώνονται εξ ολοκλήρου στις ικανότητες. Ομως είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αναλογίζονται τους συναισθηματικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην μαθησιακή δυσκολία, καθώς επίσης τις σκέψεις και τις εμπειρίες του μαθητή σε σχέση με την μαθησιακή δυσκολία,

και να δρουν ανάλογα. Έχουν την δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να μην αντιλαμβάνονται την ανάγνωση, τον ανταγωνισμό και την αξιολόγηση μέσα στην τάξη ως απειλές και να αναπτύσσουν θετικούς τρόπους αντιμετώπισης του άγχους τους.

Στην τάξη οι καθηγητές μπορούν να θέσουν σαφείς και λογικούς στόχους για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να τους προσφέρουν προσωπικά κίνητρα, τον έπαινο και την απαραίτητη βοήθεια, ώστε οι μαθητές αυτοί να είναι σε θέση να ελέγξουν τη συμπεριφορά που θέλουν να αλλάξουν, για να έχουν μακροπρόθεσμα και θετικά αποτελέσματα. Επίσης οι θετικές στάσεις των καθηγητών απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η δημοκρατία στην σχολική κοινότητα, η ενισχυτική διδασκαλία και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση της αυτοεκτίμησης αυτών (Τσοβίλη, 2003, Δήμου, 2008, Nabuzoka, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 - Επίλογος, Συμπεράσματα και Προτάσεις

Στα πλαίσια αυτής της πτυχιακής εργασίας επιχειρήθηκε η προσέγγιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μέσα από επιστημονικά τεκμηριωμένα δεδομένα, προερχόμενα από τον ελληνικό και διεθνή χώρο.

Συνοψίζοντας, το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών, παραμένει μέχρι σήμερα αρκετά αντιφατικό και περίπλοκο όσον αφορά την οριοθέτηση, τα κριτήρια, την αξιολόγηση αλλά και την παρέμβαση, η οποία οφείλει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Στην Ελλάδα παρά τη θέσπιση ορισμένων μέτρων για τις μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της νομολογίας για την ειδική εκπαίδευση, η απουσία σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών από τα δημόσια σχολεία, οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργούν ως κέντρα υποστήριξης για τους μαθητές αλλά και ως χώροι ενημέρωσης και επιμόρφωσης για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθιστά την επίλυση του προβλήματος δύσκολη.

Έτσι είναι απαραίτητο το κράτος να μεριμνήσει για τη σωστή ενημέρωση των γονιών, για τη σωστή καθοδήγησή τους στο πως θα μπορέσουν να στηρίξουν ψυχοσυναισθηματικά το παιδί τους, και όχι να τους καθιστά υπεύθυνους για τα μαθησιακά και συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών τους.

Τέλος, έχουμε όλοι υποχρέωση να ευαισθησία και ενσυναίσθηση στις ενδεχόμενες δυσκολίες των παιδιών με ειδικές μαθησιακές διαταραχές, ώστε να συμβάλουμε στην έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση του προβλήματός τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υπερβούν προβλήματα και ελλείψεις, καθώς και το «υπερεσιακό» τους καθήκον και να γίνουν «λειτουργοί» χαρίζοντας στους μαθητές τους, όραμα και ελπίδα.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι., (2004). Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Αιτιολογία-Αξιολόγηση-Αντιμετώπιση, δ' έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Αδαμόπουλος, Π., (2002). Δυσλεξία. Πώς να προστατεύσετε το παιδί σας από αυτήν την απειλή της, Α' Τόμος, Αθήνα, Σαββάλας
- Αναγνωστάκη Λ., (χ.χ.ε), Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- Δυσλεξία
- Αναγνωστόπουλος Δ. & Σίνη Α., (2003), Μαθησιακές Δυσκολίες. www.specialeducation.gr.
- Ανανίδου Ε., Καζαντζίδου Λ. (2000). Εγχειρίδιο αποκατάστασης της δυσλεξίας (Το ξεμπέρδεμα του κουβαριού), εκδόσεις Στεφ.Δ.Βασιλόπουλος
- Αναστασίου, Δ. (1998). ΔΥΣΛΕΞΙΑ-Θεωρία και έρευνα, Όψεις πρακτικής. Τόμος α. Αθήνα, Ατραπός.
- Βασιλειάδης, Γρ. (2004), Η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στη ζωή του παιδιού. Special education.
- Βογινδρούκας Ι. & Γρηγοριάδου Ε., (2003), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:Δυσορθογραφία, www.specialeducation.gr
- Βογινδρούκας Ι., (2004), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία-Δυσορθογραφία-Δυσαριθμισία. *Communication*, t. 82. www.iatronet.gr
- Βρύζας, Κ. (1992). Κοινωνικές ανισότητες και εκπαιδευτικό σύστημα. *Τα εκπαιδευτικά*, Τ. 25-26, σελ. 107-113.
- Γεωργίου, Σ.ν. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στην σχολική επίδοση. *Εκπαιδευτική επιθεώρηση* 6, σελ347-368.
- Γκόρος, Λ. (1992). Η σχολική ωριμότητα και σχολική επίδοση του μαθητή σε σχέση με την κοινωνική προέλευση. *Τα εκπαιδευτικά*, Τ. 25-26 σελ 187-191.
- Δήμου, Η. Γ. (2008), Εκπαιδευτική Ψυχολογία: ΙΙ. Μαθησιακές Δυσκολίες (Το Παιδαγωγικό ατύχημα), Αθήνα, Gutenberg.
- Δοικού- Αυλίδου, Μ. (2002). Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και Ψυχοκοινωνικά προβλήματα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Ζακοπούλου, Β., (2002), Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία. Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα. Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Ζάχος, Δ.Η. (1992). Ανάγνωση-γραφή/ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα:Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Ζάχος Γ., (2001b), Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών: Μαθησιακή δυσκολία στην αριθμητική. www.system.gr/cpsr
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. – Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Κανδαράκης, Α. Γ. (2004).Συνυπάρχουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες με Προβλήματα Συμπεριφοράς; Χ.Τ. Σαββάλας.
- Καρπαθίου, Χ. (1994), Δυσλεξία, Αθήνα, Έλλην.
- Κάτσικας, Χ. (1995). Οικογένεια και σχολική επίδοση. Η σύμπτωση μιας νέας σχέσης. *Νέα παιδεία*, Τ.74, σελ 121-128.
- Κουράκης, Ι.Ε. (1997). Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών δυσκολιών. Ελλήν.
- Λαζαράτου Ε., Δίκαιος Δ (2002). Η αναπτυξιακή θεώρηση των διαταραχών ύπνου. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 19 (6) 633-644.
- Λιβανού, Ε. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς Στην Κανονική Τάξη. ΧΤ. Κέδρος
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., (2005). Μαθησιακές Δυσκολίες: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, Ελληνικά Γράμματα Α.Ε.
- Μαρκοβίτης, Μ –Τζουριάδου, Μ. (1991). Μαθησιακές Δυσκολίες Θεωρία και Πράξη. Θεσσαλονίκη, Προμηθευς
- Μάρκου Σ., (1998). Δυσλεξία, αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη Δ., 1995, Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα
- Μήτσιου, Γλ. (2000). Παιδιά με διαταραχές γραφής. Καθρεπτική γραφή. Νευροψυχολογική Αξιολόγηση και Παρέμβαση. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τμήμα ειδικής αγωγής.

- Μίχου, Μ. (1990). Γνωστικά, κοινωνικά και νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Στο σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, σελ 27-41, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχελουγιάννης, Ι - Τζενάκη, Μ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα, Μ.Π. Γρηγόρης.
- Μπέλλα Σ. Σημειώσεις του μαθήματος «Κλινικά Θέματα Λογοπαθολογίας», Ιωάννινα 2007.
- Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- NABUZOKA, D. (2004). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Χ.Τ. Σαββάλας
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.) (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεσ/νικη, Γράφημα.
- Παντελιάδου Σ.- Μπότσας Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Θεσσαλονίκη, Γράφημα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1983). Εξελικτική Ψυχολογία, Αθήνα.
- Παυλίδης, Γ.Θ. archive_gr
- Πολυχρόνη, Φ., & Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου Α. (2006). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). Δυσλεξία: Η ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου. Αθήνα, Έκδοση του συγγραφέα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). Η Ανάγνωση, Πάτρα.
- Ronald D. Davis, (1992). Το χάρισμα της δυσλεξίας, Καστανιώτη
- Σακκάς, Β., (2002). Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση, Αθήνα, Άτραπος.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα

- Στασίνοϋ, Δ. Π. (1999). Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Β έκδοση βελτιωμένη
- Στασίνοϋ, Δ. (2001). Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα, Αθήνα, Gutenberg.
- Στασίνοϋ, Δ., (2003). Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα, Αθήνα, Gutenberg.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών.
- Τζουριάδου, Μ. (1990). Εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης. Στο σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, σελ. 11- 23, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιαντής, Ι (1991α). Μαθησιακές Δυσκολίες της κυρίως σχολικής ηλικίας. Στο ανθολόγιο Τσιαντής, Ι. Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας σελ 183-196, Αθήνα, Καστανιώτη
- Τσοβίλη, Θ. Δ. (2003). Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής? Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γ.Σ. (1989). Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Φλωράτου, Μ.Μ. (1990). Παιδαγωγική-Μαθησιακή Αξιολόγηση. Στο σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, σελ. 75-80, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Φλωράτου, Μ. Μ. (2002). Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Οδησέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Αθήνα, Παπαζήση.
- Herbert, Μ. (1996). Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας (μτφρ. Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Hughes, Μ. (2002). Τα παιδιά και η έννοια των αριθμών. Αθήνα: Gutenberg

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- A.L.B.S.U. (1987). Literacy, numeracy and adults: Evidence from the National Child Development Study. London: Adult Literacy and Basic Skills Unit.
- Aram DM, Natio JE (2000). Preschool language disorders language and academic difficulties. *Communication disorders*, 13 : 159-170.
- Bain, A.M. (2001). Handwriting disorders: Στο A.M. Bain, L. L Bailet & L.C. Moats (επιμ). *Written language disorders*. Austin, TX.: PRO-ED 97-102.
- Beitchman, J.H., Young, A.R. (1997). Learning Disorders With a Special Emphasis on Reading Disorders: a Review of the Past 10 Years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36 (8): 1020-1032.
- Bender, W. N. (2004). Learning disabilities. *Characteristics, identification and teaching strategies*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: implications for children with mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 333-339.
- Birsh, H. G. (2000). Dyslexia and maturation of visual function. In S.Money (ed.), reading disability. Progress and research need in dyslexia, John Hopkins Pree, Baltimore.
- Blanchfield, C. (2005). Explicit instruction. Teaching grammar during editing. Στο G. E. Tompkins & C. Blanchfield (επιμ). *50 ways to develop strategic readers*. New Jersey: Pearson.
- Bley, N.S. & Thornton, C.A. (1995). Teaching mathematics to student with learning disabilities. (3rd ed.). Austin, TX: Pro-ed.
- Bruininks, V. L. (1978). Actual and perceived peer status of learning disabled students in mainstream programs. *Journal of Special Education*, 12, 51-58.
- Bryan, J. H. & Bryan, T. S. (1983). The social life of the learning disabled youngster Στο J. D. McKinney & L. Feagans (eds.) *Current topics in learning disabilities*. (τόμος 1). Norwood, NJ: Ablex.

- Cirimele, C. (2005). Organizing ideas: Using inspiration in prewriting. Στο G. E. Tompkins & C. Blanchfield (επιμ). *50 ways to develop strategic readers*. New Jersey: Pearson.
- Flynn, J.M., Rahbar M.H., (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychol Sch.*, 31:66-71.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (1), 4-15.
- Geisthardt, C. & Munsch, J. (1996). Coping with school stress. A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 287-297.
- Gersten, R. & Chard, D. (1999). Number sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *Journal of Special Education*, 33, 18-28.
- Gersten, R. & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A Meta-Analysis. *Elementary School Journal*, 101, 251-272.
- Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for student with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 293-304.
- Gould, B.W. (2001). Curricular strategies for written expression. Στο A.M. Bain, L. L Bailet & L.C. Moats (επιμ). *Written language disorders* (185-220), Austin, TX:PRO-ED.
- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91-125.
- Hamstra-Bletz, L., & Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (10),689-699
- Huntington, D. D. & Berder, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 159-166.
- Jordan, N., Hanich, L.B., & Kaplan, D. (2003),. A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with co-morbid mathematics and reading difficulties. *Child Development*, vol 74, no 3, pp 834-850.

- Kalchman, M., Moss, J., & Case, R. (2001). Psychological models for the development of mathematical understanding: Rational numbers and fractions. Στο S. Carver and D. Klahr (επιμ), *Cognition and instruction* (1-38). Mahwah, NJ: Elbaum.
- Kavale, K.A., Forness, S.R. (1996). Social skills deficits as primary learning disabilities: A meta-analysis. *Journal Of Learning Disabilities*.
- Kim, H. (2004). Learning Disabilities. Contemporary Issues Companion. Boston Allyn&Bacon.
- Lerner, J. (2005). Learning Disabilities. NY: Houghton Mifflin Company.
- Little, S. S. (1993). Nonverbal learning disabilities and socioemotional functioning: A review of recent literature. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 653-655.
- Margalit, M., & Shulman, S. (1986). Autonomy perceptions and anxiety expressions of learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 291-293
- Margalit, M. & Levin-Alyagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly*, 17, 297-310.
- McCoy, E. M. & Prehm, H. J. (1987). Teaching mainstreamed students. Methods and techniques. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Mercer, C. D. & Pullen, P. C. (2005) Students with learning disabilities, Pearson: Merrill Prentice Hall.
- Milne, T. A. & Schimdt, F. (1996, August). Self-esteem in learning disabled children: The role of social competence. Paper presented at the meeting of the XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Quebec.
- Ochoa, S. H., & Palmer, D. J. (1991). A sociometric analysis of between- group status variability of Hispanic learning disabled and nonhandicapped pupils in academic and play contexts. *Learning Disability Quarterly*, 14, 208-218.
- Pearl, R. & Bryan, T. (1992). Students expectations about peer pressure to engage in misconduct. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 582-597.
- Peer, L., Reid, G. (2003). Introduction to Dyslexia. David Fulton Publishers L.T.D.

- Pierangelo, R., Giuliana, G. (2004) Learning Disabilities: A practical approach to foundations, assessments diagnosis and teaching (fully reflects IDEA 2004). Pearson Allyn & Bacon.
- Poblano, A., Borja, S., Elias, T., Garcia-Pedroza, F., Arias, (2002) Mde-L Characteristics of specific reading disability in children from a neuropsychological clinic in Mexico City. *Salud-Publica-Mex.* 44 (4) 323-327.
- Pumfrey, P.D., Reason, Rea. (1998). Specific Learning Disabilities (Dyslexia)-Challenges and Responses (2nd Ed.). Routledge/ Falmer.
- Ramma, S. & Gowaramma, I.P. (2003). A systematic procedure for identifying and classifying children with dyscalculia among primary school children in India. *Dyslexia*, 8, 67-85
- Rijntjes, M., Dettmers, C., Buchel, C., Kiebel, S., Frackowiak, R. S. J., & Weiller, C. (1999). A blueprint for movement: functional and anatomical representations in the human motor system. *Journal of Neuroscience*, 19, 8043- 8048.
- Ritter, D. R. (1989). Social competence and problem behavior of adolescent girls with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 460-461.
- Robinson, C., Menchetti, B., & Torgesen, J. (2002). Toward a tow-factor theory of one type of mathematics disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17, 81-89.
- Schumaker, J.B. & Deshler, D.D. (2003). Can students with LD become competent writers? *Learning Disability Quarterly*, Special issue.
- Sharma, M. (2003). Dyscalculia. Source www.cambridgecollege.edu/
- Shaywitz E. Sally, (1996). Dyslexia : *Scientific American*, 98-103.
- Shaywitz SE, Fletcher JM, Shaywitz BA, (1996). : A conceptual model and definition of dyslexia: findings emerging from the Connecticut Longitudinal Study. In: Language, Learning and Behavior Disorders: Developmental, Biological and Clinical Perspectives. Beitchman JH, Coven NJ, Konstantareas MM, Tanoc R, eds. New York: Cambridge University Press.
- Shaywitz, S.E. Shaywitz, B.A., Fletcher J.M., Escobar M.D (1990). Prevalance of reading disability in boys and girls: results of the Connecticut Longitudinal Study. *JAMA*, 264:998-1002

- Sisterhen, S. H. & Gerber, P. J. (1989). Auditory, visual and multisensory nonverbal perception in adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 245-249.
- Smith, R. (2004) Learning Disabilities The interaction of students and their environments, Fifth Edition. Pearson Allyn & Bacon
- Snowling M., (1997). Developmental dyslexiaQ An introduction and theoretical overview. Στο Snowling M. & Stackhouse J., (επιμ.) *Speech and Language. A practitioner's handbook*. Whurr Publishers, London.
- Snowling M. J., (2002). Reading and Other Learning Difficults. In: Rutter M, Taylor E. (eds) *Child and Adolenscent Psychiatry*, 4th Ed Blackwell Pumblishing, Oxford, pp 682-696.
- Sparrow S, Sats P. (2001). Dyslexia laterality and neuropsychological development. In Bakker advances in theory and method. Rotterdam University Press, Rotterdam.
- Tur- Kaspá, H., Margalit, M. & Most, T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socioemotional adjustment: The social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 37-48.
- Vaidya, R. S. (2004). Understanding Dyscalculia for teaching. *Education*, vol 124, no 4, pp 717-220.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S., & Hughes, M. T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 428-436.
- Vogel, A. (1977) Morphological ability in normal and dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities*.
- Weiner, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Weinstein, M. (1980). A neuropsychological approach to mathematic disabilities. In Learning disabilities: Old dogmas-new direction. Boston: University School Medicine.

- Wiing, H. & Semel, E. (1975a). Comprehension of syntactic structures and critical verbal elements by children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*.
- Wiing, H. & Semel, E. (1975b). Productive language abilities in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*
- Wong, B. (1996). Metacognition and Learning Disabilities. Στο *The ABCs of Learning Disabilities*. Academic Press Inc., San Diego, California

Ηλεκτρονικές Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- <http://www.markosrigos.gr/cv.htm>
- www.dys.gr
- www.eduportal.gr
- www.dyslexia.edu.gr
- www.dyslexia-centers.gr
- www.thace.edu.gr
- www.iatronet.gr
- www.cambridgecollege.edu/
- <http://www.e-nter.net/>, Μακρογιάννη Ευαγγελία 2006.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 – Παρουσίαση Περίπτωσης Παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ημερομηνία προέλευσης : 4-3-2002

Όνοματεπώνυμο : Γρηγόρης

Ημερομηνία γέννησης : 1-4-1994 (8 χρονών)

Σχολική Τάξη : Β΄

Παραπομπή-Αίτημα : Παραπέμπεται από το δάσκαλο του, της Β΄ τάξης Δημοτικού με αίτημα την ένταξη του σε σχολείο για «καθυστερημένα παιδιά».

Πηγή Πληροφορών: Μητέρα

Η μητέρα συνεσταλμένη, διστακτική και φανερά ανήσυχη για το παιδί της, δίνει μια πρώτη περιγραφή δύστροπου, τεμπέλικου και αδιάφορου μαθητή που δεν κάθεται να διαβάσει. Απαντώντας σε ερώτηση διευκρινίζει ότι ο Γρηγόρης είναι σε όλα τα θέματα «μέσα» και πως χωρίς να είναι «χαζός» δεν τα καταφέρνει στο σχολείο. Πηγαίνει μετά από πίεση. Διαβάζει με τη δική της παρακολούθηση τρεις ώρες κάθε μέρα στο δωμάτιο του, αλλά «δεν τα παίρνει» και γράφει «άλλα αντί άλλων».

Οικογενειακό Ιστορικό:

Οι δύο γονείς ηλικίας 32 χρονών κατάγονται από χωριό και ζουν στα Ιωάννινα από το 1987 που είχαν έρθει για αναζήτηση εργασίας. Οι δύο τους δεν αγαπούσαν το σχολείο και είχαν προσαρμοστεί δύσκολα. Η μητέρα ήταν καλή μαθήτρια επειδή φοβόταν τη δασκάλα, δεν συνέχισε όμως στο γυμνάσιο. Ο πατέρας είχε χαμηλή επίδοση στο δημοτικό, με επιμονή των γονιών του φοίτησε μέχρι την Γ΄ γυμνασίου. Η μητέρα εργάζεται σε τράπεζα (προσωπικό καθαρίστριας) και ο πατέρας εργάτης στη ΔΕΗ. Οι σχέσεις του ζευγαριού περιγράφονται καλές. Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι χαμηλό. Το δεύτερο παιδί της οικογένειας, αγόρι ηλικίας 4 χρονών περιγράφεται «φυσιολογικό».

Κληρονομικότητα: Στη στενή οικογένεια αναφέρονται, υποψία αριστεροχειρίας μάλλον καταπιεσμένης στον πατέρα και ιδιαίτερη ευαισθησία σε αγχογόνες καταστάσεις στη μητέρα χωρίς να έχει ποτέ χρειαστεί κλινική αντιμετώπιση. Στην ευρεία οικογένεια

αναφέρονται, ένας πρώτος ξάδερφος της μητέρας με κρίσεις E και ο αδερφός της πατρικής γιαγιάς με ψύχωση (αδιευκρίνιστου τύπου).

Ατομικό Ιστορικό παιδιού:

Ο Γρηγόρης είναι το πρώτο παιδί. Οι γονείς του τον απέκτησαν σε ηλικία 24 χρονών, δύο χρόνια μετά το γάμο τους. Η εγκυμοσύνη ήταν επιθυμητή καθώς και το φύλο του παιδιού και από τους δύο γονείς. Η κύηση ήταν φυσιολογική και επέτρεπε στη μητέρα να εργάζεται κανονικά μέχρι και τον 7ο μήνα. Ο τοκετός έγινε σε μαιευτήριο των Ιωαννίνων με τη συμπλήρωση του 9ου μήνα της κύησης.

Το μωρό έκλαψε αμέσως, δεν ήταν μελανό και είχε βάρος 3550 γραμμάρια. Περιγράφεται όμορφο, χαριτωμένο αλλά γκρινιάρικο μωρό. Την τρίτη μέρα παρουσίασε νεογνικό ίκτερο που πέρασε χωρίς επιπλοκές. Θήλασε 4 μήνες. Στους δύο μήνες η μητέρα επέστρεψε στην εργασία της και τη φροντίδα του ανέλαβε η μητρική γιαγιά, αγρότισσα, 58 χρονών με καλή υγεία.

Από την ψυχοκινητική του ανάπτυξη σημειώνονται: Στήριξε το κεφάλι στους 4 μήνες, κάθισε 6 μηνών, μπουσούλησε 10 και περπάτησε 18 μηνών. Ανταποκρινόταν σε οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα. Αργοπόρησε στην ομιλία του, τις πρώτες λεξούλες μα-μα, μπα-μπα τις πρόσφερε μετά τους 18 μήνες. Η μητέρα διαπιστώνει πως είναι η πρώτη φορά που επισημαίνει την αργοπορία αυτή καθώς συγκρίνει την με την ομιλία του δεύτερου παιδιού και σκέφτεται πως η άποψη της γιαγιάς για τον Γρηγόρη ότι τα αγόρια αργούν να μιλήσουν, ήταν λαθεμένη. Η εξέλιξη του λόγου του Γ. είναι πολύ αργή. Φράσεις άρχισε να κάνει στα τρία του χρόνια. Πλήρη έλεγχο των σφιγκτήρων απέκτησε στα 2 ½ χρόνια. Χωρίς επιπλοκές πέρασε τις παιδικές αρρώστιες κοκκύτη και ιλαρά στη διάρκεια του τρίτου χρόνου της ζωής του. Την ίδια περίοδο ο Γ. έχει περιορισμένες ευκαιρίες για σχέσεις με συνομηλίκους. Τους συναντά στην παιδική χαρά πρωινά της Κυριακής, όπου εκείνος προτιμά να τρέχει και να παίζει μόνος με τα χώματα.

Στα 3 3/12 έτη, συμβαίνουν δύο γεγονότα σημαντικά για την οικογένεια και το Γρηγόρη που επισπεύδουν την τοποθέτηση του σε παιδικό σταθμό. Ο αγχογόνος αποχωρισμός του πατέρα για 7 μήνες, που νοσηλεύεται σε νοσοκομείο μετά από τροχαίο ατύχημα. Η αισθητή παραμέληση του από τη μητέρα την ίδια περίοδο. Εκείνη όντας ήδη έγκυος στον αδελφό του δίνει τη φροντίδα της στον πατέρα και αργότερα

στο μωρό που γεννιέται 3 μέρες πριν ο Γρηγόρης συμπληρώσει τα 4 χρόνια. Στο διάστημα αυτό ο Γρ. παρουσίασε υπερκινητικότητα, άρχισε να βυζαίνει το δάχτυλό του και να δυστροπεί. Ζήλευε το μωρό και μιμούνταν τις ανάγκες του προκειμένου να παίρνει αντίστοιχη φροντίδα.

Η μητέρα δεν θυμάται κάτι ιδιαίτερο από την προσαρμογή του στον παιδικό σταθμό, μόνο ότι ήταν ζωηρός.

Από την περίοδο του νηπιαγωγείου και της Α΄ δημοτικού θυμάται την ακαταστασία του στο δωμάτιο και τα παιχνίδια του και έντονη υπερκινητικότητα «σαν σίφουνας περνούσε και αναστάτωνε το σπίτι». Η μητέρα μας λέει ότι δεν είχε χρόνο να επισκεφτεί το σχολείο και όταν την καλούσαν απόφευγε να πάει γιατί δεν θα αισθανόταν άνετα με το δάσκαλο.

Από το δάσκαλο μαθαίνουμε ότι ο Γρ. είναι αφηρημένος, δυσκολεύεται στο διάβασμα και γράφει ανάποδα. Είναι υπερκινητικός και ενοχλεί τα παιδιά στην τάξη.

Αρχικά συμπεράσματα:

Το παιδί μεγάλωσε σε μια οικογένεια χαμηλού κοινωνικού-μορφωτικού επιπέδου, με καλές οικογενειακές σχέσεις χωρίς ιδιαίτερα κίνητρα για μάθηση (αρνητικές σχολικές εμπειρίες γονιών).

Ορισμένα στοιχεία όπως η αργοπορία στην ομιλία και το περπάτημα δεν είχαν επισημανθεί από την οικογένεια και παραβλέφθηκαν. Γονείς και περιβάλλον επισήμαναν τις εκδηλώσεις συμπεριφοράς του μικρού (υπερκίνηση, ακαταστασία κ.α.) που ίσως ενοχλούσαν και τους ίδιους, δεν ευαισθητοποιήθηκαν όμως για να αναζητήσουν πιθανά αίτια. Εξάλλου την περίοδο που τα συμπτώματα γίνονταν πιο φανερά οι γονείς απασχολημένοι με άλλα θέματα, υγείας, εργασίας, μέγαλωμα μωρού, δεν τα παρατηρούν και καθώς δεν επικοινωνούν με τη νηπιαγωγό παραμένουν ανυποψίαστοι για της δυσκολίες του Γρηγόρη.

Διαγνωστική αξία του Κοινωνικού Ιστορικού

Επικεντρωνόμαστε κυρίως στα εξής σημεία του: Αργοπορία στη βάδιση και την ομιλία, έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής, υπερκίνηση, κληρονομικότητα, ψυχολογικές επιπτώσεις από τον αποχωρισμό του πατέρα και τη μειωμένη φροντίδα της μητέρας και τα περιορισμένα ερεθίσματα μάθησης από την οικογένεια. Αυτά συνεκτιμώνται και

αξιολογούνται μαζί με τα στοιχεία των άλλων ειδικοτήτων για να καταλήξει στη διάγνωση της δυσκολίας και την πρόταση για την αντιμετώπιση της.

Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Ακρόαση: Ο μαθητής έχει καλή ακρόαση σε ήχους που προέρχονται από το σώμα (π.χ. βήξιμο, αναπνοή, παλαμάκια) και αντικείμενα (π.χ. σύρσιμο καρέκλας, κουδούνι, τηλέφωνο). Μπορεί να παρακολουθήσει και να κατανοήσει μαγνητοφωνήσεις ήχων, π.χ. ζώων, μεταφορικών μέσων. Εκτελεί απλές εντολές (πάρε την πλαστελίνη, κάνε ένα κουλουράκι) αλλά και σύνθετες (φτιάξε μια ταξινόμηση με τα χρώματα). Κουράζεται σύντομα και χρειάζεται μικρά διαλείμματα για να συνεχίσει.

Συμμετοχή στο διάλογο: Συμμετέχει στο διάλογο. Απαντά σε ερωτήσεις λέγοντας το δικό του όνομα και των μελών της οικογένειάς του. Ονομάζει εύκολα αληθινά αντικείμενα, τρισδιάστατες απομιμήσεις αντικειμένων και εικόνες (ρούχα, οικιακά σκεύη, λουλούδια, φρούτα, μέσα συγκοινωνίας, ζώα). Κάνει ερωτήσεις π.χ. τι είναι; Συνομιλεί με σύντομες προτάσεις ανακοινώνοντας τμηματικά τα νέα της ημέρας.

Δομή λόγου: Χρησιμοποιεί απλές προτάσεις.

Παραγωγή προφορικού λόγου: Κατανοεί και παράγει σύντομο προφορικό λόγο.

Βασικό λεξιλόγιο: Με το λεξιλόγιο που διαθέτει μπορεί να εκφραστεί σε λειτουργική βάση αλλά είναι σχετικά περιορισμένο για τις ανάγκες του σχολείου.

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Αναγνώριση εικόνας σώματος: Αναγνωρίζει και ονομάζει τα περισσότερα μέλη του σώματος του.

Πλευρίωση: Δε διακρίνει τις έννοιες δεξιά-αριστερά.

Χρόνος: Σε χρονικές έννοιες δε θυμάται τη σωστή ημέρα, συγχέει τις έννοιες μήνας - εποχή.

Κίνηση: Κινείται άνετα και περπατάει με καλή ισορροπία πάνω σε συγκεκριμένη διαδρομή στο πάτωμα. Στις αδρές κινήσεις και στη λεπτή κίνηση (άνοιγμα-κλείσιμο, ξετύλιγμα, ψαλίδι, συναρμολόγηση παιχνιδιών) δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες. Η χρήση γραφικών μέσων (μολύβι, χρώματα) γίνεται αργά, διστακτικά. Γράφει ακανόνιστα και

με πολλούς καθρεπτισμούς. Δεν έχει σωστή στάση σώματος όταν κάθεται.
Αυτοεξυπηρέτηση: Φροντίζει την ατομική του υγεία.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Αυτοεικόνα: Αγαπά και φροντίζει τον εαυτό του. Στη διάρκεια της αξιολόγησης ήταν φιλικός, ευγενικός και δεν εξέφρασε αρνητικά συναισθήματα θυμού ή φόβου. Ωστόσο, στο ιχνογράφημα έκανε ένα τεράστιο δράκο ενώ μας εκμυστηρεύτηκε ότι και στα όνειρα του συχνά τον κυνηγάει ο ίδιος δράκος, και τότε τρέχει να κρυφτεί. Είναι ένα θετικό παιδί, αναφέρει ότι τον στεναχωρούν οι δυσκολίες που έχει στα μαθήματα και ο δράκος που βλέπει στα όνειρα του σχετίζεται με το σχολείο.

Κοινωνικότητα: Τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο είχε καλές κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τα αδέρφια του. Δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση ρωτώντας νέες πληροφορίες, π.χ. για τον Η/Υ. Περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει. Ο μαθητής δυσκολεύεται απεριόριστα στις γνωστικές απαιτήσεις της τάξης του. Έχει έντονες δυσκολίες στην αναγνώριση, μάθηση και ανάκληση των συμβόλων στη γλώσσα (ξέρει τους αριθμούς στην πρώτη δεκάδα), σε τέτοιο βαθμό που κάποιες φορές μπερδεύει τα γράμματα με τους αριθμούς.

ΓΛΩΣΣΑ

Ανάγνωση: Ο μαθητής, δε μπορεί να διαβάσει όσα μικρά και κεφαλαία γράμματα έχει διδαχτεί μέχρι σήμερα, δηλαδή σχεδόν όλο το αλφάβητο. Αναγνωρίζει μόνο τα φωνήεντα ο, α, ε, η, υ, και τα σύμφωνα π, τ, ν, λ, κ, ρ. Στην ανάγνωση συλλαβών απλά αναγνωρίζει τα μεμονωμένα γράμματα που ξέρει, κυρίως τα φωνήεντα, και μάλιστα τα αναγνωρίζει ανάποδα, δηλαδή πρώτα τα φωνήεντα και μετά τα σύμφωνα (π.χ ο-τ αντί το). Συγχέει συχνά κάποια γράμματα με τους αριθμούς ι-1, σ-6, Γ-10, δ-8.

Άρθρωση: Ο λόγος του μερικές φορές είναι χαμηλόφωνος, αργός, διστακτικός.

Γραπτός λόγος: Στην παραγωγή γραπτού λόγου ο μαθητής από όλα τα μικρά και κεφαλαία γράμματα του αλφάβητου γράφει μόνο τα α, ε, ι, κ, Κ, ν, ο, τ. Κάνει πολλούς καθρεπτισμούς στα λ, ι, 5 κτλ. Δε μπορεί να γράψει μια απλή συλλαβή. Του αρέσει να ζωγραφίζει.

Κατανόηση: Κατανοεί πολλές λέξεις από τα κείμενα. Μετά από την ακρόαση ενός μικρού κειμένου δε μπορεί να προχωρήσει στην αναδιήγηση, απαντάει σε λίγες επιμέρους ερωτήσεις.

Μαθηματικά: Στα μαθηματικά γνωρίζει πολλές προμαθηματικές έννοιες όπως πάνω-κάτω, μέσα -έξω, μπροστά-πίσω, ψηλά-χαμηλά κτλ. Γνωρίζει και ταξινομεί σε σύνολα τα χρώματα, τα μεγέθη αλλά προχωρεί και σε συγκρίσεις μεγεθών (μεγαλύτερο, μικρότερο) και πλήθους (πιο πολλά - πιο λίγα). Αριθμεί, γράφει τα μαθηματικά ψηφία από το 0-9. Γνωρίζει τα σύμβολα της πρόσθεσης και της αφαίρεσης ανακατεμένα. Δεν εκτελεί σωστά πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης στην πρώτη πεντάδα.

Από το Κ.Ι. είναι δυνατό να γίνουν και ορισμένες εκτιμήσεις για τη στάση της οικογένειας και τη δυνατότητα συνεργασίας μαζί της στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η νεαρή ηλικία των παιδιών, οι καλές ενδοοικογενειακές σχέσεις και η αποκατάσταση της υγείας του πατέρα που συμπίπτει με την περίοδο που η μητέρα απευθύνεται για διάγνωση, είναι θετικά στοιχεία για την αρχική πρόγνωση. Θα χρειαστεί συγκεκριμένη ενημέρωση των γονιών για τη δυσκολία του Γρηγόρη και πώς αυτή εκδηλώνεται στη σχολική απόδοση καθώς και για το περιεχόμενο της ειδικής βοήθειας που τους υποδεικνύεται.

Στην εργασία με τους γονείς σημασία αποδίδεται σε τυχόν αισθήματα ενοχής και την ελλειπή παρακολούθηση τους στην εξέλιξη του παιδιού.

Ακόμη αξίζει να αξιολογηθεί η συνεργασία τους με το δάσκαλο από την πρώτη κιόλας επαφή για να αποφύγουμε αναπαραγωγή της προηγούμενης κακής εμπειρίας των γονιών με τους δικούς τους δασκάλους.

Οι γονείς του Γρηγόρη, όπως και όλοι οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι αναγκαίο να πειστούν ότι το παιδί τους δεν παρουσιάζει ούτε τεμπελιά ούτε αδιαφορία. Χρειάζεται πίστωση χρόνου και υποστήριξη για να μάθει.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α: Περιγραφή δείγματος των διαγνωστικών εργαλείων του Π.Ν.Α

Παράρτημα Β: Test που χρησιμοποιήθηκαν στη Μεγάλη Βρετανία για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού

Παράρτημα Γ: Δείγματα γραφής δυσλεξικών παιδιών

Παράρτημα Δ: Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ως μέσο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Διαγνωστικά κριτήρια για τις μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο Ζάχος, Δ. (1995). Σειρά τεστ για τη διάγνωση της δυσλεξίας. Στο *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα*. Εργασίες από το 4^ο Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Ψυχολογίας, σελ. 189-194. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Σκοπός

Η χρήση των συγκεκριμένων διαγνωστικών κριτηρίων, πέρα από τον έγκυρο έλεγχο γνωστικών λειτουργιών, δίνει την δυνατότητα να διαπιστωθούν πτυχές και διαστάσεις στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής στην ελληνική γλώσσα.

Περιγραφή

Η στάθμιση των τεσσάρων τεστ πραγματοποιήθηκε στην αττική σε αντιπροσωπευτικό δείγμα. Πληροφορίες για την στάθμιση και χρήση του εργαλείου δίνονται από τον δημιουργό του. Παρέχονται επίσης από χρήστη πίνακες και οδηγίες που τον βοηθούν να εξαγάγει λογικά και σταθερά συμπεράσματα από τα αποτελέσματα των τεστ. Η χρήση τους είναι κατάλληλη σε ατομική βάση για παιδιά από 6-18 ετών:

Α. Έλεγχος ανάγνωσης

Χρησιμοποιούνται έξι κείμενα που αντιστοιχούν ως προς το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο και την αναγνωσιμότητα τους στο επίπεδο κάθε τάξης του σχολείου. Αξιολογούνται:

Η ταχύτητα (χρονομετρείται η διάρκεια σε δευτερόλεπτα)

Η ροή, με κριτήρια όπως η στάση-παύση στο λόγο, ο δισταγμός (πριν από λέξη), το κόμπιασμα (μέσα στη λέξη), η επανάληψη λέξης ή μέρος της, ο συλλαβισμός.

Η κατανόηση, με ερωτήσεις που συνοδεύουν κάθε κείμενο και αφορούν τη μετάφραση, την ερμηνεία και τη γενίκευση-επέκταση.

Εκατόν δέκα πέντε (115) μεμονωμένες λέξεις κατά την ανάγνωση των οποίων αποδεικνύονται οι αναγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αδύναμος αναγνώστης.

B. Έλεγχος γραφής

Στον έλεγχο γραφής χρησιμοποιούνται:

Κείμενα για κάθε τάξη, για γραφή καθ' υπαγόρευση.

Δείγμα αυθόρμητης γραφής από ένα σύντομο κείμενο που γράφει ο μαθητής ως απάντηση σε μια ερώτηση.

Διαβαθμισμένα κείμενα για αντιγραφή.

Τα τρία είδη γραφής αξιολογούνται με βάση επτά ομάδες σφαλμάτων. Επίσης, καταγράφονται τα γενικά χαρακτηριστικά για τον κάθε τρόπο γραφής.

Γ. Τεστ οπτικής διάκρισης λέξεων

Σε χωριστές σελίδες δίνονται 40 λέξεις διαβαθμισμένες. Κάθε λέξη εμφανίζεται γραμμένη: μία φορά σωστή και πέντε φορές λάθος, ενώ υπάρχει άλλη μια έβδομη κατά σειρά λέξη, μορφολογικά άσχετη αλλά σημασιολογικά συγγενική με την αρχική λέξη σε 15 περιπτώσεις στον ελληνικό λόγο. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση τους τύπους της κάθε λέξης τους οποίους επιλέγει ο εξεταζόμενος.

Δ. Τεστ ακουστικής διάκρισης λέξεων

Περιλαμβάνει διάκριση λέξεων

Περιλαμβάνει 99 ζεύγη λέξεων, 33 με επανάληψη της ίδιας λέξης και 66 με σχεδόν ομόηχες λέξεις. Το τεστ δίνεται ολόκληρο σε όλες τις τάξεις, επειδή στα 99 ζεύγη λέξεων συνδυάζονται όλοι οι φωνηεντικοί και συμφωνικοί φθόγγοι της γλώσσας μας σε απλές φωνητικές συλλαβές και σε φωνηεντικά και συμφωνικά συμπλέγματα.

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. Κλίμακα Raven

Raven, C.J. (1960). Progressive matrices. Edition Lewis.

Γιώργας, Δ. (1973). Georgas Τεστ Νοημοσύνης για Παιδιά. Αθήνα: Εκδόσεις Κέρδος.

Σκοπός

Μετράει κυρίως την ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιήσει αναλογικές συγκρίσεις και να οργανώνει τις αντιλήψεις του χώρου σε λειτουργικά σύνολα.

Περιγραφή

Αποτελείται από 36 προβλήματα, τα οποία έχουν διαταχθεί σε επάλληλες βαθμίδες με βάση το βαθμό δυσκολίας τους. Κάθε πρόβλημα περιλαμβάνει γεωμετρικά σχήματα διευθετημένα σε λογικές σειρές, από τις οποίες λείπει ένα σχήμα. Για κάθε πρόβλημα δίνονται στο κάτω μέρος της σελίδας άλλοτε έξι και άλλοτε οκτώ γεωμετρικά σχήματα. Ο εξεταζόμενος πρέπει να βρει ποιο από τα σχήματα αυτά συμπληρώνει την εικόνα-ερέθισμα. Επειδή η κλίμακα Raven δεν απαιτεί γλωσσική επικοινωνία μεταξύ εξεταστή και εξεταζόμενου, μπορεί να χορηγηθεί και σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

2. Bender Visual-Motor Gestalt Test (ηλικίες 5-11 ετών)

Koppitz, E. (1963). The Bender Visual-Motor Gestalt Test for Young Children. Grune & Statton Inc.

3. Developmental Test of Visual-Motor Integration (ηλικίες 2-18 ετών)

Beery, K. & Buctenika, N. (1967). The Developmental Test of Visual-Motor Integration. New York: Psychological Corporation.

Σκοπός

Τα δύο αυτά τεστ εξετάζουν τον οπτικοκινητικό συντονισμό. Επίσης, παρέχουν ενδείξεις για προβλήματα του εγκεφάλου καθώς και συναισθηματικούς δείκτες.

Περιγραφή

Αξιολογείται η ικανότητα αναπαραγωγής με την γραφή συγκεκριμένων γεωμετρικών σχημάτων σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια. Καταγράφεται ο συνολικός αριθμός των

σχημάτων που ο εξεταζόμενος σχεδίασε καθώς και η χρονολογική ηλικία του εξεταζόμενου. Συγκρίνεται η απόδοση του με τα στοιχεία στους πίνακες του εργαλείου για να βρεθεί η αναπτυξιακή ηλικία του.

4. Τεστ της Οικογένειας

Benef, C. & Antony, J. (1967). Manual for the family relations test.

Published by National Foundation for Educational Research, in England and Wales.

Σκοπός

Το συγκεκριμένο εργαλείο βοηθά στην ανακάλυψη των συναισθηματικών σχέσεων του παιδιού με τα διάφορα μέλη της οικογένειας του. Επίσης με τη χρήση του τεστ

Της οικογένειας φαίνονται τα αισθήματα που έχει το παιδί απέναντι στον εαυτό του καθώς και η άμυνά του απέναντι σε αισθήματα που δεν θέλει να παραδεχτεί.

Περιγραφή

Το υλικό σχεδιάστηκε έτσι ώστε να δώσει μια συγκεκριμένη αναπαράσταση της οικογένειας του παιδιού. Αποτελείται από 20 φιγούρες που παριστάνουν άτομα διαφόρων ηλικιών, ύψους κ.λπ. Το παιδί έχει την δυνατότητα να διαλέξει τις φιγούρες που θέλει ώστε να δημιουργήσει το δικό του οικογενειακό κύκλο. Έπειτα δίνονται στο παιδί κάρτες με μια φράση και του ζητείται να τοποθετήσει την κάθε κάρτα στη φιγούρα (από αυτές που έχει επιλέξει) στην οποία ταιριάζει περισσότερο. Στο τέλος προστίθενται όλες οι φράσεις που δόθηκαν για την κάθε φιγούρα και στην κάθε κατηγορία. Οι κατηγορίες περιλαμβάνουν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που προέρχονται από το παιδί ή κατευθύνονται προς το παιδί. Για τα μεγαλύτερα παιδιά συμπεριλαμβάνονται τρεις ακόμα κατηγορίες οι οποίες είναι:

- α. Μητρική υπερπροστασία
- β. Πατρική επιείκεια
- γ. Μητρική υπερεπιείκεια

5. Έλεγχος της πλευρίωσης

Harris, A.J. (1947). Harris Tests of Lateral Dominance, Manual of Directions for Administration and Interpretation. New York: Psychological Corporation.

Προτίμηση χεριού

Ζητάμε από το παιδί να μας δείξει το χέρι που χρησιμοποιεί για να πετάξει την μπάλα, να καρφώσει ένα καρφί, να κόψει με ένα μαχαίρι, να χρησιμοποιήσει ένα ψαλίδι και να γράψει το όνομά του. Καταγράφεται ο αριθμός των ενεργειών (από αυτές που απαριθμούνται) που πραγματοποίησε με κάθε χέρι.

Προτίμηση ματιού

Ζητάμε από το παιδί να μας δείξει τον τρόπο με τον οποίο κοιτάζει από ένα τηλεσκόπιο και σημαδεύει με ένα όπλο. Καταγράφεται κάθε φορά ποιο μάτι χρησιμοποιεί.

Προτίμηση ποδιού

Ζητάμε από το παιδί να μας δείξει πως θα χτυπούσε την μπάλα ή θα πατούσε ένα έντομο. Καταγράφεται κάθε φορά ποιο πόδι χρησιμοποιεί.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Test που χρησιμοποιήθηκαν στη Μεγάλη Βρετανία για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού (Δ. Στασινός 1999):

(1) Το πακέτο Macmillan για την διάγνωση της αναγνωστικής ικανότητας (The Macmillan Diagnostic Reading Pack, Macmillan Education 1980)

(2) Το QUEST προφίλ διάγνωσης της αναγνωστικής ικανότητας E.K.A.R.P. Arnold/Wheaton (1993).

1. Το πακέτο Macmillan αρχίζει μ' ένα βασικό τεστ προφορικής ανάγνωσης. Επομένως ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να συνδυάζει γράμματα, μικρά και κεφαλαία. Ακολουθεί ένα τεστ για την βραχυπρόθεσμη μνήμη και αναφέρεται στην αναγνώριση γραμμάτων αλλά και στην αναπαραγωγή άλλων. Ελέγχεται ακόμα, η ικανότητα του παιδιού για μεταγραφές των αρχικών ήχων σε μια ομάδα λέξεων, η ηχητική αξία γραμμάτων, η διάκριση ακουστικών ερεθισμάτων, η ικανότητά του για άμεση ανάκληση αριθμών, η σύνθεση ήχων κάτω από διαφορετικές συνθήκες, η ορθογραφιμένη γραφή και προφορική ανάγνωση όπου σημειώνονται τ' ακόλουθα χαρακτηριστικά :αντικαταστάσεις, έλλειψη απάντησης, παρεμβολές, παραλείψεις, επαναλήψεις και διορθώσεις. Καταγράφονται επίσης οι αναγνωστικές στρατηγικές του παιδιού.

2. Με το QUEST προφίλ για τη διάγνωση της ανάγνωσης αξιολογούνται πρώτα απ' όλα οι ακόλουθες προ-αναγνωστικές ικανότητες: διακρίσεις ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων, ακουστική και οπτική (εξ)ακολουθητική μνήμη και οπτικό-κινητικός συντονισμός. Στη συνέχεια εξετάζονται οι ακόλουθες δεξιότητες για την πρόσβαση λέξεων: αντίληψη λεξιλογίου, αναγνώριση γραμμάτων, οπτικών και ακουστικών, απλές μίξεις, η αρχή και το τέλος λέξεων, δυσγραφία και σιωπηλός κανόνας και αντιστροφές.

Έτσι και οι δύο αυτές μορφές αξιολόγησης ελέγχουν τη σημασιολογική, συντακτική και φωνολογική πληροφορία στην ανάγνωση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Δείγματα γραφής δυσλεξικών παιδιών από ειδικές τάξεις κοινών σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων.

εγθν 0 παρ : εγώ θα γίνω λαμαρινάς

60 ε : 603

μεζκφο : παίζω κρυφτό

ξε + βόνι : ξε
λιδόνι

Η υβροχη : βροχή πέφτει

700306 : 736

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ: 10-12 χρόνων (γραφή από μνήμης)

Δείγματα γραφής λέξεων κατά υπαγόρευση πριν το παρεμβατικό ερέθισμα

Έρεφαν	
Έρεγε	(Έρε. φω) μαθ. φω.
Φέρνα	αόριστος αέριαος
Φίλαγεσε	
Δίνουμε	
Πάπτι	

Έρεχες
Πάινωμουν
Κίτατατε

Δείγματα γραφής λέξεων κατά υπαγόρευση μετά το παρεμβατικό ερέθισμα

3-6-94
Μελεση
Αγγλικά
Θόσκεκα
λαθηλσι

Διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων

10,22,
10001,
200,020,
10 5 9016,
1000,000

Γραφή αριθμών από υπαγόρευση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ως μέσο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών.

Ο ρόλος των υπολογιστών στην εκπαίδευση

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές κερδίζουν μέρα με τη μέρα όλο και σημαντικότερο ρόλο στη ζωή μας. Έχουν ήδη αλλάξει ριζικά τον τρόπο που ζούμε και δουλεύουμε (Mendrinis, 1997). Η λογική συνέπεια είναι να αλλάξουν και τη φύση της εκπαίδευσης καθώς και τις δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύσσουν οι μαθητές μας (Detheridge, 1996). Η ύπαρξη του επεξεργαστή κειμένου έχει αντικαταστήσει τις χειρόγραφες εργασίες, κάνοντας με τον τρόπο αυτό τον καλό γραφικό χαρακτήρα και όλες τις δεξιότητες που σχετίζονται με ένα εμφανίσσιμο χειρόγραφο λιγότερο αναγκαίες. Επιπλέον, εφόσον τα κομπιουτεράκια μπορούν να κάνουν ακόμη και τις πιο πολύπλοκες πράξεις με φοβερή ακρίβεια, οι δεξιότητες που χρειάζονται πλέον είναι αυτές της λογικής σκέψης και της εκτίμησης για το ποια πράξη πρέπει να γίνει. Ταυτόχρονα οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους στην έρευνα και στην κρίση του μεγάλου αριθμού πληροφοριών που είναι διαθέσιμες μέσω CD-ROM, βάσεων δεδομένων και του Internet (Detheridge, 1996).

Η πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες δίνει σε κάθε μαθητή τη γνώση και τη δύναμη να γίνει ένα ενεργό μέλος της κοινωνίας. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ενώ αποτελούν πηγή για ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών, παράλληλα είναι και το μέσο, το οποίο διευκολύνει την πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες ακόμη και για τα πιο "αποκλεισμένα" μέλη της κοινωνίας μας, αφού τους δίνει τις ίδιες ευκαιρίες με όλους τους υπόλοιπους συνανθρώπους τους στην εκπαίδευση, στη δουλειά, στην κοινωνικοποίηση, στην προσωπική εξέλιξη. (Detheridge, 1996). Μέσα στα πλαίσια αυτά, δηλαδή, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να γίνουν ένας τρόπος να πετύχουμε, σε σημαντικό βαθμό, την κοινωνική ισότητα.

Ένας επιπλέον λόγος που ενισχύει τον εκπαιδευτικό ρόλο των υπολογιστών είναι το γεγονός ότι τα παιδιά αγαπούν τα computers (Rooms, 2000). Κι όπως πολύ σοφά παρατήρησε ο Sigmund Papert, ένας από τους πρωτοπόρους της εισαγωγής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία, "τα παιδιά μαθαίνουν ό,τι αγαπούν" (Papert,

1980)! Έχω δει παιδιά που προτιμούσαν να χάσουν το διάλειμμά τους προκειμένου να δουλέψουν στον υπολογιστή. Έχω επίσης δει μαθητές με σημαντικές δυσκολίες στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, οι οποίοι όμως γνωρίζουν να χειρίζονται τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και μπορούν ακόμη και να τον συνδέσουν με τα ηχεία ή τον εκτυπωτή.

Η βιβλιογραφία είναι ενθουσιώδης υπέρ των υπολογιστών. Ένα από τα σημαντικότερα επιχειρήματα είναι ότι η τεχνολογία μπορεί να απελευθερώσει τον μαθητή, να τον κάνει πιο ανεξάρτητο και αυτόνομο, δίνοντάς του έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και μειώνοντας την ανάγκη για παρουσία δασκάλου (Davis et al., 1997). Δηλαδή η διαδικασία της μάθησης μετατρέπεται από παθητική σε ενεργητική (Κελεσίδης, 1998). Επιπλέον, η ερευνητική και ευέλικτη φύση του υπολογιστή τον κάνει ένα δυνατό εργαλείο, το οποίο μπορεί να υπηρετήσει διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικούς τρόπους μάθησης (Scrimshaw, 1997 και Meadows and Leask, 2000). Σημαντική είναι επίσης η συμβολή του υπολογιστή:

- στην αύξηση της προσοχής και στην προσήλωση του μαθητή στην εργασία που κάνει (Underwood, 2000),
- στην διευκόλυνση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ συμμαθητών (Crompton and Mann, 1996),
- στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση (Crompton and Mann, 1996),
- στη δημιουργία ευκαιριών για επιπλέον εξάσκηση (Underwood, 2000) και
- στην αύξηση της αυτοεκτίμησης (Crompton and Mann, 1996).

Ο ρόλος των υπολογιστών στην εκπαίδευση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Η J. Day (1995) περιγράφει τρεις τρόπους με τους οποίους οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση στη μάθηση:

- απομακρύνοντας τα “φυσικά” εμπόδια, δηλαδή κυρίως εμπόδια που έχουν σχέση με δυσκολίες κινητικότητας (physical access),
- παρουσιάζοντας τα μαθήματα με διαφορετικούς τρόπους (cognitive access),
- υποστηρίζοντας τους μαθητές σε ιδιαίτερους τομείς δυσκολιών (supportive access).

Ο C. Singleton (1994) περιγράφει μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση στις απόψεις που αφορούν στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία μαθητών με

δυσλεξία: “θεραπεία και μάθηση” από τη μία πλευρά και “πρόσβαση και υποστήριξη” από την άλλη. Δηλαδή, θεωρεί ότι οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με το θέμα χωρίζονται σε δύο ομάδες: α) αυτούς που αντιμετωπίζουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ως μέθοδο διδασκαλίας βασικών δεξιοτήτων και β) εκείνους που τους αντιμετωπίζουν απλά ως ένα μέσο που δίνει πρόσβαση στα καθημερινά μαθήματα. Ο ίδιος ο Singleton υιοθετεί μια πιο εκπαιδευτική προσέγγιση. Υποστηρίζει ότι τόσο η θεραπεία και η μάθηση όσο και η υποστήριξη και πρόσβαση των μαθητών είναι εξίσου σημαντικές. Γι’ αυτό η λέξη κλειδί για τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών για παιδιά με δυσλεξία είναι η λέξη “διαφοροποίηση”. Ένας μαθητής μπορεί να χρειάζεται περισσότερη εξάσκηση μέσω κατάλληλων προγραμμάτων, ώστε να κατακτήσει μία δεξιότητα, ένας άλλος μπορεί απλά να χρειάζεται τη χρήση επεξεργαστή κειμένου για να διευκολύνει τη συμμετοχή του στη τάξη κι ένας τρίτος μπορεί να έχει ανάγκη και τα δύο. Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η δύναμή τους να δίνουν κίνητρο για μάθηση (Brooks, 1997). Επιπλέον ενισχύοντας τη συγκέντρωση της προσοχής βοηθούν τους μαθητές να δείξουν πόσο πραγματικά έχουν κατανοήσει κάτι (Detheridge, 1996). Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η δουλειά στο computer είναι μια προσωπική ενασχόληση η οποία μειώνει την έκθεση του μαθητή σε αρνητική κριτική ενώπιον των συμμαθητών του (Brooks, 1997). Άλλωστε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι μία μηχανή και μία κριτική εκ μέρους της μηχανής αυτής είναι λιγότερο μειωτική από μία ανθρώπινη κριτική εκ μέρους του δασκάλου. Επίσης, οι υπολογιστές προσφέρουν μεγάλο βαθμό εξάσκησης, εφόσον δεν κουράζονται και μπορούν να δείξουν μεγαλύτερη υπομονή από ένα δάσκαλο, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν στους δικούς τους ρυθμούς (Rooms, 2000). Τέλος, οι υπολογιστές παρέχουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυτό που έχουν ανάγκη: εργασίες σε μικρά διαδοχικά βήματα (Detheridge, 1996). Αυτή η στρατηγική της κατάτμησης σε μικρά βήματα έχει αποδειχτεί ότι είναι ένας επιτυχημένος τρόπος διδασκαλίας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Γράφοντας στον ηλεκτρονικό υπολογιστή

Το γράψιμο για ένα μαθητή με δυσλεξία είναι μια επίπονη εργασία. Το να γράψει ένα κείμενο σε χαρτί σημαίνει ότι πρέπει να συνδυάσει τις δύσκολες διαδικασίες του γραψίματος (με το χέρι), της ορθογραφίας και της επιλογής περιεχομένου. Ένας μαθητής με κακό γραφικό χαρακτήρα και δυσκολίες στην ορθογραφία μπορεί να έχει πολλές ενδιαφέρουσες ιδέες, όμως οι ιδέες αυτές χάνονται καθώς προσπαθεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του με το γράψιμο. Το αποτέλεσμα στο χαρτί συνήθως δεν αντιπροσωπεύει τις πραγματικές δυνατότητες του μαθητή (Crivelli, 2000). Μέσα στα πλαίσια αυτά η βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου στον υπολογιστή μπορεί να είναι ανεκτίμητη. Πρώτον γιατί ο μαθητής μπορεί να συγκεντρωθεί σε ένα μικρό κομμάτι δουλειάς κάθε φορά (Thomson and Watkins, 1998). Δεύτερον, γιατί το να βρει ένας μαθητής με δυσλεξία το σωστό γράμμα από το πληκτρολόγιο είναι πιο εύκολο από το να πρέπει να το ανακαλέσει από τη μνήμη του (McKeown, 2000). Επιπλέον ο επεξεργαστής του δίνει τη δυνατότητα να κάνει αλλαγές στο γραπτό του, να μεταφέρει λέξεις και προτάσεις, χωρίς μουντζούρες και σβησίματα. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να εκφράζει τις σκέψεις του, να φανερώνει τις πραγματικές του ιδέες και να τις αναπτύσσει, χωρίς το φόβο της κακής εμφάνισης του γραπτού (Detheridge, 1996 και BECTa, 2001a).

Για μαθητές με πιο σοβαρές δυσκολίες στο γράψιμο, υπάρχουν προγράμματα που μπορούν να προβλέψουν τη λέξη που θα ακολουθήσει, καθώς και προγράμματα που ονομάζονται ‘‘τράπεζες λέξεων’’. Τέτοια προγράμματα μπορούν να αποδειχτούν πολύ χρήσιμα και να βοηθήσουν το μαθητή να εκφράσει πιο ολοκληρωμένα τις σκέψεις του χωρίς να αφήνει κενά και μισές λέξεις (BECTa, 2001b). Εξίσου χρήσιμοι μπορούν να είναι ως εργαλεία και οι διορθωτές κειμένου. Παρότι πολλοί υποστηρίζουν ότι με τους διορθωτές ο μαθητής δεν θα μάθει ορθογραφία και μπορεί να εξαρτηθεί πλήρως από αυτούς, η βιβλιογραφία δίνει επιχειρήματα υπέρ της χρήσης τέτοιων προγραμμάτων. Είναι γεγονός ότι προσφέρουν στους μαθητές μεγαλύτερη αυτονομία (Detheridge, 1996) ενώ ταυτόχρονα βελτιώνουν την ορθογραφία (McKeown, 2000). Βέβαια οι παραδοσιακοί διορθωτές δεν μπορούν να προβλέψουν όλα τα ‘‘δυσλεξικά λάθη’’ (Thomson and Watkins, 1998 και Pedler, 2001). Παρόλ’ αυτά όμως μπορούν να αναγνωρίσουν και να υποδείξουν στο μαθητή τις λέξεις που χρειάζονται διόρθωση. Ένα ακόμη κειμενογραφικό εργαλείο που μπορεί να φανεί χρήσιμο είναι το Thesaurus,

το οποίο δίνει συνώνυμα και μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση νέων λέξεων σχετίζοντάς τες με ήδη γνωστές λέξεις (Detheridge, 1996). Η μόνη δυσκολία με αυτά τα εργαλεία είναι ότι χρειάζονται χρόνο και προσπάθεια για να διδαχτούν οι μαθητές τη χρήση τους.

Χάρη στις παραπάνω δυνατότητες ενός κειμενογράφου το αποτέλεσμα της δουλειάς είναι “καθαρό”, απαλλαγμένο από ακαταλαβίστικες λέξεις και κακή εμφάνιση. Είναι οργανωμένο και ευπαρουσίαστο και κάνει τον μαθητή, που μέχρι τώρα έχει συνηθίσει στην αποτυχία, να είναι περήφανος για τη δουλειά του (Crivelli, 2000 και McKeown, 2000).

Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι στο οποίο οι υπολογιστές μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η ορθογραφία και η κατάκτηση της γραφής. Προγράμματα εξάσκησης μέσω παιχνιδιού ή μέσω ασκήσεων μπορούν να δώσουν κίνητρο στα παιδιά αυτά να εξασκήσουν και να βελτιώσουν την ορθογραφία τους. Επιπλέον, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές αποτελούν ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης αφού οι μαθητές βλέπουν τη λέξη, την ακούν και μετά πρέπει να τη γράψουν (Crivelli, 2000). Η δαχτυλογράφηση μιας λέξης φαίνεται πως είναι ωφέλιμη, καθώς, πρώτον οι μαθητές μαθαίνουν υποδειγματικές κινήσεις των δαχτύλων, οι οποίες τους βοηθούν να θυμούνται τη σωστή ορθογραφία, ενώ δεύτερον βοηθάει τη σύνδεση ήχου-γραφήματος (Thomson and Watkins, 1998).

Ανάγνωση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή

Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Κι ακόμη κι όταν με πολλούς κόπους κατακτήσουν την ανάγνωση η σχέση τους με τα βιβλία δεν είναι η καλύτερη. Οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα του υπολογιστή στη διδασκαλία της ανάγνωσης δείχνουν ότι και σε αυτό τον τομέα οι υπολογιστές μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό κι αποτελεσματικό βοήθημα (Miller et al., 1994, Lewin, 2000, Nicolson et al., 2000). Υπάρχουν και στην ελληνική αγορά κάποια CD-ROM που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Απαραίτητα στοιχεία ενός τέτοιου προγράμματος, ώστε να είναι αποτελεσματικό με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι:

- η αλληλεπίδραση μεταξύ υπολογιστή και μαθητή
- η υπογράμμιση των λέξεων που διαβάζονται από τον εκφωνητή

- ο απόλυτος έλεγχος από την πλευρά του μαθητή
- οι ζωντανές εικόνες και οι ήχοι.

Καθώς οι λέξεις υπογραμμίζονται ενώ διαβάζονται διευκολύνεται η σύνδεση φθόγγων και γραφημάτων (Adam and Wild, 1997). Κάποια προγράμματα μπορεί να επιτρέπουν στο χρήστη να κάνει κλικ πάνω σε μία άγνωστη λέξη με σκοπό να ακούσει μία συνώνυμη ή μια επεξήγησή της (Crivelli, 2000), βελτιώνοντας έτσι το λεξιλόγιό του. Το πιο σημαντικό πάντως στοιχείο αυτών των προγραμμάτων είναι το γεγονός ότι προσφέρουν την αναγνωστική διαδικασία σε μικρά βήματα (Miller et al., 1994) καθώς κι ότι δίνουν κίνητρο για ανάγνωση (Lewin, 1995 και Nicolson et al., 2000).

Επικοινωνία μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή

Οι δυσκολίες λόγου και ομιλίας όχι μόνο περιθωριοποιούν το μαθητή αλλά και του στερούν το δικαίωμα να εκφέρει την άποψή του. Αρχικός στόχος κάθε δασκάλου θα πρέπει να είναι να του δώσει “φωνή” (BECTa, 2001a). Η τεχνολογία μπορεί να δώσει λύσεις και σε αυτόν τον τομέα. Για παράδειγμα ο μαθητής μπορεί να δαχτυλογραφήσει μία λέξη και το computer να την αρθρώσει. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής όχι μόνο μπορεί να συμμετέχει στο καθημερινό μάθημα αλλά και να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του. Επιπλέον για παιδιά που δεν μπορούν να μιλήσουν ένας ειδικός διακόπτης μπορεί να αποτελέσει μέσο για να δείξουν μια επιλογή ή να δώσουν οδηγίες στον υπολογιστή (Banes and Coles, 1995).

Κινητικές δυσκολίες και ηλεκτρονικοί υπολογιστές

Η τεχνολογία και τα computers αποτελούν ένα ισχυρό μέσο για τους μαθητές με κινητικές δυσκολίες. Για παράδειγμα, η δαχτυλογράφηση έχει αποδειχτεί ότι ενισχύει την ακρίβεια στις κινήσεις σε παιδιά με δυσκολίες λεπτής κινητικότητας. Επιπλέον, προγράμματα με δυνατότητα πρόβλεψης κάνουν την διαδικασία της γραφής λιγότερο επίπονη για παιδιά που μπορούν μόνο να χτυπήσουν 2-3 πλήκτρα το λεπτό (McKeown, 2000). Για τις ακόμη πιο σοβαρές περιπτώσεις υπάρχουν ειδικοί διακόπτες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αντί για το πληκτρολόγιο ή το ποντίκι. Έτσι όχι μόνο ενισχύεται η αυτονομία του μαθητή αλλά διδάσκεται και η σχέση ενέργειας – αποτελέσματος (Detheridge, 1996). Δηλαδή για παιδιά με σοβαρές νοητικές και κινητικές δυσκολίες η χρήση ενός τέτοιου διακόπτη μπορεί να αποτελέσει τρόπο

επικοινωνίας με το περιβάλλον, αφού πατώντας το διακόπτη μπορούν να εμφανίσουν για παράδειγμα μια εικόνα από ένα ποτήρι νερό, ώστε να γνωστοποιήσουν τη δίψα τους. Η Αναγνώριση Φωνής μπορεί κι αυτή να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο για παιδιά με σοβαρές κινητικές δυσκολίες. Τέτοια προγράμματα μετατρέπουν το λόγο σε κείμενο και διευκολύνουν το χειρισμό του υπολογιστή μέσω φωνητικών εντολών (BECTa, 2001b).

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας είναι τόσο μεγάλη που μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο εργαλείο για τον κάθε μαθητή. Για παράδειγμα, συνάντησα πριν δύο χρόνια, σε ένα ειδικό σχολείο μία περίπτωση πολύ ενδιαφέρουσα. Ένα παιδί παράλυτο που μπορούσε να κουνήσει μόνο το λαιμό και το κεφάλι του. Αυτό το παιδί έγραφε στον ηλεκτρονικό υπολογιστή μέσω ενός εικονικού πληκτρολογίου το οποίο εμφανιζόταν στην άκρη της οθόνης του υπολογιστή. Η επιλογή των γραμμάτων γινόταν μέσω ενός διακόπτη που λειτουργούσε ως ποντίκι και που ο μαθητής το χειριζόταν με το πιγούνι του. Αυτή η συσκευή ήταν αποκλειστικά σχεδιασμένη για εκείνον και το ακόμη πιο ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι είχε συνεργαστεί με τον κατασκευαστή για το σχεδιασμό της!

Ένταξη και ηλεκτρονικοί υπολογιστές

Ήδη στις παραπάνω ενότητες έχουν αναφερθεί τρόποι και παραδείγματα που μπορούν να ενισχύσουν την ουσιαστική παρουσία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη με τη βοήθεια των υπολογιστών, είτε δίνοντάς τους την ευκαιρία να εξασκήσουν μία δεξιότητα είτε δίνοντάς τους τον τρόπο να κάνουν την ίδια εργασία με τους συμμαθητές τους με διαφορετικό τρόπο, πιο φιλικό προς τις ανάγκες τους. Όμως η πραγματική ένταξη προϋποθέτει και την αποδοχή των παιδιών αυτών από τους συμμαθητές τους. Ένα παιδί που μπορεί να συμμετέχει στο μάθημα γιατί του έχει επιτραπεί να γράφει στον υπολογιστή κι όχι στο χαρτί αλλά που έχει περιθωριοποιηθεί από τους συνομήλικους του γιατί είναι “διαφορετικό” δεν είναι πραγματικά ενταγμένο. Είναι σημαντικό να διδάξουμε τους μαθητές μας να δέχονται και να εκτιμούν τη διαφορετικότητα αλλά και να δίνουμε ευκαιρίες στα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να μαθαίνουν το ένα από το άλλο. Είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν πρόσβαση σε εργαλεία που χρησιμοποιούν και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους και σε

προγράμματα που διευκολύνουν τη συμμετοχή τους στις ίδιες ασχολίες (Detheridge, 1996). Υπάρχουν πολλές εργασίες στον υπολογιστή που μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών με διαφορετικές δεξιότητες. Για παράδειγμα οι παρουσιάσεις με multimedia προγράμματα, το γράψιμο σε ζευγάρια καθώς και το διάβασμα σε ζευγάρια (Detheridge, 1996 και Fletcher-Campbell, 2000). Τέτοιου είδους εργασίες ενισχύουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να διδάξουν ο ένας τον άλλο ορθογραφία, ανάγνωση αλλά και δεξιότητες σχετικές με το χειρισμό των υπολογιστών. Όμως για να έχουν επιτυχία τέτοιες δραστηριότητες πρέπει οι μαθητές να διδάχονται τους κανόνες της συνεργασίας και να μάθουν να εκτιμούν την ομαδική δουλειά.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη σωστή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή
Όπως και κάθε άλλη εκπαιδευτική δραστηριότητα, έτσι και η εργασία στον ηλεκτρονικό υπολογιστή πρέπει να στηρίζεται στις ανάγκες του μαθητή και να έχει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο. (Detheridge, 1996). Ο στόχος αυτός μπορεί να είναι η εισαγωγή μιας νέας μαθησιακής ενότητας, η ενίσχυση μιας ήδη γνωστής ή ακόμη και η επιβράβευση του μαθητή για τη σωστή του διαγωγή. Η εμπειρία έχει δείξει ότι η δουλειά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή αποτελεί πολύ δυνατό μέσο επαίνου και επιβράβευσης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σωστή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι η ανθρώπινη παρουσία. Καταρχήν ο δάσκαλος είναι αυτός που σχεδιάζει κι επιλέγει τις εργασίες που θα κάνουν οι μαθητές στον υπολογιστή, βοηθάει το μαθητή να κατανοήσει την εργασία, εξηγεί τον εκπαιδευτικό της στόχο αλλά και ενισχύει τη μάθηση με παράλληλες εργασίες μακριά από το computer (Scrimshaw, 1997 και McFarlane, 1997). Παρότι η δουλειά στον υπολογιστή είναι πιο αυτόνομη εργασία, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο ανθρώπινος έπαινος και η προτροπή είναι πιο σημαντικά για τους μαθητές μας από τον έπαινο και την προτροπή μιας μηχανής. Σε καμία περίπτωση δεν θα ήταν σωστό να θεωρήσουμε ότι οι υπολογιστές μπορούν να αντικαταστήσουν τους δασκάλους. Αντίθετα, μπορούν να γίνουν πολύ ισχυρά εργαλεία στα χέρια τους όταν χρησιμοποιούνται με τους σωστούς εκπαιδευτικούς στόχους (Higgins and Johns, 1984).

Επίλογος

Είναι γεγονός ότι η τεχνολογία και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έχουν μεγάλες δυνατότητες να μας βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών με όλων των ειδών τις μαθησιακές ανάγκες. Όμως αυτές οι δυνατότητες μπορεί να παραμείνουν μια απλή προοπτική εάν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να εφαρμόσουμε διαφορετικές και δημιουργικές λύσεις σύμφωνες με τις ανάγκες των μαθητών μας. Καταρχήν το πρώτο που χρειάζεται είναι ένα πιο ανοικτό και ευέλικτο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι απαραίτητο και για την ουσιαστικότερη ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (Σιδέρη-Ζωνίου, 2001) αλλά και για την αποτελεσματικότερη εισαγωγή των υπολογιστών στο καθημερινό μάθημα (Κελεσιδής, 1998). Δεύτερον, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές θα πρέπει να επιμορφωθούν, ώστε να μην αντιμετωπίζουν τόσο επιφυλακτικά τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην καθημερινή σχολική πράξη (Κελεσιδής, 1998). Τα δύο σημαντικά αυτά βήματα σε συνδυασμό με τον σχεδιασμό προγραμμάτων σύμφωνων με τις ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μας δώσουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους να βοηθήσουμε αυτή την ιδιαίτερη ομάδα μαθητών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

- Adam, N. and Wild, M. (1997) Applying CD-ROM interactive storybooks to learning to read. *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 13, p. 119-132
- Baner, D. and Coles, C. (1995) *IT for All: Developing an IT Curriculum for pupils with Severe or Profound and Multiple Learning Difficulties*. London: David Fulton Publishers
- BECTa (2001a) Communication-Using your word –processor. Introduction for SEN. <http://curriculum/becta.org.uk/docserver.php?docid=1360>
- BECTa (2001b) Information sheet: Communication difficulties and ICT [WWW]. October 2001. <http://www.becta.org.uk/technology/infosheets/html/commdiff.html>
- Brooks, R. (1997) *Special Educational Needs and Information Technology: Effective Strategies for Mainstream Schools*. Berkshire: National Foundation for Educational Research
- Crivelli, V. (2000) *Write to Read with ICT*. London: BDA
- Crompton, R. and Mann, P. (1996) *The Educational Context*. In Crompton, R. and Mann, P. (eds) *IT Across the Primary Curriculum*. London: Cassell Education
- Day, J. (1995) *Access Technology: Making the Right Choice* (2nd edition) Coventry: NCET
- Davis, N., Desforges, C., Jessel, J., Somekh, B., Taylor, C. and Vaughan, G. (1997) Can quality in learning be enhanced through the use of IT? In Somekh, B. and Davis, N. (eds) *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge
- Detheridge, T. (1996) *Information Technology*. In Carpenter, B., Ashdow, R. and Bovair, K. (eds) *Enabling Access: Effective teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties*. London: David Fulton
- Fletcher-Campbell, F., (2000) *Literacy and Special Educational Needs: A review of the literature*. London: DfEE and National Foundation for Educational Research
- Higgins, J. and Johns, T. (1984) *Computers in Language Learning*. London: Collins ELT.
- Κελεσιδης, E. (1998) Το εικονικό σχολείο. <http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/..ch/CongressKelesidis.html>.

- Lewin, C. (1995) The Evaluation of Talking Book Software: A Pilot study: CITE Report No. 220. The Open University
- Lewin, C. (2000) Exploring the effects of talking book software in UK primary classrooms. *Journal of Research in Reading*, Vol. 23, no 2, p. 149-157
- McFarlane, A. (1997) The effectiveness of ILS. In Underwood, J. and Brown, J. (eds) *Integrated Learning Systems: Potential into Practice*. Oxford: Heinemann
- McKeown, S. (2000) *Dyslexia and ICT: Building on success*. Coventry: Becta
- Meadows, J. and Leask, M. (2000) Why use ICT? In Leask, M and Meadows, J. (eds) *Teaching and Learning with ICT in the Primary School*. London: Routledge/Falmer
- Mendrinós, R. (1997) *Using Educational Technology with At-Risk Students*. London: Greenwood Press
- Miller, L., Blackstock, J. and Miller, R. (1994) An exploratory study on the use of CD-ROM storybooks. *Computers and Education*, Vol. 22, no 1-2, 187-204
- Nicolson, R.I., Fawcett, A.J and Nicolson, M.K. (2000) Evaluation of a computer-based reading intervention in infant and junior schools. *Journal of Research in reading*, Vol. 23, no 2, pp 194-209
- Papert, S. (1980) *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. Brighton: The Harvester Press
- Pedler, J. (2001) Computer spellcheckers and dyslexics-a performance survey. *British Journal of educational Technology*, Vol. 32, no 1, p. 23-37
- Rooms, M. (2000) Information and Communication Technology and Dyslexia in Townend, J. and Turner, M. (editors) *Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Scrimshaw, P. (1997) Computers and the teacher's role. In Somekh, B. and Davis, N. (eds) *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge
- Σιδέρη-Ζωνίου, Α. (2001) Ένταξη Ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα. <http://dolphin.dea.gr:8980/irc/DownLo.0723/83-SEN-Inclusion.htm>.
- Singleton, C. (1994) Computers and Dyslexia: Implications for Policy and Practice. In Singleton, C. (ed) *Computers and Dyslexia: Educational Applications of New Technology*. Hull: Dyslexia Computer Resource Centre.

- Thomson, M. E. and Watkins, E.J. (1998) *Dyslexia: A Teaching Handbook* (2nd edition). London: Whurr Publishers.
- Underwood, J.D.M. (2000) A comparison of two types of computer support for reading development. *Journal of Research in Reading*, Vol. 23, no 2, p. 136-148.