



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

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ, ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΧΟΡΗΓΗΣΗ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ
ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

ΚΙΜΟΥΝΤΡΗ ΣΜΑΡΩ (Α.Μ. 9966)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗΣ ΠΑΥΛΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



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

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ, ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΧΟΡΗΓΗΣΗ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ
ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

ΚΙΜΟΥΝΤΡΗ ΣΜΑΡΩ (Α.Μ. 9966)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗΣ ΠΑΥΛΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



**Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ, ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΧΟΡΗΓΗΣΗ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ
ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

ΚΙΜΟΥΝΤΡΗ ΣΜΑΡΩ (Α.Μ. 9966)

Η ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗΣ ΠΑΥΛΟΣ
ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΒΙΚΤΩΡΙΑ
ΠΕΣΧΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια διαταραχή που απασχολεί πολλές ειδικότητες όπως ψυχολόγους, παιδοψυχολόγους, λογοθεραπευτές, ειδικούς αγωγούς κ.α. Η κάθε ειδικότητα ελέγχει και επεμβαίνει σε διαφορετικό τομέα της διαταραχής αυτής.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η ενημέρωση γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες σε θεωρητικό αλλά και σε ερευνητικό επίπεδο. Δηλαδή παρουσιάζονται ο ορισμός, τα αίτια, τα συμπτώματα, η αξιολόγηση και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά επίσης ελέγχονται οι αδυναμίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και οι διαφορές τους από τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακά ελλείμματα.

Η εργασία αυτή βοηθάει τους ενδιαφερόμενους να εντοπίσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που είναι πολύ σημαντικό για την αντιμετώπιση της διαταραχής. Το φαινόμενο αυτό απασχολεί πολλές οικογένειες οι οποίες δυσκολεύονται να αντιληφθούν αλλά και να παραδεχτούν αυτό που έχει το παιδί τους. Όμως ένα πρώτο και πολύ σημαντικό βήμα για την αντιμετώπιση είναι η γνώση και η αποδοχή της διαταραχής από την οικογένεια και το κοντινό περιβάλλον του παιδιού.

Καθ' όλη την διάρκεια της φοίτησής μου στο τμήμα Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Ηπείρου μεγάλο ενδιαφέρον μου προκαλούσαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι αποφάσισα να ασχοληθώ με αυτό στην πτυχιακή μου για να μάθω περισσότερα για αυτή την διαταραχή.

Για την ολοκλήρωση της εργασίας μου θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Χριστοδουλίδη και τους διευθυντές, τους δασκάλους και τους μαθητές του 5^{ου} και 10^{ου} δημοτικού σχολείου Ξάνθης που συνεργάστηκαν μαζί μου για την χορήγηση του Αθηνά τεστ.

Περίληψη

Σε αυτή την εργασία παρουσιάζονται σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο οι μαθησιακές δυσκολίες.

Πιο συγκεκριμένα στο 1^ο κεφάλαιο αναφέρονται ορισμοί αυτής της διαταραχής από διάφορες επιστημονικές σκοπιές και κάποιες προσπάθειες για σύγκληση των απόψεων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα διάφορα είδη της διαταραχής, δηλαδή οι αναπτυξιακές διαταραχές ανάγνωσης, γραπτής έκφρασης, μαθηματικών καθώς και οι υποκατηγορίες αυτών. Τα συμπτώματα χωρίζονται και παρουσιάζονται με βάση τις δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών και με βάση την ηλικία των παιδιών. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου αναλύονται τα αίτια. Χωρίζονται στα πρωτογενή, που είναι οι νευρολογικές επιδράσεις, οι βιοχημικές ανωμαλίες, οι επίκτητοι τραυματισμοί, η κληρονομικότητα, και στα δευτερογενή, που είναι το περιβάλλον και η ψυχολογία του παιδιού.

Στο 2^ο κεφάλαιο αναλύεται η αξιολόγηση. Αναλυτικότερα στην αρχή αναφέρονται κάποιες μέθοδοι και μέσα διάγνωσης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η λήψη ιστορικού και οι εξετάσεις που πραγματοποιεί ο κάθε ειδικός, δηλαδή ο γιατρός, ο ψυχολόγος, ο εκπαιδευτικός και ο λογοθεραπευτής ο οποίος αξιολογεί με την βοήθεια μη γλωσσικών και γλωσσικών δοκιμασιών. Τέλος παρατίθενται κάποια τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών, αντιληπτικά, νοημοσύνης και συμπεριφοράς για συμπληρωματική λήψη πληροφοριών.

Στο 3^ο κεφάλαιο αναλύεται η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Αρχικά αναφέρονται κάποιες χρήσιμες συμβουλές για γονείς και εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια αναφέρεται η ψυχοκινητική αντιμετώπιση της μνήμης, της συγκέντρωσης-προσοχής, της οπτικής- ακουστικής- χρονικής και χωρικής αντίληψης. Επίσης αναφέρεται και η βελτίωση των σχολικών δεξιοτήτων, δηλαδή της γραφής, της ορθογραφίας, της ανάγνωσης, της κατανόησης και των μαθηματικών. Τέλος αναφέρεται η ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση.

Στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο ομάδες παιδιών. Η 1^η αποτελείται από δέκα παιδιά που φοιτούν σε κανονική τάξη και η 2^η από οχτώ παιδιά που παρακολουθούν τμήμα ένταξης. Παρατίθενται οι στόχοι, οι υποθέσεις και η

μεθοδολογία της έρευνας. Στη συνέχεια αναφέρεται η επεξεργασία δεδομένων που μας δίνει πληροφορίες από την σύγκριση των δύο ομάδων και τέλος ακολουθεί η ερμηνεία από την επεξεργασία των πληροφοριών.

Στο τέλος της εργασίας υπάρχει το παράρτημα το οποίο αναλύει τους τομείς που εξετάζει το Αθηνά τεστ. Επιπλέον περιέχει και το φύλλο αξιολόγησης του τεστ.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, Αθηνά τεστ, έρευνα.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	5
Περίληψη	6
Εισαγωγή	13
Κεφάλαιο 1^ο	
<u>Μαθησιακές δυσκολίες</u>	
Ορισμός	16
Ταξινόμηση	19
Αναπτυξιακές διαταραχές ανάγνωσης	19
Αναπτυξιακές διαταραχές γραπτής έκφρασης	21
Αναπτυξιακές διαταραχές αριθμητικής	22
Συμπτώματα	24
Ανάγνωση	24
Γραφή και Ορθογραφία	25
Μαθηματικά	26
Συμπτώματα με βάση την ηλικία των παιδιών	27
Αίτια	29
Πρωτογενείς αιτίες	29
Δευτερογενείς αιτίες	32
Κεφάλαιο 2^ο	
<u>Αξιολόγηση</u>	
Μέθοδοι και μέσα διάγνωσης	36

Διαγνωστική εκτίμηση	38
Ατομικό ιστορικό	39
Ψυχοφυσιολογική αξιολόγηση	41
Ιατρική εκτίμηση	42
Ψυχολογική- παιδοψυχολογική εκτίμηση	42
Εκπαιδευτική- παιδαγωγική εκτίμηση	44
Λογοθεραπευτικός έλεγχος	45
Τεστ	57
Τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών	
Αθηνά τεστ	57
Τεστ ολοκλήρωσης ελλιπών προτάσεων	60
Τεστ έκφρασης με τον λόγο	60
Τεστ συσχέτισης ακουστικών προτάσεων	62
Detroit test of learning aptitude	63
Detroit test μαθησιακών δυσκολιών	64
Πακέτο Macmillan	65
QUEST	65
Α' τεστ	65
Ιλλινόις τεστ ψυχογλωσσικών ικανοτήτων	67
Οπτικοκινητικό τεστ	68
Τεστ οπτικής διάκρισης του Benton	69

Εξελικτικό τεστ οπτικής αντίληψης	69
Τεστ οπτικής διάκρισης λέξεων	70
Τεστ ακουστικής διάκρισης λέξεων	70
Τεστ για έλεγχο νοητικού δυναμικού	
WISC	71
Τεστ σχεδιασμού ανθρώπου	73
Λεκτικό τεστ με εικόνες Peabody	73
Τεστ θεματικής αντίληψης	73
Κλίμακα νοημοσύνης Stanford- Binet	74
Τεστ συμπεριφοράς	
Ερωτηματολόγιο του Rutter	74
Ερωτηματολόγιο του PIC	76
Κεφάλαιο 3^ο	
<u>Αντιμετώπιση</u>	
Χρήσιμες συμβουλές για γονείς και εκπαιδευτικούς	78
Γονείς	79
Εκπαιδευτικοί	79
Ψυχοκινητική αντιμετώπιση	81
Μνήμη	81
Προσοχή και συγκέντρωση	83
Σκέψη	84
Οπτική αντίληψη	85

Ακουστική αντίληψη	85
Χρονική αντίληψη	86
Χωρική αντίληψη	86
Βελτίωση σχολικών δεξιοτήτων	88
Γραφή	88
Ορθογραφία	90
Ανάγνωση	92
Κατανόηση	93
Μαθηματικά	94
Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση	96
Κεφάλαιο 4^ο	
<u>Ερευνητική προσέγγιση</u>	
Στόχοι της έρευνας	100
Υπόθεση της έρευνας	100
Μεθοδολογία	101
Σχεδιασμός της έρευνας	101
Περιορισμοί της έρευνας	102
Δείγμα της έρευνας	102
Επεξεργασία δεδομένων	102
Ερμηνεία δεδομένων	112
Διαπιστώσεις από την ανάλυση δεδομένων	112

Συμπεράσματα	114
<u>Παράρτημα</u>	
Τομείς αξιολόγησης	116
Μνήμη	116
Προσοχή	116
Νοητική ανάπτυξη	118
Πλευρίωση	118
Αντίληψη	119
Ακουστική αντίληψη	119
Οπτική αντίληψη	120
Χωροχρονική αντίληψη	121
Φωνολογική ενημερότητα	121
Φυλλάδιο εξέτασης	125
Διαγράμματα	139
Βιβλιογραφία	146

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή αναλύονται οι μαθησιακές δυσκολίες τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό τομέα. Αυτή η διαταραχή απασχολεί πολλές ειδικότητες, έτσι είναι δύσκολο να δημιουργηθεί ένας ενιαίος ορισμός ο οποίος να είναι ευρέως αποδεκτός. Παρ' όλα αυτά η διεθνής επιτροπή για παιδιά με αναπηρίες έκανε μια προσπάθεια για την σύγκληση των απόψεων και κατέληξε στο εξής «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν βλάβες σε μία ή περισσότερες βασικές λειτουργίες που σχετίζονται με την κατανόηση και την χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου. Οι παραπάνω βλάβες εμφανίζονται ως δυσκολίες κατανόησης του προφορικού λόγου, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Σε αυτή την ομάδα περιλαμβάνονται περιπτώσεις αντιληπτικής αναπηρίας, εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Δε περιλαμβάνονται δυσκολίες στη μάθηση που οφείλονται σε οπτικοακουστικές ή κινητικές αναπηρίες, σε χαμηλή πνευματική ικανότητα, σε συναισθηματικές διαταραχές ή και αρνητικές περιβαλλοντικές επιδράσεις». Αυτός ο ορισμός είναι αποδεκτός από όλες τις ειδικότητες.

Επιπλέον πολύ σημαντική είναι η γνώση των ειδών και των συμπτωμάτων των μαθησιακών δυσκολιών. Σε αυτή την εργασία παρατίθενται τα συμπτώματα στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Επιπλέον παρουσιάζονται και τα συμπτώματα με βάση την ηλικία των παιδιών. Για να είναι σωστή η αξιολόγηση θα πρέπει να υπάρχει και πολύ καλή γνώση των αιτιών.

Η αξιολόγηση είναι ένα από τα πιο σημαντικά κομμάτια για τον σχεδιασμό της θεραπείας. Για την σωστή αξιολόγηση είναι απαραίτητη η λήψη ατομικού ιστορικού. Μετά από αυτό είναι απαραίτητη η εξέταση του παιδιού από κάποιους ειδικούς. Αυτοί είναι γιατροί, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί και λογοθεραπευτές. Ακόμη για την συμπληρωματική λήψη πληροφοριών είναι χρήσιμο να χορηγούνται κάποια τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών, κάποια τεστ ελέγχου νοητικού δυναμικού και κάποια τεστ συμπεριφοράς.

Μόλις ολοκληρωθεί η αξιολόγηση θα πρέπει ο θεραπευτής να περάσει στον σχεδιασμό της κατάλληλης θεραπείας που είναι διαφορετική για κάθε παιδί. Αρχικά

είναι πολύ σημαντική η ενημέρωση των γονέων και των δασκάλων του παιδιού για την εξασφάλιση της συμπαράστασης και της βοήθειάς τους. Η θεραπεία περιλαμβάνει τόσο την ψυχοκινητική αξιολόγηση όσο και την βελτίωση των σχολικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Τέλος σε αυτή την εργασία έχει πραγματοποιηθεί και μία έρευνα. Έχει χορηγηθεί το Αθηνά τεστ σε δύο ομάδες. Η 1^η ομάδα παιδιών παρακολουθεί κανονικό τμήμα και η δεύτερη αποτελείται από παιδιά που παρακολουθούν τμήμα ένταξης. Στην συνέχεια γίνεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων και με βάση αυτή την σύγκριση διεξάγονται κάποια συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΟΡΙΣΜΟΣ
ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ
ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ
ΑΙΤΙΑ

ΟΡΙΣΜΟΣ

Ένας αρκετά διαδεδομένος ορισμός αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εκφράζουν διαταραχές στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή οι οποίες δεν σχετίζονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές αλλά είναι οργανικά καθορισμένες.

Αρχικά οι μαθησιακές διαταραχές αναγνωρίστηκαν ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου από την επιστήμη της ιατρικής. Στη συνέχεια όμως λόγω του ότι είχε συνέπειες και στην εκπαίδευση απασχόλησε πολύ τους παιδαγωγούς, τους ψυχολόγους και τους λογοθεραπευτές. Δεν βρέθηκε όμως ένας γενικά αποδεκτός ορισμός λόγω της πολυπλοκότητας των αιτιών και λόγω της εμπλοκής διαφόρων ειδικοτήτων και κατευθύνσεων. Έτσι παρακάτω αναφέρονται ορισμοί από όλες τις επιστήμες (Πόρποδας, 1990, σελ. 30)

Αρχικά αναφέρονται κάποιοι γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί των Bannatyne(1971) και Mykledust (1968). Ο Bannatyne αναφέρει ότι ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν παρουσιάζουν κάποιο εμφανές πρόβλημα. Οι ανεπάρκειες αυτών των παιδιών εντοπίζονται στην αντίληψη, ολοκλήρωση και έκφραση που δυσκολεύουν την διαδικασία της μάθησης. Ο Mykledust για τις μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιεί τον όρο ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσει τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν κάποια κινητική διαταραχή, έχουν μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση και φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή. Όμως παρουσιάζουν μια δυσκολία στην διαδικασία της μάθησης.

Στη συνέχεια αναφέρεται ένας από τους πιο γνωστούς παιδαγωγικοκεντρικούς ορισμούς του Kirk. Ο Kirk (1972) στον ορισμό του λέει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές λειτουργίες που έχουν να κάνουν με την χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Αυτό δεν οφείλεται σε αισθητηριακές βλάβες, σε συναισθηματικές συνθήκες και σε νοητική υστέρηση αλλά τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες που τους περιορίζει την μάθηση τόσο ώστε να χρειάζονται ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τον παραπάνω ορισμό δέχτηκε

και η Εθνική Συλλογική Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες. (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σελ.14)

Επιπλέον υπάρχουν και οι ψυχοπαιδαγωγικοί ορισμοί. Ένας από αυτούς ο οποίος έχει και νομική ισχύ αναφέρει πως οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν μία ομάδα ανομοιογενών διαταραχών. Αυτές οι διαταραχές εκδηλώνονται με εγγενείς δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση των ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών ικανοτήτων λόγω βλάβης του κεντρικού νευρικού συστήματος. Ταυτόχρονα μπορεί να παρουσιάζονται και άλλες ανεπάρκειες όπως αισθητηριακές βλάβες, νοητική υστέρηση, κοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές ή και κοινωνικού τύπου προβλήματα. (Κουράκης, 1997, σελ.17)

Παρόλα αυτά έγινε μια προσπάθεια σύγκλησης των απόψεων όλων των επιστημονικών κλάδων. Η διεθνής συμβουλευτική επιτροπή για παιδιά με αναπηρίες κατέληξε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν βλάβες σε μία ή περισσότερες βασικές λειτουργίες που σχετίζονται με την κατανόηση και την χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου. Οι παραπάνω βλάβες εμφανίζονται ως δυσκολίες κατανόησης του προφορικού λόγου, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Σε αυτή την ομάδα περιλαμβάνονται περιπτώσεις αντιληπτικής αναπηρίας, εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Δε περιλαμβάνονται δυσκολίες στη μάθηση που οφείλονται σε οπτικοακουστικές ή κινητικές αναπηρίες, σε χαμηλή πνευματική ικανότητα, σε συναισθηματικές διαταραχές ή και αρνητικές περιβαλλοντικές επιδράσεις.

Το γραφείο εκπαίδευσης των ΗΠΑ στην προσπάθεια δημιουργίας σταθμισμένων τεστ για την διάγνωση των μαθησιακών διαταραχών κατέληξε στον εξής ορισμό: «υπάρχει μαθησιακή δυσκολία όταν ένα παιδί έχει λάβει επαρκή εκπαίδευση και παρόλα αυτά η σχολική του επίδοση είναι χαμηλότερη της ηλικίας του σε μία ή περισσότερες περιοχές γνώσεων. Ο μαθητής παρουσιάζει μεγάλη διαφορά μεταξύ του επιπέδου νοημοσύνης του και των σχολικών του επιδόσεων. Οι επιδόσεις του είναι χαμηλές στην γραπτή ή προφορική έκφραση, στην κατανόηση του προφορικού λόγου ή γραπτού κειμένου, στις βασικές αναγνωστικές ικανότητες, στους μαθηματικούς υπολογισμούς και στη μαθηματική σκέψη» (Κανδαράκης, 2004, σελ. 52).

Τέλος μια ακόμη προσπάθεια για δημιουργία ενός ενιαίου ορισμού έκανε μια ερευνητική ομάδα για την δυσλεξία και τον διεθνή αναλφαβητισμό, της Παγκόσμιας Νευρολογικής Ομοσπονδίας, η οποία αποτελείται από νευρολόγους, παιδίατρους, ψυχολόγους και παιδαγωγούς. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η δυσλεξία παρουσιάζεται σε παιδιά που φοιτούν σε κανονική τάξη και αποτυγχάνουν να αποκτήσουν γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την γραφή, την ανάγνωση και την ορθογραφία σε ανάλογο βαθμό με τις νοητικές τους ικανότητες (Καραπέτσας, 1991, σελ. 14).

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ

Υπάρχουν πολλά είδη μαθησιακών δυσκολιών και πολλά παιδιά παρουσιάζουν ένα συνδυασμό αυτών των διαταραχών. Παρακάτω ταξινομούνται και αναλύονται οι αναγνωστικές, οι εκφραστικές, οι μαθηματικές διαταραχές και οι διαταραχές γραπτής έκφρασης.

Αναπτυξιακές διαταραχές ανάγνωσης

Στην ανάγνωση μια διαταραχή είναι η **γενική αναγνωστική καθυστέρηση** η οποία οφείλεται κυρίως σε ψυχο-περιβαλλοντικούς παράγοντες. Συνυπάρχει με χαμηλό νοητικό επίπεδο, δυσκολία στα μαθηματικά και διαταραχές στις ανωτέρου επιπέδου γνωστικές λειτουργίες (συλλογισμός, δημιουργική σκέψη). Τα παιδιά αυτά αργούν να μάθουν την διαδικασία της ανάγνωσης έτσι πάντα υπολείπονται των συμμαθητών τους. Η οικογένεια και το σχολείο λόγω αυτών των προβλημάτων κρατούν λανθασμένη στάση απέναντι στο παιδί και χαμηλές προσδοκίες με αποτέλεσμα αυτή η κατάσταση να είναι μόνιμη. (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σελ.111).

Μία ακόμη διαταραχή ανάγνωσης είναι η **ειδική αναγνωστική καθυστέρηση** η οποία παρατηρείται σε παιδιά με φυσιολογικό νοητικό επίπεδο, με επαρκή εκπαίδευση και θετική κοινωνική και οικογενειακή κατάσταση. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει και η **δυσλεξία** που σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Νευρολογίας είναι μια διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά με κανονική σχολική βοήθεια και νοημοσύνη, παρόλα αυτά παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία στο διάβασμα, στην ορθογραφία και την γραφή. Η δυσλεξία είναι διαταραχή νευρολογικής φύσης.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1990) στο βιβλίο του *Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου* η δυσλεξία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: στην επίκτητη και στην ειδική.

Στην **επίκτητη δυσλεξία** το παιδί έχει κατακτήσει πλήρως τις ικανότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας οι οποίες χάνονται λόγω κάποιου εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικο-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου. Ο Geschwind (1962) αναφέρει τρεις μορφές επίκτητης δυσλεξίας. Στην πρώτη

παρατηρείται μια σοβαρή δυσκολία στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου και στην ορθογραφημένη γραφή. Στην δεύτερη μορφή εμφανίζεται ανικανότητα στην ανάγνωση και γραφή. Τέλος στην τρίτη έχουμε ανικανότητα μόνο στην ανάγνωση.

Η **ειδική δυσλεξία** χωρίζεται στην οπτική και ακουστική δυσλεξία. Στην **οπτική δυσλεξία** υπάρχει δυσκολία μάθησης μέσω της οπτικής λειτουργίας. Όσο αναφορά την ανάγνωση το παιδί παρουσιάζει δυσκολία στην σωστή θέση και τον προσανατολισμό των γραμμμάτων, συγχέει γράμματα και λέξεις με οπτική ομοιότητα και αντιμετωπίζει όλες τις λέξεις σαν να τις διαβάσει για πρώτη φορά. Αυτό οφείλεται στην αδύναμη οπτική μνήμη. Στην οπτική δυσλεξία το παιδί δυσκολεύεται να συγκρατήσει στη μνήμη του την οπτική εικόνα ολόκληρης της λέξης με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλά ορθογραφικά λάθη. Στην **ακουστική δυσλεξία** παρατηρείται δυσκολία στην ανάλυση και στην σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων. Σε πολλές περιπτώσεις το παιδί δεν αντιλαμβάνεται τους διπλούς ήχους των συμφωνικών συμπλεγμάτων και έτσι τους γράφει και τους διαβάσει λάθος. Επίσης το παιδί διαβάσει τις λέξεις ολικά εφόσον δεν μπορεί να τις χωρίσει σε ηχητικές μονάδες και έτσι δυσκολεύεται στις δύσκολες και άγνωστες λέξεις. Στην γραφή και την ορθογραφία τα πράγματα δεν είναι καλύτερα, παρουσιάζονται αντικαταστάσεις με λέξεις που μοιάζουν ακουστικά και οι ενδιάμεσες συλλαβές παραλείπονται.

Υπάρχει όμως και ένας άλλος διαχωρισμός της δυσλεξίας σύμφωνα με τον Καραπέτσα (1991) στο βιβλίο του *Η δυσλεξία στο παιδί διάγνωση και θεραπεία*, ο οποίος διαχωρίζει την δυσλεξία σε τέσσερις κατηγορίες με βάση κάποια νευροψυχολογικά κριτήρια.

Στην **πρώτη κατηγορία** η δυσλεξία οφείλεται σε δυσλειτουργία του αριστερού κροταφικού φλοιού παρουσιάζεται φυσιολογική οπτικο-χωρική ανάπτυξη, αφηρημένη σκέψη, καλός οπτικο-κινητικός συντονισμός και κινητικο-αισθητική ικανότητα. Υπάρχει δυσκολία στην συγχώνευση λέξεων, στην άμεση μνήμη αριθμών και σοβαρή διαταραχή στην ικανότητα γλωσσικής έκφρασης και στη μνήμη φράσεων.

Στην **δεύτερη κατηγορία** η κινητικο-αισθητικότητα, η ψυχοκινητικότητα, η οπτικο-χωρική δημιουργία, ο ορισμός λέξεων, η λύση προβλημάτων με λεκτικό τρόπο και οι αφηρημένες έννοιες κινούνται σε φυσιολογικά πλαίσια. Μικρές δυσκολίες παρουσιάζονται στην ικανότητα άμεσης μνήμης αριθμών, στις αριθμητικές ακολουθίες, στην συγκράτηση πληροφοριών, στην συγχώνευση ήχων, στην λεκτική

έκφραση και στην διαμόρφωση εννοιών. Ακόμη σοβαρές δυσκολίες παρουσιάζονται στην λειτουργία δακτυλικής αναγνώρισης, στην άμεση οπτικο-χωρική μνήμη και στη μνήμη προτάσεων.

Στην **τρίτη κατηγορία** η δακτυλική αναγνώριση στο αριστερό χέρι, η κινητικο-αισθητική οργάνωση, η οπτικο-χωρική δημιουργία και η μη γλωσσική διαμόρφωση εννοιών είναι φυσιολογικές. Η δακτυλική αναγνώριση του δεξιού χεριού, η άμεση μνήμη αριθμών, ο συντονισμός χεριού ματιού, η συγκράτηση γενικών πληροφοριών και η μη γλωσσική αφηρημένη σκέψη παρουσιάζουν μικρή διαταραχή. Τέλος διαταραγμένη είναι η λεκτική έκφραση, η μνήμη προτάσεων, η άμεση οπτικο-χωρική μνήμη και η διαμόρφωση των εννοιών που σχετίζονται με την γλωσσική αποκωδικοποίηση.

Στην **τέταρτη κατηγορία** η δακτυλική αναγνώριση, η κινητικο-αισθητική ακολουθία, ο συντονισμός χεριού ματιού, η οπτικο-χωρική δημιουργία, η οπτική μνήμη, η ακουστικο-λεκτική ανάλυση και η διαμόρφωση εννοιών δεν εμφανίζει προβλήματα. Δυσκολίες έχουν στην λεκτική έκφραση, στην άρθρωση και στην διαμόρφωση μη λεκτικών αφηρημένων εννοιών.

Άλλη μία διαταραχή ανάγνωσης είναι η **ειδική αναγνωστική επιβράδυνση** η οποία δεν οφείλεται σε χαμηλό νοητικό επίπεδο. Έτσι η αναγνωστική ικανότητα είναι μικρή σε σχέση με το πνευματικό επίπεδο του παιδιού που είναι φυσιολογικό.

Τέλος άλλη μία διαταραχή στην ανάγνωση είναι η **αγραμματοσύνη ή αναλφαβητισμός** που αναφέρεται στην αποτυχία του ατόμου να μάθει ανάγνωση και γραφή στην σωστή ηλικία. Αυτή η ονομασία δεν αναφέρεται σε παιδιά παρά μόνο σε ενήλικες. (Πόρποδας, 1990, σελ. 27-28)

Αναπτυξιακές διαταραχές γραπτής έκφρασης

Οι διαταραχές γραπτής έκφρασης περιλαμβάνουν την **δυσορθογραφία** που είναι η διαταραχή ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής **μορφής** και πιστότητας της γραπτής απόδοσης. Τα παιδιά δυσκολεύονται να συνδέσουν το φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή, να συσχετίσουν σύμβολα, οπτικές και ακουστικές ακολουθίες. Η παραπάνω διαταραχή οφείλεται σε μια εγκεφαλική βλάβη στο κέντρο του λόγου.

Κάποιες ακόμη διαταραχές είναι η **αγραφία, δυσγραφία και κακογραφία**. Κατά την αγραφία ενώ ένα άτομο έχει κατακτήσει την ικανότητα γραφής σε κάποια φάση της ζωής του την χάνει. Αν αυτό συμβεί σε παιδιά ο εγκέφαλος έχει την ικανότητα να επαναφέρει αυτή την λειτουργία, ενώ σε ενήλικες η βλάβη είναι μόνιμη. Η δυσγραφία είναι η δυσκολία εκμάθησης της γραφής ή η ατελής εκμάθησή της. Τέλος η κακογραφία είναι η διαταραχή εξωτερικής έκφρασης της γραφής, δηλαδή όταν ένα παιδί δεν κάνει ωραία γράμματα, δεν αφήνει σωστά κενά ανάμεσα στις λέξεις κ.α.

Αναπτυξιακή διαταραχή αριθμητικής

Σε αυτή την κατηγορία ανήκει η **δυσαριθμησία** η οποία είναι ειδική διαταραχή που σχετίζεται με την αντίληψη, την χρήση αριθμών και αριθμητικών πράξεων. Οι πρώτες μαθηματικές έννοιες που μαθαίνει το παιδί είναι οι χωροχρονικές και οι ποσότητες. Στη συνέχεια μαθαίνει διάφορες πράξεις και πολύ αργότερα αποκτά μαθηματική σκέψη. Όταν υπάρχει αδυναμία στην αντίληψη των μαθηματικών παρουσιάζεται με δυσκολία στην αντίληψη των αριθμών, στην εκτίμηση του αποτελέσματος και γενικά στις πράξεις. Όταν υπάρχει αδυναμία στην εκτέλεση των πράξεων φαίνεται περισσότερο στο γράψιμο. Υπάρχουν δυσκολίες για το πού αρχίζει και τελειώνει μια πράξη, στην αλληλουχία των αριθμών, στην τοποθέτηση των συμβόλων. Παρουσιάζεται γενικά μια διαταραχή στον χώρο. Η δυσαριθμησία χωρίζεται στις παρακάτω κατηγορίες.

➤ **Δυσκολία στην περιοχή αντίληψης και συμβόλων.** Εδώ κατατάσσονται τα παιδιά που δεν αντιλαμβάνονται τα μαθηματικά λεκτικά, δηλαδή δεν αντιλαμβάνονται τις μαθηματικές έννοιες και τα σύμβολα, δυσκολεύονται να κρατήσουν για μεγάλο χρονικό διάστημα μαθηματικά νοήματα, δεν αντιλαμβάνονται τους αριθμούς που ακούνε και κάνουν λάθη στις ακολουθίες.

➤ **Δυσκολία στην περιοχή που συσχετίζεται με την σκέψη και τον χρόνο.** Τα παιδιά που βρίσκονται σε αυτή την κατηγορία δυσκολεύονται στην αντίληψη όρασης-χώρου, στην οπτική αναπαράσταση ποσοτήτων και στην σχέση χώρου-θέσης.

➤ **Δυσκολία στην περιοχή που συσχετίζεται με την αντίληψη του νοήματος**

των αριθμών. Για παράδειγμα δυσκολεύονται στην αντίληψη ποσοτήτων, ακολουθιών κ.α. Τα παιδιά πρέπει να έχουν την παραπάνω ικανότητα για να εκτελέσουν μαθηματικές πράξεις.

↗ Δυσκολία στην αντίληψη των πράξεων. Δηλαδή τα παιδιά δυσκολεύονται στην έννοια της ισότητας, στην μετάβαση σε δεκάδες και εκατοντάδες και στη χρήση μαθηματικών συμβόλων. (Μιχελogiάννης & Τζενάκη, 2000,σελ. 118-129).

ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχές στην ανάγνωση, την γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Επιπλέον παρουσιάζουν κάποια προβλήματα στη συμπεριφορά τους.

Γενικότερα δυσκολίες παρουσιάζονται στις αλληλουχίες, στην εννοιοποίηση, στον συμβολισμό, στην ταξινόμηση, αποθήκευση και οργάνωση των πληροφοριών. Οι απαντήσεις αυτών των παιδιών είναι αυτόματες, δεν σκέφτονται πριν απαντήσουν έτσι πολλές φορές κάνουν λάθος, αυτό όμως οφείλεται και στην δυσκολία τους να συγκεντρωθούν και να διατηρήσουν την προσοχή τους. (Σεμινάριο, 1990, σελ. 29) Λόγω αυτής τους της αδυναμίας δεν μπορούν να διατηρήσουν μια συζήτηση, να εκτελέσουν περίπλοκες οδηγίες, να ολοκληρώσουν αυτό που έχουν αρχίσει, να προσηλωθούν σε ένα παιχνίδι και μεταπηδούν απ' τη μια δραστηριότητα στην άλλη. Από τον τρόπο ζωής αυτών των παιδιών φαίνεται η δυσκολία τους στην οργάνωση, ιδιαίτερα όταν υπάρχει άγχος και ένταση. Επειδή δεν τα καταφέρνουν στο σχολείο λόγω των παραπάνω δυσχερειών τους, νιώθουν απογοήτευση και απροθυμία για τις σχολικές τους δεξιότητες.

Ακόμη παρουσιάζονται προβλήματα οπτικο-ακουστικής μνήμης και ολοκλήρωσης, δυσκολίες οπτικοκινητικού συντονισμού και διάκρισης δεξιού αριστερού.

Παράλληλα μπορεί να παρατηρηθεί ανώριμη κινητικότητα, διαταραχές στο λόγο, δυσκολίες στην άρθρωση και την οργάνωση των λέξεων σε φράσεις, λαθεμένη προφορά των λέξεων, περιορισμένο λεξιλόγιο και δυσκολία στον πληθυντικό αριθμό (Κουράκης, 1997, σελ. 22).

Παρακάτω αναλύονται τα συμπτώματα στην ανάγνωση, στη γραφή και ορθογραφία, στα μαθηματικά και στην συμπεριφορά αυτών των παιδιών.

Ανάγνωση

Πιο συγκεκριμένα στην ανάγνωση τα παιδιά διαβάζουν συλλαβικά και δυσκολεύονται να συνδυάσουν τα γράμματα μεταξύ τους. Η αναγνωστική τους

ικανότητα αργεί πολύ να αναπτυχτεί και δεν βαδίζει με την νοημοσύνη τους. Κατά την ανάγνωση τους προσθέτουν, αφαιρούν ή επαναλαμβάνουν γράμματα, συλλαβές ή λέξεις, προφέρουν ασυνήθιστες λέξεις ή ψευδολέξεις, παρεμβάλουν άσχετα φωνήματα σε κενά μεταξύ λέξεων ή προτάσεων, αναστρέφουν γράμματα ή συλλαβές, αντικαθιστούν λέξεις με νοηματικά συγγενείς τους και δυσκολεύονται στην ανάγνωση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα. (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σελ. 45).

Επιπλέον προβλήματα στην ανάγνωση προκαλεί και η σύγχυση γραμμάτων ή λέξεων με ακουστική και οπτική ομοιότητα. Ακόμη δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ή να ανακαλέσουν γράμματα, χάνουν την σειρά τους ή δυσκολεύονται να αλλάξουν γραμμή και η ανάγνωσή τους μερικές φορές είναι καθρεπτική (Κουράκης, 1997, σελ. 19).

Η αναπνοή τους κατά την ανάγνωση είναι ακανόνιστη και άρρυθμη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην τηρούν την απαιτούμενη διάρκεια στις παύσεις, να μην τονίζουν και να μην χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης σωστά, η ανάγνωσή τους να μην έχει ρυθμό και σωστό χρωματισμό. Τέλος η κατανόηση ενός κειμένου που διαβάζουν τα ίδια δεν είναι καθόλου καλή, λόγω των παραπάνω συμπτωμάτων. (Σεμινάριο, 1990, σελ. 30).

Γραφή και Ορθογραφία

Στην ορθογραφία παρατηρούνται πολλά λάθη, ιδιαίτερα στις καταλήξεις και γραμματικά λάθη στους χρόνους και τις φωνές των ρημάτων. Ακόμη και αν προσπαθήσουν να μάθουν γραμματικούς κανόνες δυσκολεύονται πολύ να τους γενικεύσουν.

Στην γραφή τους παρατηρούνται παραλήψεις, επαναλήψεις, αντιμεταθέσεις ή προσθέσεις γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων. Συνήθως δεν χρησιμοποιούν σωστά τα κεφαλαία γράμματα όμως τα παρεμβάλουν ανάμεσα στα μικρά γράμματα ή μεγεθύνουν τα μικρά γράμματα. Οι προτάσεις τους δεν είναι σωστά δομημένες, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, άσκοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων και η εκφραστική τους ικανότητα είναι περιορισμένη.

Στην αντιγραφή παρατηρούνται πολλές παραλήψεις, επαναλήψεις, αντιμεταθέσεις ή προσθέσεις γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων. Τα παιδιά καθυστερούν πολύ στην αντιγραφή τους λόγω της αδύναμης οπτική τους μνήμης.

Η εικόνα της γραφή τους δεν είναι καλή, με δυσανάγνωστα γράμματα, κατάργηση διαστημάτων, λανθασμένη ή σπάνια χρήση τονισμού, έλλειψη σημείων στίξης. Η ευθυγράμμιση των λέξεων κατά την γραφή είναι ελλιπής. Μερικές φορές παρατηρείται κατεύθυνση γραφής από τα δεξιά προς τα αριστερά ή καθρεπτική γραφή. Λόγω των παραπάνω τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν εμφανή τάση να αποφεύγουν το γράψιμο (Κουράκης, 1997, σελ. 20).

Μαθηματικά

Οι αριθμητικές δεξιότητες αυτών των παιδιών είναι και αυτές ελλιπείς. Πιο συγκεκριμένα υπάρχει διαταραχή στην λογική σκέψη που έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να συνδυάσουν στοιχεία σε μια διάσταση (για παράδειγμα δεν αντιλαμβάνονται ότι ένα σχήμα είναι κάτω από ένα άλλο), να δυσκολεύονται στον διαχωρισμό στοιχείων (για παράδειγμα τον αριθμό 1306 τον γράφουν 136 και δεν μπορούν να αντιληφτούν ποια είναι η διαφορά τους), να δυσκολεύονται να προσδιορίσουν ημερομηνίες, μέρες, ώρες και δεν καταλαβαίνουν τις έννοιες «συν», «επί», «πλην».

Ένα επίσης πολύ σημαντικό μειονέκτημα είναι η διαταραχή στον προγραμματισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναλύσουν ένα πρόβλημα ώστε να καταλήξουν σε στρατηγικές επίλυσης του, κάνοντας τις πράξεις ενός προβλήματος να χάνει τις σχέσεις των πράξεων και δυσκολεύεται να επαληθεύσει ένα πρόβλημα.

Ένας λόγος που αποτυγχάνουν να λύσουν ένα πρόβλημα είναι και η εμμονή τους σε έναν τύπο λύσης. Μαθαίνουν έναν τρόπο να λύνουν τα προβλήματα ακόμη και αν αλλάζουν τα δεδομένα.

Τέλος μερικά παιδιά δυσκολεύονται και στους απλούς υπολογισμούς. Πηδάει από την μονάδα στην δεκάδα, δυσκολεύεται στη σειρά των αριθμών και δεν θυμάται την προπαίδεια (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σελ. 50).

Συμπεριφορά

Κάποια προβλήματα εμφανίζονται και στην συμπεριφορά αυτών των παιδιών. Στο σχολείο πολλές φορές χαρακτηρίζονται ως «τεμπέλικα», οι δάσκαλοι και οι συνομήλικοι τα απορρίπτουν και οι γονείς πολλές φορές δείχνουν απογοητευμένοι από αυτά. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά να νιώθουν άγχος, ανησυχία για το σχολείο, να είναι αρνητικά σε ότι αφορά τα μαθήματα τους και να αντιστέκονται όταν κάποιος τα πιέσει. Η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση είναι ιδιαίτερα εμφανής στον σχολικό χώρο και αποθαρρύνονται πολύ εύκολα (Σεμινάριο, 1990, σελ. 32-33).

Συχνά παρατηρείται ότι τα παιδιά αυτά ονειροπολούν, διασπάται η προσοχή τους, είναι επιθετικά και δυσκολεύονται να μούνε στη θέση του άλλου. Αν και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι κοινωνικά, παρατηρούνται περίοδοι απομόνωσης και πολλές φορές η παρέα τους αποτελείται από μικρότερα παιδιά (Κουράκης, 1997, σελ. 20).

Ένας άλλος τρόπος που μπορούν να παρουσιαστούν τα συμπτώματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι με βάση την ηλικία τους. Έτσι στα παιδιά που φοιτούν στην πρώτη δημοτικού παρατηρούνται δυσκολίες στην ανάγνωση και στην κατανόηση αυτών που διαβάζουν, η γραφή τους είναι ακατάστατη και δυσανάγνωστη με πολλές μουτζούρες, κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη, αργούν πολύ στην αντιγραφή και δυσκολεύονται στις μαθηματικές έννοιες, στις πράξεις και στην κατανόηση των προβλημάτων.

Στις άλλες τάξεις δημοτικού όσο αναφορά την ανάγνωση παραλείπουν, προσθέτουν, αντικαθιστούν, αντιμεταθέτουν γράμματα, συλλαβές και λέξεις, αργούν και συλλαβίζουν, χάνουν τη σειρά όταν διαβάζουν και δυσκολεύονται να κατανοήσουν το κείμενο.

Στην γραφή παρατηρούνται αρκετά ορθογραφικά λάθη, παραλείψεις, προσθέσεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων, καθρεπτική γραφή, μουτζούρες, κακογραφίες και δυσκολία στη σύνδεση προτάσεων.

Στα μαθηματικά τα παιδιά δυσκολεύονται στις πράξεις και στην κατανόηση των προβλημάτων. Επιπλέον εντοπίζονται προβλήματα στην αίσθηση χώρου και χρόνου, δυσκολία στην διατήρηση της προσοχής και δυσκολία προσανατολισμού.

Τέλος τα παιδιά πάνω από 12 χρονών ακόμη διαβάζουν άσχημα και δυσκολεύονται στην ορθογραφία και γραφή, επαναλαμβάνουν και αναλύουν τις οδηγίες των ασκήσεων, μπερδεύονται στη χρήση μεγάλων λέξεων και στις ημερομηνίες και δυσκολεύονται στον προγραμματισμό και την οργάνωση. Τέλος παρατηρείται χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (Κανδαράκης, 2004, σελ. 131).

ΑΙΤΙΑ

Πρωτογενείς αιτίες

Νευρολογικές επιδράσεις

Κάποιες έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με γενετικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να είναι η κληρονομικότητα ή κάποια εγκεφαλοπάθεια που έχει υποστεί το έμβρυο. Οι παραπάνω παράγοντες μπορεί να προκαλέσουν βλάβες στη λειτουργία του εγκεφάλου ή μέρος του εγκεφάλου, οι οποίες επιβραδύνουν την ωριμότητα του εγκεφαλικού φλοιού. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το παιδί να δυσκολεύεται στο σχολείο γιατί δεν αναπτύσσονται σωστά οι μηχανισμοί ανάγνωσης και γραφής. (Αλεξάνδρου, σελ. 195-196)

Συμφώνα με τον Πόρποδα (1990) στο βιβλίο του *Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*, η δυσλεξία εμφανίζεται σε παιδιά με ανωμαλίες νευρολογικής φύσης. Σε αυτά τα παιδιά συνήθως παρατηρούνται δυσκολίες στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου, στη διάκριση αντικειμένων και δυσκολίες στην άρθρωση.

Με βάση τα παραπάνω έχουν διαμορφωθεί δύο θεωρίες. Η μία ως αίτιο της δυσλεξίας θεωρεί την ελαττωματική ανάπτυξη των πίσω περιοχών του εγκεφάλου, που πιθανώς οφείλεται σε ασθένειες ή στην κληρονομικότητα. Αυτό προκαλεί οργανωτικές ανωμαλίες που είναι υπεύθυνες για την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας. Η δεύτερη θεωρία υποστηρίζει ως αίτιο την ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία η οργάνωση του εγκεφάλου είναι ελαττωματική. Σε αυτές τις περιπτώσεις η εγκεφαλική κυριαρχία αργεί να εκδηλωθεί ή δεν εκδηλώνεται ποτέ, για παράδειγμα ο λόγος βασίζεται και στα δύο ημισφαίρια αλλά το δεξί είναι υπεύθυνο για την αυτόματη χρήση της γλώσσας και το αριστερό για την δημιουργική χρήση της.

Τέλος μια ακόμη θεωρία για την αιτία των μαθησιακών δυσκολιών είναι η θεωρία της νευρογένεσης. Τα κύτταρα του εγκεφάλου πολλαπλασιάζονται και

αναπτύσσονται για συγκεκριμένη χρονική περίοδος του κάθε είδους. Αυτή η χρονική περίοδος ονομάζεται νευρογένεση. Η περίοδος αυτή ξεκινά προγεννητικά και ολοκληρώνεται στο 4^ο ή 7^ο έτος της ηλικίας ενός παιδιού. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία σε αυτή την περίοδο οι παράγοντες (βιοχημικοί, περιβαλλοντικοί, κοινωνικοί) που επιδρούν στο παιδί είναι πολύ καθοριστικοί για την εξέλιξή του (Στασινός, 1999, σελ.36).

Βιοχημικές ανωμαλίες

Οι βιοχημικοί παράγοντες είναι απαραίτητοι για την σωστή ανάπτυξη του εγκεφάλου. Κάποια ανωμαλία σε αυτούς τους παράγοντες όπως προβλήματα στη διαδικασία του μεταβολισμού, ελλιπής ισορροπία και κακή διατροφή κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης και τα πρώτα χρόνια του παιδιού προκαλούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρακάτω αναλύεται η σημασία της σωστής διατροφής για το παιδί (Γεωργούδης & Ιωακειμίδης, 2003, σελ 45).

Πολύ σημαντικές για την διατροφή του εμβρύου και στη συνέχεια του παιδιού είναι οι πρωτεΐνες, κάποια απαραίτητα αμινοξέα, ορισμένα λιπίδια, οργανικά οξέα και βιταμίνες. Η ανάγκη του οργανισμού για τις παραπάνω ουσίες εμφανίζεται από πολύ νωρίς και η έλλειψη τους είναι καθοριστική. Αν η μητέρα δεν λάβει την κατάλληλη διατροφή κατά την εγκυμοσύνη υπάρχει κίνδυνος το παιδί να γεννηθεί με βλάβη στον εγκέφαλο. Επίσης αν το παιδί μέχρι και τα επτά πρώτα χρόνια της ζωής του δεν τρέφεται σωστά αυτό μπορεί να οδηγήσει σε καθυστέρηση ανάπτυξης του εγκεφάλου, σε μόνιμη μείωση του, σε ελλιπή πνευματική ανάπτυξη και σε μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 1999, σελ. 36-37).

Επίκτητοι τραυματισμοί

Οι επίκτητοι τραυματισμοί μπορεί να είναι προγεννητικοί, δηλαδή να λάβουν χώρα κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης, περιγεννητικοί, δηλαδή να λάβουν χώρα κατά την γέννηση ή τις πρώτες ώρες μετά την γέννα και μεταγεννητικοί, δηλαδή να προκληθούν στο παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Οι παραπάνω τραυματισμοί μπορεί να προκαλέσουν βλάβες στον εγκέφαλο.

➤ Προγεννητικοί

Αν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης η μητέρα κάνει χρήση αλκοόλ, ναρκωτικών ή τσιγάρου αυτό θα έχει αρνητικές επιδράσεις στο έμβρυο. Επιπλέον σημαντικό ρόλο παίζει και η διατροφή και ψυχολογία της μητέρας. Ακόμη σε αυτή την φάση το έμβρυο μπορούν να επηρεάσουν κάποιες λοιμώδεις αρρώστιες και η ακτινοβολία.

➤ Περιγεννητικοί

Την στιγμή που γεννιέται το μωρό μπορεί να υπάρξουν κάποιες επιπλοκές όπως ανεπάρκεια οξυγόνου στο βρέφος. Αυτό μπορεί να προκληθεί από την καθυστέρηση της πρώτης αναπνοής, από την πρόωρη αποκόλληση του πλακούντα ή από την περιτύλιξη του ομφάλιου λώρου γύρω από το λαιμό του βρέφους. Κάποιες άλλες επιπλοκές μπορεί να είναι ο πρόωρος τοκετός ή το χαμηλό βάρος του βρέφους.

➤ Μεταγεννητικοί

Στα πρώτα χρόνια του παιδιού οι ενδοκρινικές ανωμαλίες, οι δηλητηριάσεις, τραύματα και ασθένειες όπως εγκεφαλίτιδα και μηνιγγίτιδα μπορεί να επηρεάσουν το παιδί και να οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη αν ένα παιδί υποβληθεί σε ακτινοβολία ή χημειοθεραπείες σε μικρή ηλικία μπορεί να το επηρεάσουν αρνητικά. (Γεωργούδης & Ιωακειμίδης, 2003, σελ.45).

Κληρονομικότητα

Πολλές έρευνες που έχουν γίνει έχουν δείξει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται σε περισσότερα από ένα μέλη μέσα στην οικογένεια. Μια έρευνα που έχουν κάνει ο Hallgren και Norrie σε δίδυμα παιδιά από τα οποία το ένα τουλάχιστον εμφάνισε δυσλεξία έδειξε τα παρακάτω. Στα μονοζυγωτικά δίδυμα παρατηρήθηκε ότι και τα δύο παιδιά εμφάνισαν δυσλεξία με ποσοστό 100%, ενώ στα διζυγωτικά δίδυμα το ποσοστό ήταν 33% (Αλεξάνδρου, σελ. 196). Ανακαλύφθηκε επίσης πως κληρονομούνται κάποια χαρακτηριστικά που καθορίζουν την ανάπτυξη του λόγου προς τον ρυθμό και τις γλωσσικές δεξιότητες.

Κάποιοι ερευνητές διαφώνησαν με αυτή την άποψη και ανέφεραν ότι η δυσλεξία σχετίζεται με την σύσταση της οικογένειας και όχι με την κληρονομικότητα.

Επιπλέον οι μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται σε αγόρια και κορίτσια με ποσοστό 4-1. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το αρσενικό είναι πιο

ευάλωτο στην διαδικασία ανάπτυξης τόσο σε εμβρυακό όσο και σε ψυχοσεξουαλικό στάδιο. (Πόρποδας, 1990, σελ.87)

Δευτερογενείς αιτίες

Περιβάλλον

Οι αρνητικές περιβαλλοντικές επιδράσεις μπορεί να οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες. Σημαντικό ρόλο παίζει αν αυτές οι επιδράσεις συμβούν την περίοδο που πολλαπλασιάζονται και διασυνδέονται οι νευρώνες του εγκεφάλου. (Στασινός, 1999 ,σελ.29)

Το περιβάλλον στο οποίο αλληλεπιδρά αρνητικά ή και θετικά το παιδί αποτελείται από την οικογένεια, το σχολείο και γενικότερα από την κοινωνία.

↗ Οικογενειακό

Η μορφή, το μέγεθος και οι προσδοκίες της οικογένειας επηρεάζουν πολύ ένα παιδί. Πιο συγκεκριμένα αν οι γονείς είναι χωρισμένοι, αυταρχικοί, υπερπροστατευτικοί, περιθωριακοί, αντικοινωνικοί, με ανεπαρκή γλωσσική εμπειρία και με τραυματικές εμπειρίες δυσκολεύουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Γεωργούδης & Ιωακειμίδης , 2003, σελ.60).

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με οικογένειες χαμηλού οικονομικού- κοινωνικού- πολιτιστικού- πνευματικού επιπέδου παρατήρησε μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να υπάρχει ανωμαλία στην πλευρική κυριαρχία, ασθένειες ή γλωσσική ανωριμότητα. Άρα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονταν στην παραμέληση των παιδιών από μέρους των γονιών και στο χαμηλό γλωσσικό επίπεδο της οικογένειας (Αλεξάνδρου, σελ.199).

↗ Σχολικό

Το σχολείο είναι ένας χώρος που το παιδί περνάει πολύ χρόνο. Έτσι το επηρεάζει και μπορεί να προκαλέσει ή και να εντείνει τις μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν ένα παιδί είναι ο χαρακτήρας του δασκάλου, αν απορρίψει ή δεν φερθεί σωστά σε ένα παιδί του προκαλεί αρνητισμό προς την μάθηση. Επιπλέον μπορεί να το επηρεάσουν οι τάξεις με πολλά παιδιά που δεν αφήνουν τον δάσκαλο να δουλέψει όπως θα ήθελε, η αλλαγή

του δασκάλου στα μέσα της χρονιάς, οι συμμαθητές, το εκπαιδευτικό σύστημα και η μέθοδος διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα παρακάτω αναφέρονται οι παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται. Η ολική μέθοδος μαθαίνει την λέξη σαν μονάδα και μετά την αναλύει σε συλλαβές και γράμματα. Το θετικό σε αυτή την μέθοδο είναι πως προκαλεί ενδιαφέρον στα παιδιά για την ανάγνωση, επειδή μαθαίνουν λέξεις με εννοιολογικό ενδιαφέρον. Η αναλυτική μέθοδος μαθαίνει στα παιδιά πρώτα την αλφαβήτα και μετά τα συνδυάζει και φτιάχνει συλλαβές, λέξεις και προτάσεις. Η αναλυτική μέθοδος είναι η πιο κλασική που ξεκινά με το απλό στοιχείο του γραπτού λόγου και καταλήγει σε πιο σύνθετες ομάδες μέχρι τις ολοκληρωμένες προτάσεις. Πολλοί κατηγόρησαν την ολική μέθοδο ότι προκαλεί μαθησιακές δυσκολίες γιατί αν και η γραφή μας αποτελείται από γράμματα η μέθοδος αυτή δεν στηρίζεται σε αυτά. Πάντως ο τρόπος διδασκαλίας του παιδαγωγού μπορεί να αυξήσει ή να μειώσει το φαινόμενο της δυσλεξίας (Καρπαθίου, 1985, σελ.104).

Κοινωνικό

Οι μαθησιακές δεξιότητες ενός παιδιού εξαρτώνται και από το περιβάλλον που μεγαλώνει. Συγκεκριμένα εξαρτώνται από την γεωγραφική θέση, από το κλίμα, από τον τόπο διαμονής, από την γειτονιά, το βιοτικό επίπεδο και τις κοινωνικές συναναστροφές. Λόγω της κοινωνικής αποστέρησης τα παιδιά λαμβάνουν ελάχιστα αισθητηριακά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα. Η στέρηση των ερεθισμάτων σε παιδιά είναι το ίδιο σοβαρή όσο και ο τραυματισμός του εγκεφάλου ή άλλες φυσικές κακώσεις (Γεωργουδής & Ιωακειμίδης, 2003, σελ.60).

Ψυχολογία

Αν ένα παιδί δεν έχει υγιείς σχέσεις με τους γονείς του στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξής του αυτό δημιουργεί κάποια προβλήματα. Όταν ένα παιδί μαθαίνει να μιλάει και να γράφει προσπαθεί να φτάσει ή και να ξεπεράσει τους γονείς του τους οποίους θαυμάζει. Αν όμως οι σχέσεις τους δεν είναι σωστές τότε αυτή η επιθυμία του παιδιού δεν υπάρχει. Το παιδί μαθαίνει να μιλάει και να γράφει για να επικοινωνήσει με τους άλλους. Όμως όταν οι σχέσεις δεν είναι υγιείς το παιδί καθυστερεί στην ανάπτυξή του σωστού προφορικού και γραπτού λόγου γιατί δεν το ενδιαφέρει να επικοινωνήσει.

Στο σχολικό περιβάλλον όταν τα παιδιά νιώθουν συνεχώς απόρριψη και σχολική αποτυχία έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, πιστεύουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν. Αυτό δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά γιατί είναι επιθετικά. Επιπλέον τα παιδιά νιώθουν άγχος, κατάθλιψη, έλλειψη αυτοπεποίθησης, έχουν χαμηλή ανοχή στην αποτυχία και τάση για αυτοτιμωρία όταν δεχτούν κριτική από γονείς ή δασκάλους (Καρπαθίου, 1985, σελ.106).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ
ΤΕΣΤ

Μέθοδοι και μέσα διάγνωσης

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά αναφέρονται κάποιες μέθοδοι διάγνωσης. Ο κάθε ειδικός χρησιμοποιεί διαφορετική μέθοδο αξιολόγησης, παρακάτω αναλύονται κάποιοι τρόποι διάγνωσης.

Σύμφωνα με τον Boder η διάγνωση διακρίνεται σε τρεις μεθόδους. Στην πρώτη ο ειδικός καταλήγει στην διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών- δυσλεξίας έχοντας πριν αποκλείσει τις άλλες αιτίες που μπορεί να ευθύνονται για τις δυσκολίες του παιδιού. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται από τους γιατρούς, όμως το μειονέκτημα της είναι ότι δεν μπορούν να εντοπίσουν άλλες διαταραχές που μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Η δεύτερη μέθοδος είναι έμμεση και στηρίζεται στην μελέτη ψυχομετρικών και ψυχογλωσσικών πληροφοριών. Είναι χρήσιμη αλλά δεν μπορεί να βοηθήσει στην διάγνωση από μόνη της γιατί πολλά από αυτά τα συμπτώματα συναντώνται και σε παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος η τρίτη μέθοδος που είναι άμεση στηρίζεται στην ανάλυση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών. Το μειονέκτημα της είναι ότι παρατηρεί τα παιδιά σαν να είναι ένα ενιαίο σύνολο και δεν δίνει βαρύτητα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περίπτωσης. Παρ' όλα αυτά ο Boder την στήριζε πολύ γι' αυτό θεωρείται και η μεθόδός του.

Παρακάτω αναφέρεται και ένας άλλος διαχωρισμός των μέσων αξιολόγησης. Τα μέσα αξιολόγησης διακρίνονται σε τυπικά και άτυπα.

Τα τυπικά μέσα αξιολόγησης είναι κάποια σταθμισμένα τεστ όπου τα αποτελέσματα του κάθε μαθητή συγκρίνονται με αυτά άλλων παιδιών της ίδιας ηλικίας, εθνικότητας και ίσως κοινωνικό- οικονομικής κατάστασης. Όμως σε αυτή την μέθοδο δεν λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Έτσι για τα τεστ θα πρέπει να ισχύουν κάποιοι κανόνες. Θα πρέπει κατά την διεξαγωγή τους να λαμβάνονται υπόψη το πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού, οι μειονότητες θα πρέπει να βαθμολογούνται διαφορετικά και είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται η άτυπη αξιολόγηση όταν είναι δυνατόν.

Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης έχουν τα πλεονεκτήματα ότι μπορούν να διεξαχθούν πιο εύκολα, μειώνουν το άγχος του παιδιού διότι είναι λιγότερο επίσημα

και μπορεί να τα χορηγήσει ο δάσκαλος που είναι οικείο πρόσωπο. Επιπλέον αυτή η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιείται συχνά. Όμως χρειάζεται πολύ προσοχή κατά την σύνταξη αυτής της αξιολόγησης και την επιλογή των κατάλληλων ερωτήσεων.

Οι μέθοδοι διάγνωσης μπορεί να διαφέρουν από ειδικό σε ειδικό υπάρχουν όμως κάποιοι βασικοί κανόνες που ο κάθε εξεταστής πρέπει να λαμβάνει υπόψη του πριν, κατά την διάρκεια και μετά την εξέταση. Γενικότερα ο εξεταστής πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την προσωπικότητα του παιδιού, να δημιουργεί ένα περιβάλλον όσο δυνατόν πιο κατάλληλο για να νιώθει το παιδί έτοιμο και άνετο. Αυτό μπορεί να γίνει εξηγώντας στο παιδί τι θα ακολουθήσει, μένοντας στο χώρο εξέτασης μόνο ο εξεταστής και ο εξεταζόμενος και εξηγώντας στο παιδί πως αυτή η διαδικασία είναι προς όφελός του.

Πιο συγκεκριμένα πριν από την εξέταση πρέπει να προηγείται μια συζήτηση με το παιδί. Από αυτή ο εξεταστής παίρνει πληροφορίες όπως ποια μαθήματα δυσκολεύουν το παιδί και γιατί. Επιπλέον πρέπει να γίνει σαφές στο παιδί ότι δεν εξετάζεται για να πάρει βαθμό αλλά για τον εντοπισμό των δυσκολιών του τον σχεδιασμό της θεραπείας.

Κατά την διάρκεια της εξέτασης το παιδί δεν πρέπει να βοηθιέται ούτε να σχολιάζονται οι απαντήσεις του. Μεγάλη σημασία έχει η κατανόηση από μέρος του παιδιού των δραστηριοτήτων που πρέπει να κάνει, έτσι σε τυχόν λάθος να υπάρχει σιγουριά ότι δεν οφείλεται σε λάθος κατανόηση. Επιπλέον το παιδί δεν θα πρέπει να πιέζεται, θα πρέπει να έχει τον χρόνο που χρειάζεται. Κατά την εξέταση δεν καταγράφονται μόνο οι απαντήσεις του αλλά οτιδήποτε πιστεύει ο εξεταστής ότι θα του φανεί χρήσιμο.

Μετά την εξέταση θα πρέπει το παιδί να ενημερώνεται για το πως τα πήγε, να καθησυχάζεται και να ενθαρρύνεται. Επιπλέον ο εξεταστής εξηγεί στο παιδί με ποιόν τρόπο θα μπορούσε να το βοηθήσει όπου δυσκολεύεται και το ρωτάει την γνώμη του για την διεξαγωγή αυτής της συνεργασίας.

Τέλος πολύ σημαντικό για την εξέταση είναι να μην είναι πολύ μεγάλη. Είναι εύκολο να ετοιμαστεί μια πολύ μεγάλη και ολοκληρωμένη αξιολόγηση η οποία όμως δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί. Αυτό θα συνέβαινε γιατί το παιδί θα κουραζόταν και έτσι τα αποτελέσματα δεν θα ήταν αξιόπιστα. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να αφαιρούνται και να προσθέτονται κάποια κομμάτια στην αξιολόγηση όπου κρίνεται απαραίτητο (Φλωράτου, σελ. 43).

Διαγνωστική εκτίμηση

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δύσκολο να διαγνωστούν στην προσχολική ηλικία γιατί τα συμπτώματα εμφανίζονται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Παρόλα αυτά υπάρχουν κάποια στοιχεία που μπορεί να προμηνύουν την εμφάνιση αυτής της διαταραχής. Αυτά είναι:

Στον λόγο του παιδιού παρατηρούνται αντικαταστάσεις και συγχύσεις κάποιων γραμμάτων ή συλλαβών, ο παιδικός του λόγος κρατάει περισσότερο από όσο θα έπρεπε. Επιπλέον δυσκολεύεται στην χρήση των σωστών χρόνων και στις χωρικές και χρονικές έννοιες. Το παιδί μπορεί να έχει μικρή καθυστέρηση όσο αναφορά τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον λόγο, τις κινητικές του δεξιότητες και κυρίως την λεπτή κινητικότητα. Επίσης μικρή καθυστέρηση εμφανίζει στην έναρξη της βάδισης, είναι γενικά αδέξιο και υπερκινητικό παιδί. Μεγάλη δυσκολία έχει στη συγκέντρωση και στην προσοχή. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην καταφέρνει να ολοκληρώσει κάποιες δραστηριότητες που του ζητούνται, ούτε να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια. Τέλος το παιδί είναι πολύ ανασφαλές και δεν πιστεύει στον εαυτό του (Καρπαθίου, Δάλλα & Μαρρά, 1994, σελ. 103).

Επιπλέον η ψυχοκινητική ανωριμότητα μπορεί να προμηνύει δυσκολίες στην μάθηση. Λόγω αυτής το παιδί μπορεί να παρουσιάζει και κάποια αδεξιότητα στις κινήσεις του. Η κινητική του ωριμότητα αργεί να εμφανιστεί σε σχέση με τα φυσιολογικά παιδιά. Αυτό μπορεί να ανιχνευτεί με κάποια σταθμισμένα τεστ. Ακόμη μπορεί να παρατηρηθεί το παιδί όταν ανεβαίνει και κατεβαίνει μια σκάλα, τρέχει, πηδάει, παίζει με την μπάλα, κουμπώνεται, δένει τα κορδόνια του, τακτοποιεί τα πράγματά του. Επιπλέον και η συναισθηματική του ωριμότητα αργεί να εμφανιστεί. Παρατηρούνται δυσκολίες στην συγκέντρωση και προσοχή, δεν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, αδιαφορεί για τα προσωπικά του αντικείμενα, δυσκολεύεται να προσανατολιστεί στο χώρο και χρόνο, κλείνεται στον εαυτό του, παρουσιάζει ανορθόδοξες συμπεριφορές για την ηλικία του, δεν έχει αυτοπεποίθηση και προσκολλάται σε συγκεκριμένα άτομα και καταστάσεις (Αδαμόπουλος, 2002, σελ. 371). Ακόμη ελέγχεται το πώς κρατάει το μολύβι, πως είναι τα γράμματά του και πως ζωγραφίζει. Στις παραπάνω παρατηρήσεις πρέπει να ληφθεί υπόψη και το φύλο του παιδιού γιατί τα κορίτσια ωριμάζουν γρηγορότερα.

Για την διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών είναι απαραίτητη η συνεργασία πολλών ειδικών για να εντοπίσουν τις ανεπάρκειες και να σχεδιάσουν την κατάλληλη θεραπεία. Πιο συγκεκριμένα χρειάζεται ιατρική, ψυχολογική, παιδαγωγική, λογοθεραπευτική εξέταση και κοινωνική και εκπαιδευτική αξιολόγηση για την ολοκλήρωση της διαγνωστικής εκτίμησης και των συνθηκών του περιβάλλοντος το οποίο ζει το παιδί. Η διαγνωστική εκτίμηση αναλύεται παρακάτω. Πρώτα αναφέρεται τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα ιστορικό και στη συνέχεια αναφέρονται οι εξετάσεις που πραγματοποιεί ο κάθε ειδικός ξεχωριστά.

Το ατομικό ιστορικό περιλαμβάνει:

1. Το εξελικτικό ιστορικό. Τα περισσότερα παιδιά με δυσκολίες μάθησης δεν εμφανίζουν κάποια συμπτώματα πριν την φοίτηση τους στο δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα σε αυτή την κατηγορία ελέγχονται:

↻ Η κύηση, ο τοκετός και η περιγεννητική περίοδος.

↻ Στην ανάπτυξη των παιδιών σημαντικά ευρήματα μπορεί να είναι η καθυστέρηση της κινητικής ή γλωσσικής ανάπτυξης (ελέγχεται η ομιλία, ο έλεγχος σφικτήρων, η στήριξη κεφαλιού, το μπουσούλιμα και το περπάτημα).

↻ Καταγράφεται αν υπάρχει ιστορικό για ανώτερες αναπνευστικές μολύνσεις, ωτίτιδες, πτώση βαρηκοΐα, αλλεργίες, ατυχήματα, φαρμακευτική αγωγή κ.α.

↻ Ελέγχεται αν υπάρχει παθολογική πλαγίωση ημισφαιρίων.

↻ Ακόμη μπορούν να παρθούν πληροφορίες για την δυσκολία του παιδιού να κάνει ποδήλατο, πατίνι, να δέσει τα παπούτσια του, να θυμάται την διεύθυνση και τον δρόμο στον οποίο μένει, να ξέρει την ώρα, την αλφαβήτα, τους αριθμούς και να μπορεί να ακολουθεί απλές οδηγίες.

2. Το ιστορικό εκπαίδευσης. Συνήθως στο σχολείο εμφανίζονται οι πρώτες δυσκολίες του παιδιού. Έτσι μπορούν να δοθούν σημαντικές πληροφορίες για τις δυσκολίες του παιδιού που θα βοηθήσουν στην δημιουργία της κατάλληλης θεραπείας. Τέτοιες πληροφορίες είναι:

↻ Λογοθεραπευτική αξιολόγηση για τον προφορικό και γραπτό λόγο του παιδιού.

↻ Προσδιορισμός του προβλήματος από την μεριά του σχολείου (άποψη της Δασκάλας και άλλων ειδικών για την συμπεριφορά και τις επιδόσεις του παιδιού).

- Πληροφορίες για το περιβάλλον τάξης, σχέσεις με συμμαθητές.
- Ο χρόνος εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών.
- Ο χρόνος εμφάνισης συναισθηματικών προβλημάτων.
- Αν υπάρχουν στο σχολείο αρχεία εξέτασης, διάγνωσης ή παιδαγωγικής αντιμετώπισης.

- Άποψη δασκάλων και βαθμολογίες του παιδιού.
- Αν υπήρξε αλλαγή σχολείων και γιατί.
- Το επίπεδο επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας.
- Η στάση του παιδιού προς το σχολικό έργο.
- Αν το παιδί έχει επαρκή ή ανεπαρκή φοίτηση στο σχολείο.
- Αν έχει φοιτήσει ή όχι σε ειδική τάξη.
- Αν υπάρχουν μέτρα ενθάρρυνσης και ποια είναι αυτά.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα με τις ικανότητες και της αδυναμίες του παιδιού.

3. Το ιστορικό οικογένειας. Είναι πολύ σημαντικό το περιβάλλον που ζει το παιδί. Πιο συγκεκριμένα πρέπει να αξιολογηθεί:

➤ Η ηλικία, το επάγγελμα, η οικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, οι ασθένειες και οι σχέσεις γονιών.

➤ Αν υπάρχουν οικογενειακές κρίσεις (διαζύγιο, χωρισμοί, παραμονή του παιδιού σε ίδρυμα και ποια περίοδο συνέβησαν αυτά).

➤ Η άποψη των γονιών για την κατάσταση του παιδιού.

➤ Οι προσδοκίες των γονιών για το παιδί.

➤ Η στάση, οι απόψεις και οι φιλοδοξίες που έχουν οι γονείς για την ανατροφή και εκπαίδευση του παιδιού.

➤ Αν υπάρχουν κάποιες ψυχιατρικές παρεμβάσεις σε κάποιο μέλος της οικογένειας ή στο ίδιο το παιδί.

➤ Η σειρά γέννησης του παιδιού, ο τρόπος που αντιμετωπίζει η οικογένεια τις δυσκολίες του παιδιού.

4. Ψυχομετρική εκτίμηση.

➤ Θα πρέπει να χορηγηθούν κάποια ψυχομετρικά τεστ με την βοήθεια ψυχολόγου.

➤ Είναι σημαντική η άποψη δασκάλου για την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού.

➤ Είναι επίσης σημαντική και η γνώμη των συμμαθητών για το παιδί.

(Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σελ. 156)

Για την συμπλήρωση του παραπάνω ιστορικού απαιτείται η συνεργασία πολλών ειδικοτήτων. Στη συνέχεια αναφέρονται αναλυτικότερα όλοι οι τομείς στους οποίους θα εξεταστεί το παιδί. Αυτοί οι τομείς είναι ο ψυχοφυσιολογικός, ο ιατρικός, ο ψυχολογικός- παιδοψυχολογικός, ο παιδαγωγικός- εκπαιδευτικός και ο λογοθεραπευτικός.

Ψυχοφυσιολογική αξιολόγηση

Η ψυχοφυσιολογική εκτίμηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με εγκεφαλογράφημα χαρτογραφικής απεικόνισης του εγκεφάλου. Με την παραπάνω τεχνική υποστηρίχτηκε ότι μπορούν να διαγνώσουν την δυσλεξία, αφού εντοπίζουν δυσλειτουργίες στα εγκεφαλικά πεδία του αριστερού ημισφαιρίου που σχετίζονται με την γλώσσα και την ανάγνωση. Φυσιολογικά κατά την ανάγνωση συνεργάζονται οι διάφοροι μηχανισμοί του ίδιου ημισφαιρίου. Σε αντίθεση με τα φυσιολογικά παιδιά, στα παιδιά με δυσλεξία παρατηρείται συνεργασία των δύο ημισφαιρίων κατά την ανάγνωση.

Κάποιες έρευνες που έγιναν με την μέθοδο PET παρατήρησαν ότι φυσιολογικά κατά την ανάγνωση η ενεργοποίηση του δεξιού μετωπιαίου λοβού είναι μεγαλύτερη από ότι του δεξιού. Όσο αναφορά τον ινιακό λοβό ο αριστερός συμμετείχε παραπάνω από τον δεξιό. Οι παραπάνω παρατηρήσεις δεν ισχύουν με παιδιά με δυσλεξία που τα δύο ημισφαίρια συμμετέχουν εξίσου.

Ακόμη με την τεχνική οπτικών προκαλούμενων δυναμικών ενέργειας διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός δυσκολίας στην ανάγνωση εξαρτάται από το μέγεθος της βλάβης.

Με βάση τις παραπάνω μελέτες συμπεραίνεται ότι τα δυσλεκτικά παιδιά δεν εμφανίζουν ημισφαιρική εξειδίκευση, αυτός ίσως είναι ένας λόγος για τις δυσκολίες που παρουσιάζουν κατά την ανάγνωση (Καραπέτσας, 1991, σελ. 67).

Ιατρική εκτίμηση

Η ιατρική εκτίμηση είναι απαραίτητη για τον εντοπισμό κάποιων οργανικών αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών αν υπάρχουν. Η λήψη ιστορικού πρέπει να γίνεται

από κάποιον ειδικό, ο οποίος θα πάρει πληροφορίες από τους γονείς, από το βιβλιάριο υγείας του παιδιού και από τους ειδικούς που θα το παραπέμψει. Παρακάτω αναφέρονται πιο συγκεκριμένα οι τομείς που θα πρέπει να εξετάσει ένας γιατρός.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την μελέτη του κεντρικού νευρικού συστήματος.

➤ Πρέπει να μάθει από τους γονείς την λεπτομερή κατάσταση του παιδιού, δηλαδή τι έχουν παρατηρήσει οι γονείς στο παιδί τους.

➤ Επίσης πρέπει να λάβει το ατομικό ιστορικό του παιδιού από την περίοδο της εγκυμοσύνης μέχρι και σήμερα.

➤ Πολύ σημαντικό είναι και το ιατρικό ιστορικό, για να ελέγξει ο γιατρός την πορεία της υγείας του παιδιού μέχρι και σήμερα.

➤ Στις μαθησιακές δυσκολίες μεγάλο ρόλο παίζει η κληρονομικότητα, έτσι πρέπει να ελεγχτεί και η πιθανότητα κληρονομικότητας.

➤ Από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, από το σχολείο ή και από έναν Ψυχολόγο μπορεί να ελέγξει την συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη.

➤ Τέλος είναι σημαντικό και το οικογενειακό ιστορικό (ασθένειες, σχέσεις της οικογένειας κ.α.).

Μόλις ο γιατρός λάβει το παραπάνω ιστορικό πρέπει να κρίνει ποιες πληροφορίες είναι πιο σημαντικές και σχετίζονται με το πρόβλημα και να τις εξετάσει πιο διεξοδικά (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σελ. 65).

Ψυχολογική - Παιδοψυχολογική αξιολόγηση

Σύμφωνα με κάποιους ειδικούς της εξέλιξης και της ωρίμανσης νευροβιολογικών διεργασιών, οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με την ανωριμότητα νευροφυσιολογικών δομών στα εγκεφαλικά κέντρα μνήμης, προσοχής, λόγου και κίνησης. Έτσι το φάσμα των ικανοτήτων που θα πρέπει να ελέγχονται όταν υπάρχει υποψία μαθησιακών δυσκολιών είναι μεγάλο.

Ο ψυχολόγος πρέπει να εξετάσει το ρυθμό ανάπτυξης της συναισθηματικής και κοινωνικής ωριμότητας του παιδιού. Αυτό μπορεί να αξιολογηθεί με την βοήθεια κάποιων ψυχομετρικών τεστ που θα αναφέρουμε στην συνέχεια του κεφαλαίου

(Μιχελιογιάννης & Τζενάκη, 2000, σελ. 158). Παρακάτω αναφέρονται κάποιες ικανότητες και δεξιότητες που θα πρέπει να ελέγχει ένας ψυχολόγος στο παιδί.

- ♫ Νοητική ικανότητα.
- ♫ Ποιοτικός έλεγχος της νοημοσύνης.
- ♫ Οπτική διάκριση και αντιγραφή συμβόλων.
- ♫ Ακουστική διάκριση και αντιγραφή συμβόλων.
- ♫ Αναγνωστική ικανότητα.
- ♫ Οπτικοκινητικός συντονισμός κατά την διάρκεια της ανάγνωσης.
- ♫ Οπτικοκινητικός συντονισμός κατά την διάρκεια της γραφής.
- ♫ Ολοκλήρωση ελλιπών οπτικών ερεθισμάτων κατά την διάρκεια της γραφής, της ανάγνωσης, της υπαγόρευσης και των ακολουθιών εικόνων.
- ♫ Κατανόηση νοημάτων- εννοιών.
- ♫ Μνήμη οπτικών ακολουθιών.
- ♫ Μνήμη ακουστικών ακολουθιών.
- ♫ Μνήμη οπτικοακουστικών ακολουθιών.
- ♫ Ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής.
- ♫ Φωνολογική ενημερότητα.
- ♫ Άρθρωση και ρυθμός κατά την διάρκεια της ανάγνωσης.
- ♫ Ικανότητα γραφημικής και φωνητικής μετάφρασης.
- ♫ Αίσθηση χώρου και χρόνου.
- ♫ Ικανότητα ταξινόμησης, σειροθέτησης και μέτρησης.
- ♫ Αριθμητική ικανότητα.
- ♫ Ικανότητας ορθογραφημένης γραφής.
- ♫ Γλωσσολογική ικανότητα (κατανόηση και έκφραση).
- ♫ Κινητική ανάπτυξη (αδρή και λεπτή κινητικότητα).
- ♫ Προσωπικότητα και χαρακτήρας του παιδιού.
- ♫ Ακόμη πρέπει να ζητήσει αποτελέσματα ακοολογικού, οφθαλμολογικού, νευρολογικού ελέγχου και αξονική τομογραφία.

Για να ελέγξει ο ψυχολόγος τους παραπάνω τομείς είναι σαφές ότι χρειάζεται την βοήθεια διεπιστημονικής ομάδας. Κάποιοι από αυτούς τους τομείς είναι λογικό να κυμαίνονται σε φυσιολογικά πλαίσια, σε αυτούς που υστερεί το παιδί γίνονται κάποιες περαιτέρω εξετάσεις για την ακριβή εντόπιση του τύπου των μαθησιακών δυσκολιών. (Κουράκης, 1997, σελ. 158)

Εκπαιδευτική – Παιδαγωγική εκτίμηση

Η εκπαιδευτική αυτή εκτίμηση, δηλαδή η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, πραγματοποιείται με την βοήθεια ειδικού παιδαγωγού που υπάρχει μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Μπορεί να γίνει μια άτυπη αξιολόγηση ή μια αξιολόγηση με την χρήση κάποιων κατάλληλων εργαλείων.

Παρακάτω αναφέρονται οι τομείς που ελέγχονται κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

➤ **Ανάγνωση και αποκωδικοποίηση:** Είναι η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να διαβάζει λέξεις σωστά. Εδώ ελέγχεται η αναγνωστική ικανότητα του παιδιού.

➤ **Ανάγνωση και κατανόηση:** Είναι η ικανότητα του παιδιού να καταλαβαίνει αυτά που διαβάζει. Σε αυτόν τον τομέα ελέγχεται αν το παιδί μπορεί να καταλάβει μια λέξη από τα συμφραζόμενα και αν μπορεί να απαντήσει σωστά σε ερωτήσεις που αφορούν την εμπέδωση του κειμένου.

➤ **Ορθογραφία και συλλαβισμός:** Είναι η ικανότητα του παιδιού να γράφει σωστά λέξεις που του υπαγορεύονται ή να μπορεί να αναγνωρίζει που είναι γραμμένες λάθος μέσα από στήλες λέξεων. Ακόμη το παιδί θα πρέπει να μπορεί να γράφει ορθογραφημένα σε όλες τις περιπτώσεις από την αντιγραφή μέχρι την αυθόρμητη γραφή και να μπορεί να πει προφορικά πως γράφεται μια λέξη. Στον τομέα αυτό ελέγχεται η ορθογραφική ικανότητα του παιδιού σε όλες τις περιπτώσεις.

➤ **Γραπτή γλώσσα:** Είναι η ικανότητα του παιδιού να γράφει από τα γράμματα της αλφαβήτου μέχρι την αυθόρμητη γραφή. Σε αυτόν τον τομέα εκτιμάται η γραπτή έκφραση του παιδιού.

➤ **Πράξεις και υπολογισμοί:** Σε αυτόν τον τομέα ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού στα μαθηματικά από το να μετρά μέχρι να γράφει μαθηματικά (όπως πολλαπλασιασμό, διαίρεση, κλάσματα κ.α.).

➤ **Μαθηματικές έννοιες:** Εδώ ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί μαθηματικές έννοιες (όπως χρόνος, μέτρηση, χρήματα, σύγκριση ποσοτήτων κ.α.).

➤ **Επίλυση προβλήματος:** Εδώ ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού να επιλύει προβλήματα με την εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων σε συνδυασμό με πράξεις και έννοιες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σελ. 159).

Λογοθεραπευτικός έλεγχος

Η λογοθεραπευτική αξιολόγηση εκτός από τον έλεγχο των σχολικών ικανοτήτων του παιδιού πρέπει να ελέγξει αν το παιδί αναπτύσσεται φυσιολογικά σε σχέση με τα άλλα παιδιά, αυτό συμβαίνει για την απόκλιση άλλων αιτιών σχολικής αποτυχίας όπως για παράδειγμα νοητική στέρηση. Ακόμη πρέπει να αποκλειστούν και άλλα αίτια όπως προβλήματα στην όραση και την ακοή, ψυχολογικά αίτια (δεν είναι ευχαριστημένο με το σχολικό περιβάλλον γενικά). Έτσι αυτή η αξιολόγηση περιλαμβάνει ένα ερωτηματολόγιο, κάποιες μη γλωσσικές και γλωσσικές δοκιμασίες και την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών.

Παρακάτω αναφέρεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιεί αρχικά στην αξιολόγηση του ο λογοθεραπευτής.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ανάγνωση

- ↻ Πότε παρατηρήθηκαν για πρώτη φορά δυσκολίες σχολικής φύσης;
- ↻ Πάρθηκαν μέτρα για αυτές; Ποια είναι αυτά;
- ↻ Υπάρχει υποψία της αιτίας αυτών των δυσκολιών από δασκάλους, γονείς, παιδίατρο, το ίδιο το παιδί;
- ↻ Με ποια μέθοδο έμαθε το παιδί να διαβάζει;

Διγλωσσία

- ↻ Το παιδί μιλούσε πάντα την ίδια γλώσσα;
- ↻ Οι γονείς μιλούσαν και άλλη γλώσσα μπροστά του;

Σχολείο

- ↻ Ζητείται το όνομα του δασκάλου για να υπάρξει μια συνεργασία μαζί του.
- ↻ Ποια είναι η επίδοση του παιδιού αυτόν τον καιρό;
- ↻ Κάνει τα μαθήματά του; Μόνος ή με βοήθεια;

Συμπεριφορά

- ↻ Αγαπάει τον δάσκαλό του;
- ↻ Έχει επαφή με τους συμμαθητές του; Πως είναι αυτή;
- ↻ Υπάρχουν αντιδράσεις του παιδιού για τις δυσκολίες του σχολείου;

↪ Υπάρχουν άλλες δυσκολίες;

Κινητικότητα

↪ Είναι δεξιόχειρας, αριστερόχειρας ή γράφει και με τα δύο χέρια;

↪ Μήπως υπάρχει πιεσμένη αριστεροχειρία;

Ανάπτυξη

↪ Πως εξελίχθηκε ή εγκυμοσύνη;

↪ Πως ήταν ο τοκετός;

↪ Πότε περπάτησε και καθάρισε;

↪ Πότε είπε τις πρώτες του λέξεις και προτάσεις;

Εξετάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί

↪ Ακουογράφημα

↪ Οφθαλμολογική εξέταση

↪ Ψυχολογική εξέταση

Χαρακτηριστικά οικογενειακού περιβάλλοντος

↪ Υπάρχει κάποιος στην οικογένεια που είναι αριστερόχειρας ή χρησιμοποιεί και τα δυο του χέρια εξίσου;

↪ Υπάρχει κάποιος που είχε διαταραχές προφορικού λόγου ή δυσκολίες στο σχολείο;

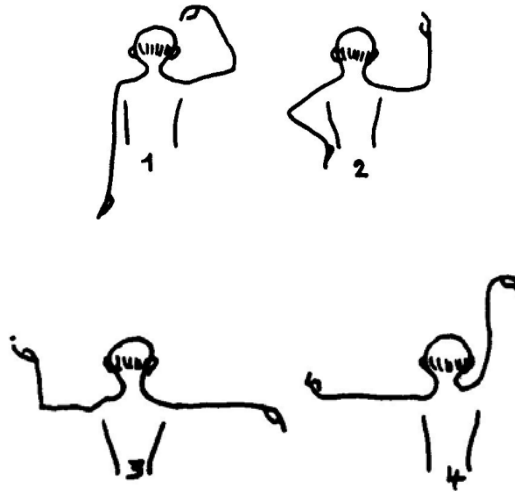
↪ Έχει αδελφιά; Παρουσιάζουν και αυτά δυσκολίες στο σχολείο ή άλλες δυσκολίες;

↪ Πως είναι η σχέση του παιδιού με τους γονείς του;

Στην συνέχεια αναφέρονται οι μη γλωσσικές δοκιμασίες που ελέγχουν την οπτική και ακουστική αντίληψη που έχει το παιδί στην χωροχρονική οργάνωση, την κινητικότητα και την πλευρίωση

Κινητικές δοκιμασίες προσανατολισμού:

↗ **Τοποθέτηση του σώματος μέσα στο χώρο (σωματικό εγώ).** Δηλαδή το παιδί αναπαράγει μετά τον εξεταστή τις παρακάτω φιγούρες με γυρισμένη πλάτη.



↗ **Αντιγραφή στάσης (οπτική διάθεση σωματικού εγώ).** Το παιδί βλέποντας τον εξεταστή αντιγράφει την παρακάτω στάση.



↗ **Έλεγχος γνώσεων.** Αξιολογείται δηλαδή αν το παιδί γνωρίζει τις έννοιες πάνω κάτω, μπρος-πίσω, ένα δίπλα στο άλλο, απέναντι και αν έχει γνώση του κάθετου, του οριζόντιου και του πλάγιου.

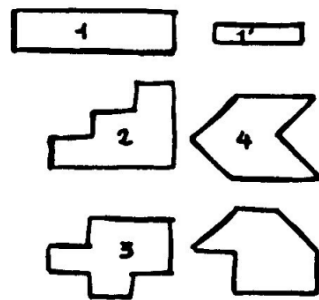
Οπτικές δοκιμασίες:

Ο εξεταστής ελέγχει αν το παιδί μπορεί να καταλάβει με νοητική αναπαράσταση μόνο ή πιάνοντας με τα χέρι διάφορα γεωμετρικά σχήματα στο χώρο(τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλος). Στη συνέχεια ελέγχει την μνήμη

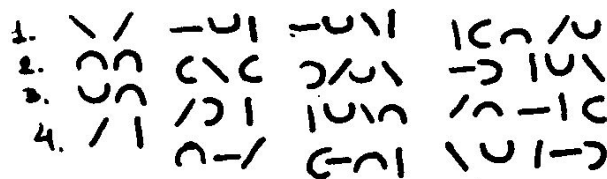
προσανατολισμού γραμμών, ευθειών ή καμπυλών σε οριζόντια επιφάνεια. Αυτά εξετάζονται με τις παρακάτω δοκιμασίες.

Δοκιμασία κρίσης με προοδευτική δυσκολία. Η δοκιμασία αυτή έχει να κάνει με την λογική κρίση και την αναπαράσταση σχημάτων στο χώρο (τομείς κύκλου).

Νοητική αναπαράσταση. Σε αυτή την δοκιμασία το παιδί θα πρέπει να αναπαράγει σχήματα στο χαρτί και να γνωρίζει τον προσανατολισμό απλών εικόνων. Αυτό επιτυγχάνεται με τα τετράγωνα του Pleron. Δείχνουμε στο παιδί τα παρακάτω σχήματα τα οποία θα πρέπει να κοπούν έτσι ώστε να δημιουργούνται τετράγωνα. Τα δύο πρώτα τα κάνει ο θεραπευτής και τα υπόλοιπα το παιδί.



Οπτική μνήμη γραφικών σημείων διαφορετικά προσανατολισμένα. Εδώ ελέγχεται η ικανότητα ανάγνωσης οπτικών δεδομένων. Αυτό εξετάζεται με την βοήθεια των γραμμών και των καμπύλων. Ο εξεταστής δίνει στο παιδί τις παρακάτω ομάδες με ευθείες και καμπύλες και του ζητά να του πει ποιος είναι ο προσανατολισμός τους, αφού πρώτα του δείξει ο ίδιος κάποιο παράδειγμα.



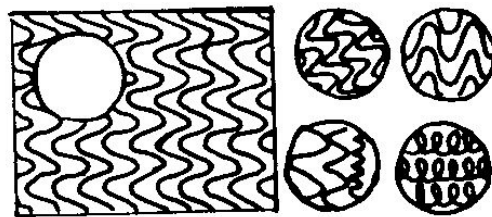
Δοκιμασίες συνδεδεμένες με κρίση και προσανατολισμό:

Κατάταξη χρωμάτων. Εδώ ελέγχεται η ικανότητα παρατήρησης και κρίσης.

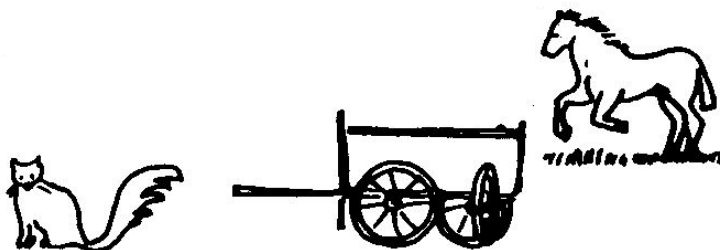
Α Αντίληψη της λογικής διαδοχικότητας στα στάδια μιας πράξης. Ο εξεταστής δίνει τις παρακάτω εικόνες στο παιδί και του ζητάει να τις βάλει στη σωστή χρονική σειρά.



Β Συμπλήρωση μωσαϊκού. Εδώ ελέγχεται η εκτίμηση μεγεθών, η ικανότητα παρατήρησης και προσανατολισμού του σχήματος. Ο εξεταστής δίνει την παρακάτω εικόνα στο παιδί και του ζητάει να συμπληρώσει το σωστό κομμάτι που λείπει.



Γ Παράλογες εικόνες. Ο εξεταστής δίνει τις παρακάτω εικόνες στο παιδί και του ζητάει να επιλέξει αυτή που πιστεύει ότι δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες και που θεωρεί παράλογη.



Κινητικότητα:

Για την αξιολόγηση της κινητικότητας ο εξεταστής ελέγχει:

↻ Τον μυϊκό τόνο του παιδιού, δηλαδή αν υπάρχει υπερτονία, υποτονία ή συγκινήσεις.

↻ Τη δύναμη του παιδιού με την βοήθεια δυναμόμετρου.

↻ Την ταχύτητα του.

Πλευρίωση:

Η πλευρίωση ελέγχεται με τα παρακάτω κριτήρια:

↻ Ο εξεταστής ζητάει απ' το παιδί να εκτελέσει κάποιες δραστηριότητες πρώτα απ' την δεξιά και μετά απ' την αριστερή πλευρά του (με τα χέρια, τα πόδια, τα μάτια, τα αυτιά) για να ελέγξει αν υπάρχει διαφορά ποιότητας εκτέλεσης.

↻ Ελέγχει αν υπάρχει διαφορά στην ταχύτητα εκτέλεσης.

↻ Ελέγχει τον αριθμό των δραστηριοτήτων στο πόδι και το χέρι.

↻ Ελέγχει την ομοιογένεια πλευρίωσης. Δηλαδή μπορεί ένα παιδί να είναι δεξιόχειρας αλλά να επικρατεί το αριστερό του πόδι ή χέρι.

Παρακάτω αναφέρεται το γλωσσικό μέρος της αξιολόγησης που περιλαμβάνει την εξέταση της άρθρωσης, της ομιλίας και του λόγου.

Άρθρωση:

Ο λογοθεραπευτής εξετάζει την άρθρωση του παιδιού για να αποφύγει την σύγχυση των μαθησιακών δυσκολιών με προβλήματα άρθρωσης, ακουστικής αντίληψης και φωνολογικής συνείδησης.

Ομιλία:

Ο λογοθεραπευτής ελέγχει την ομιλία με τους εξής τρόπους:

↻ Λέει κάποιες συλλαβές χωρίς νόημα (ψευδολέξεις) στο παιδί και του ζητάει να τις επαναλάβει. Σ' αυτό το στάδιο ελέγχει την αναπαραγωγή των φωνημάτων χωρίς να λαμβάνει υπόψη την άρθρωση του παιδιού.

↻ Λέει κάποιες λέξεις και ζητάει απ' το παιδί να τις επαναλάβει και ταυτόχρονα να τις γράφει.

➤ Του δίνει κάποιες φράσεις, του ζητάει να τις γράψει για να ελέγξει τους τύπους των ορθογραφικών του λαθών. Ενώ ταυτόχρονα ελέγχει το γραμματικό και φωνητικό του επίπεδο.

Λόγος:

Ο εξεταστής ελέγχει την κατανόηση και την πραγμάτωση του λόγου στο παιδί με τους εξής τρόπους:

➤ Έλεγχος μέσο αντικειμένων. Δηλαδή το παιδί ονομάζει αντικείμενα.

➤ Έλεγχος λεκτικής κατανόησης. Δηλαδή ο εξεταστής ελέγχει αν το παιδί εκτελεί τις εντολές που του δίνει.

➤ Έλεγχος μέσο εικόνων. Ο εξεταστής δίνει μια εικόνα στο παιδί και του ζητά να διηγηθεί αυτό που βλέπει (έτσι ελέγχει συντακτικό, μορφολογικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο). Στη συνέχεια του κάνει ερωτήσεις πάνω στην ιστορία που διηγήθηκε για να ελέγξει κατά πόσο το κατανόησε.

➤ Έλεγχος με μοναδικό μέσο τον λόγο. Αρχικά ο εξεταστής διαβάζει ένα κείμενο και το παιδί απαντά σε ερωτήσεις που του γίνονται και στη συνέχεια εκτελεί κάποιες εντολές με βάση το κείμενο.

➤ Έλεγχος δυνατής ανάγνωσης προτάσεων κειμένου. Αφού το παιδί διαβάσει κάποιες προτάσεις ενός κειμένου ο εξεταστής του ζητά να το διηγηθεί για να αξιολογήσει κατά πόσο το έχει καταλάβει. Στη συνέχεια γράφει κάποιες προτάσεις του κειμένου έτσι ελέγχονται οι τύποι των λαθών που κάνει. Τέλος του ζητείται να αναγνωρίσει κάποια γράμματα (Σεμινάριο, 1990, σελ.66).

Παρακάτω αναφέρεται ο τρόπος που αξιολογείται η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, τα μαθηματικά και η φωνολογική ενημερότητα και τι θα πρέπει να ελέγχει ο λογοθεραπευτής κατά την αξιολόγηση τους.

Ανάγνωση

Για την αξιολόγηση της ανάγνωσης ο εξεταστής δίνει στο παιδί ένα κείμενο να διαβάσει ανάλογο της τάξης στην οποία βρίσκεται. Στην συνέχεια του κάνει κάποιες

ερωτήσεις πάνω στο κείμενο για να ελέγξει κατά πόσο το έχει κατανοήσει. Στην παραπάνω διαδικασία ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να αξιολογήσει τα παρακάτω.

- ☞ Αν κάνει λάθος στην ανάγνωση κάποιων συμφωνικών, φωνηεντικών φθόγγων ή σε κάποιον συνδυασμό τους.
- ☞ Αν αντικαθιστά κάποιους συμφωνικούς ή φωνηεντικούς φθόγγους.
- ☞ Αν αντικαθιστά λέξεις νοηματικά ή μορφολογικά συγγενείς ή άσχετες μεταξύ τους.
- ☞ Αν παραλείπει φθόγγους, συλλαβές ή λέξεις.
- ☞ Αν προσθέτει φθόγγους, συλλαβές ή λέξεις.
- ☞ Αν επαναλαμβάνει φθόγγους, συλλαβές και λέξεις.
- ☞ Αν αντιμεταθέτει φθόγγους, συλλαβές ή λέξεις.
- ☞ Αν διασπά τα συμπλέγματα προσθέτοντας κάποιο φωνήεν.
- ☞ Αν μετατοπίζει τα όρια των λέξεων, δηλαδή αν διαβάζει τις λέξεις χωρίς να αφήνει καθόλου κενά ή αν κάνει κατάτμηση κάποιων λέξεων.
- ☞ Αν αγνοεί τα σημεία στίξης ή τα τοποθετεί εκεί που δεν υπάρχουνε.
- ☞ Αν κάνει παρατονισμούς.
- ☞ Αν χάνει την σειρά που διαβάζει ή παραλείπει σειρές.
- ☞ Αν κάνει στάσεις χωρίς να μιλάει.
- ☞ Αν υπάρχουν δισταγμοί πριν από τις λέξεις και χρειάζεται βοήθεια για να συνεχίσει.
- ☞ Αν κομπιάζει μέσα στις λέξεις.
- ☞ Αν η ανάγνωσή του είναι συλλαβική.
- ☞ Αν κατανοεί αυτά που διαβάζει.
- ☞ Αν μπορεί να ερμηνεύσει αυτά που διαβάζει.
- ☞ Αν μπορεί να γενικεύσει και να επεκτείνει αυτά που διαβάζει.

Γραφή

Για την εξέταση της γραφής πρέπει ο εξεταστής να ελέγξει την αντιγραφή, την γραφή καθ' υπαγόρευση και την αυθόρμητη γραφή. Αρχικά το παιδί καλείται να αντιγράψει ένα κείμενο αντίστοιχο των απαιτήσεων της τάξης στην οποία βρίσκεται, στην συνέχεια ο εξεταστής του υπαγορεύει ένα κείμενο και τέλος το παιδί απαντά

γραπτά σε μία ερώτηση (π.χ. πως περνάς την ημέρα σου;) Σε αυτές τις δοκιμασίες ο εξεταστής πρέπει να ελέγξει τα παρακάτω.

↯ Αν αντικαθιστά γράμματα.

↯ Αν αντικαθιστά κεφαλαία με πεζά γράμματα και το αντίθετο.

↯ Αν αντικαθιστά λέξεις νοηματικά ή μορφολογικά συγγενείς ή άσχετες μεταξύ τους.

↯ Αν παραλείπει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις.

↯ Αν παραλείπει σημεία στίξης.

↯ Αν προσθέτει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις.

↯ Αν αντιμεταθέτει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις.

↯ Αν τονίζει λάθος τις λέξεις.

↯ Αν παρουσιάζει καθρεπτική γραφή.

↯ Αν μετατοπίζει τα όρια των λέξεων, δηλαδή αν γράφει τις λέξεις χωρίς να αφήνει καθόλου κενά ή αν κάνει κατάτμηση κάποιων λέξεων.

↯ Αν κατά την αντιγραφή χάνει την σειρά του.

↯ Αν κατά την αυθόρμητη γραφή κάποιες φράσεις ή προτάσεις δεν έχουν νόημα.

Ορθογραφία

Σύμφωνα με την γραφή καθ' υπαγόρευση και την αυθόρμητη γραφή του παιδιού ο εξεταστής θα πρέπει να αξιολογήσει και τα ορθογραφικά λάθη του παιδιού αν υπάρχουν. Οι τύποι των λαθών αναφέρονται παρακάτω.

1.Ρηματικός- Ονοματικός τύπος

↯ Λάθος στην κατάληξη ρήματος.

↯ Λάθος ονοματικού τύπου.

2.Ρηματικός τύπος

↯ Λάθος κλιτικής κατάληξης.

↯ Λάθος παραγωγικής κατάληξης.

3.Ονοματικός τύπος

↯ Γραμματικό λάθος κατάληξης όσο αφορά την διάκριση γένους.

↯ Γραμματικό λάθος κατάληξης όσο αφορά την διάκριση αριθμού.

↗ Γραμματικό λάθος κατάληξης όσο αφορά την διάκριση γένους και αριθμού.

↗ Γραμματικό λάθος κατάληξης.

↗ Λάθος παραγωγικής κατάληξης.

4.Οριστικά άρθρα

↗ Γραμματικό λάθος όσο αφορά την διάκριση αριθμού.

↗ Γραμματικό λάθος όσο αφορά την διάκριση γένους και αριθμού.

5. Ακλητες λέξεις

↗ Λάθος στην κατάληξη.

6.Λέξεις όλων των τύπων

↗ Λάθος στο θέμα των λέξεων.

Μαθηματικά

Τα μαθηματικά συνδέονται με την νοημοσύνη, την οπτική και ακουστική αντίληψη, την χωροχρονική αντίληψη, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την μνήμη, την προσοχή και την αφαιρετική σκέψη. Έτσι κατά την αξιολόγηση των μαθηματικών θα πρέπει ο εξεταστής να ελέγξει και αυτούς τους τομείς, γιατί αν το παιδί έχει δυσκολία σε κάποιον από αυτούς θα παρουσιάζει δυσκολίες και στα μαθηματικά.

Επιπλέον θα πρέπει να αξιολογηθούν και τα παρακάτω.

↗ Την ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται μαθηματικές έννοιες.

↗ Την ικανότητα του παιδιού να εφαρμόζει μαθηματικές έννοιες.

↗ Την ικανότητα να χειρίζεται προβλήματα που αφορούν την πραγματική ζωή.

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV για να έχει ένα παιδί διαταραχή μαθηματικών θα πρέπει η μαθηματική ικανότητα του παιδιού, μετρημένη με σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι αρκετά κατώτερη από το φυσιολογικό. Αυτό σχετίζεται με την ηλικία, την νοημοσύνη και την εκπαίδευση του κάθε παιδιού. Ακόμη η διαταραχή αυτή θα πρέπει να δυσκολεύει την σχολική επίδοση ή την καθημερινότητα του παιδιού. Τέλος κάποια αισθητηριακή ανωμαλία επιβαρύνει το πρόβλημα (Γκοτζαμάνης, 2004, σελ.53).

Φωνολογική ενημερότητα

Η φωνολογική ενημερότητα είναι η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα φωνολογικά μέρη μιας λέξης και η ικανότητα να τα χειρίζεται. Για να αξιολογήσει ο εξεταστής την φωνολογική ενημερότητα δίνει στο παιδί τις παρακάτω ασκήσεις.

➤ Ο εξεταστής λέει στο παιδί ομάδες λέξεων και ζητάει από αυτό να του πει ποια λέξη δεν ταιριάζει. Οι δύο λέξεις ξεκινάνε με την ίδια συλλαβή και η τρίτη είναι άσχετη με τις υπόλοιπες (π.χ. σάλα- σάκα- βίδα).

➤ Ο εξεταστής λέει στο παιδί ομάδες λέξεων και ζητάει από αυτό να του πει ποια λέξη δεν ταιριάζει. Οι δύο λέξεις τελειώνουν με την ίδια συλλαβή και η τρίτη είναι άσχετη με τις υπόλοιπες (π.χ. χαλί- φιλί- δάσος).

➤ Ο εξεταστής λέει κάποιες λέξεις στο παιδί και ζητάει από αυτό να του πει την τελευταία φωνή που ακούει στην κάθε λέξη.

➤ Ο εξεταστής λέει κάποιες λέξεις στο παιδί συλλαβή- συλλαβή. Αυτό καλείται να μαντέψει την λέξη (π.χ. μπα-να-να).

➤ Ο εξεταστής λέει κάποιες λέξεις στο παιδί φωνή- φωνή. Αυτό καλείται να μαντέψει την λέξη (π.χ. κ-α-π-έ-λ-ο).

➤ Ο εξεταστής λέει κάποιες λέξεις στο παιδί και ζητάει από αυτό να τις επαναλάβει συλλαβή- συλλαβή (π.χ. κοτόπουλο → κο-τό-που-λο).

➤ Ο εξεταστής λέει κάποιες λέξεις στο παιδί και ζητάει από αυτό να τις επαναλάβει φωνή- φωνή (π.χ. γάτα → γ-ά-τ-α).

➤ Ο εξεταστής λέει κάποιες λέξεις στο παιδί και ζητάει από αυτό να τις επαναλάβει παραλείποντας την πρώτη συλλαβή (π.χ. μηχανή → χανή).

➤ Ο εξεταστής λέει κάποιες λέξεις στο παιδί και ζητάει από αυτό να τις επαναλάβει παραλείποντας την τελευταία συλλαβή (π.χ. καρέκλα → καρέ).

➤ Ο εξεταστής λέει κάποιες λέξεις στο παιδί και ζητάει από αυτό να τις επαναλάβει παραλείποντας την πρώτη φωνή (π.χ. τραπέζι → ραπέζι).

➤ Ο εξεταστής λέει κάποιες λέξεις στο παιδί και ζητάει από αυτό να τις επαναλάβει παραλείποντας την τελευταία φωνή (π.χ. κρεβάτι → κρεβάτ).

➤ Ο εξεταστής λέει κάποιες λέξεις στο παιδί και ζητάει από αυτό να τις επαναλάβει βγάζοντας την φωνή που θα του πει (π.χ. ρεύμα βγάλε το ‘‘υ’’ ρέμα).

➤ Ο εξεταστής λέει κάποιες λέξεις στο παιδί και αυτό θα πρέπει να τις επαναλάβει κάνοντας αναγραμματισμό (ένα → άνε) (Στασινός, 1999, σελ. 21).

Τεστ

Εκτός από τις εξετάσεις που προαναφέρθηκαν υπάρχουν και κάποια σταθμισμένα τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών, αντιληπτικά τεστ και τεστ νοημοσύνης και συμπεριφοράς. Αυτά να τεστ μπορούν να χορηγηθούν από ψυχολόγους, λογοθεραπευτές και άλλους ειδικούς. Οι πληροφορίες που δίνουν τα τεστ έρχονται να συμπληρώσουν ή να επιβεβαιώσουν τις εξετάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Για να χρησιμοποιηθεί όμως ένα τεστ πρέπει να υπάρχει σιγουριά για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του.

Για να είναι αξιόπιστο ένα τεστ πρέπει να υπάρχει σταθερότητα αποτελεσμάτων, δηλαδή αν χορηγηθεί σε ένα άτομο πολλές φορές να δίνει παρόμοια αποτελέσματα. Επιπλέον ο εξεταστής πρέπει να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα.

Για την εγκυρότητα ενός τεστ πρέπει να αξιολογηθεί κατά πόσο μετρά αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε.

Τέλος για να είναι αποτελεσματικό ένα τεστ θα πρέπει να είναι σταθμισμένο, δηλαδή αν ένα τεστ από άλλη χώρα απλά μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα δεν θα βγάλει σωστά αποτελέσματα. Στη συνέχεια αναλύονται κάποια από αυτά τα τεστ.

Αρχικά αναφέρονται κάποια τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών.

Αθηνά τεστ

Το τεστ αυτό μας δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού στους τομείς ανάπτυξης και εντοπίζει ελλειμματικές περιοχές οι οποίες δυσκολεύουν το παιδί στο να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικής και διορθωτικής παρέμβασης. Είναι για παιδιά από πέντε έως δώδεκα χρονών.

Αποτελείται από δώδεκα κλίμακες. Οι κλίμακες αυτές χορηγούνται με τέτοια σειρά ώστε να υπάρχει μια λογική ακολουθία. Πρώτα οι τρεις κλίμακες νοητικής ικανότητας, που είναι η γλωσσικές αναλογίες, η αντιγραφή σχημάτων και το

λεξιλόγιο. Έπονται οι τρεις κλίμακες άμεσης μνήμης ακολουθιών που είναι, η μνήμη αριθμών, οι κοινές ακολουθίες και η μνήμη εικόνων με εναλλαγή ακουστικού και εικονικού υλικού. Ακολουθούν οι δυο κλίμακες ολοκλήρωσης παραστάσεων που είναι, η ολοκλήρωση προτάσεων και η ολοκλήρωση εικόνων. Στη συνέχεια ακολουθούν οι τρεις κλίμακες γραφο-φωνολογικής ενημερότητας που είναι η διάκριση φωνημάτων, η διάκριση φθόγγων και η σύνθεση φθόγγων. Τελευταίες χορηγούνται οι τρεις κλίμακες νεύρο-ψυχολογικής ωριμότητας αυτές είναι, ο οπτικό-κινητικός συντονισμός, η αντίληψη δεξιού-αριστερού και η πλευρίωση.

Παρακάτω αναλύονται οι κλίμακες του τεστ:

1.Γλωσσικές αναλογίες: Στην κλίμακα αυτή δίνονται στο παιδί 32 ελλιπείς γλωσσικές αναλογίες. Κάθε αναλογία περιλαμβάνει δύο ζεύγη προτάσεων. Οι δύο προτάσεις συνδέονται μεταξύ του με μια αναλογία. Η πρώτη πρόταση είναι πλήρης ενώ η δεύτερη ελλιπής και το παιδί καλείται να την ολοκληρώσει.

(π.χ. Οι άνθρωποι έχουν πόδια, τα αυτοκίνητα έχουν...; →ρόδες)

2.Αντιγραφή σχημάτων: Στην κλίμακα αυτή δίνονται στο παιδί έξι σχήματα και καλείται να τα αντιγράψει με μολύβι σε λευκό χαρτί. Αξιολογείται η σταθερότητα της γραμμής και ο κινητικός έλεγχος.

3.Λεξιλόγιο: Στην κλίμακα αυτή δίνονται στο παιδί είκοσι λέξεις-έννοιες και καλείται να αποδώσει το νόημα τους.

4.Μνήμη αριθμών: Στην κλίμακα αυτή δίνονται στο παιδί 16 σειρές ψηφίων που βαθμιαία μεγαλώνουν και το παιδί καλείται να τα επαναλάβει μετά τον εξεταστή.

-Κοινές ακολουθίες: Η κλίμακα αυτή είναι συμπληρωματική και περιλαμβάνεται στην μνήμη αριθμών. Το παιδί καλείται να κατονομάσει τα μέρη ακολουθιών-σειρών που συναντάμε στην καθημερινή μας ζωή, δηλαδή τις μέρες της βδομάδας και τους μήνες. Επιπλέον καλείται να μετρήσει ανά 2 μέχρι το 12, ανά 3 μέχρι το 18, ανά 4 μέχρι το 24, ανά 5 μέχρι το 35, ανά 6 μέχρι το 30 και αντίστροφα.

5.Μνήμη σχημάτων: Εδώ δίνονται στο παιδί 16 χαρτονάκια με σχήματα. Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί με κάποια σειρά αυτά τα χαρτονάκια για λίγα δευτερόλεπτα, μετά τα ανακατεύει και το παιδί καλείται να τα βάλει στη σωστή σειρά.

6.Μνήμη εικόνων: Εδώ δίνονται στο παιδί 16 χαρτονάκια με αντικείμενα. Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί με κάποια σειρά αυτά τα χαρτονάκια για λίγα

δευτερόλεπτα, μετά τα ανακατεύει και το παιδί καλείται να τα βάλει στη σωστή σειρά.

7.Ολοκλήρωση προτάσεων: Σε αυτή την κλίμακα δίνονται στο παιδί 32 ελλιπείς προτάσεις που τους λείπει ο ένας όρος και καλείται να συμπληρώσει την πρόταση.(π.χ. Την Κυριακή χτυπάνε τις εκκλησίας οι...; → Καμπάνες)

8.Ολοκλήρωση λέξεων: Στην κλίμακα αυτή δίνονται στο παιδί 32 λέξεις από τις οποίες λείπει ένας φθόγγος και καλείται να τον συμπληρώσει.
(π.χ. Πο_ήλατο → Ποδήλατο)

9.Διάκριση φωνημάτων: Εδώ δίνονται στο παιδί 21 ζευγάρια ψευδολέξεων. Σε κάποια ζεύγη οι ψευδολέξεις είναι ίδιες και σε άλλα διαφέρουν. Το παιδί καλείται να διαβάσει αυτά τα ζεύγη και να σημειώσει αν τα ζεύγη είναι ίδια ή διαφέρουν και που.

10.Διάκριση φθόγγων: Εδώ δίνονται στο παιδί 32 ζεύγη ψευδολέξεων. Ο εξεταστής διαβάζει τα ζεύγη στο παιδί και αυτό καλείται να απαντήσει αν οι λέξεις είναι ίδιες ή όχι.

11.Σύνθεση φθόγγων: Στην κλίμακα αυτή δίνονται στο παιδί 32 λέξεων, που περιέχουν φωνήματα στους διάφορους συνδυασμούς τους. Ο εξεταστής εκφωνεί έναν-έναν τους φθόγγους. Το παιδί καλείται να βρει την λέξη και να την προφέρει.
(π.χ. κ-ό-τ-α)

12.Οπτικό-κινητικός συντονισμός: Σε αυτή την κλίμακα δίνεται στο παιδί ένα σχέδιο που μοιάζει με λαβύρινθο και δείχνει ένα οδόστρωμα γύρω από ένα πάρκο, με πολλές στροφές και πολλά στενώματα. Η διαδρομή είναι χωρισμένη σε 12 μέρη με γεφυράκια. Το παιδί καλείται να σύρει με το μολύβι μια γραμμή στη μέση του δρόμου, χωρίς να ακουμπά στην άκρη του, χρησιμοποιώντας εναλλάξ και τα δυο του χέρια.

13.Αντίληψη δεξιού-αριστερού: Εδώ το παιδί καλείται να εκτελέσει 12 εντολές που δείχνουν αν μπορεί να διακρίνει το δεξί και το αριστερό μέλος του σώματος τους.

14.Πλευρίωση: Τέλος σε αυτή την κλίμακα το παιδί καλείται να εκτελέσει 14 εντολές που δείχνουν την προτίμηση του στο αριστερό ή δεξιό μέλος του σώματός του (Παρασκευόπουλος, Γιαννιτσάς & Καλατζή, 1999, σελ.36).

Τεστ ολοκλήρωσης ελλιπών προτάσεων (ΟΕΠ)

Το ΟΕΠ τεστ μετρά την ικανότητα του παιδιού να αποκτά αυτόματες συνήθειες στο χειρισμό συντακτικών και γραμματικών φαινομένων. Οι αυτόματες αυτές συνήθειες στον προφορικό και γραπτό λόγο είναι αναγκαίες. Έτσι δεν θα χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια για τον χειρισμό συντακτικών και γραμματικών κανόνων με αποτέλεσμα να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στο περιεχόμενο του λόγου.

Το τεστ αποτελείται από ελλιπείς προτάσεις που συνοδεύονται από εικόνες. Οι εικόνες αυτές απεικονίζουν το περιεχόμενο κάθε πρότασης που εκφράζεται προφορικά. Οι προτάσεις για κάθε ερώτηση έχουν γραφεί στη λευκή σελίδα απέναντι από την αντίστοιχη εικόνα (το παιδί βλέπει μόνο την εικόνα).

Ο εξεταστής δείχνοντας την εικόνα στο παιδί εκφωνεί τις προτάσεις τονίζοντας τις υπογραμμισμένες λέξεις και διακόπτοντας την ανάγνωση απότομα και χαρακτηριστικά εκεί που το παιδί πρέπει να συμπληρώσει την λέξη ή τις λέξεις που έχουν παραλειφθεί. Μία απ' αυτές τις ερωτήσεις είναι:

Αυτός είναι ένας άντρας.

Αυτή είναι... (μία γυναίκα).

Αυτό είναι... (ένα παιδί).

Τεστ έκφρασης με το λόγο (ΕΛ)

Στο τεστ ΕΛ το παιδί περιγράφει προφορικά τέσσερα κοινά αντικείμενα. Οι απαντήσεις αναλύονται με βάση ένα σύστημα δέκα εννοιολογικών κατηγοριών (ονομασία, χρώμα, σχήμα, σύσταση, λειτουργία, κύρια μέρη, αριθμητικές έννοιες, φυσικά χαρακτηριστικά, συγκρίσεις, συσχετίσεις).

Τα τέσσερα αντικείμενα δίδονται κατά τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικίας, με την εξής σειρά: μπαλάκι, κύβος, φάκελος, κουμπί.

Ενδεικτικά παρουσιάζεται ο πίνακας που λαμβάνεται υπόψη στη βαθμολογία για το μπαλάκι.

	ΜΠΑΛΑΚΙ	
Κατηγορία	Βαθμολογημένες Απαντήσεις	Μηδενισμένες
Ονομασία	Μπάλα, μπαλάκι, τόπι, παιχνίδι.	
Χρώμα	Κόκκινο, καφέ, κεραμιδί, μουσταρδί, πορτοκαλί, πράσινο, παράξενο χρώμα, άλλες μπάλες έχουν πολλά χρώματα, χρωματιστές.	Έχει ένα σημαδάκι μαύρο εδώ.
Σχήμα	Στρογγυλό, κυκλικό, καμπυλωτό, οβάλ, σφαιρικό, όχι τετράγωνο, σαν κύκλος, όχι επίπεδο, δεν είναι τρίγωνο, δεν έχει γωνίες.	Τετράγωνη, έχει το σχήμα της μπάλας, επίπεδη.
Σύσταση	Λαστιχένια, πλαστική, από λάστιχο, από γόμα, έχει αέρα μέσα.	Σίδηρο, ξύλο.
Λειτουργία	Κυλάει, τσουλάει, παίζει ρακέτες, αθλητικά παιχνίδια, μήλα, ποδόσφαιρο, αν είναι μεγάλη τένις, Πηδάει, πηγαίνει πάνω-κάτω, κάνει γκελ, την κλωτσάμε, κάνει θόρυβο, κινείται, ζουλιέται, την πετάμε.	Δεν κυλάει, την αγοράζουμε, δεν στοιχίζει πολύ, μπορούμε να την βάλουμε στην τσέπη μας.
Κύρια μέρη	Έχει μια γραμμή γύρω στη μέση, χωρίζεται σε δύο μέρη, έχει έναν κύκλο γύρω της.	Από μέσα, από έξω, στο κέντρο, δεν έχει καθόλου γωνίες.
Αριθμητικές έννοιες	Έχει μια γραμμή γύρω στη μέση, στοιχίζει περίπου 5 ευρώ.	Υπάρχουν πολλών ειδών, έχει τρία σημαδάκια εδώ.
Φυσικά χαρακτηριστικά	Μικρή, μικροσκοπική, μαλακιά, σπογγώδης, λεία, ελαφριά, όχι πολύ βαριά, δεν γυαλίζει.	Γυαλιστερή, φτηνή, απ' την Ιαπωνία, μεγάλη.

Σύγκριση	Στρογγυλή σαν βόλος, σαν σφαίρα, σαν αυγό, γυρίζει σαν σβούρα, μαλακιά σαν γομολάστιχα.	Στρογγυλή, σαν κύκλος.
Πρόσωπα, τόπος ή πράγμα	Παιχνίδια, ρακέτες, μήλα, παιδιά, αγόρια, κορίτσια, γάτες, σκύλοι.	Ανθρωποι, εσύ, εγώ, εργοστάσιο, καταστήματα, σχολείο.

Τεστ συσχέτισης ακουστικών προτάσεων (ΣΑΠ)

Στο τεστ ΣΑΠ ο θεραπευτής ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται με λογικό τρόπο τις έννοιες που του παρουσιάζονται υπό προφορική μορφή. Η κάθε αναλογία αποτελείται από μια ολοκληρωμένη πρόταση (που ορίζει την σχέση ανάμεσα σε πρόσωπα, αντικείμενα ή καταστάσεις) και από μια ελλιπή που είναι σαν την πρώτη μόνο που λείπει ο δεύτερος όρος της. Το παιδί πρέπει να αναλύσει την πρώτη πρόταση και στην συνέχεια να συμπληρώσει τον όρο που λείπει απ' την δεύτερη που σχετίζεται με την πρώτη.

Ο εξεταστής διαβάξει και διακόπτει κάθε αναλογία απότομα, με τον ίδιο τόνο της φωνής ώστε να δείξει στο παιδί ότι η πρόταση είναι ελλιπής. Έτσι το παιδί συμπληρώνει τον όρο που λείπει. Μια τυχόν αποτυχία από μέρος του παιδιού σ' αυτό το τεστ μπορεί να αποδοθεί σε χαμηλή απόδοση συσχέτισης.

Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά οι 10 πρώτες ερωτήσεις και οι πιθανές απαντήσεις αυτού του τεστ.


	Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Λάθος Απαντήσεις
1.	Το γατάκι νιαουρίζει. Το σκυλάκι...;	Γαυγίζει, κάνει γάβ-γάβ.	
2.	Το πουλάκι πετάει. Το ψάρι...;	Κολυμπάει, πλέει.	
3.	Το ψωμί το τρώμε. Το γάλα το...;	Πίνουμε, ρουφάμε.	
4.	Ο καπνός πηγαίνει επάνω. Η βροχή έρχεται...;	Κάτω.	

5.	Κάθομαι στην καρέκλα. Κοιμάμαι...;	Κρεβάτι, ντιβάνι, ράντζο, στρώμα.	
6.	Τρώω απ' το πιάτο. Πίνω...;	Ποτήρι, φλιτζάνι, κούπα, κύπελλο.	Κανάτα.
7.	Ο Γιάννης είναι αγόρι. Η Μαρία είναι...;	Κορίτσι.	Αδελφή, θεία.
8.	Με τα αυτιά ακούμε. Με τα μάτια...;	Βλέπουμε, κοιτάμε, παρατηρούμε.	
9.	Ο λαγός είναι γρήγορος. Η χελώνα είναι...;	Βραδεία, σιγανή, αργεί, πηγαίνει αργά.	
10.	Κόβω με το πριόνι. Καρφώνω με το...;	Σφυρί, σκεπάρνι.	Τσεκούρι, πέτρα, μπαλτά, τανάλια.

Detroit test of learning aptitude (DTLA)

Το DTLA τεστ χρησιμοποιείται για την εκτίμηση των ικανοτήτων των μαθητών που έχουν ή υπάρχει υποψία ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Με το τεστ αυτό μπορεί να αξιολογηθεί η νοημοσύνη, η ικανότητα του παιδιού να αποκτά νέες γνώσεις και οι ήδη αποκτημένες γνώσεις. Περιλαμβάνει εκατό ασκήσεις που απευθύνονται σε παιδιά 3-9 ετών και απεικονίζονται με τις εξής ικανότητες:

- ↻ Η εκτίμηση της άρθρωσης των φωνημάτων.
- ↻ Ο έλεγχος της σημασίας εννοιών.
- ↻ Η αναπαραγωγή σχημάτων.
- ↻ Η επανάληψη εννοιών.
- ↻ Η ζωγραφιά ενός ανθρώπου από το παιδί.
- ↻ Η επανάληψη στη σειρά γραμμάτων.
- ↻ Η εκτέλεση κάποιων εντολών που σχετίζονται με επιδεξιότητα χεριών.
- ↻ Η επανάληψη σειράς και εικόνων.
- ↻ Η εκτέλεση προφορικών εντολών.
- ↻ Η αναγνώριση ελλιπών εικόνων.
- ↻ Η επανάληψη προτάσεων.
- ↻ Η λύση προβλημάτων που σχετίζονται με αφηρημένες έννοιες.
- ↻ Η χρήση αντωνυμιών.
- ↻ Η επανάληψη μιας σειράς από άσχετες λέξεις.

 Η αναγνώριση εικόνων και αντικειμένων.
(Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σελ. 165)

Detroit test μαθησιακών ικανοτήτων (DTLA-2)

Το DTLA-2 αποτελείται από έντεκα υποδοκιμασίες. Οι ικανότητες που αξιολογούνται (νοητικές, γλωσσικές, γνωστικές, κινητικές και η διατήρηση προσοχής) σχετίζονται με την σχολική μάθηση.

Παρακάτω αναφέρονται με λίγα λόγια για τις δοκιμασίες αυτές.

1.Αντίθετες λέξεις- έννοιες: Σε αυτή την δοκιμασία ελέγχεται η λεξιλογική ικανότητα που έχει να κάνει με την κατανόηση και την απόδοση της λέξης.

2.Αναπαραγωγή προτάσεων: Εδώ το παιδί πρέπει να επαναλάβει σωστά μια σειρά από προτάσεις. Δεν ελέγχεται τόσο η μνήμη όσο η ικανότητα του παιδιού να συντάξει σωστά μια πρόταση.

3.Προφορικές δοκιμασίες: Σε αυτή την δοκιμασία ελέγχονται περίπλοκες γλωσσολογικές και αφηρημένης σκέψης δοκιμασίες και ικανότητες οπτικές, κινητικές και μνήμης.

4.Ακολουθία λέξεων: Εδώ ελέγχεται η ικανότητα επανάληψης μιας σειράς λέξεων ασύνδετων μεταξύ τους.

5.Δημιουργία ιστορίας: Πραγματοποιείται με την βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων. Το παιδί καλείται να ενώσει τα οπτικά ερεθίσματα και αξιολογείται το εννοιολογικό περιεχόμενο, η ακολουθία γεγονότων, η ονομασία χαρακτήρων, η προσπάθεια για χιούμορ κ.α.

6.Αναπαραγωγή σχεδίων: Σε αυτή την δοκιμασία ελέγχεται η ικανότητα οπτικής μνήμης και σχεδιασμού.

7.Ακολουθίες αντικειμένων: Εδώ αξιολογείται η οπτική μνήμη και η ικανότητα διατήρησης της σειράς.

8.Συμβολικές σχέσεις: Στη δοκιμασία αυτή ελέγχεται η μη λεκτική νοητική ικανότητα.

9.Εννοιολογική συσχέτιση: Εδώ μετριέται η ικανότητα συσχέτισης μιας εικόνας με μια άλλη που το παιδί επιλέγει μέσα από μια ομάδα εικόνων.

10.Ολοκλήρωση λέξεων: Εδώ αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να ολοκληρώσει μια λέξη.

11.Ολοκλήρωση γραμμάτων: Τέλος σε αυτή την δοκιμασία ελέγχεται η ικανότητα συμπλήρωσης γραμμάτων σε μη ολοκληρωμένα ερεθίσματα.

(Μαρκοβίτης- Τζουριάδου, 1991, σελ.72)

Πακέτο Macmillan

Το τεστ αυτό ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να συνδυάζει, να αναγνωρίζει και να αναπαράγει γράμματα. Επίσης ελέγχει την βραχυπρόθεσμη μνήμη και την ικανότητά του για μεταγραφές των αρχικών ήχων σε μια ομάδα λέξεων, την διάκριση ακουστικών ερεθισμάτων, την ικανότητα για άμεση ανάκληση αριθμών, την σύνθεση ήχων, την ορθογραφημένη γραφή και την ανάγνωση.

Σε όλα τα παραπάνω καταγράφονται οι αντικαταστάσεις, οι παρεμβολές, οι παραλήψεις, οι επαναλήψεις, οι διορθώσεις, η έλλειψη απάντησης και ο τρόπος ανάγνωσης του παιδιού.

QUEST

Με αυτό το τεστ ελέγχονται οι προαναγνωστικές ικανότητες του παιδιού. Δηλαδή η ακουστική και οπτική διάκριση, η ακουστική και οπτική μνήμη και ο οπτικοκινητικό συντονισμό. Ακόμη εξετάζεται η αντίληψη λεξιλογίου, η οπτική και ακουστική αναγνώριση γραμμάτων, η ικανότητα εντοπισμού της αρχής και του τέλους των λέξεων, η δυσορθογραφία και οι αντιστροφές.

(Στασινός, 1991, σελ. 17)

Α' τεστ

Το Α' τεστ είναι ένα ελληνικό τεστ για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών από την προσχολική ηλικία. Αποτελείται από τέσσερις πρακτικές κλίμακες, τέσσερις λεκτικές κλίμακες και δύο συμπληρωματικές.

Παρακάτω αναφέρονται δύο λόγια για την κάθε κλίμακα ξεχωριστά.

Λεκτικές κλίμακες

➤ **Γενικές Γνώσεις:** Είναι τέσσερις εισαγωγικές ερωτήσεις που δε βαθμολογούνται, έχουν ως σκοπό την εξοικείωση του παιδιού με τη διαδικασία της εξέτασης. Είναι απλές και εύκολες και το βοηθούν να νιώσει ασφάλεια και διάθεση για συνεργασία.

➤ **Κρίση – Συλλογισμός:** Η κλίμακα αυτή ελέγχει τη σύνθετη σκέψη. Περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις, που ελέγχουν τη δυνατότητα του παιδιού να επεξεργασθεί και να συγκρίνει σύνθετες έννοιες προκειμένου να καταλήξει σε λογικά συμπεράσματα.

➤ **Γλωσσικές αναλογίες:** Η κλίμακα αυτή εκτιμά τη σύνθετη αλλά και επαγωγική σκέψη. Περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις. Το παιδί πρέπει να σκεφτεί τη σωστή συμμετρία, που καθορίζει το νόημα και τη σημασία της πρότασης. Ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί μαθηματικές και φυσικές έννοιες.

➤ **Πρώμη αφαιρετική σκέψη:** Η κλίμακα αυτή, αποτελείται από δύο ερωτήσεις και εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να απομονώνει τα κοινά σημεία αντικειμένων ή εννοιών, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται το γενικό σύνολο.

Πρακτικές κλίμακες

➤ **Οπτικοκινητικός συντονισμός:** Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει πέντε σχήματα. Ζητείται από το παιδί να αντιγράψει αυτά τα σχήματα. Εκτιμάται η ικανότητα του να αντιληφθεί το σχήμα, να χειριστεί το μολύβι και να αποδώσει σωστά τη συμμετρία των γραμμών. Ελέγχεται η μελλοντική του ικανότητα στη γραφή και στην ορθογραφία.

➤ **Οπτική αντίληψη:** Αποτελείται από δέκα κάρτες, που απεικονίζουν διαφορετικά σχήματα που σταδιακά αυξάνεται η οπτική τους δυσκολία. Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει τα όμοια σχήματα. Εκτιμάται η ικανότητα του για οπτική διάκριση, αντίληψη και μνήμη γλωσσικών και μαθηματικών συμβόλων.

➤ **Αδρή κινητικότητα:** Εκτιμά την νευρολογική ωριμότητα του παιδιού. Ελέγχει τις αδρές κινήσεις, την ικανότητα συντονισμού διαφορετικών μυϊκών ομάδων, καθώς και την ισορροπία.

➤ **Χωροχρονικός προσανατολισμός:** Εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να τοποθετεί γεγονότα στη σωστή χρονική σειρά και περίοδο.

Συμπληρωματικές κλίμακες

➤ **Η Υπερκινητικότητα – Ελλειμματική προσοχή:** Εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να μπορεί να ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες μεθοδικά και χωρίς να διασπάται η προσοχή του.

➤ **Η Συμπεριφορά κατά την εξέταση:** Εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζεται και την ικανότητα του να αντεπεξέλθει στις καθημερινές απαιτήσεις.

Ιλλινόις τεστ ψυχογλωσσικών ικανοτήτων (ITPA)

Το ITPA τεστ χρησιμοποιείται από κλινικούς και παιδαγωγούς γιατί βοηθάει στην διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Το τεστ αυτό εξετάζει τρεις διαστάσεις της γλώσσας και επικοινωνίας.

Η πρώτη διάσταση είναι οι δίοδοι επικοινωνίας, δηλαδή με ποιόν τρόπο το παιδί προσλαμβάνει τα ερεθίσματα. Σε αυτό το τεστ ελέγχονται δύο δίοδοι η οπτικοκινητική και η ακουστικοφωνητική γιατί σχετίζονται περισσότερο με την διαδικασία της μάθησης.

Η δεύτερη διάσταση είναι η οι ψυχογλωσσικές διεργασίες και περιλαμβάνει τις λειτουργίες που ενεργοποιούνται για την απόκτηση του λόγου. Αυτές οι διεργασίες είναι τρεις. Η πρόσληψη που είναι η ικανότητα της αναγνώρισης και κατανόησης παρατηρήσεων, η συσχέτιση που είναι η οργανωτική λειτουργία που βοηθάει στην εσωτερική επεξεργασία των αντιλήψεων, των παραστάσεων και των εννοιών. Η τελευταία διεργασία είναι η έκφραση, δηλαδή η ικανότητα που έχει το παιδί να εκφράζει τις ιδέες του μέσο του λόγου ή μέσο κινήσεων.

Η τελευταία διάσταση είναι τα επίπεδα οργάνωσης που σύμφωνα με το ITPA τεστ είναι δύο. Το νοητικό επίπεδο περιλαμβάνει ικανότητες με τις οποίες το παιδί εκτελεί λογικές εσωτερικές διεργασίες που είναι απαραίτητες για την πρόσληψη την συσχέτιση και την έκφραση. Το δεύτερο είναι το επίπεδο αυτοματισμού και περιλαμβάνει δεξιότητες και ικανότητες με τις οποίες το παιδί μπορεί να εκτελέσει αυτόματες και μηχανικές ενέργειες.

Το τεστ περιλαμβάνει δώδεκα δοκιμασίες που αναφέρονται παρακάτω. Έξι για το νοητικό επίπεδο και έξι για το επίπεδο αυτοματισμού.

1.Ερμηνεία ακουστικών παραστάσεων: Είναι η ικανότητα που έχει το παιδί να κατανοεί έννοιες που προσλαμβάνει ακουστικά.

2.Ερμηνεία οπτικών παραστάσεων: Είναι η ικανότητα που έχει το παιδί να κατανοεί έννοιες που του παρουσιάζονται οπτικά.

3.Συσχέτιση ακουστικών παραστάσεων: Είναι η ικανότητα του παιδιού να συσχετίζει ιδέες που προσλαμβάνει ακουστικά.

4.Συσχέτιση οπτικών παραστάσεων: Είναι η ικανότητα του παιδιού να συσχετίζει ιδέες που του παρουσιάζονται οπτικά.

5.Έκφραση με το λόγο: Είναι η ικανότητα του παιδιού να εκφράζεται λεκτικά.

6.Έκφραση με την κίνηση: Είναι η ικανότητα του παιδιού να εκφράζεται κινητικά.

7.Μνήμη ακουστικών ακολουθιών: Είναι η ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί και να αναγνωρίζει ερεθίσματα που του προσφέρονται εξακολουθητικά και ακουστικά.

8.Μνήμη οπτικών ακολουθιών: Είναι η ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί και να αναγνωρίζει ερεθίσματα που του παρουσιάζονται εξακολουθητικά και οπτικά.

9.Ολοκλήρωση ελλιπών προτάσεων: Είναι η ικανότητα που έχει το παιδί να χρησιμοποιεί αυτόματα την δομή της γλώσσας.

10.Ολοκλήρωση οπτικών παραστάσεων: Είναι η ικανότητα που έχει το παιδί να βρίσκει ένα οπτικό ερέθισμα από μια ημιτελή πληροφορία.

11.Ολοκλήρωση ελλιπών λέξεων: Είναι η ικανότητα που έχει το παιδί να βρίσκει συμπληρώνει μια ημιτελή λέξη που του παρουσιάζεται ακουστικά.

12.Συγκερασμός γλωσσικών φθόγγων: Είναι η ικανότητα που έχει το παιδί να συνθέτει μεμονωμένες συλλαβές ή φθόγγους μιας λέξης.

Οπτικοκινητικό (Gestalt) τεστ

Ο στόχος αυτού του τεστ είναι η αξιολόγηση της σχέσης της αντίληψης με τους διάφορους τύπους ψυχοπαθολογίας. Είναι χρήσιμο για παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα, νευρολογικές δυσλειτουργίες, έλλειψη σχολικής ετοιμότητας και μαθησιακές δυσκολίες. Αποτελείται από εννιά φιγούρες που δείχνονται στο παιδί μία μία και αυτό καλείται να τις αντιγράψει. Το τεστ δεν αξιολογεί τις φιγούρες αλλά την σχέση τους με τον υπόλοιπο χώρο.

Τεστ οπτικής διάκρισης του Benton

Αυτό το τεστ αξιολογεί την οπτική αντίληψη, την μνήμη και τις οπτικοδομικές ικανότητες. Είναι χρήσιμο για τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών διαταραχών. Αποτελείται από δέκα σχέδια με μία ή περισσότερες φιγούρες και μπορεί να χορηγηθεί με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους.

Στον πρώτο τρόπο ο εξεταστής δείχνει το σχέδιο για δέκα δευτερόλεπτα. Στη συνέχεια ο εξεταζόμενος θα πρέπει να το σχεδιάσει χωρίς να το βλέπει.

Ο δεύτερος τρόπος είναι ίδιος με τον πρώτο μόνο που ο εξεταστής δείχνει το σχέδιο για πέντε δευτερόλεπτα.

Στον τρίτο τρόπο ο εξεταστής μπορεί να αντιγράψει τα σχέδια.

Τέλος μπορεί ο εξεταστής να δείχνει το σχήμα για δέκα δευτερόλεπτα και ο εξεταζόμενος θα πρέπει να το επαναλάβει μετά από δεκαπέντε δευτερόλεπτα.

Εξελικτικό τεστ οπτικής αντίληψης

Αυτό το τεστ χορηγείται σε παιδιά έως οχτώ ετών. Είναι χρήσιμο για μία γενικότερη αξιολόγηση του παιδιού, όμως βοηθάει και στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών.

Αποτελείται από πέντε επιμέρους τεστ:

1.Οπτικοκινητικός συντονισμός: Ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να συντονίζει το μάτι και το χέρι του σε διάφορες δραστηριότητες.

2.Μορφή- πλαίσιο: Ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τα διάφορα σχήματα που σταδιακά γίνονται δυσκολότερα.

3.Σταθερότητα σχήματος: Ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει σχήματα που εμφανίζονται σε διάφορα μεγέθη και θέσεις μέσα στο χώρο και την ικανότητα διάκρισης τους από παρόμοια σχήματα.

4.Τοποθέτηση στο χώρο: Ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίσει σχήματα που εμφανίζονται αντεστραμμένα ή με αντίθετη κατεύθυνση μέσα σε σειρές σχημάτων.

5.Σχέσεις στο χώρο: Ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να αναλύει απλά σχήματα. Αυτό μπορεί να το κάνει αντιγράφοντας γραμμές που δημιουργούν σχήματα με την βοήθεια καθοδηγητικών τελειών.

Ο χρόνος χορήγησης όλου του τεστ δεν υπερβαίνει τα 45 λεπτά.

(Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σελ.77)

Τεστ οπτικής διάκρισης λέξεων

Το τεστ αυτό αποτελείται από 40 ομάδες λέξεων. Σε κάθε ομάδα εμφανίζεται μία λέξη γραμμένη μια φορά σωστά και πέντε λάθος και υπάρχει μια λέξη ακόμα σημασιολογικά συγγενής. Το παιδί καλείται να βρει την σωστά γραμμένη λέξη. Ας δούμε ένα παράδειγμα μιας ομάδας.

Καράκλα

Καλέκλα

Καρέλκα

Καρέκλα

Πολυθρόνα

Καρέκα

Καρέκαλα

Η αξιολόγηση γίνεται με βάση τα λάθη που κάνει το παιδί.

Τεστ ακουστικής διάκρισης λέξεων

Το τεστ αυτό περιλαμβάνει 99 ζευγάρια λέξεων, τα 33^α ζευγάρια είναι επανάληψη της ίδιας λέξης και 66 σχεδόν ομόηχες λέξεις. Ο εξεταστής εκφωνεί τα ζευγάρια λέξεων και το παιδί απαντά αν ακούει τις ίδιες λέξεις ή όχι. Πρέπει να χορηγηθούν όλα τα ζεύγη λέξεων γιατί συνδυάζουν όλους τους φωνηεντικούς και συμφωνικούς φθόγγους σε απλές φωνητικές συλλαβές αλλά και σε συμπλέγματα.

Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά κάποια από τα ζεύγη λέξεων.

Χαλί- Χολή

Βάρος- Φάρος

Γόμα- Χώμα

Πάλι- Πάλι

Κουφάρι- Κουβάρι

Στεγνός- Στυγνός

Χέρι- Γέροι

Γοργά- Γοργά
(Στασινός, 1999, σελ. 27)

Παρακάτω αναφέρονται κάποια τεστ ελέγχου του νοητικού δυναμικού. Κάποιες φορές αυτά τα τεστ βοηθάνε και στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών και επιπλέον βοηθάνε τους ειδικούς να αποκλείσουνε την περίπτωση η δυσκολίες στο σχολείο να οφείλονται σε νοητική στέρηση.

Με τα τεστ νοημοσύνης μπορεί να αξιολογηθεί η νοημοσύνη του παιδιού από την προσχολική ηλικία. Βέβαια όσο μεγαλύτερο είναι το παιδί τόσο μεγαλύτερη είναι και η ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Αυτά τα τεστ περιλαμβάνουν λεκτικό και πρακτικό μέρος, που κάποιες φορές μπορεί να έχουν μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους. Υπάρχουν πολλά τεστ νοημοσύνης. Παρακάτω αναφέρονται κάποια από αυτά.

WISC (Wechler Intelligence Scale for Children)

Το τεστ Wisc χρησιμοποιείται πολύ συχνά. Υπάρχει και το ελληνικό Wisc III που βοηθά στην ενδοατομική αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού. Είναι κατάλληλο για παιδιά από έξι έως δεκαέξι ετών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διάγνωση ελλειμματικής προσοχής, μαθησιακών διαταραχών και επιπλέον δίνει πληροφορίες νευροψυχολογικής φύσης.

Περιέχει 13 επιμέρους κλίμακες. Κάθε μια από αυτές αξιολογεί μια επιμέρους διακριτή νοητική ικανότητα και από αυτές εξάγονται δύο δείκτες. Είναι ο τυπικός βαθμός και η νοητική ηλικία, οι οποίοι δείχνουν την επίδοση του παιδιού στη συγκεκριμένη αυτή πλευρά της.

Οι πρώτες δέκα κλίμακες είναι κύριες. Απ' τις κλίμακες αυτές εξάγονται τρία πηλίκια: Το πηλίκιο γενικής νοημοσύνης, το πηλίκιο λεκτικής νοημοσύνης και το πηλίκιο πρακτικής νοημοσύνης. Η ενδέκατη κλίμακα είναι προαιρετική, η δωδέκατη και δεκάτη τρίτη είναι συμπληρωματικές.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι δεκατρείς κλίμακες με τη σειρά χορήγησης τους και ο τρόπος που δίνονται.

Κλίμακες	Τρόπος χορήγησης
1) Συμπλήρωση	Δίνονται στο παιδί 30 έγχρωμες εικόνες κοινών αντικειμένων και

εικόνων	καταστάσεων, από τις οποίες λείπει ένα σημαντικό μέρος-στοιχείο. Το παιδί καλείται να εντοπίσει το στοιχείο που λείπει από κάθε εικόνα.
2) Πληροφορίες	Δίνονται στο παιδί 30 ερωτήσεις που αξιολογούν τις γενικές του γνώσεις. Το παιδί καλείται να απαντήσει σ' αυτές τις ερωτήσεις προφορικά.
3) Κωδικοποίηση	Δίνονται στο παιδί 5 γεωμετρικά σχήματα (Α επίπεδο) ή 9 αριθμητικά στοιχεία (Β επίπεδο) που το καθένα αντιστοιχεί σε ένα σύμβολο. Ζητείται απ' το παιδί να γράψει το αντίστοιχο σύμβολο κάτω από 59 γεωμετρικά σχήματα ή κάτω από 119 αριθμούς.
4) Ομοιότητες	Δίνονται στο παιδί 19 ζεύγη λέξεων που αντιπροσωπεύουν διάφορα αντικείμενα ή έννοιες. Το καλείται να εντοπίσει τις ομοιότητες μεταξύ των δύο λέξεων κάθε ζεύγους.
5) Σειροθέτηση εικόνων	Δίνονται στο παιδί 14 δέσμες έγχρωμων εικόνων που η κάθε δέσμη απεικονίζει μια σύντομη ιστορία. Οι εικόνες παρουσιάζονται σε ανακατεμένη σειρά και το παιδί καλείται να τις τοποθετήσει σε μια λογική σειρά, ώστε να απεικονίζουν μια σύντομη ιστορία.
6) Αριθμητική	Δίνονται στο παιδί 24 αριθμητικά προβλήματα. Το παιδί καλείται να λύσει τα προβλήματα, χρησιμοποιώντας χαρτί και μολύβι.
7) Σχέδια με κύβους	Δίνονται στο παιδί 9 δίχρωμοι κύβοι και του ζητείται να αναπαραγάγει 12 σχέδια, χρησιμοποιώντας τους κύβους.
8) Λεξιλόγιο	Δίνονται στο παιδί 30 λέξεις και του ζητείται να δώσει τον ορισμό της κάθε λέξης προφορικά.
9) Συναρμολόγηση αντικειμένων	Δίνονται 6 εικόνες αντικειμένων και είναι κομμένες σαν πάζλ. Το παιδί καλείται να συναρμολογήσει τα κομμάτια κάθε εικόνας, ώστε να συναρμολογήσουν το εικονιζόμενο αντικείμενο.
10) Κατανόηση	Δίνονται στο παιδί 18 ερωτήσεις που αναφέρονται στη λύση καθημερινών προβλημάτων και την κατανόηση κοινωνικών κανόνων και εννοιών.
11) Σύμβολα	Δίνονται στο παιδί 45 σειρές από σχήματα και του ζητείται να πει αν το πρώτο σύμβολο της σειράς(Α επίπεδο) ή ένα από τα δύο πρώτα σύμβολα της σειράς(Β επίπεδο)βρίσκονται ανάμεσα στα υπόλοιπα σχήματα της σειράς.
12) Μνήμη αριθμών	Διαβάζονται στο παιδί 15 σειρές αριθμητικών ψηφίων, οι οποίες γίνονται ολοένα και μεγαλύτερες. Το παιδί καλείται να επαναλάβει κάθε σειρά απ' την αρχή ως το τέλος και απ' το τέλος προς την αρχή.
13) Λαβύρινθοι	Δίνεται στο παιδί μια σειρά από 10 λαβύρινθους. Ζητείται απ' το αυτό να χαράξει σε κάθε λαβύρινθο μια γραμμή, από το κέντρο ως την έξοδο.

Τεστ σχεδιασμού ανθρώπου (DAM)

Το DAM τεστ που είναι δοκιμασία οπτικοακουστικού συντονισμού δίνει πληροφορίες για την λειτουργικότητα του εγκεφάλου. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να ελέγξει αν η νοημοσύνη είναι φυσιολογική ή υπάρχουν οργανικές βλάβες ή διαταραχές ψυχισμού. Σε αυτό το τεστ ζητείται από το παιδί να σχεδιάσει έναν άνθρωπο χωρίς περεταιίρω οδηγίες. Υπάρχουν πολλά πρότυπα σχήματα για την αξιολόγηση.

Λεκτικό τεστ με εικόνες Peabody

Το τεστ αυτό αξιολογεί το προσληπτικό λεξιλόγιο του κάθε ατόμου. Χορηγείται σε ηλικίες από 2,6 έως 40 ετών. Αποτελείται από τεστ νοημοσύνης αλλά αξιολογεί και λειτουργίες του λόγου.

Τεστ θεματικής αντίληψης

Το τεστ αυτό χρησιμοποιείται σε παιδιά άνω των επτά ετών. Αποτελείται από 31 ασπρόμαυρες κάρτες και ζητείται από το παιδί να φτιάξει με αυτές μια ιστορία. Η ιστορία που θα φτιάξει σχετίζεται με την φαντασία, την σκέψη, τα συναισθήματα και τις προηγούμενες εμπειρίες του κάθε ατόμου.

Κλίμακα νοημοσύνης Stanford- Binet

Ο Binet δημιούργησε ένα τεστ που χρησιμοποιεί δοκιμασίες που σχετίζονται με ανώτερες πνευματικές λειτουργίες. Είναι ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο νοητική ηλικία.

Η κλίμακα αυτή περιέχει τέσσερις ομάδες γνωστικών ικανοτήτων και εκτός από τον δείκτη νοημοσύνης παρέχει επιμέρους πληροφορίες.

(Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σελ.81)

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πολλές φορές παρουσιάζουν προβλήματα στην συμπεριφορά τους. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι δεν είναι καλοί μαθητές στο σχολείο και τα υπόλοιπα παιδιά μπορεί να μην τα δέχονται. Έτσι θα ήταν καλό στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να κάνουμε κάποια τεστ συμπεριφοράς. Παρακάτω θα αναλύσουμε δυο τέτοια τεστ.

Ερωτηματολόγιο Rutter

Είναι σύντομο αλλά πολύ αξιόπιστο αν συμπληρωθεί με την βοήθεια του δασκάλου του παιδιού. Για να χορηγηθεί χρειάζεται την συνεργασία παιδοψυχολόγου. Το αποτέλεσμα βγαίνει προσθέτοντας όλες τις βαθμολογίες και δείχνει αν υπάρχει ή όχι παθολογική συμπεριφορά.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ			
	Του (της ταιριάζει)		
	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
1. Πολύ ανήσυχο. Συχνά τρέχει πέρα- δώθε ή χοροπηδά. Σπάνια μένει ακίνητο.			
2. Το σκάει από το σχολείο.			
3. Κουνιέται ή στρέφεται συνεχώς στην θέση του.			
4. Συνηθίζει να καταστρέφει αντικείμενα δικά του ή άλλων παιδιών.			
5. Τσακώνεται συχνά με άλλα παιδιά.			
6. Δεν είναι πολύ αγαπητό στα άλλα παιδιά.			
7. Είναι συχνά προβληματισμένο. Ανησυχεί για πολλά πράγματα.			
8. Έχει την τάση να είναι μόνο του, είναι μάλλον απομονωμένο.			
9. Είναι ευερέθιστο. Εξάπτεται πολύ εύκολα.			

10.Φαίνεται συχνά δυστυχισμένο, κλαμένο ή αναστατωμένο.			
11.Παρουσιάζει τικ και μορφασμούς στο πρόσωπο ή στο σώμα του.			
12.Πιπιλάει συχνά το δάχτυλό του.			
13.Δαγκώνει συχνά τα νύχια του ή τα δάχτυλα του.			
14.Έχει την τάση να απουσιάζει από το σχολείο χωρίς σοβαρό λόγο.			
15.Είναι συχνά ανυπάκουο.			
16.Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί αρκετά σε κάτι ή διασπάται εύκολα η προσοχή του.			
17.Είναι ψείρας.			
18.Συχνά λέει ψέματα.			
19.Έχει κλέψει πράγματα τουλάχιστον μία φορά.			
20.Αυτή τη χρονιά τα έχει κάνει πάνω του (βραχεί ή λερωθεί) στο σχολείο τουλάχιστον μια φορά.			
21.Συχνά παραπονιέται για πόνους και αδιαθεσίες.			
22.Αυτή τη χρονιά έχει αρνηθεί να μπει στο σχολείο ή έχει έρθει κλαίγοντας.			
23.Ψευδίζει ή τραυλίζει.			
24.Έχει κάποια άλλη διαταραχή στην ομιλία.			
25.Φοβερίζει, βασανίζει ή ταλαιπωρεί τα άλλα παιδιά.			

Βαθμολογία: Καθόλου-0, Λίγο-1, πολύ-2

Ερωτηματολόγιο PIC

Το ερωτηματολόγιο αυτό θα πρέπει να χορηγείται υπό την εποπτεία παιδοψυχολόγου και είναι κατάλληλο για παιδιά από τρία έως δεκαέξι χρονών. Χρησιμοποιείται όταν υπάρχει υποψία διαταραγμένης συμπεριφοράς. Πολύ χρήσιμος

σε αυτό το ερωτηματολόγιο είναι ο ρόλος της μητέρας που μπορεί να δώσει πληροφορίες για το παιδί. Τα αποτελέσματα μπορούν να μας δώσουν πληροφορίες για την οικογένεια, τον λόγο του παιδιού, την διάσπαση προσοχής αν υπάρχει, την ενεργητικότητα του παιδιού, τον συντονισμό κ.α.

(Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σελ. 173)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Χρήσιμες συμβουλές για γονείς και εκπαιδευτικούς

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυνατότητες να πετύχουν στο σχολείο. Για να συμβεί αυτό χρειάζεται ένα κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης και την συμμετοχή της οικογένειας και των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με το παιδί. Είναι πολύ θετικό για αυτό όταν ξεκινήσει το πρόγραμμα παρέμβασης να συμμετέχουν σε αυτό οι άνθρωποι του περιβάλλοντος του. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες χρήσιμες συμβουλές στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για να μπορούν να βοηθήσουν το παιδί.

➤ Όταν ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες δεν σημαίνει πως παρουσιάζει και νοητική στέρηση ή μειωμένη θέληση για το σχολείο. Η αδιαφορία που δείχνει για το σχολείο, η άρνηση και η απογοήτευση είναι αποτελέσματα των μαθησιακών δυσκολιών.

➤ Δεν πρέπει να κατηγορείται και να τιμωρείται το παιδί όταν δυσκολεύεται ή δεν τα καταφέρνει σε κάτι.

➤ Οι γονείς και οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι ευχαριστημένοι με το παιδί και να του το δείχνουν, έστω και αν παρουσιάσει μικρή πρόοδο.

(Αλεξάνδρου, σελ. 208)

➤ Οι γονείς και οι δάσκαλοι δεν πρέπει να συμπεριφέρονται άσχημα και ειρωνικά στο παιδί. Αυτό θα έχει τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα.

➤ Θα πρέπει να επισημαίνονται οι ικανότητες του παιδιού και η διδασκαλία να βασίζεται σε αυτές.

➤ Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θέλουν περισσότερο χρόνο για να μάθουν κάτι και κουράζονται γρήγορα.

➤ Το περιβάλλον που δουλεύει το παιδί θα πρέπει να είναι ήσυχο και ευχάριστο.

Επιπλέον οι γονείς και οι δάσκαλοι θα πρέπει να γνωρίζουν κάποια δεδομένα για τις μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτή την διαταραχή υπάρχει ο παράγοντας της κληρονομικότητας και ο παράγοντας φύλου. Τα αγόρια εμφανίζουν την διαταραχή πιο συχνά από ότι τα κορίτσια. Επίσης αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εξελικτική διαταραχή μπορεί να εμφανιστεί και μετά από τραυματισμό ή ασθένεια. Τέλος οι

μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες διαταραχές. (Πόρποδας, 2003, σελ.97)

Πιο συγκεκριμένα παρακάτω αναφέρονται κάποιες συμβουλές για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Γονείς

Μόλις οι γονείς μάθουνε ότι το παιδί τους έχει μαθησιακές δυσκολίες περνούν από διάφορα στάδια. Αυτά είναι η άρνηση, η αυτοκατηγορία, ο φόβος, ο θυμός και ο πανικός. Για να βοηθήσουν όμως το παιδί τους θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα και να το δεχτούν. Πιο συγκεκριμένα:

➤ Θα πρέπει να ενθαρρύνουν κάποιες ικανότητες που μπορεί να έχει το παιδί τους (π.χ. χορός, μουσική)

➤ Θα πρέπει να επαινούν το παιδί τους για την θετική του συμπεριφορά και να μην το απορρίπτουν όταν κάνει λάθη.

➤ Θα πρέπει να ακούνε το παιδί τους.

➤ Θα πρέπει να διατηρούν καλές σχέσεις με το παιδί τους.

➤ Θα πρέπει να έχουν διάθεση και χρόνο για να το βοηθήσουν.

➤ Θα πρέπει να είναι θετικά πρότυπα για το παιδί τους.

➤ Θα πρέπει να είναι έτοιμοι να δεχτούνε τις δυσκολίες του παιδιού τους.

➤ Θα πρέπει να ενημερώνουν τους δασκάλους για το πρόβλημα του παιδιού.

(Αδαμόπουλος, Χατζημπαλόγλου & Αδαμοπούλου, 2002, σελ. 429)

Εκπαιδευτικοί

➤ Θα πρέπει να ενημερωθούν για το παιδί. Η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική.

➤ Θα πρέπει να γνωρίζουν ότι ο μαθητής νοιώθει μεγάλη απογοήτευση όταν αποτυγχάνει.

➤ Θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάζει το παιδί.

➤ Θα πρέπει να δείχνουν κατανόηση και ενδιαφέρον για το παιδί.

➤ Θα πρέπει να δημιουργήσουν καλές σχέσεις με το παιδί και την οικογένεια

του.

➤ Θα πρέπει να γνωρίζουν ότι το παιδί έχει περισσότερες ικανότητες από αυτές που παρουσιάζει.

➤ Θα πρέπει να γνωρίζουν ότι ο τρόπος μάθησης αυτού του παιδιού είναι διαφορετικός.

➤ Θα πρέπει κατά την διδασκαλία του να θέτουν κάποιους στόχους.

➤ Η διδακτέα ύλη θα πρέπει να προσαρμόζεται με βάση τις ικανότητες του παιδιού.

➤ Το θεραπευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να παρέχει συνεχή κίνητρα στο παιδί και να του δημιουργεί ευκαιρίες για να πετύχει.

➤ Για καλύτερα αποτελέσματα θα ήτανε καλό να χρησιμοποιούνται οι οπτικοί και ακουστικοί οδοί, η κίνηση και η αφή.

(Πόρποδας, 2003, σελ. 99)

Είναι ωφέλιμο για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να παρακολουθεί ταυτόχρονα με την κανονική τάξη και τμήμα ένταξης. Εκεί ο ειδικός παιδαγωγός μπορεί να βοηθήσει το παιδί έχοντας υπόψη του τα παρακάτω.

➤ Η μάθηση θα πρέπει να στηρίζεται σε ήδη αποκτημένες γνώσεις.

➤ Για την απόκτηση νέων γνώσεων είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή της εμπειρίας.

➤ Θα πρέπει ο δάσκαλος να παρέχει χρόνο στο παιδί την ώρα που δουλεύει και να το ενθαρρύνει να μην είναι βιαστικό.

➤ Η ύλη θα πρέπει να απευθύνεται στις ικανότητες του παιδιού για να μην υπάρχουν συναισθήματα αποτυχίας και απογοήτευσης.

➤ Θα πρέπει να υπάρχουν κατάλληλα κίνητρα και ερεθίσματα για μάθηση.

➤ Στο περιβάλλον που δουλεύει το παιδί θα πρέπει να επικρατεί ηρεμία, φιλική ατμόσφαιρα και αμοιβαία κατανόηση.

(Κυπριωτάκη, σελ. 65)

Ψυχοκινητική αντιμετώπιση

Κατά την θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών ο θεραπευτής βοηθάει το παιδί στην ανάγνωση, την κατανόηση, την γραφή και τα μαθηματικά.

Όλες όμως οι παραπάνω δυσκολίες του παιδιού οφείλονται στην ψυχοκινητική ανωριμότητα του, δηλαδή στην μειωμένη ικανότητα προσοχής, αντίληψης, μνήμης και σκέψης.

Έτσι ο θεραπευτής θα πρέπει πρώτα να εστιάζει στην ψυχοκινητική ανωριμότητα του παιδιού πριν ξεκινήσει την αποκατάσταση των σχολικών δεξιοτήτων του.

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες ασκήσεις για την βελτίωση της ψυχοκινητικότητας του παιδιού.

Μνήμη

Η μνήμη είναι μια ανώτερη λειτουργία της νόησης. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες που έχουν γίνει όσοι άνθρωποι ασχολούνται αρκετά με πνευματικές εργασίες έχουν καλύτερη μνήμη από αυτούς που δεν ασχολούνται. Έτσι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να μάθουν να ασχολούνται με το διάβασμα, την γραφή, τα μαθηματικά. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα την βελτίωση της μνήμης τους που σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πολύ ασθενής. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες ασκήσεις για την βελτίωση της μνήμης.

➤ Οι προσθέσεις αριθμών με πολλά ψηφία βοηθάνε πολύ την μνήμη του παιδιού, λόγω του ότι πρέπει να θυμούνται τα κρατούμενα.

➤ Οι προσθέσεις και οι αφαιρέσεις μονοψήφιων αριθμών είναι πολύ χρήσιμες για την μνήμη. Αρχικά το παιδί μπορεί να υπολογίζει στο χαρτί τέτοιες πράξεις. Στη συνέχεια ο θεραπευτής μπορεί να εκφωνεί τέτοιες πράξεις και το παιδί να τις λύνει στο μυαλό του.

➤ Για την βελτίωση της μνήμης ακολουθιών ζητείται από το παιδί να τοποθετήσει κάποια αντικείμενα με ορισμένη σειρά. Αυτό είναι αρκετά δύσκολο για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, γι' αυτό ο θεραπευτής στην αρχή δείχνει τρία με τέσσερα απλά γεωμετρικά σχήματα για κάποια δευτερόλεπτα και ταυτόχρονα τα

ονομάζει. Με αυτό τον τρόπο ενισχύονται και η οπτική και η ακουστική μνήμη. Στη συνέχεια ανακατεύει τα σχήματα και ζητάει από το παιδί να τα βάλει στην αρχική τους σειρά. Σταδιακά τοποθετούνται περισσότερα και δυσκολότερα σχήματα ή αντικείμενα (Μάρκου, 1998, σελ. 76).

➤ Για την ακουστική μνήμη του παιδιού ο θεραπευτής μπορεί να εκφωνεί κάποιες λέξεις και αυτό να τις επαναλάβει. Η άσκηση ξεκινάει με τρεις λέξεις που σταδιακά αυξάνονται.

➤ Η ίδια άσκηση μπορεί να γίνει και με επανάληψη μονοψήφιων αριθμών. Ο θεραπευτής πρέπει να εκφωνεί τους αριθμούς με συγκεκριμένο ρυθμό.

➤ Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί μια σειρά αντικειμένων. Στη συνέχεια το παιδί θα πρέπει να θυμηθεί τα αντικείμενα με την σειρά και να τα πει.

➤ Ο θεραπευτής δείχνει κύβους διάφορων χρωμάτων για λίγα δευτερόλεπτα. Έπειτα κρύβει έναν κύβο και το παιδί καλείται να θυμηθεί το χρώμα του κύβου που λείπει. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με αντικείμενα ίδιου χρώματος και το παιδί να θυμηθεί το αντικείμενο που λείπει.

➤ Σε έναν πίνακα με τετράγωνα ο θεραπευτής χρωματίζει κάποια από αυτά. Το παιδί βλέπει για λίγο αυτόν τον πίνακα, στη συνέχεια σε λευκό πίνακα καλείται να θυμηθεί και να χρωματίσει τα ίδια τετράγωνα με αυτά στον πρώτο πίνακα.

➤ Ο θεραπευτής δείχνει ένα ακαθόριστο σχήμα στο παιδί για λίγα δευτερόλεπτα. Μετά το παιδί καλείται να το αναπαραστήσει στο χαρτί.

➤ Ο θεραπευτής εκφωνεί κάποιες λέξεις που ανήκουν σημασιολογικά σε δύο κατηγορίες. Το παιδί σε λίγα λεπτά θα πρέπει να τις επαναλάβει ανά ομάδες (π.χ. πόρτα- γάτα- σκύλος- παράθυρο- κότα → πόρτα, παράθυρο- γάτα, σκύλος, κότα)

➤ Ο θεραπευτής διηγείται μια παράλογη και ταυτόχρονα κωμική ιστορία, χρησιμοποιώντας δέκα τυχαίες λέξεις. Το παιδί κλείνει τα μάτια του, ακούει προσεκτικά την ιστορία και την εικονοποιεί στο μυαλό του. Στο τέλος το παιδί θα πρέπει να θυμηθεί και να πει τις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στην ιστορία (π.χ. Φαντάσου ένα πολύ μικρό παράθυρο από το οποίο προσπαθεί να βγει ένας τεράστιος σκύλος..) (Καρατζής, 2001, σελ. 119).

Προσοχή & συγκέντρωση

Είναι πολύ σημαντικό για ένα παιδί να είναι προσεκτικό και συγκεντρωμένο όταν θα πρέπει να μάθει κάτι, για να μπορεί να οργανώνει την σκέψη του αλλά και για να εκφράζεται σωστά. Έτσι με τις ασκήσεις που αναφέρονται παρακάτω μπορεί να βελτιωθεί η συγκέντρωση και η προσοχή του παιδιού.

Για να μπορέσει λοιπόν ένα παιδί να είναι προσεκτικό και συγκεντρωμένο θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες συνθήκες. Το υλικό που χρησιμοποιείται θα πρέπει να είναι ενδιαφέρον για το παιδί, όχι όμως φορτωμένο με πολλές περιττές πληροφορίες γιατί τότε θα υπάρχει διάσπαση. Επίσης θα πρέπει να υπάρχει καλή ψυχική διάθεση και υγεία, γιατί αν το απασχολεί κάτι είναι πολύ πιθανό το μυαλό του να βρίσκεται εκεί. Τέλος πολύ σημαντικό είναι το παιδί να δουλεύει σε ένα ευχάριστο και ήρεμο περιβάλλον του δεν θα το διασπά.

Παρακάτω αναφέρονται κάποιες ασκήσεις που βοηθούν στην βελτίωση της συγκέντρωσης.

Οπτική επαφή με αντικείμενα

Ο θεραπευτής με ένα φακό φωτίζει διάφορα αντικείμενα μέσα στην αίθουσα. Από το παιδί ζητείται να στρέφει το βλέμμα του στις φωτισμένες περιοχές. Στη συνέχεια διαγράφει με τον φακό μια πορεία σε μαύρο πίνακα και το παιδί πρέπει να την ακολουθεί με τα μάτια του.

Εντοπισμός πηγής ήχου

Ο θεραπευτής κρύβει κάποια αντικείμενα που παράγουν ήχο (π.χ. ρολόι-τηλέφωνο- ραδιόφωνο). Ζητάει από το παιδί να εντοπίσει την κατεύθυνση από την οποία έρχεται ο ήχος.

Ανταπόκριση σε οδηγίες με αντικείμενα

Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί κάποια αντικείμενα που χρησιμοποιούνται καθημερινά. Στη συνέχεια του δίνει μια σειρά από απλές οδηγίες που συνδέονται με αυτά τα αντικείμενα. Το παιδί θα πρέπει να τις εκτελέσει με την σωστή σειρά.

(Δράκος, 1999, σελ. 203).

Συντονισμός λεπτής κινητικότητας

Ο θεραπευτής σε έναν πίνακα με τετραγωνάκια σχεδιάζει διάφορα μοτίβα στο πρώτο τετραγωνάκι. Το παιδί καλείται να αναπαραστήσει το μοτίβο στα επόμενα τετραγωνα. Σταδιακά τα μοτίβα δυσκολεύουν.

Τακτοποίηση των σχημάτων Bourdon

Ο θεραπευτής σχεδιάζει 4^{ης} σειρές με σχήματα. Στη συνέχεια κυκλώνει τέσσερα από αυτά στην πρώτη σειρά και το παιδί καλείται να τα βρει στις άλλες 3^{ης} σειρές.

Παιχνίδι με τελείες

Το παιδί ενώνει με το μολύβι κάποιες τελείες και δημιουργεί ένα σχήμα. (Αλεξάνδρου, σελ.210).

Σκέψη

Παρακάτω αναφέρονται κάποιες δραστηριότητες που βοηθούν το παιδί στο να σκέφτεται και να μπορεί να εκφράζεται σωστά.

Συμβολική χρήση αντικειμένων

Ο θεραπευτής δίνει κάποια αντικείμενα στο παιδί (π.χ. τηλέφωνο, ποτήρι) και ζητάει από αυτό να τα χρησιμοποιήσει. Αν δυσκολευτεί τότε ο θεραπευτής χρησιμοποιεί ο ίδιος τα αντικείμενα για να μάθει το παιδί την χρησιμότητα τους. Στη συνέχεια τα αντικείμενα μπορεί να αντικατασταθούν με παιχνίδια (π.χ. ξύλινη χτένα). Σε επόμενα στάδια τα παιχνίδια αντικαθίστανται με αντικείμενα που τους μοιάζουν (π.χ. μολύβι για τηλέφωνο). Με αυτή την δραστηριότητα το παιδί χρησιμοποιεί την σκέψη και την φαντασία του. Τέλος το παιδί παίζει με τον θεραπευτή του συμβολικό παιχνίδι (π.χ. χτενίζει τον θεραπευτή χωρίς την χρήση κάποιου αντικειμένου).

Μιμητικές δραστηριότητες

Το παιδί μιμείται κάποιους χειρισμούς (π.χ. χειραψία), μορφασμούς και ενέργειες που κάνει ο θεραπευτής.

Ταξινόμηση

Ο θεραπευτής βάζει κάποια αντικείμενα μπροστά στο παιδί που ανήκουν σε δύο κατηγορίες και του ζητάει να τα χωρίσει. Αν τα καταφέρει το ρωτάει γιατί έκανε αυτή την επιλογή και του ζητάει να σκεφτεί ποιά άλλα αντικείμενα μπορούν να μουν σε αυτές τις κατηγορίες.

Σύνθετη ταξινόμηση

Ο θεραπευτής δείχνει κάποιες εικόνες στο παιδί και του ζητάει να τις κατηγοριοποιήσει με βάση το χρώμα και μετά με βάση την χρησιμότητα. Η άσκηση αυτή διευρύνει την φαντασία και την σκέψη του παιδιού.

Αντίληψη ομοιοτήτων και διαφορών σε ζευγάρια αντικειμένων

Ο θεραπευτής δείχνει δύο αντικείμενα στο παιδί και του ζητάει να βρει τις ομοιότητες και τις διαφορές τους (π.χ. τρένο- αυτοκίνητο).

Σειροθέτηση

Το παιδί καλείται να τοποθετήσει μπροστά του σε σειρά μεγέθους διάφορα ξυλάκια. Ακόμη μια άσκηση είναι να συμπληρώσει κάποιους αριθμούς που λείπουν από μια λογική σειρά αριθμών (Μάρκου,1998, σελ. 68).

Ακολουθίες

Το παιδί καλείται να βάλει κάποιες εικόνες στη σειρά για να φτιάξει μια ιστορία, να περιγράψει κάποιες ενέργειες, να διηγηθεί με σωστή σειρά ένα παραμύθι. (Δράκος, 1999, σελ.230).

Οπτική αντίληψη

Παρακάτω αναφέρονται ασκήσεις που ενισχύουν αυτή την αντίληψη.

↗ Το παιδί διαβάζει λέξεις με οπτική ομοιότητα (π.χ. ‘β-θ’) και εντοπίζει τα γράμματα που μοιάζουν.

↗ Για την ενίσχυση της οπτικής μνήμης βοηθούνε πολύ τα πάζλ, το ντόμινο, το MEMORY.

Ακουστική αντίληψη

Παρακάτω αναφέρονται ασκήσεις που βοηθούν την ακουστική αντίληψη.

↗ Ο θεραπευτής λέει στο παιδί ζευγάρια λέξεων που μοιάζουν ακουστικά και αυτό καλείται να βρει την διαφορά τους (π.χ. ρόδι- βόδι).

↗ Ο θεραπευτής διαβάζει ένα κείμενο στο παιδί 2 με 3^{ης} φορές. Έπειτα του ζητάει να το επαναλάβει.

↗ Το παιδί διαβάζει ένα κείμενο δυνατά έτσι ενισχύει την ακουστική του αντίληψη.

(Μάρκου,1998, σελ. 59)

Χρονική αντίληψη

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μειωμένη χρονική αντίληψη. Έτσι παρακάτω αναφέρονται κάποιες ασκήσεις για την βελτίωση της.

➤ Ο θεραπευτής συζητάει με το παιδί και του κάνει ερωτήσεις που τον αφορούν σε σχέση με τον χρόνο (π.χ. πότε γεννήθηκες).

➤ Ο θεραπευτής κάνει ερωτήσεις στο παιδί σχετικά με τις έννοιες “πριν- μετά- χθες- αύριο κ.α.” Ακόμη του κάνει ερωτήσεις σε σχέση με τις μέρες και τους μήνες.

➤ Ζητείται από το παιδί να περιγράψει χρονικά κάποιες καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. ξυπνάω στις 7.30, κάνω 10 λεπτά για να φτάσω στο σχολείο μου). (Μπουρσιέ, 1986, σελ. 146)

Χωρική αντίληψη

Είναι πολύ σημαντικό για τις σχολικές δεξιότητες να υπάρχει αίσθηση του χώρου επιπλέον τα παιδιά πρέπει να μπορούν να αντιληφτούν το σώμα τους μέσα στον χώρο.

Παρακάτω αναφέρονται ασκήσεις για την βελτίωση της χωρικής αντίληψης.

➤ Το παιδί κάθεται σε ένα θρανίο και τοποθετούνται μπροστά, πίσω, δεξιά και αριστερά του διάφορα αντικείμενα. Το παιδί πρέπει με εντολή του θεραπευτή να τα ονομάσει (π.χ. ονόμασέ μου τα αντικείμενα που βρίσκονται δεξιά σου).

➤ Ζητείται από το παιδί να περιγράψει την διαδρομή που ακολουθεί για να φτάσει από το σπίτι στο σχολείο του.

➤ Ζητείται από το παιδί να αντιγράψει κάποια σχέδια και γεωμετρικά σχήματα.

➤ Ζητείται από το παιδί να συμπληρώσει κάποια ελλειπή σχήματα.

➤ Ασκήσεις με λαβύρινθους είναι επίσης πολύ χρήσιμες.

Για να μπορεί ένα παιδί να έχει καλή χωρική αντίληψη θα πρέπει να αντιλαμβάνεται το σώμα του μέσα στον χώρο. Παρακάτω αναφέρονται ασκήσεις για βελτίωση της σωματογνωσίας.

➤ Ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να δείξει το δεξί και το αριστερό του χέρι πόδι, αυτί και μάτι. Στην συνέχεια επαναλαμβάνει την άσκηση και με κλειστά μάτια, σε όρθια, σε καθιστή και σε ύπτια θέση.

➤ Ζητείται από το παιδί να δείξει τα ίδια μέλη του σώματος αλλά πάνω στον

θεραπευτή.

↗ Ζητείται από το παιδί να αναγνωρίσει κάποια μέλη που λείπουν από ένα πρόσωπο (π.χ. μάτι, αυτί).

↗ Ο θεραπευτής δείχνει μια στάση στο παιδί και αυτό θα πρέπει να την θυμηθεί και να την αναπαραστήσει. Αυτό γίνεται σε όρθια και καθιστή θέση, με ανοιχτά και κλειστά μάτι.

↗ Ο θεραπευτής περιγράφει μια στάση στο παιδί και αυτό την πραγματοποιεί (π.χ. πιάσε με το δεξί σου χέρι το αριστερό σου αυτί).

(Μπουρσιέ, 1986, σελ. 146)

Βελτίωση σχολικών ικανοτήτων

Παράλληλα με τους τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω ή μόλις ο θεραπευτής δει κάποια βελτίωση σε αυτούς ξεκινάει την παρέμβαση για την βελτίωση των σχολικών ικανοτήτων του παιδιού.

Παρακάτω αναφέρονται τρόποι για την βελτίωση της γραφής, της ορθογραφίας, της ανάγνωσης, της κατανόησης, και των μαθηματικών.

Γραφή

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν πολλά προβλήματα στην γραφή. Για να γίνει παρέμβαση στον τομέα αυτό αρχικά τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν ή να ενισχύσουν τα γράμματα που τους δυσκολεύουν.

Στη συνέχεια θα πρέπει να εφαρμόσουν κάποιους κανόνες για να βελτιώσουν την γραφή τους έκφραση. Επιπλέον δυσκολίες παρουσιάζονται και στην αντιγραφή, λόγω της αδύναμης οπτικής τους μνήμης.

Πριν το παιδί αρχίσει να γράφει λέξεις και προτάσεις είναι απαραίτητο να μάθει ένα- ένα όλα τα γράμματα. Παρακάτω αναφέρονται μια σειρά από τεχνικές που βοηθούν το παιδί να μάθει ή να ενισχύσει τα γράμματα που τον δυσκολεύουν.

Αρχικά το παιδί ταυτίζει το γράμμα με μια λέξη που γνωρίζει. Είναι καλό το πρώτο γράμμα της λέξης να γράφεται με άλλο χρώμα (π.χ. “γ” → γάτα).

Στη συνέχεια ο θεραπευτής σχεδιάζει το γράμμα σε χαρτόνι και το κόβει. Το παιδί περνά το δάχτυλό του πάνω από το γράμμα με την κατεύθυνση που γράφεται το γράμμα.

Σε επόμενο στάδιο το παιδί με την βοήθεια του θεραπευτή κατασκευάζει το γράμμα με πλαστελίνη.

Μετά από αυτό το παιδί ξεκινά να μαθαίνει την γραφή του γράμματος, με την βοήθεια τελειών και στη συνέχεια μόνος του.

Τέλος το παιδί διαβάζει και γράφει το γράμμα μέσα σε συλλαβές με σύμφωνο-φωνήεν (π.χ. γα, γε, γι, γο, γου). (Μπουρσιέ, σελ. 26)

Πολύ συχνό φαινόμενο σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η σύγχυση των γραμμάτων που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά. Για να βοηθηθεί το παιδί σε αυτόν τον τομέα θα πρέπει αρχικά να μάθει να αναλύει τις λέξεις και όταν τις γράφει να τις προφέρει ταυτόχρονα. Κάποιες ασκήσεις που βοηθούν είναι η συμπλήρωση ελλιπών λέξεων και η ρυθμική προφορά πολυσύλλαβων λέξεων (Παπασιλέκα, 1979, σελ. 207).

Αφού ο θεραπευτής σιγουρευτεί ότι το παιδί γνωρίζει όλα τα γράμματα και δεν τα συγχέει μεταξύ τους περνάει στην βελτίωση της γραπτής του έκφρασης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τους παρακάτω τρόπους.

➤ Ο θεραπευτής βοηθάει το παιδί να μάθει όλους τους γραμματικούς κανόνες.

➤ Ο θεραπευτής επισημαίνει στο παιδί να κάνει μικρές προτάσεις στα κείμενα που γράφει.

➤ Το παιδί καλείται να συμπληρώσει ελλιπής λέξεις (π.χ. κάθ___ → κάθομαι).

➤ Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί κάποιες λέξεις σε τυχαία σειρά. Αυτό καλείται να τις βάλει σε σωστή σειρά για να δημιουργήσει προτάσεις.

➤ Το παιδί καλείται να δημιουργήσει κάποιες προτάσεις με λέξεις που του δίνει ο θεραπευτής.

➤ Ο θεραπευτής δίνει κάποιες λέξεις στο παιδί και του ζητάει να γράψει δίπλα από κάθε λέξη μια αντίθετη, μια συνώνυμη και μια παράγωγη λέξη.

➤ Ο θεραπευτής εκφωνεί κάποιες λέξεις στο παιδί και αυτό καλείται να τις γράψει ανά ομάδες (π.χ. φρούτα- λαχανικά).

➤ Ο θεραπευτής υπαγορεύει ένα μικρό κείμενο στο παιδί και του ζητάει να χρησιμοποιήσει τους κανόνες που έχει μάθει.

(Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σελ. 112)

➤ Ο θεραπευτής διαβάζει ένα κείμενο στο παιδί. Στη συνέχεια αυτό καλείται να απαντήσει γραπτά σε ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο. Τέλος το παιδί μπορεί να γράψει και την περίληψη του κειμένου.

➤ Ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να γράψει λίγα πράγματα για κάτι που το ενδιαφέρει. Θα πρέπει όμως να εφαρμόσει στο κείμενο τις τεχνικές που έχει μάθει.

(Κανδαράκης, 2004, σελ. 169)

Στη συνέχεια αναφέρονται κάποιες τεχνικές για να μπορεί το παιδί να αντιγράφει σωστά και γρήγορα.

Ο θεραπευτής γράφει μια λέξη σε μια καρτέλα, διαβάζει την λέξη και επισημαίνει τις ιδιαιτερότητες της. Λέει στο παιδί να διαβάσει την λέξη και να την κοιτάξει όση ώρα χρειαστεί ώστε να την μάθει. Έπειτα κρύβει την κάρτα και το παιδί γράφει την λέξη στο τετράδιό του. Όταν γράψει και ελέγξει την λέξη, ο θεραπευτής του δείχνει για άλλη μια φορά την κάρτα για να διορθώσει τα τυχόν λάθη του.

Ο στόχος της τεχνικής αυτής είναι το παιδί να μάθει να αντιγράφει λέξη- λέξη και όχι γράμμα- γράμμα. Έτσι εκτός από καρτέλες μπορεί να δουλέψει και με προτάσεις ή μικρά κείμενα. Ο θεραπευτής λέει στο παιδί ότι πρέπει να κοιτάει μία- μία λέξη όση ώρα θέλει αλλά μόνο για μία φορά. (Μάρκου, 1998, σελ. 132)

Ορθογραφία

Για τον εντοπισμό των λαθών του παιδιού και την κατάστρωση του κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης, χορηγούνται κάποια τεστ και ελέγχεται το τετράδιο του παιδιού. Όταν ο θεραπευτής εντοπίσει τα λάθη που κάνει το παιδί προχωράει στην παρέμβαση.

Για την εκμάθηση σωστής ορθογραφίας ο θεραπευτής δεν πρέπει να χρησιμοποιεί ίδιους τρόπους με αυτούς του σχολείου. Αν συμβεί αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την κούραση και τη απογοήτευση του μαθητή. Έτσι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κάποιοι άλλοι τρόποι, παρακάτω αναφέρονται κάποιοι ενδεικτικά.

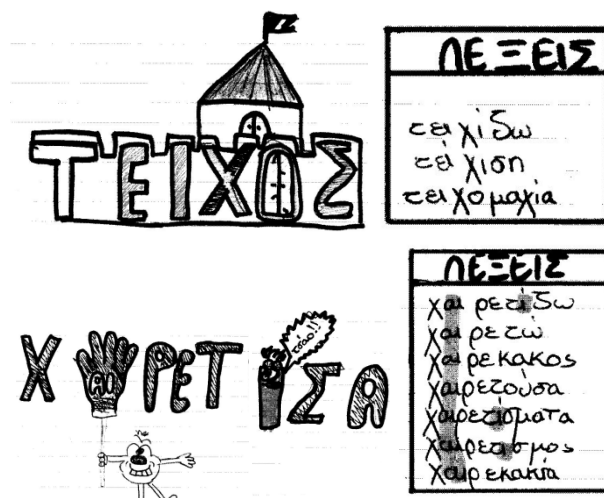
➤ Για να γράφει το παιδί μια λέξη που ακούει σωστά πρέπει να την ακούει προσεκτικά, να την επαναλαμβάνει ολόκληρη και γράμμα- γράμμα, να την γράφει λέγοντας κάθε φορά το γράμμα που γράφει και τέλος να διαβάζει αυτό που έγραψε (Στασινός, 1999, σελ. 296).

➤ Το παιδί μαθαίνει όσες λέξεις μπορεί την φορά. Είναι προτιμότερο να επιλεγούν από τον θεραπευτή λίγες χρήσιμες λέξεις παρά το παιδί να νιώσει άλλη μια αποτυχία.

➤ Ο θεραπευτής πρέπει να σιγουρευτεί ότι το παιδί γνωρίζει την σημασία των λέξεων που μαθαίνει. Ακόμη συζητάει μαζί του για την δομή της κάθε λέξης και του κάνει ερωτήσεις πάνω σε αυτή (π.χ. πως γράφεται το ρήμα παίζω;). Αυτό βοηθάει πολύ την μνήμη του παιδιού, η οποία είναι πολύ χρήσιμη στην θεματική ορθογραφία (Παντελιάδου, 2000, σελ. 195).

➤ Για να την βελτίωση της θεματικής ορθογραφίας επιλέγονται λέξεις δύσκολες

και χρήσιμες για το παιδί. Αυτό τις εικονοποιεί και φτιάχνει καρτέλες με τα παράγωγά τους. Αυτό βελτιώνει πολύ και την μνήμη των παιδιών.



➤ Αν το παιδί δυσκολεύεται στην θεματική ορθογραφία μιας λέξης ο θεραπευτής του ζητάει να την γράψει με όλους τους πιθανούς συνδυασμούς και μέσω της μνήμης να απορρίψει τις λάθος και να διαλέξει την σωστή.

➤ Το παιδί πρέπει να μάθει όλους τους γραμματικούς κανόνες και τις εξαιρέσεις τους. Επιπλέον πρέπει να κάνει συχνή επανάληψη αυτών που έχει μάθει.

➤ Πιο συγκεκριμένα για την βελτίωση της καταληκτικής ορθογραφίας ο θεραπευτής πρέπει να μάθει τους κανόνες στο παιδί και να καρτελοποιήσει τις εξαιρέσεις αν υπάρχουν. Ο μαθητής επίσης εικονοποιεί τις λέξεις που τον δυσκολεύουν. Στη συνέχεια ο θεραπευτής δίνει ένα κείμενο με το φαινόμενο που μελετήθηκε και τέλος το παιδί σε ένα παρόμοιο κείμενο συμπληρώνει τις καταλήξεις.

➤ Αν δυσκολεύεται σε μια λέξη ο θεραπευτής τον βοηθάει ρωτώντας τον τι μέρος του λόγου είναι η λέξη και πως γράφεται στο τέλος. Πιο συγκεκριμένα παρακάτω αναφέρονται κάποιες ασκήσεις που βοηθούν στην εμπέδωση των γραμματικών κανόνων.

- Κύκλωσε το σωστό και δικαιολόγησε (μπαλώνω-μπαλόνω).
- Διόρθωσε τα λάθη στις προτάσεις (Ο Γρηγόρης μεγαλώνει γρήγορα).
- Διόρθωσε τα λάθη στο κείμενο.

➤ Πρέπει να δίνεται ο κατάλληλος χρόνος στο παιδί για να διορθώνει μόνο του τα λάθη.

➤ Ο θεραπευτής ενθαρρύνει το παιδί να διαβάζει το κείμενο που έγραψε από το τέλος προς την αρχή για να επικεντρώνεται στην ορθογραφία των λέξεων.

Το παιδί πρέπει να ελέγχει πάντα αυτά που γράφει και να μην γράφει παρορμητικά.

➤ Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί τον σωστό τρόπο μελέτης. Να μην γράφει βιαστικά χωρίς να σκέφτεται και να ελέγχει πάντα αυτό που έχει γράψει.

➤ Συνήθως τα παιδιά αυτά αποφεύγουν το γράψιμο για να μην δείχνουν την δυσκολία τους. Έτσι ο θεραπευτής το ενθαρρύνει να γράφει ώστε να μπορεί να το βοηθήσει.

(Κανδαράκης, 2004, σελ. 173)

Ανάγνωση

Για να μπορέσει ο θεραπευτής να περάσει στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας πρέπει πρώτα να σιγουρευτεί ότι το παιδί γνωρίζει όλα τα γράμματα. Αν δει ότι δυσκολεύεται σε κάποια γράμματα θα πρέπει να του τα ενισχύει με τους παρακάτω τρόπους.

Αρχικά δείχνει στο παιδί το γράμμα που δουλεύεται σε μεγάλο μέγεθος, σε αυτή την διαδικασία είναι καλό να συμμετέχουν όσες αισθήσεις είναι δυνατόν. Στη συνέχεια γίνονται ασκήσεις για την αναγνώριση, την ανάκληση και την ταυτοποίηση των γραμμάτων.

Όταν το παιδί μάθει όλα τα γράμματα ο θεραπευτής περνάει στην ανάγνωση συλλαβών, ξεκινώντας με δύο γράμματα και σταδιακά προσθέτει κι άλλα. Σιγά σιγά περνάει στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων. Είναι χρήσιμο αρχικά να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τις λέξεις πριν τις διαβάσει. Έτσι ενισχύεται και η φωνολογική του ενημερότητα (Πόρποδας, 2003, σελ. 62).

Μόλις το παιδί καταφέρει να διαβάζει χωρίς δυσκολία μεμονωμένες λέξεις ο θεραπευτής μπορεί να περάσει στην μάθηση ή την βελτίωση της ανάγνωσης με τις παρακάτω ασκήσεις.

- Το παιδί διακρίνει λέξεις με μεγάλη οπτική ομοιότητα (π.χ. Πάνος- Μάνος).
- Το παιδί διαβάζει σειρές από λέξεις με μικρές διαφορές.
- Το παιδί διακρίνει λέξεις ανάμεσα σε ψευδολέξεις.
- Το παιδί εντοπίζει τα λάθη μέσα σε ένα κείμενο.

Με τις παραπάνω ασκήσεις η ανάγνωση του παιδιού γίνεται πιο προσεκτική και δεν είναι επιφανειακή.

Η δουλειά του θεραπευτή γίνεται ευκολότερη αν ο μαθητής έχει θέληση. Αυτό πετυχαίνεται με το να είναι το κείμενο ενδιαφέρον για το παιδί. Επιπλέον την προσοχή και το ενδιαφέρον του παιδιού τραβάνε οι εικόνες.

Για την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας είναι σημαντικό το παιδί να έχει ρυθμό, να χρωματίζει την φωνή του και να μην παραβλέπει τα σημεία στίξεις.

Κατανόηση

Για να κατανοήσει το παιδί ένα κείμενο θα πρέπει να μπορεί να αντιληφθεί τα φωνήματα, τις συλλαβές και τις λέξεις. Ακόμη θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί την σημασία της κάθε λέξης και κάθε πρότασης. Όταν διαβάσει το κείμενο θα πρέπει να είναι σε θέση να χωρίσει το κείμενο σε ενότητες, να το αναπαράγει γραπτά ή προφορικά και να απαντά σε οποιαδήποτε ερώτηση για το περιεχόμενο του κειμένου (Βαμβούκας, 1994, σελ. 5).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα κατανόησης και ιδιαίτερα στην κατανόηση κειμένων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην απόδοση των κειμένων που διαβάζουν ή ακούνε.

Αρχικά ο θεραπευτής πρέπει να σιγουρευτεί ότι το λεξιλόγιο του παιδιού είναι ικανοποιητικό. Αν έχει μικρό λεξιλόγιο θα είναι πολύ χρήσιμο να το εμπλουτίσει. Αυτό γίνεται με τον εξής τρόπο.

Ο θεραπευτής συζητάει με το παιδί την σημασία των καινούριων λέξεων που μαθαίνει και επεκτείνει την σημασία τους. Στην συνέχεια μαθαίνει στο παιδί την μεταφορική σημασία των λέξεων αν υπάρχει. Για να κατανοήσει το παιδί καλύτερα τις λέξεις ο θεραπευτής μπορεί να δώσει τα συνώνυμα και τα αντίθετα της κάθε λέξης. Για την κατανόηση αυτών των λέξεων είναι πολύ σημαντικό να τις χρησιμοποιεί μέσα στην ομιλία του.

Για την βελτίωση της κατανόησης κειμένων ο θεραπευτής μπορεί να βοηθήσει το παιδί με τους παρακάτω τρόπους.

➤ Αρχικά μπορούν να γίνουν κάποιες αλλαγές στο κείμενο ώστε να είναι πιο κατανοητό για το παιδί. Επίσης τα κείμενα με εικόνες είναι πιο κατανοητά.

➤ Του μαθαίνει να εστιάζει στις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου.

➤ Το παιδί διαβάζει από μέσα του το κείμενο και υπογραμμίζει τα σημεία που δεν κατανοεί για να τα συζητήσει στο τέλος με τον θεραπευτή.

☛ Κατά την ανάγνωση το παιδί σημειώνει λέξεις κλειδιά που θα το βοηθήσουν αργότερα στην δημιουργία περίληψης.

☛ Το παιδί χωρίζει το κείμενο σε παραγράφους και βάζει τίτλο στην κάθε μία.

☛ Ο θεραπευτής κάνει ερωτήσεις στο παιδί για την κατανόηση της κάθε παραγράφου.

☛ Το παιδί απαντά γραπτά ή προφορικά σε ερωτήσεις για την εμπέδωση του κειμένου.

☛ Το παιδί γράφει την περίληψη του κειμένου.

☛ Τέλος ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να του γράψει ότι γνωρίζει για το θέμα που διαβάσανε. Με αυτό τον τρόπο το παιδί συνδέει τις προηγούμενες εμπειρίες με τις καινούριες γνώσεις.

Επιπλέον παρακάτω αναφέρονται κάποιες τεχνικές που βοηθούνε πολύ στην κατανόηση του κειμένου.

☛ **Τεχνική ερωτήσεων-απαντήσεων:** Ο θεραπευτής επιλέγει ερωτήσεις οι οποίες επιτρέπουν στο παιδί να δώσει περισσότερες από μία σωστές απαντήσεις. Σ' αυτό βοηθούν οι αρνητικές ερωτήσεις (τι δεν κόβει το μαχαίρι;).

☛ **Τεχνική εκπαίδευσης με βάση λέξεις-κλειδιά:** Ο θεραπευτής δίνει λέξεις στο παιδί (όπως πρώτο-δεύτερο- τρίτο, πριν-τώρα-μετά) και του ζητά με βάση αυτές να διοργανώνει προτάσεις. Αυτό μπορεί να γίνει προφορικά ή γραπτά.

☛ **Τεχνική κατασκευής και χρήσης κειμένου για ένα θέμα με βάση σειρά ερωτήσεων που δίνονται από πριν:** Οι ερωτήσεις αφορούν συγκεκριμένες γνώσεις του παιδιού, ή απόψεις του πάνω σε κάτι. (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σελ. 238)

Μαθηματικά

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα και στα μαθηματικά. Παρακάτω αναφέρονται κάποιοι τρόποι βελτίωσης των μαθηματικών εννοιών.

Για να κατανοήσει ένα παιδί τα μαθηματικά θα πρέπει να γνωρίζει τις έννοιες του χρόνου, της αλληλουχίας και της τάξης. Όταν το παιδί είναι σε θέση να αντιληφθεί αυτές τις έννοιες τότε μπορεί να μάθει σωστά αριθμητική. Παρακάτω αναφέρονται δυο λόγια για αυτές τις έννοιες.

↻ Η έννοια του χρόνου είναι η μέτρηση της αλλαγής σε σχέση με μία σταθερά.

↻ Η έννοια της αλληλουχίας είναι ο τρόπος με τον οποίο τα πράγματα διαδέχονται το ένα το άλλο σύμφωνα με το μέγεθος, την ποσότητα, τον χρόνο και την σπουδαιότητα τους.

↻ Η έννοια της τάξης είναι η τοποθέτηση των πραγμάτων στο σωστό τόπο, θέση και κατάσταση.

(Ντέιβις & Μπράουν, 1998, σελ. 87)

Αρχικά αναφέρονται αυτά που πρέπει να μάθει το παιδί γιατί του είναι απαραίτητα για την καθημερινή του ζωή.

↻ Το παιδί δημιουργεί με την βοήθεια του θεραπευτή ένα χάρτινο ρολόι και πάνω σε αυτό μαθαίνει την ώρα.

↻ Το παιδί μαθαίνει να κάνει συναλλαγές για να μπορεί να αγοράζει μόνο του ότι χρειάζεται.

(Χρηστάκης, 2002, σελ.98)

Πριν ο θεραπευτής ξεκινήσει την βελτίωση των μαθηματικών ικανοτήτων πρέπει να ελέγξει και να βελτιώσει τα παρακάτω.

↻ **Εδραίωση ετοιμότητας για την εκμάθηση των μαθηματικών:** Ο θεραπευτής πρέπει να ελέγξει τις υπάρχουσες γνώσεις του παιδιού, γιατί είναι σημαντικό να μην έχει κενά καθώς προχωράει στην εκμάθηση νέας ύλης.

↻ **Παροχή επαρκών ευκαιριών για εξάσκηση και επανάληψη:** Το παιδί πρέπει να έχει χρόνο για εξάσκηση, έλεγχο και επανάληψη αυτών που μαθαίνει.

↻ **Γενίκευση σε νέες καταστάσεις:** Το παιδί πρέπει να μάθει να γενικεύει και σε άλλες καταστάσεις αυτά που μαθαίνει.

Παρακάτω αναφέρονται κάποιες ασκήσεις για να μπορεί το παιδί να εκτελεί αριθμητικές πράξεις και να βελτιωθεί ο μαθηματικός συλλογισμός του.

Αριθμητικές πράξεις

↻ Τα προβλήματα που επιλέγονται πρέπει να σχετίζονται με καθημερινές καταστάσεις.

↻ Το παιδί καλείται να φτιάξει δικά του προβλήματα.

↻ Το παιδί θα πρέπει να εφαρμόζει και να ενισχύει αυτά που έχει μάθει και σε νέες καταστάσεις.

↻ Η χρήση αριθμομηχανής επιτρέπεται μόνο όταν το παιδί δεν δυσκολεύεται στους υπολογισμούς.

Μαθηματικός συλλογισμός

Για να αποκτήσει το παιδί μαθηματικό συλλογισμό και να μπορεί να λύνει προβλήματα πρέπει να ακολουθήσει τα εξής βήματα.

Να διαβάζει δυνατά το πρόβλημα, να το λέει με δικά του λόγια, να εκφράζει τις σκέψεις του πάνω στο πρόβλημα, να κάνει υποθέσεις σχετικά με το αποτέλεσμα, να εκτιμά την λύση, να κάνει τους απαραίτητους υπολογισμούς και να επαληθεύει το αποτέλεσμα.

Τέλος αναφέρεται μια τεχνική για να μπορεί το παιδί να λύνει πιο εύκολα προβλήματα.

↻ Κατανόηση του περιεχομένου του προβλήματος:

Το παιδί διαβάζει προσεκτικά το πρόβλημα, κυκλώνει τα αριθμητικά δεδομένα του προβλήματος, ερμηνεύει τα δύσκολα σημεία, επαναλαμβάνει το πρόβλημα χωρίς τους αριθμούς.

↻ Κατάστρωση σχεδίου επίλυσης:

Το παιδί διατυπώνει και λύνει τα επιμέρους προβλήματα ώσπου να φτάσει και να λύσει το κύριο, χρησιμοποιεί γραφικές παραστάσεις, κάνει αναδρομή σε παρόμοια προβλήματα.

↻ Λύση του προβλήματος:

Το παιδί απαντά με πράξεις στα επιμέρους προβλήματα, τα οποία σημειώνονται στο τετράδιο και συζητούνται με τον θεραπευτή.

↻ Έλεγχος και αξιολόγηση:

Το παιδί εκτιμά την ορθότητα του προβλήματος, επαναλαμβάνει το πρόβλημα, την στρατηγική και την λύση του.

Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση

Τέλος εκτός από τους παραπάνω τομείς που αναφέρθηκαν το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται βοήθεια και στην ψυχοκοινωνικότητα του. Η ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση συμπεριλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια του, το σχολικό και το ευρύτερο περιβάλλον του.

Ο θεραπευτής πρέπει να δημιουργήσει θετικό κλίμα για το παιδί, να του δώσει κίνητρα για μάθηση και να το βοηθήσει να αποβάλλει το άγχος του (Δράκος, 1999, σελ. 119).

Η οικογένεια είναι αυτή που αρχίζει να βοηθάει το παιδί. Ο θεραπευτής που θα αναλάβει το παιδί πρέπει να λάβει υπόψη του την ψυχολογική κατάσταση των γονιών ώστε να υπάρξει αποτελεσματικότητα στη θεραπεία, γιατί η οικογενειακή στήριξη είναι αναγκαία για την παρακίνηση του παιδιού.

Στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής αντιμετώπισης το παιδί θα πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένο για την κατάσταση του από την αρχή. Δικαιούται να ξέρει το πρόβλημά του και να του δοθεί εξήγηση για την εμφάνιση του, για να αποφευχθούν οι παρεξηγήσεις(τεμπελιά) και να αποδεχτεί την μακρόχρονη και πολύπλευρη δουλειά, μετέχοντας σ' αυτή. Έτσι θα μπορεί να βλέπει την πρόοδο του, να εισπράττει αναγνώριση, επαίνους, διατηρώντας και ενισχύοντας το κίνητρο για την προσπάθειά του που σιγά σιγά θα το οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ακόμη ανακαλύπτει τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς του και εκτιμά τον εαυτό του.

Επίσης, σημαντικός παράγοντας στο θεραπευτικό πρόγραμμα είναι το σχολείο. Μεγάλη σημασία έχει να μην βάλουν στο παιδί ταμπέλα και το στιγματίσουν. Ο δάσκαλος και οι συμμαθητές οφείλουν να μην αποπάρουν το παιδί αντίθετα μάλιστα πρέπει να ενθαρρύνουν τις προσπάθειες του και να του συμπαραστέκονται (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σελ. 119).

Επιπλέον κάποιες καλλιτεχνικές ασχολίες βοηθάνε πολύ στην βελτίωση των μαθησιακών δυσκολιών. Βοηθάνε τα παιδιά να εκφραστούν με διαφορετικούς τρόπους, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να ανεβάσουν την αυτοεκτίμησή τους, λόγω του ότι θα νιώθουν ότι κάνουν κάτι χρήσιμο και δημιουργικό. Επίσης οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες βελτιώνουν και τις σχολικές δεξιότητες.

Ζωγραφική & σχέδιο

Η μουσική και το σχέδιο βελτιώνουν τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την λεπτή κινητικότητα, την αντίληψη του χώρου και των μεγεθών.

Μουσική

Η μουσική μαθαίνει στο παιδί τον ρυθμό, βοηθάει στην διατήρηση της προσοχής και στη βελτίωση της ακουστικής μνήμης.

Χορός & κίνηση

Ο χορός και η κίνηση αναπτύσσουν τον οπτικοκινητικό συντονισμό και τον προσανατολισμό στο χώρο.

Δράμα

Το δράμα βελτιώνει την λεκτική επικοινωνία, την γλωσσική ανάπτυξη, τον προσανατολισμό στο χώρο και την αυτοέκφραση.

(Κανδαράκης, 2004, σελ. 180)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ερευνητική προσέγγιση

Στόχοι της έρευνας

Ο στόχος αυτής της έρευνας είναι ο έλεγχος των μαθησιακών ικανοτήτων των παιδιών σε μια φυσιολογική τάξη και σε ένα τμήμα ένταξης και ο συσχετισμός των αποτελεσμάτων αυτών των δύο ομάδων. Για την διεξαγωγή αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το τεστ Αθηνά.

Το Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης αποτελείται από δεκαπέντε διαγνωστικές δοκιμασίες, δεκατέσσερις κύριες και μία συμπληρωματική. Το τεστ αυτό αξιολογεί τις κινητικές, τις αντιληπτικές, τις νοητικές και τις ψυχογλωσσικές διεργασίες. Ελέγχει τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για τις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου και εντοπίζει τις ελλειμματικές περιοχές. Οι δοκιμασίες του τεστ ελέγχουν τον ρυθμό και το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού.

Το δείγμα των παιδιών επιλέχτηκε τυχαία. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει δέκα παιδιά που φοιτούν σε κανονικό σχολείο στην πρώτη δημοτικού. Αποτελείται από έξι κορίτσια και τέσσερα αγόρια ηλικίας από 6,01 μέχρι 7,01 ετών. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από οχτώ παιδιά που φοιτούν σε κανονικό σχολείο και παράλληλα παρακολουθούν τμήμα ένταξης. Περιλαμβάνει τέσσερα αγόρια και τέσσερα κορίτσια ηλικίας από 7,01 έως 13,02 ετών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 5^ο και 10^ο δημοτικό σχολείο Ξάνθης.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η συσχέτιση των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν τα αποτελέσματα αυτών των δύο ομάδων διαφέρουν σημαντικά στο σύνολό τους αλλά και σε κάθε κλίμακα ξεχωριστά.

Υπόθεση της έρευνας

Σύμφωνα με το παραπάνω ερώτημα ο ερευνητής διατυπώνει κάποιες υποθέσεις για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Αρχικά υποθέτει ότι τα αποτελέσματα των δύο ομάδων θα διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα:

Στις κλίμακες της νοητικής ικανότητας τα αποτελέσματα θα διαφέρουν αρκετά. Στην κλίμακα γλωσσικές αναλογίες ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών της 1^{ης} ομάδας θα διαφέρει αρκετά από τον μέσο όρο της επίδοσης των παιδιών της 2^{ης} ομάδας. Στις κλίμακες αντιγραφή σχημάτων και λεξιλόγιο τα αποτελέσματα επίσης θα διαφέρουν μεταξύ των δύο ομάδων.

Στις κλίμακες της μνήμης ακολουθιών θα υπάρχουν επίσης μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των δύο ομάδων. Ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών της 1^{ης} ομάδας στην κλίμακα μνήμη αριθμών θα διαφέρει αρκετά από τον μέσο όρο της επίδοσης των παιδιών της 2^{ης} ομάδας. Ακόμη στις κλίμακες μνήμη εικόνων και μνήμη σχημάτων θα υπάρχουν αποκλίσεις μεταξύ των δύο ομάδων.

Στις κλίμακες της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας θα υπάρχουν και εκεί αποκλίσεις. Πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών της 1^{ης} ομάδας στις κλίμακες διάκριση γραφημάτων και διάκριση φθόγγων θα διαφέρει από τον μέσο όρο της επίδοσης των παιδιών της 2^{ης} ομάδας. Στην κλίμακα σύνθεση φθόγγων ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών της 1^{ης} ομάδας θα διαφέρει πολύ από τον μέσο όρο της επίδοσης των παιδιών της 2^{ης} ομάδας.

Επίσης διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών των δύο ομάδων θα παρατηρηθούν και στις ποιοτικές κλίμακες οπτικοκινητικός συντονισμός, αντίληψη δεξιού- αριστερού και στην πλευρίωση, αλλά και στην συμπληρωματική κλίμακα κοινές ακολουθίες.

Μεθοδολογία

➤ Σχεδιασμός της έρευνας: Το τεστ που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των στοιχείων της έρευνας και για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων αποτελείται από δεκαπέντε επιμέρους κλίμακες. Στις τρεις πρώτες κλίμακες ελέγχεται η νοητική ικανότητα του παιδιού (γλωσσικές αναλογίες, αντιγραφή σχημάτων, λεξιλόγιο). Στις επόμενες τρεις κλίμακες ελέγχεται η μνήμη ακολουθιών (μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων). Στις επόμενες δύο κλίμακες ελέγχεται η ολοκλήρωση παραστάσεων (ολοκλήρωση προτάσεων, ολοκλήρωση λέξεων). Στις τρεις τελευταίες κλίμακες ελέγχεται η γραφο- φωνολογική ενημερότητα του παιδιού

(διάκριση γραφημάτων, διάκριση φθόγγων, σύνθεση φθόγγων). Στην συνέχεια υπάρχουν οι τρεις ποιοτικές κλίμακες που ελέγχουν τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την αντίληψη δεξιού- αριστερού και την πλευρίωση. Τέλος η συμπληρωματική κλίμακα ελέγχει τις κοινές ακολουθίες (ημέρες- μήνες, αρίθμηση).

➤ **Περιορισμοί της έρευνας:** Κατά την διεξαγωγή της έρευνας υπήρξαν κάποιες δυσκολίες που αναφέρονται παρακάτω.

➤ Το τεστ ήταν μια χρονοβόρα διαδικασία που διαρκούσε πάνω από μία διδακτική ώρα. Διαρκούσε περίπου μιάμιση ώρα για κάθε παιδί έτσι έπρεπε να διακόπτεται και να χορηγείται σε δύο δόσεις.

➤ Ακόμη τα περισσότερα παιδιά του δείγματος ήταν μικρά και αρχικά υπήρχε μία δυσκολία στην κατανόηση της κάθε άσκησης.

➤ **Δείγμα της έρευνας:** Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 18 παιδιά. Τα δέκα φοιτούν σε κανονικό σχολείο, τα έξι είναι κορίτσια και τα τέσσερα αγόρια. Και τα οχτώ φοιτούν σε κανονικό σχολείο αλλά παρακολουθούν και τμήμα ένταξης, είναι τέσσερα κορίτσια και τέσσερα αγόρια.

Επεξεργασία δεδομένων

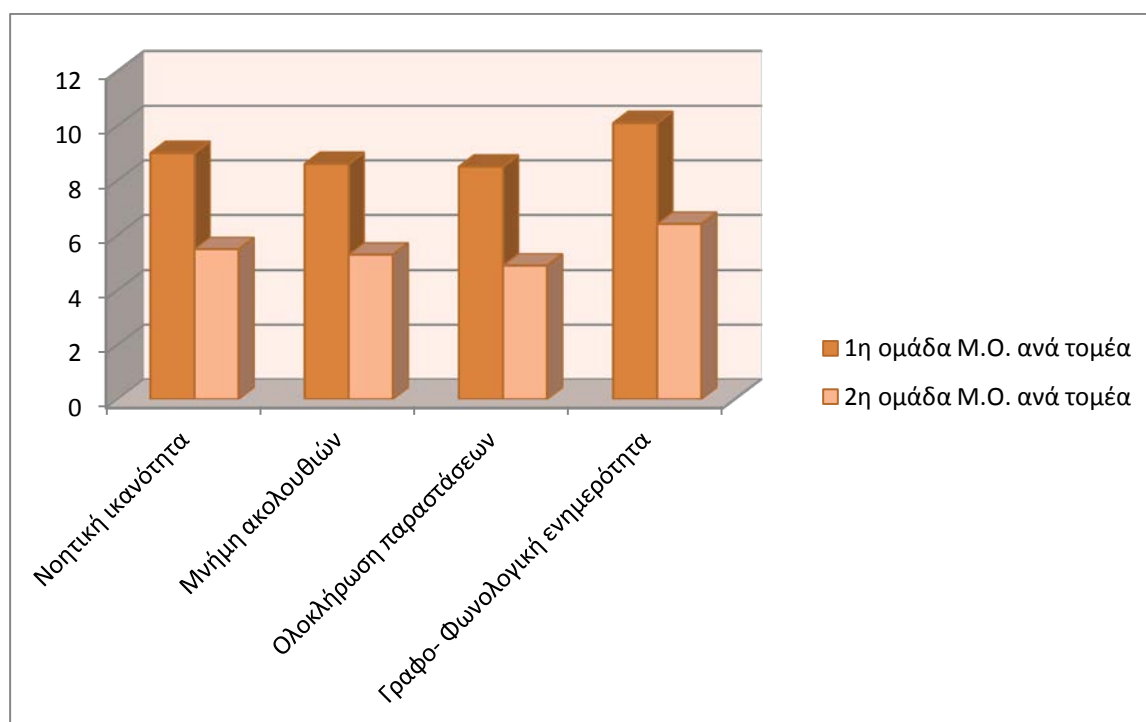
Μετά την συλλογή των πληροφοριών ο ερευνητής προχώρησε στην ανάλυση τους η οποία παρουσιάζεται στους παρακάτω πίνακες και στα γραφήματα.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των δυο ομάδων συγκριτικά ανά τομέα. Στο γράφημα 1 αναλύονται τα δεδομένα του πίνακα 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΤΟΜΕΑΣ	1 ^η ομάδα Μ.Ο. ανά τομέα	2 ^η ομάδα Μ.Ο. ανά τομέα
Νοητική ικανότητα	9	5,5
Μνήμη ακολουθιών	8,6	5,3
Ολοκλήρωση παραστάσεων	8,5	4,9
Γραφο-Φωνολογική ενημερότητα	10,1	6,4

ΓΡΑΦΗΜΑ 1



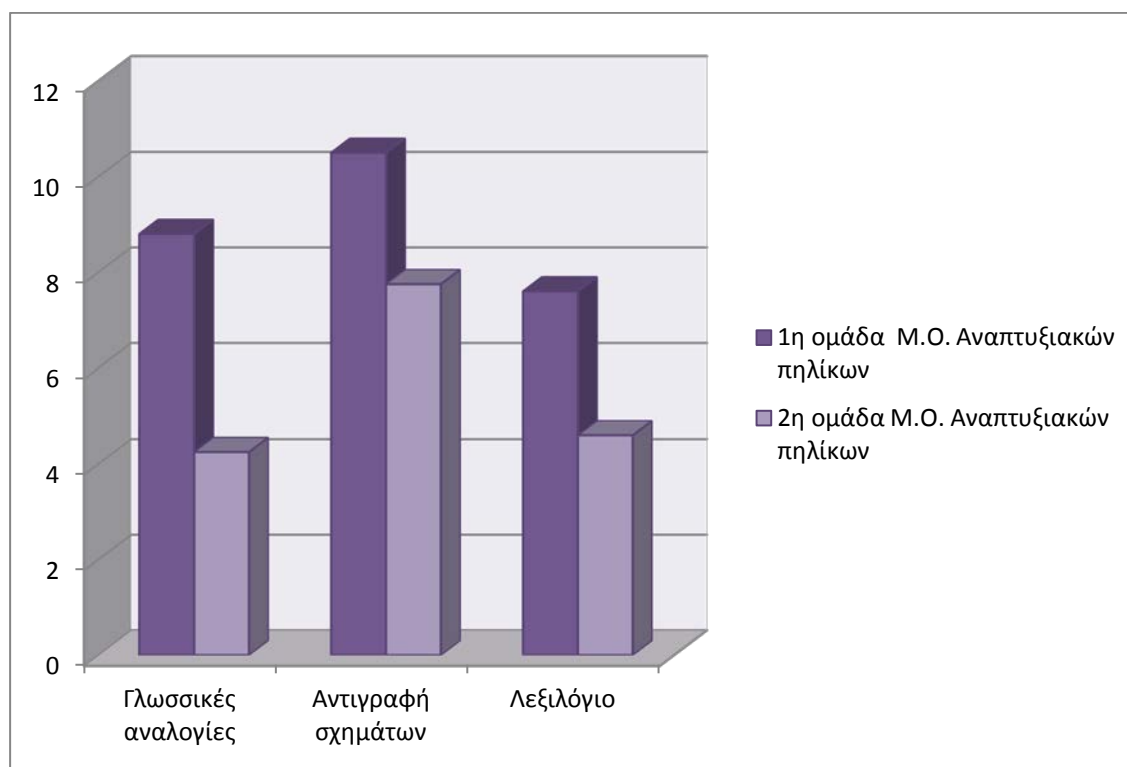
Στο παραπάνω γράφημα στους τομείς γραφοφωνολογική ενημερότητα και ολοκλήρωση παραστάσεων υπάρχουν οι μεγαλύτερες αποκλίσεις με την 1^η ομάδα να προηγείται κατά 3,7 και 3,6 μονάδες αντίστοιχα.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των δυο ομάδων συγκριτικά ανά κλίμακα του τομέα νοητική ικανότητα. Στο γράφημα 2 αναλύονται τα δεδομένα του πίνακα 2.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΝΟΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	1^η ομάδα Μ.Ο. Αναπτυξιακών πηλίκων	2^η ομάδα Μ.Ο. Αναπτυξιακών πηλίκων
Γλωσσικές αναλογίες	8,8	4,25
Αντιγραφή σχημάτων	10,5	7,75
Λεξιλόγιο	7,6	4,6

ΓΡΑΦΗΜΑ 2



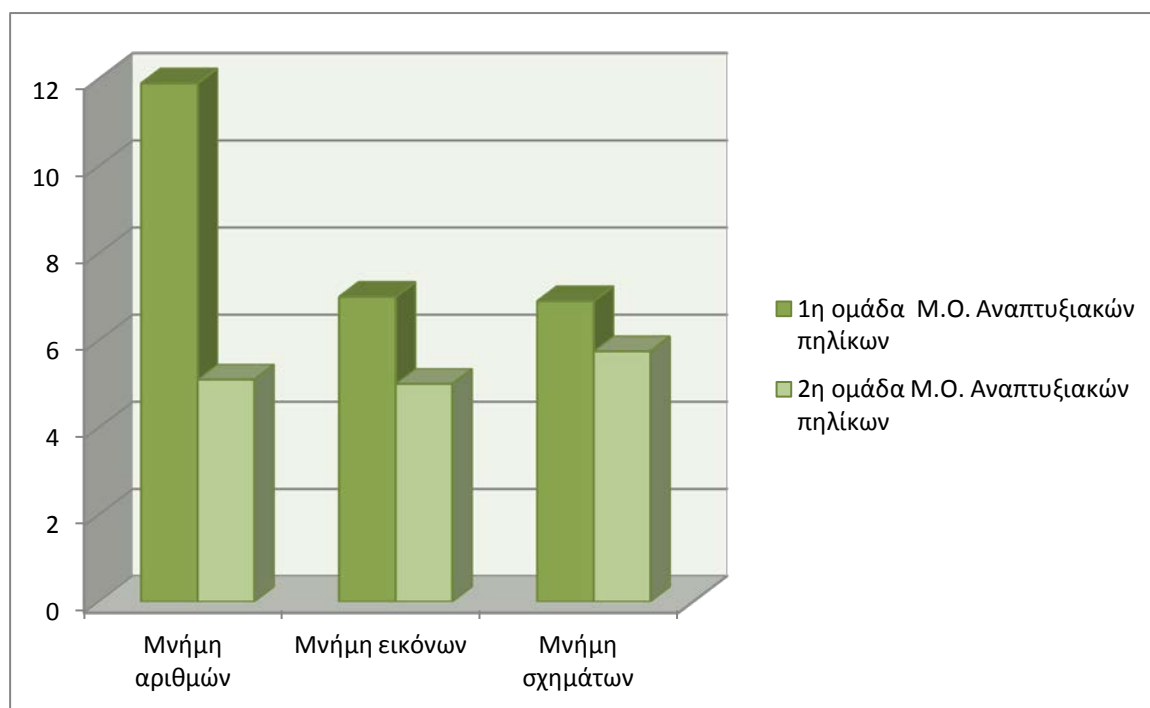
Σε αυτό το γράφημα μεγαλύτερη απόκλιση παρατηρείται στην κλίμακα γλωσσικές αναλογίες με την 1^η ομάδα να προηγείται κατά 4,55 μονάδες. Σε αυτή την κλίμακα τα περισσότερα παιδιά της 2^{ης} ομάδας είχαν χαμηλά αποτελέσματα.

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των δυο ομάδων συγκριτικά ανά κλίμακα του τομέα μνήμη ακολουθιών. Στο γράφημα 3 αναλύονται τα δεδομένα του πίνακα 3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ	1^η ομάδα Μ.Ο. Αναπτυξιακών πηλίκων	2^η ομάδα Μ.Ο. Αναπτυξιακών πηλίκων
Μνήμη αριθμών	11,9	5,1
Μνήμη εικόνων	7	5
Μνήμη σχημάτων	6,9	5,75

ΓΡΑΦΗΜΑ 3



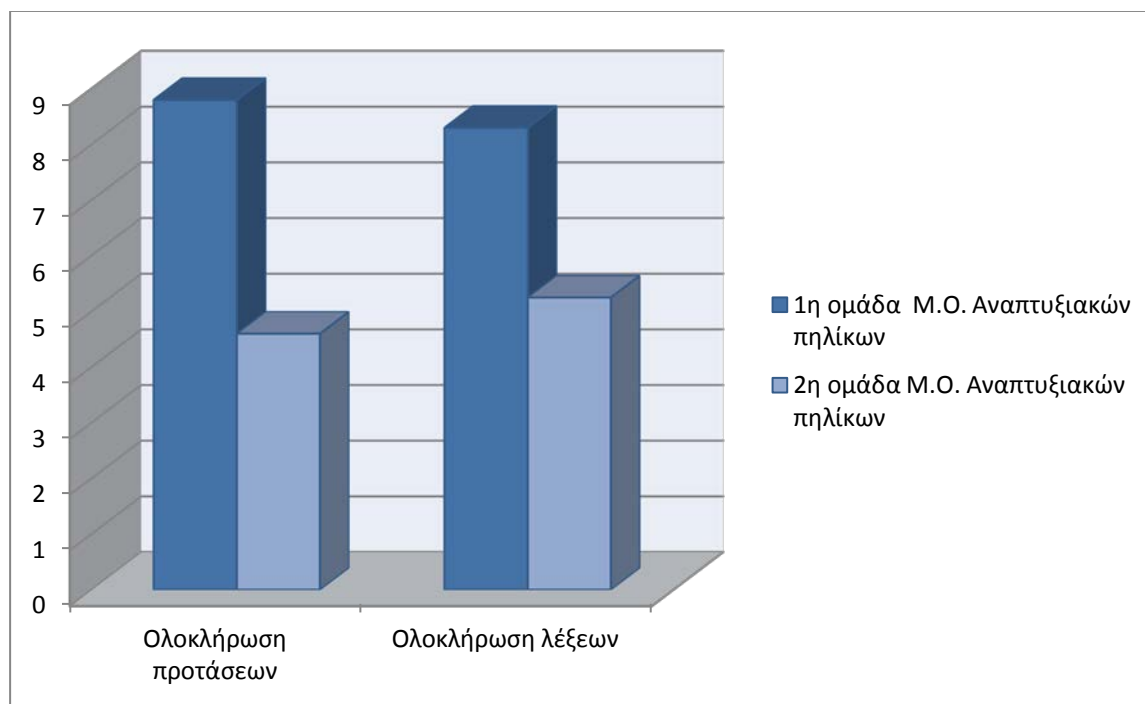
Σε αυτό το γράφημα παρατηρείται πολύ μεγάλο προβάδισμα της 1^{ης} ομάδας με 6,8 μονάδες. Αυτή η κλίμακα είναι η μοναδική κλίμακα στην οποία κανένα παιδί της 1^{ης} ομάδας δεν είχε χαμηλά αποτελέσματα.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των δυο ομάδων συγκριτικά ανά κλίμακα του τομέα ολοκλήρωση παραστάσεων. Στο γράφημα 4 αναλύονται τα δεδομένα του πίνακα 4.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ	1^η ομάδα Μ.Ο. Αναπτυξιακών πηλίκων	2^η ομάδα Μ.Ο. Αναπτυξιακών πηλίκων
Ολοκλήρωση προτάσεων	8,8	4,6
Ολοκλήρωση λέξεων	8,3	5,25

ΓΡΑΦΗΜΑ 4



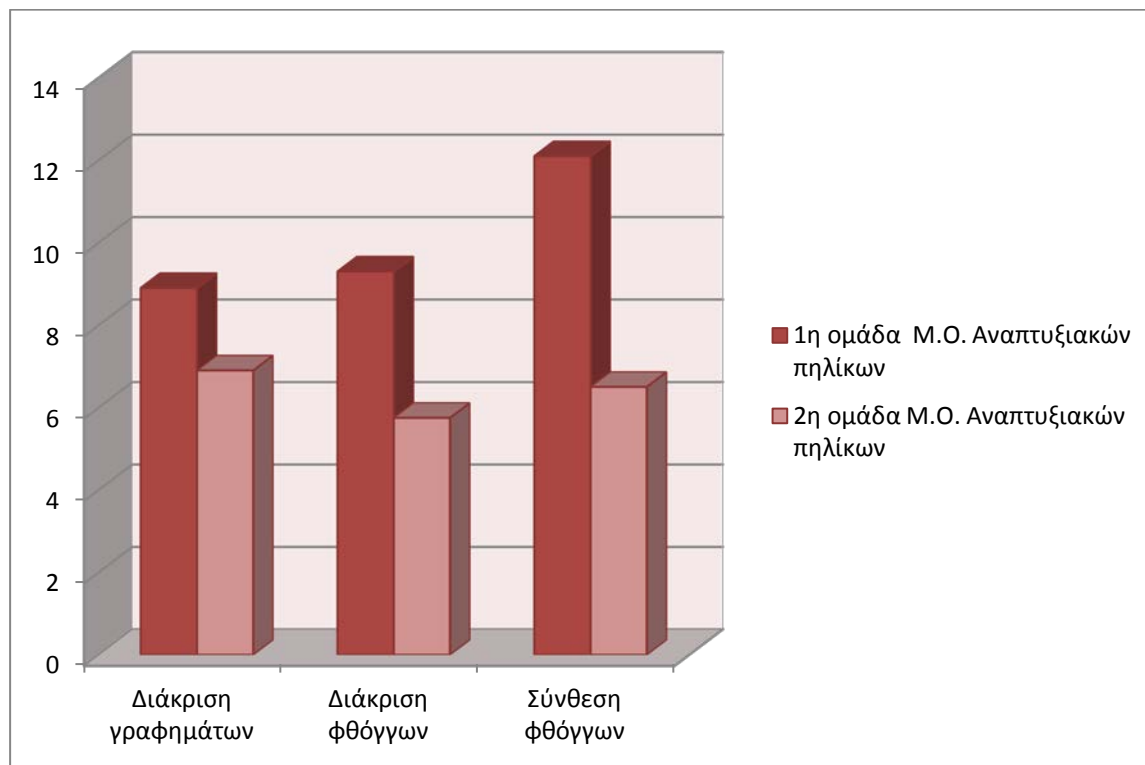
Σε αυτό το γράφημα η 1^η ομάδα προηγείται στην κλίμακα ολοκλήρωση προτάσεων με 4,2 μονάδες. Σε αυτή την κλίμακα παρατηρούνται κάποιες από τις χαμηλότερες βαθμολογίες της 2^{ης} ομάδας.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των δυο ομάδων συγκριτικά ανά κλίμακα του τομέα γραφο-φωνολογική ενημερότητα. Στο γράφημα 5 αναλύονται τα δεδομένα του πίνακα 5.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΓΡΑΦΟ- ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ	1^η ομάδα Μ.Ο. Αναπτυξιακών πηλίκων	2^η ομάδα Μ.Ο. Αναπτυξιακών πηλίκων
Διάκριση γραφημάτων	8,9	6,9
Διάκριση φθόγγων	9,3	5,75
Σύνθεση φθόγγων	12,1	6,5

ΓΡΑΦΗΜΑ 5



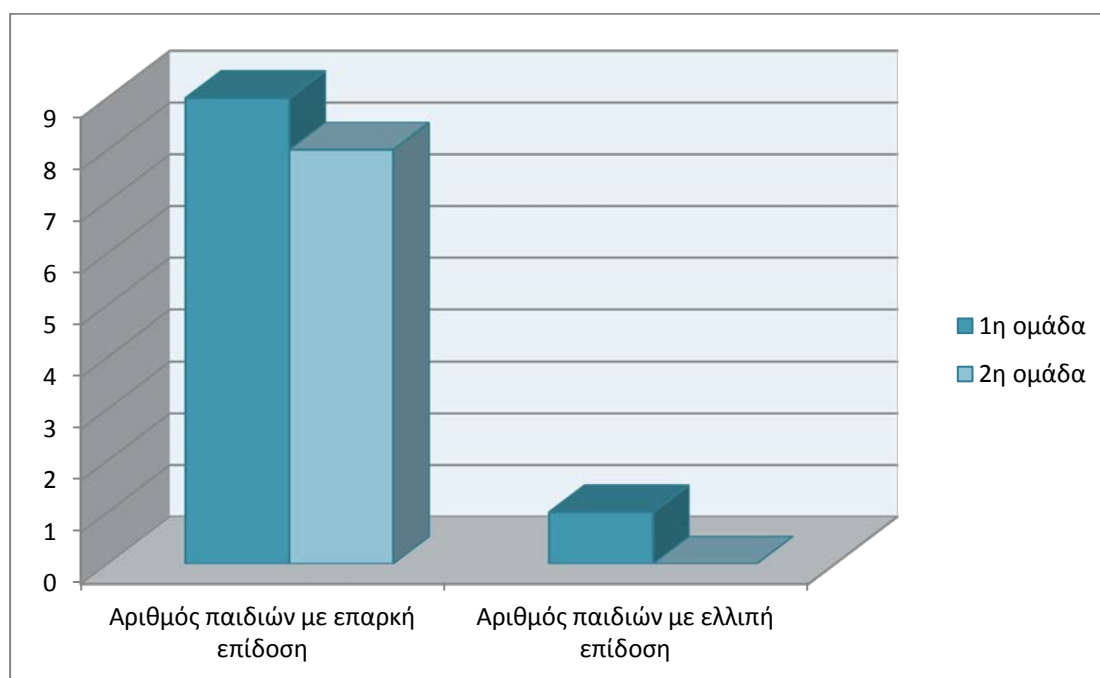
Σε αυτό το γράφημα η μεγαλύτερη απόκλιση παρατηρείται στην κλίμακα σύνθεση φθόγγων με την 1^η ομάδα να προηγείται με 5,6 μονάδες. Σε αυτή την κλίμακα αλλά και στην κλίμακα διάκριση γραφημάτων παρατηρούνται οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι της 2^{ης} ομάδας.

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών με επαρκή και ελλιπή επίδοση των δυο ομάδων συγκριτικά στην ποιοτική κλίμακα οπτικοκινητικός συντονισμός. Στο γράφημα 6 αναλύονται τα δεδομένα του πίνακα 6.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

ΟΠΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ			1 ^η ομάδα	2 ^η ομάδα
Αριθμός παιδιών με		με	9	8
επαρκή επίδοση				
Αριθμός παιδιών με		ελλιπή	1	0
επίδοση				

ΓΡΑΦΗΜΑ 6



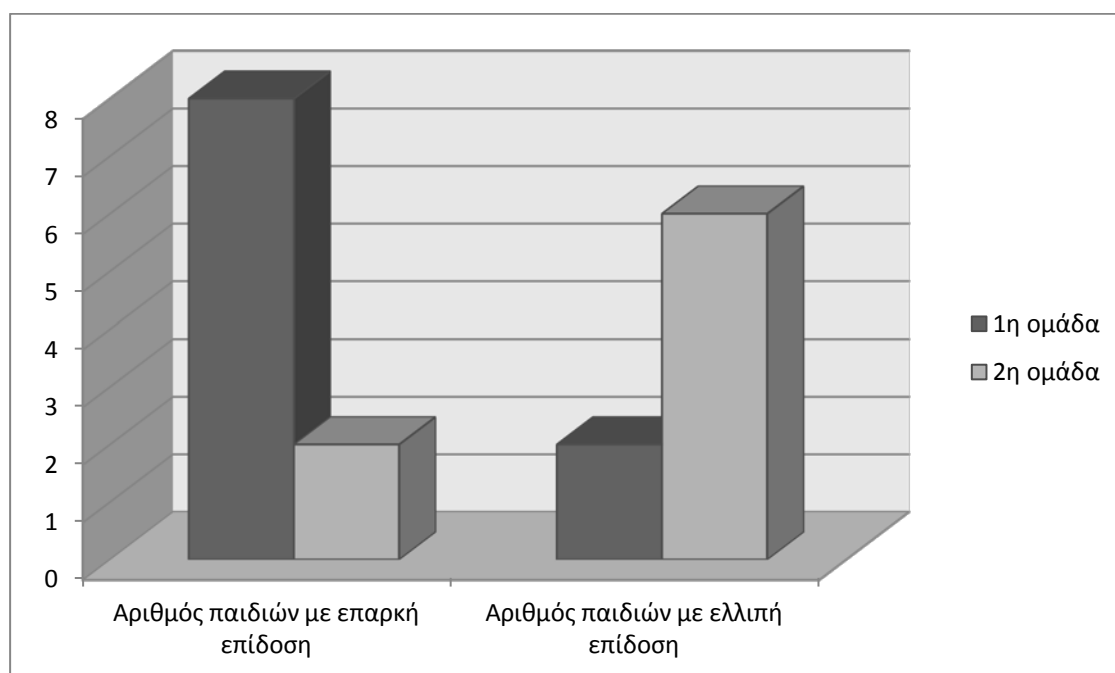
Στην ποιοτική κλίμακα οπτικοκινητικού συντονισμού τα παιδιά και των δύο ομάδων τα πήγαν καλά. Τα παιδιά της 2^{ης} ομάδας είχαν όλα επαρκή επίδοση, ενώ μόνο ένα παιδί της 1^{ης} ομάδας έχει ελλιπή επίδοση.

Στον πίνακα 7 παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών με επαρκή και ελλιπή επίδοση των δυο ομάδων συγκριτικά στην ποιοτική κλίμακα αντίληψη δεξιού-αριστερού. Στο γράφημα 7 αναλύονται τα δεδομένα του πίνακα 7.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

ΑΝΤΙΛΗΨΗ			1^η ομάδα	2^η ομάδα
ΔΕΞΙΟΥ- ΑΡΙΣΤΕΡΟΥ				
Αριθμός παιδιών με επαρκή επίδοση		με	8	2
Αριθμός παιδιών με ελλιπή επίδοση			2	6

ΓΡΑΦΗΜΑ 7



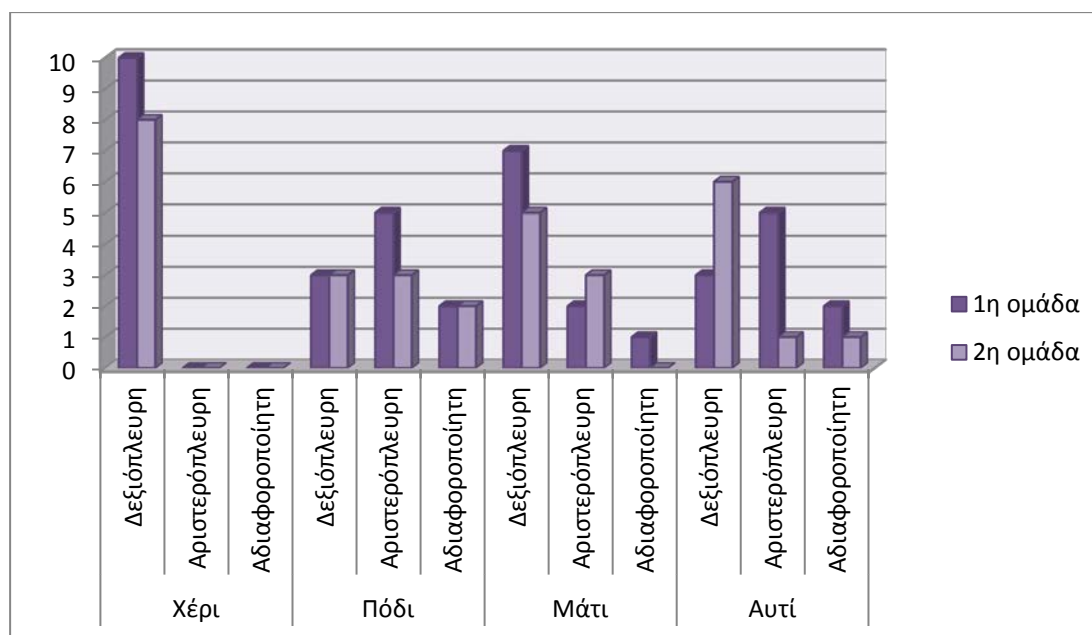
Σε αυτό το γράφημα παρατηρείται ότι τα περισσότερα παιδιά της 1^{ης} ομάδας είχαν επαρκή επίδοση, ενώ τα περισσότερα παιδιά της 2^{ης} ομάδας είχαν ανεπαρκή.

Στον πίνακα 8 παρουσιάζεται η πλευρίωση των παιδιών των δυο ομάδων στο χέρι, το πόδι, το μάτι και το αυτί στην ποιοτική κλίμακα πλευρίωση. Στο γράφημα 8 αναλύονται τα δεδομένα του πίνακα 8.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ		1 ^η ομάδα	2 ^η ομάδα
Χέρι	Δεξιόπλευρη	10	8
	Αριστερόπλευρη	0	0
	Αδιαφοροποίητη	0	0
Πόδι	Δεξιόπλευρη	3	3
	Αριστερόπλευρη	5	3
	Αδιαφοροποίητη	2	2
Μάτι	Δεξιόπλευρη	7	5
	Αριστερόπλευρη	2	3
	Αδιαφοροποίητη	1	0
Αυτί	Δεξιόπλευρη	3	6
	Αριστερόπλευρη	5	1
	Αδιαφοροποίητη	2	1

ΓΡΑΦΗΜΑ 8



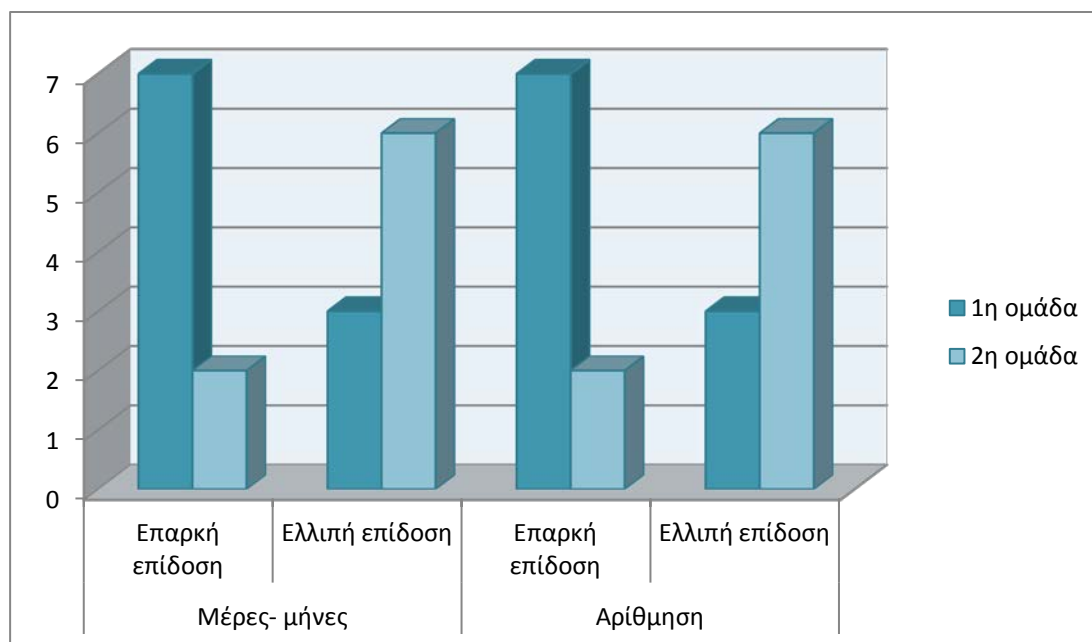
Σε αυτή την κλίμακα ελάχιστα παιδιά παρουσίασαν αδιαφοροποίητη πλευρίωση αν και ο ερευνητής περίμενε να παρουσιάσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών με επαρκή και ελλιπή επίδοση των δυο ομάδων συγκριτικά ανά κλίμακα στον συμπληρωματικό τομέα κοινές ακολουθίες. Στο γράφημα 9 αναλύονται τα δεδομένα του πίνακα 9.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

ΚΟΙΝΕΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΕΣ		1 ^η ομάδα	2 ^η ομάδα
Μέρες- μήνες	Επαρκή επίδοση	7	2
	Ελλιπή επίδοση	3	6
Αρίθμηση	Επαρκή επίδοση	7	2
	Ελλιπή επίδοση	3	6

ΓΡΑΦΗΜΑ 9



Σε αυτή την κλίμακα τα περισσότερα παιδιά της 1^{ης} ομάδας παρουσίασαν επαρκή επίδοση ενώ τα περισσότερα παιδιά της 2^{ης} ομάδας παρουσιάζουν ελλιπή επίδοση.

Ερμηνεία δεδομένων

Παρακάτω αναφέρονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την σύγκριση των δύο ομάδων.

Πριν την διεξαγωγή της έρευνας έγινε μία υπόθεση για τα αποτελέσματά της. Αυτή η υπόθεση ήταν πως τα αποτελέσματα των δύο ομάδων θα έχουν αρκετή απόκλιση μεταξύ τους. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και ελέγχεται αν η υπόθεση είναι σωστή.

Διαπιστώσεις από την ανάλυση δεδομένων

Από την σύγκριση των αποτελεσμάτων των δυο ομάδων προέκυψαν κάποια συμπεράσματα που θα αναλυθούν παρακάτω.

Αρχικά αναφέρονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δύο ομάδων για κάθε τομέα συνολικά. Η μεγαλύτερη απόκλιση παρατηρείται στον τομέα γραφοφωνολογική ενημερότητα στον οποίο η 1^η ομάδα είναι 3,7 μονάδες μπροστά από την 2^η, αλλά και στον τομέα ολοκλήρωση παραστάσεων όπου η 1^η ομάδα είναι μπροστά 3,6 μονάδες. Στους τομείς νοητική ικανότητα και μνήμη ακολουθιών προηγείται η 1^η ομάδα με 3,5 και 3,3 μονάδες αντίστοιχα.

Πιο συγκεκριμένα παρακάτω αναφέρονται τα αποτελέσματα για κάθε κλίμακα ξεχωριστά. Αρχικά αναφέρονται τα αποτελέσματα από τις κλίμακες του τομέα νοητική ικανότητα. Στην κλίμακα γλωσσικές αναλογίες παρατηρείται η μεγαλύτερη απόκλιση στην οποία προηγείται η 1^η ομάδα κατά 4,55 μονάδες. Αυτό συνέβη γιατί όλα τα παιδιά της 2^{ης} ομάδας είχαν πολύ χαμηλά αποτελέσματα σε αυτήν την κλίμακα. Αλλά και στις κλίμακες αντιγραφή σχημάτων και λεξιλόγιο παρατηρείται ένα μικρότερο προβάδισμα της 1^{ης} ομάδας με 2,75 και 3 μονάδες αντίστοιχα. Συγκεκριμένα στην κλίμακα αντιγραφή σχημάτων αν και προηγείται η 1^η ομάδα, στην 2^η ομάδα παρατηρείται ο μεγαλύτερος μέσος όρος, καθώς μόνο τρία παιδιά δεν τα πήγαν πολύ καλά. Όμως ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κλίμακα λεξιλόγιο στην οποία καμία ομάδα δεν τα πήγε καλά και μόνο ένα παιδί από της 1^{ης} ομάδας είχε πολύ καλή επίδοση έτσι ενέβασε τον μέσο όρο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι κάποια παιδιά και από τις ανήκαν σε μειονότητες, ακόμη κάποια άλλα παιδιά μικρής ηλικίας μπορεί να μην είχαν αρκετά εμπλουτισμένο λεξιλόγιο.

Στη συνέχεια αναφέρονται τα αποτελέσματα από τις κλίμακες του τομέα μνήμη ακολουθιών. Πολύ μεγάλη διαφορά παρατηρείται στην κλίμακα μνήμη αριθμών, όπου η 1^η ομάδα είναι μπροστά κατά 6,8 μονάδες. Αυτό συμβαίνει γιατί τα έξι παιδιά είχαν πολύ καλή επίδοση, αυτή είναι η μοναδική κλίμακα που κανένα παιδί της 1^{ης} ομάδας δεν είχε χαμηλά αποτελέσματα. Στις κλίμακες μνήμη εικόνων και μνήμη σχημάτων παρατηρούνται πολύ μικρότερες διαφορές με την 1^η ομάδα να προηγείται κατά 2 και 1,5 μονάδα αντίστοιχα. Σε αυτές τις κλίμακες αντίθετα με την πρώτη παρατηρήθηκαν οι χαμηλότεροι βαθμοί στην 1^η ομάδα.

Στον τομέα ολοκλήρωση παραστάσεων υπάρχουν επίσης διαφορές. Συγκεκριμένα στις κλίμακες ολοκλήρωση προτάσεων και ολοκλήρωση λέξεων παρατηρούνται κάποιες διαφορές με την 1^η ομάδα να προηγείται 4,2 και 3,05 μονάδες από την 2^η ομάδα. Στην κλίμακα ολοκλήρωση προτάσεων παρατηρήθηκε μία από τις χαμηλότερες βαθμολογίες της 2^{ης} ομάδας.

Στον τομέα γραφο-φωνολογική ενημερότητα παρατηρούνται επίσης μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των δύο ομάδων. Η μεγαλύτερη απόκλιση εμφανίστηκε στην κλίμακα σύνθεση φθόγγων, όπου η 1^η ομάδα είναι μπροστά κατά 5,6 μονάδες. Παρ' όλα αυτά σε αυτή την κλίμακα παρατηρήθηκαν οι υψηλότεροι μέσοι όροι και στις δύο ομάδες. Αλλά και στις κλίμακες διάκριση φθόγγων και διάκριση γραφημάτων είναι μπροστά η 1^η ομάδα κατά 3,55 και 2 μονάδες αντίστοιχα. Παρ' όλα αυτά στην κλίμακα διάκριση γραφημάτων παρατηρείται ένας από τους υψηλότερους μέσους όρους της 2^{ης} ομάδας.

Στην ποιοτική κλίμακα οπτικοκινητικός συντονισμός τα παιδιά και των δύο ομάδων τα πήγαν καλά και είναι η μοναδική κλίμακα που κανένα παιδί της 2^{ης} ομάδας δεν είχε ελλιπή επίδοση. Αντιθέτως στην ποιοτική κλίμακα αντίληψη δεξιού-αριστερού τα περισσότερα παιδιά της 1^{ης} ομάδας είχαν επαρκή επίδοση, ενώ τα περισσότερα παιδιά της 2^{ης} ομάδας είχαν ελλιπή επίδοση.

Στην ποιοτική κλίμακα πλευρίωση αν και ο ερευνητής περίμενε τα περισσότερα παιδιά της 2^{ης} ομάδας να έχουν αδιαφοροποίητη πλευρίωση, παρ' όλα αυτά ελάχιστα παιδιά και από τις δύο ομάδες παρουσιάζουν αδιαφοροποίητη πλευρίωση σε κάποιο μέλος του σώματος τους.

Τέλος στην συμπληρωματική κλίμακα κοινές ακολουθίες τα περισσότερα παιδιά της 1^{ης} ομάδας είχαν επαρκή επίδοση, ενώ τα περισσότερα παιδιά της 2^{ης} ομάδας είχαν ελλιπή επίδοση.

Μετά το πέρας της έρευνας ο ερευνητής εντόπισε ποια παιδιά παρουσίασαν μαθησιακές δυσκολίες λόγω διαφόρων αιτιών.

Πιο συγκεκριμένα σε κάποια διαγράμματα τα παιδιά παρουσιάζουν ανεπαρκή επίδοση σε όλους σχεδόν τους τομείς. Έτσι πιθανός εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Σε κάποια διάγραμμα το παιδί παρουσιάζει ανεπαρκή επίδοση στους τομείς γλωσσικές αναλογίες, λεξιλόγιο και στον τομέα ολοκλήρωση παραστάσεων ενώ τα πήγε καλά στις κλίμακες αντιγραφή σχημάτων και την μνήμη αριθμών. Επιπλέον με βάση το ιστορικό που λάβαμε εμφανίζει πολύ άσχημη συμπεριφορά στο σχολείο. Με βάση τα παραπάνω πιθανός το παιδί να παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες λόγω κοινωνικής αποστέρησης.

Σε αρκετά διαγράμματα παρουσιάζονται πολλές ενδοατομικές διαφορές καθώς σε κάποιους τομείς μία κλίμακα μπορεί να παρουσιάζει εξαιρετική επίδοση και κάποια άλλη ανεπαρκή. Πιο συγκεκριμένα σε ένα περιστατικό ένα παιδί σε κάποιες κλίμακες απαντούσε 3-4 ερωτήσεις σωστά και σε 1-2 λάθος με αποτέλεσμα να αργεί να τερματίσει η κλίμακα. Ακόμη είναι το μαναδικό παιδί που παρουσίασε ελλιπή οπτικοκινητικό συντονισμό, λόγω του ότι ήταν βιαστικό και παρορμητικό. Τέλος κατά την αξιολόγηση ήταν πολύ κινητικό και εκτός από την λεκτική απάντηση υπήρχει και η απάντηση μέσω χειρονομιών. Με βάση τα παραπάνω το παιδί ενδέχεται να παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες λόγω ελλειμματικής προσοχής.

Τέλος είναι ενδιαφέρον να παρουσιαστεί και ένα ακόμη περιστατικό το οποίο στο διάγραμμα του παρουσιάζει μέση επίδοση στους περισσότερους τομείς. Έτσι μάλλον δεν έχει μαθησιακές δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον υπάρχει ανησυχία για μαθησιακές δυσκολίες, λόγω του ότι δυσκολεύεται στο σχολείο, οι ρυθμοί του είναι κάπως αργοί και τα αδέρφια του εμφανίζουν αυτή την διαταραχή. Ίσως όμως το παιδί να είναι λίγο πιο πίσω από τα υπόλοιπα παιδιά επειδή είναι το μικρότερο μέσα στην τάξη του.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις γνώσεις που αποκόμισα από τα τέσσερα έτη σπουδών μου, από την πρακτική και κατά την διάρκεια της πτυχιακής εργασίας μου έχω να επισημάνω κάποιες παρατηρήσεις.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας πολύ ευρύς όρος με τον οποίο ασχολούνται πολλές ειδικότητες. Επιπλέον μπορούν να συνυπάρξουν μαζί με άλλες διαταραχές.

Ακόμη οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την κληρονομικότητα αλλά και μια γενική ανωριμότητα που είχαν τα παιδιά πριν πάνε στο σχολείο. Κάποια αίτια όπως το περιβάλλον του παιδιού ή κάποια άλλη διαταραχή μπορεί να εντείνει αλλά όχι να προκαλέσει μαθησιακές δυσκολίες.

Όσο αφορά την αξιολόγηση θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια αξιολόγηση που να ελέγχει διεξοδικά όλους τους τομείς που μπορεί να υπολείπεται ένα παιδί. Αυτό όμως δεν μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη γιατί θα είναι μια χρονοβόρα διαδικασία που θα κουράσει το παιδί και δεν θα το αφήσει να αποδώσει. Έτσι ο θεραπευτής θα πρέπει την ώρα που αξιολογεί το παιδί να παραλείπει ή να επιμένει σε κάποια σημεία όπου είναι απαραίτητο για το κάθε παιδί.

Τέλος για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών μεγάλο ρόλο παίζει η σχεδίαση του προγράμματος παρέμβασης που είναι διαφορετική για κάθε παιδί. Όμως όσο καλό και αν είναι ένα πρόγραμμα παρέμβασης δεν θα είχε αποτέλεσμα αν δεν υπάρχει η συνεργασία του παιδιού αρχικά και στην συνέχεια του περιβάλλοντός του. Για αυτόν τον λόγο θα πρέπει πριν την έναρξη της θεραπείας ο θεραπευτής να ενημερώνει τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς για αυτά που παρατήρησε στο παιδί και για το πώς σκοπεύει να κινηθεί από δω και πέρα. Το ίδιο θα πρέπει να κάνει και με το παιδί και να μην το αποκρύψει την αλήθεια. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει ακόμη και η ψυχολογία του παιδιού η οποία δεν θα πρέπει να παραγκωνίζεται.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα

Στο παράρτημα αυτής της εργασίας παρουσιάζεται το φυλλάδιο εξέτασης του τεστ που χρησιμοποιήθηκε στο ερευνητικό κομμάτι. Πριν από αυτό όμως είναι χρήσιμο να αναφερθούν δυο λόγια για τους τομείς που αξιολογεί αυτό το τεστ.

Μνήμη

Στο τεστ Αθηνά η μνήμη ελέγχεται στις κλίμακες μνήμη αριθμών και μνήμη εικόνων.

Η μνήμη είναι ανώτερη λειτουργία της νόησης και αποτελεί μια κατάσταση της γνώσης. Είναι μία από τις σπουδαιότερες γνωστικές λειτουργίες. Με την βοήθεια της το άτομο καταφέρνει να συγκρατήσει για μεγάλο ή μικρό χρονικό διάστημα κάποιες πληροφορίες οι οποίες αργότερα γίνονται γνώσεις.

Για να θυμηθεί ένας άνθρωπος κάτι ο εγκέφαλος ακολουθεί μια διαδικασία. Για την εκούσια απομνημόνευση αρχικά η πληροφορία κωδικοποιείται, παίρνει την μορφή νοητικής αναπαράστασης και στη συνέχεια αποθηκεύεται για να μπορέσει να ανακληθεί αργότερα.

Αρχικά οι πληροφορίες θα πρέπει να προσληφθούν από τα αισθητήρια όργανα και να συγκρατηθούν στην αισθητήρια μνήμη. Σε αυτή την μνήμη συγκρατούνται πολύ βασικά στοιχεία για τις πληροφορίες (π. χ. χρώμα, σχήμα, μέγεθος). Στη συνέχεια οι πληροφορίες περνούν στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και αποθηκεύονται εκεί προσωρινά. Τέλος περνούν στη μακρόχρονη μνήμη για να αποθηκευτούν εκεί μόνιμα (Καραντζής ,2001, σελ. 17)

Η μνήμη είναι πολύ σημαντική δεξιότητα για τον άνθρωπο, χωρίς αυτή δεν θα μπορούσε να φροντίσει ούτε τον εαυτό του. Υπάρχουν πολλά είδη μνήμης κάποια αναφέρονται παρακάτω.

➤ Η μνήμη επεισοδίων σχετίζεται με συγκεκριμένες προσωπικές εμπειρίες.

➤ Η σημασιολογική μνήμη σχετίζεται με το πώς κάνει κάποιος κάτι. Έχει να κάνει με την γνώση του κόσμου και την χρήση της γλώσσας.

(Hayes, 1998, σελ. 20)

↻ Η βραχυπρόθεσμη μνήμη συγκρατεί περιορισμένες πληροφορίες για μικρό χρονικό διάστημα οι οποίες παραμένουν ενσυνείδητες.

↻ Η μακρόχρονη μνήμη συγκρατεί πολλές πληροφορίες για μεγάλο χρονικό διάστημα οι οποίες παύουν να είναι ενσυνείδητες και αποτελούν ψυχολογικό παρελθόν.

↻ Στην εργαζόμενη μνήμη οι πληροφορίες επεξεργάζονται για να χρησιμοποιηθούν ή να ξανά αποθηκευτούν στη μνήμη.

Οι μηχανισμοί που αφορούν τα διάφορα είδη μνήμης δεν έχουν καμιά σχέση μεταξύ τους (Σαμαρτζή, 1995, σελ. 103).

Η αδύναμη μνήμη σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις μαθησιακές δυσκολίες, όμως δεν είναι ξεκάθαρο αν αποτελεί αίτιο ή σύμπτωμα της διαταραχής.

Προσοχή

Αν και η προσοχή δεν ελέγχεται με κάποια συγκεκριμένη κλίμακα σε αυτό το τεστ, παρόλα αυτά ο εξεταστής μπορεί να την ελέγξει καθ' όλη την διάρκεια διεξαγωγής του τεστ.

Η προσοχή είναι μια γνωστική λειτουργία κατά την οποία ο άνθρωπος στρέφει το ενδιαφέρον του ακούσια ή εκούσια σε ένα ερέθισμα, αποκλείοντας ταυτόχρονα άλλα ερεθίσματα που μπορεί να τον διασπάσουν.

Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν ένας άνθρωπος έχει στραμμένη την προσοχή του σε κάτι υπάρχουν αλλαγές στην δραστηριότητα του εγκεφάλου (Hayes, 1998, σελ. 11)

Η προσοχή του παιδιού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το θέμα συζήτησης, αν δηλαδή είναι ενδιαφέρον για αυτό, και από τον τρόπο που του παρουσιάζεται.

Η ψυχική διάθεση παίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Αν κάτι απασχολεί το παιδί δεν μπορεί να συγκεντρωθεί. Το ίδιο ισχύει και για την σωματική υγεία.

Τέλος ο χώρος που διαβάζει το παιδί πρέπει να είναι ήρεμος χωρίς εξωτερικά ερεθίσματα για να ευνοεί την προσοχή και την συγκέντρωση.

Η αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής εξαρτάται και από το φόρτο εργασίας. Αυτό είναι πιο εμφανές στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που κουράζονται γρηγορότερα (Μάρκου, 1998, σελ. 17).

Νοητική ανάπτυξη

Η νοητική ικανότητα σε αυτό το τεστ ελέγχεται από τις κλίμακες γλωσσικές αναλογίες, αντιγραφή σχημάτων και λεξιλόγιο.

Ένα παιδί θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αντιμετωπίζει γνωστά αλλά και άγνωστα αντικείμενα. Δηλαδή πρέπει η μάθηση να στηρίζεται στις ικανότητες του παιδιού αλλά και σε προηγούμενες γνώσεις του. Δεν πρέπει όμως να στηρίζεται μόνο σε αυτές αλλά και να τις ξεπερνά.

Πριν γίνει έλεγχος του μαθησιακού και ψυχογνωστικού δυναμικού ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητο να γίνει έλεγχος του νοητικού δυναμικού του. Παρόλα αυτά συνήθως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν συνδέονται με χαμηλή νοημοσύνη, όμως μπορεί ένα παιδί με χαμηλή νοημοσύνη να παρουσιάζει δυσκολίες στο μαθησιακό κομμάτι. Για αυτό τον λόγο θα πρέπει να γίνεται σαφής διαχωρισμός (Κουτσουβάνου, σελ. 31).

Πλευρίωση

Η πλευρίωση του παιδιού ελέγχεται από την ποιοτική κλίμακα πλευρίωση.

Η εγκεφαλική πλευρίωση σχετίζεται με την ασυμμετρία του εγκεφάλου σε λειτουργικό, ανατομικό ή οργανωτικό επίπεδο. Τα εγκεφαλικά ημισφαίρια έχουν την ικανότητα της αντίληψης, της μάθησης, της απομνημόνευσης και των δημιουργικών αισθημάτων. Όμως το κάθε ημισφαίριο επεξεργάζεται με διαφορετικό τρόπο τις πληροφορίες που προσλαμβάνει. Πιο συγκεκριμένα το αριστερό ημισφαίριο είναι κυρίαρχο στις αναλυτικές διεργασίες, ειδικότερα στην παραγωγή και την κατανόηση της γλώσσας. Το δεξί ημισφαίριο είναι κυρίαρχο σε δεξιότητες που σχετίζονται με τον χορό και την μουσική. Τα αποτελέσματα μιας βλάβης του εγκεφάλου σχετίζονται με το ποιο ημισφαίριο παθαίνει την βλάβη. Αυτό δείχνει ότι κάθε ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για διαφορετικές λειτουργίες.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν προβλήματα εγκεφαλικής κυριαρχίας, δηλαδή προβλήματα στην πλευρίωση του εγκεφάλου που δεν εμφανίζεται ή εμφανίζεται καθυστερημένα. Επίσης μπορεί να παρουσιάζουν και μικτή πλευρίωση, δηλαδή χρησιμοποιούν εξίσου τα μέλη του σώματος τους (π.χ.

γράφουν και με το δεξί και με το αριστερό). Τα παιδιά λόγω αυτού παρουσιάζουν μια γενική αδεξιότητα (π.χ. στον βηματισμό).

Υποστηρίζεται ότι η μικτή πλευρίωση σχετίζεται με τον ανταγωνισμό των ημισφαιρίων για την κυριαρχία (Στασινός, 1999, σελ. 93).

Αντίληψη

Στο τεστ αυτό ελέγχεται η οπτική, ακουστική, χωρική και χρονική αντίληψη του παιδιού.

Είναι η ικανότητα του ανθρώπου να παρατηρεί αυτά που συμβαίνουν γύρω του και να αναγνωρίζει το σχήμα και την μορφή αυτών που υπάρχουν γύρω του. Είναι ο τρόπος με τον οποίο επιλέγει, προσλαμβάνει, ερμηνεύει και κατανοεί τις πληροφορίες μέσω των αισθήσεων.

Η αντίληψη των ανθρώπων για τα πράγματα, τους άλλους ανθρώπους, τις καταστάσεις και τα προβλήματα δεν προϋπάρχει αλλά αποκτιέται με βάση τις αξίες και τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε ατόμου (Δράκος, 1999, σελ. 84).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην αντίληψη, πιο συγκεκριμένα στην ακουστική, οπτική και χώρο -χρονική αντίληψη που αναφέρονται παρακάτω.

Ακουστική αντίληψη

Η ακουστική αντίληψη και διάκριση ελέγχεται από την κλίμακα διάκριση φθόγγων.

Η ακοή είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης. Με την βοήθεια της ακοής τα ακουστικά ερεθίσματα περνούν από την ακουστική οδό μέχρι τον εγκέφαλο. Εκεί δημιουργούνται συνδέσεις με προηγούμενες ακουστικές αναπαραστάσεις. Στη συνέχεια όσο περισσότερα ακουστικά ερεθίσματα δέχεται το παιδί τόσο αναπτύσσεται η ακουστική του διάκριση. Έτσι μειώνεται η πιθανότητα το παιδί να συγχέει κάποια γράμματα με ακουστική ομοιότητα (Παπασιλέκα, 1985, σελ. 16).

Οι δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη σχετίζονται με προβλήματα ακοής ή ακουστικής οξύτητας. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα ακουστικής διάκρισης και κωδικοποίησης πληροφοριών (π.χ. σύγχυση λέξεων βόδι-

ρόδι). Κάποιες έρευνες δείξαν ότι προβλήματα ανάγνωσης, γραφής και άρθρωσης σχετίζονται με μειωμένη ακουστική αντίληψη.

Οπτική αντίληψη

Η οπτική αντίληψη και πιο συγκεκριμένα ο οπτικοκινητικός συντονισμός ελέγχεται από την ποιοτική κλίμακα οπτικοκινητικός συντονισμός.

Για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και της ικανότητας διάκρισης γραπτών συμβόλων είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλιπής οπτική αντίληψη που σχετίζεται με τον χώρο, τον προσανατολισμό και το σχήμα των γραμμάτων. Επίσης σχετίζεται και με την αντιγραφή σχεδίων, την οπτική εξίσωση και την διάκριση πληροφοριών. Έτσι δυσκολεύονται στην ανάγνωση και την γραφή γιατί δεν μπορούν να διακρίνουν κάποια γράμματα με οπτική ομοιότητα (π.χ. β- θ). Επιπλέον τα παιδιά αυτά έχουν αδύναμη οπτική μνήμη και σαν επακόλουθο αυτού δυσκολεύονται πάρα πολύ στην ορθογραφημένη γραφή. Ακόμη παρουσιάζουν δυσκολίες στην οφθαλμοκίνηση και τον οπτικοκινητικό συντονισμό.

Η οφθαλμοκίνηση είναι η ικανότητα ελέγχου των κινήσεων των ματιών. Σε έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατά την ανάγνωση δεν κινούν τα μάτια τους με ομαλή ροή, δηλαδή από τα αριστερά προς τα δεξιά. Παρατηρείται ότι τα μάτια κινούνται γρήγορα και απότομα κάνοντας παύσης και προσηλώσεις σε διάφορα σημεία. Λόγω των παραπάνω το παιδί κουράζεται εύκολα και σπαταλά πολύ χρόνο στην ανάγνωση.

Έτσι όταν ένα παιδί παρουσιάζει προβλήματα οφθαλμοκίνησης δυσκολεύεται στην ανάγνωση και γραφή. Πιο συγκεκριμένα χάνει το σημείο που διαβάζει, παραλείπει ή ξαναδιαβάζει κάποιες σειρές του κειμένου.

Ο οπτικοκινητικός συντονισμός είναι η ικανότητα του ανθρώπου να συντονίσει τις οφθαλμικές κινήσεις με την κίνηση του χεριού.

Η αποτυχία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να συντονίσουν τις οφθαλμικές κινήσεις με τον προσανατολισμό των γραμμάτων, έχει να κάνει με βλάβη οφθαλμικής φύσης ή βλάβη του προγραμματισμού των οφθαλμικών κινήσεων.

Χωροχρονική αντίληψη

Η χρονική αντίληψη ελέγχεται από την συμπληρωματική κλίμακα κοινές ακολουθίες ημέρες- μήνες.

Η χρονική αντίληψη είναι η ικανότητα του ανθρώπου να γνωρίζει τις χρονικές έννοιες. Αυτές είναι οι έννοιες πρωί- μεσημέρι- βράδυ, οι μέρες, οι μήνες και οι εποχές.

Η χωρική αντίληψη ελέγχεται από την συμπληρωματική κλίμακα αντίληψη δεξιού- αριστερού.

Η χωρική αντίληψη είναι η ικανότητα του ανθρώπου να γνωρίζει τις χωρικές έννοιες, δηλαδή πάνω- κάτω, μέσα- έξω, μπρος- πίσω, δεξιά- αριστερά. Ακόμη τα παιδιά που έχουν δυσκολίες χωρικής αντίληψης δεν μπορούν να εκτιμήσουν τις αποστάσεις, να αντιληφθούν την έννοια του βάθους και την προοπτική των αντικειμένων. Πολλές φορές τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν καθρεπτική γραφή που είναι η γραφή των γραμμάτων και των αριθμών προς την αντίθετη κατεύθυνση από την φυσιολογική. Αυτό σχετίζεται με τον προσανατολισμό στο χώρο και την προσοχή (Επιμορφωτικό σεμινάριο, 2002, σελ. 155). Επιπλέον παρουσιάζουν δυσκολίες στη γνώση του σώματος και στη σειροθέτηση.

Η σωματογνωσία αναπτύσσεται στα παιδιά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Μαθαίνουν να διακρίνουν τα μέλη του σώματός τους και τις λειτουργίες του.

Η γραπτή γλώσσα είναι μια σειρά από αυθαίρετα σύμβολα τα οποία πρέπει να συνδυαστούν σωστά με κατάλληλη σειρά για την παραγωγή λέξεων. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν εύκολα να κατανοήσουν και να τηρήσουν αυτή την ακολουθία. Έτσι δυσκολεύονται στην ανάγνωση και γραφή. Δηλαδή μπερδεύουν την σειρά των γραμμάτων και των λέξεων κατά την ανάγνωση και δυσκολεύονται στην σύνθεση των γραμμάτων για την δημιουργία συλλαβών και λέξεων. Επιπλέον δυσκολεύονται στην ονομασία αυτόματων ακολουθιών (π.χ. μέρες, μήνες κ.τ.λ.).

Φωνολογική ενημερότητα

Η φωνολογική ενημερότητα ελέγχεται από τα τις κλίμακες διάκριση γραφημάτων, διάκριση φθόγγων και σύνθεση φθόγγων.

Η φωνολογική ενημερότητα είναι μία μεταγλωσσική δεξιότητα και σχετίζεται με την γνώση ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και φωνήματα.

Είναι η αναγνώριση των φωνολογικών μερών σε μια λέξη και η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται και να επινοεί τα δομικά στοιχεία του λόγου.

Η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την αναγνωστική ικανότητα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν συνήθως καλή φωνολογική ενημερότητα.

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ**Στοιχεία παιδιού:**

Επώνυμο

Όνομα

Όνομα πατέρα

Διεύθυνση κατοικίας

Σχολείο φοίτησης

Τάξη

Ημερομηνία εξέτασης	Έτος	Μήνας	Ημέρα
Ημερομηνία γέννησης			
Υπόλοιπο			
Χρονολογική ηλικία			

Στοιχεία εξεταστή:

Όνοματεπώνυμο

Ιδιότητα

Τηλέφωνο

Παρατηρήσεις:

Αριθμητικές Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Αναπτυξιακό ηλικιακό	Αναπτυξιακή ηλικία (έτη - μήνες)	Ποιοτικές Κλίμακες
Νοητική ικανότητα	*1. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ			*12. ΟΠΤΙΚΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ Βαθμός: Επαρκής <input type="checkbox"/> Ελλιπής <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
	2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ			
	*3. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ			*13. ΑΝΤΙΛΗΨΗ «ΔΕΞΙΟΥ - ΑΡΙΣΤΕΡΟΥ» Βαθμός: Επαρκής <input type="checkbox"/> Ελλιπής <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
	*4. ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ			
	5. ΜΝΗΜΗ ΕΙΚΟΝΩΝ			
	6. ΜΝΗΜΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ			14. ΠΛΕΥΡΙΣΗ Χέρι: Δεξιά-πλευρά <input type="checkbox"/> Αριστερά-πλευρά <input type="checkbox"/> Αδιαφοροποίηση <input type="checkbox"/> Πόδι: " " * <input type="checkbox"/> * <input type="checkbox"/> Μάτι: " " * <input type="checkbox"/> * <input type="checkbox"/> Αυτί: " " * <input type="checkbox"/> * <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
	*7. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ			
	8. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΛΕΞΕΩΝ			
	*9. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ			* ΚΟΙΝΕΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΕΣ (Συμπληρωματική της «Μνήμη αριθμών») Ημέρες-Μήνες: Επαρκής <input type="checkbox"/> Ελλιπής <input type="checkbox"/> Αριθμησι: Επαρκής <input type="checkbox"/> Ελλιπής <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
	10. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ			
	*11. ΣΥΝΘΕΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ			
Γραφο-φωνολογική ενημερότητα				

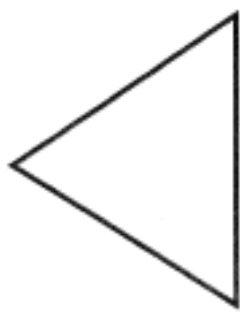
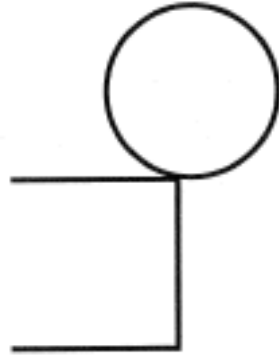

Σελ. 3

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

Διαγνωστική κατηγορία	Αναπτύξιμο ηγλικό	Νοητική ικανότητα			Μνήμη ακολουθιών			Ολοκλήρωση παραστάσεων		Γραφο-φωναλογική ενημερότητα			Αναπτύξιμο ηγλικό	Διαγνωστική κατηγορία	
		Γλωσσικές αναλογίες	Αντιγραφή σχημάτων	Λεξιλόγιο	Αριθμοί	Εικόνες	Σχήματα	Προτάσεις	Λέξεις	Διάκριση γραφημάτων	9	Διάκριση φθόγγων			10
Εξαιρετική επίδοση	↑													↑	Εξαιρετική επίδοση
	16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	16	
	15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	15	
	14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	14	
Οριακώς υψηλή	13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	13	Οριακώς υψηλή
	12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	12	
Μέση επίδοση	11	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	11	Μέση επίδοση
	10	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	10	
	9	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	9	
Οριακώς χαμηλή	8	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	8	Οριακώς χαμηλή
	7	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	7	
Ανεπαρκής επίδοση	6	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	6	Ανεπαρκής επίδοση
	5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	5	
	4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	4	
	↓													↓	

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. πόδια	ρόδες			17. αγκώνα	γόνατο		
2. άσπρο	κίτρινο			18. κουδούνι	κάρνα		
3. τετράγωνο	στρογγυλός			19. βενζίνη	ρεύμα		
4. σκουλαρίκι	δαχτυλίδι			20. κεφάλι	κορυφή		
5. σπίτα	φωλιές			21. χάντρες	ρόγες		
6. κτυπάμε	φυσάμε			22. γραμμάρια	ώρες		
7. σουτάρια	τσέπες			23. νύχια	κεντρί		
8. δρόμους	γραμμές			24. εισιτήριο	γραμματόσημο		
9. παπάδες	δασκάλους/ες			25. γυάλα	κλουβί		
10. φελλό	καπάκι			26. τρίχωμα	λέπια		
11. κάλτσες	καπέλο			27. θεμέλια	ρίζες		
12. κρατούμενους	αρρώστους			28. πατερίτσες	ακουστικά		
13. ψάρια	ζώα			29. νερομπογιές	κλωστές		
14. ξινό	πικρός			30. αβγά	καρπούς		
15. γάλα	νερό			31. δέρμα	φλουδά		
16. πετάλια	κουπιά			32. φυτίλι	πένα		

α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___ Σύνολο μονάδων: α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___ Σύνολο μονάδων:

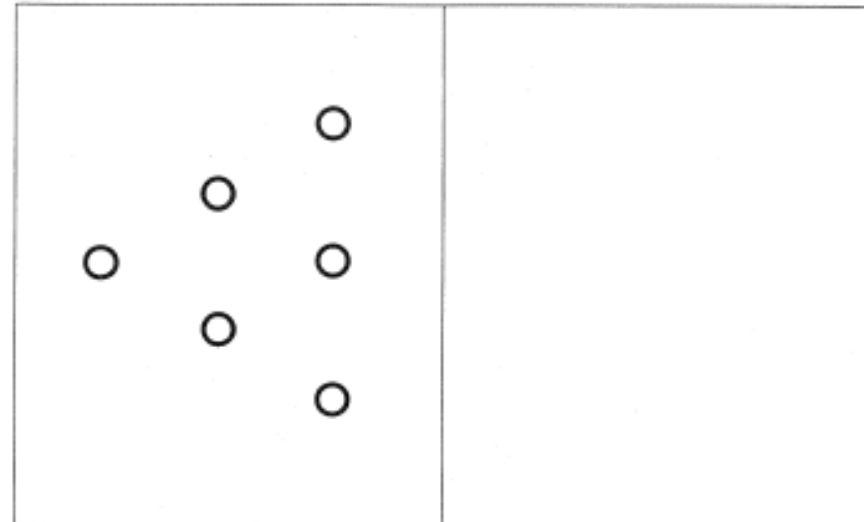
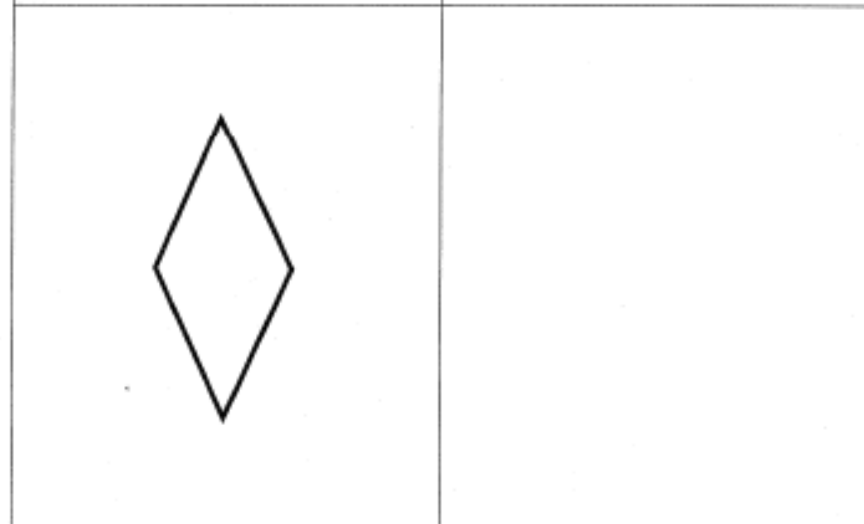
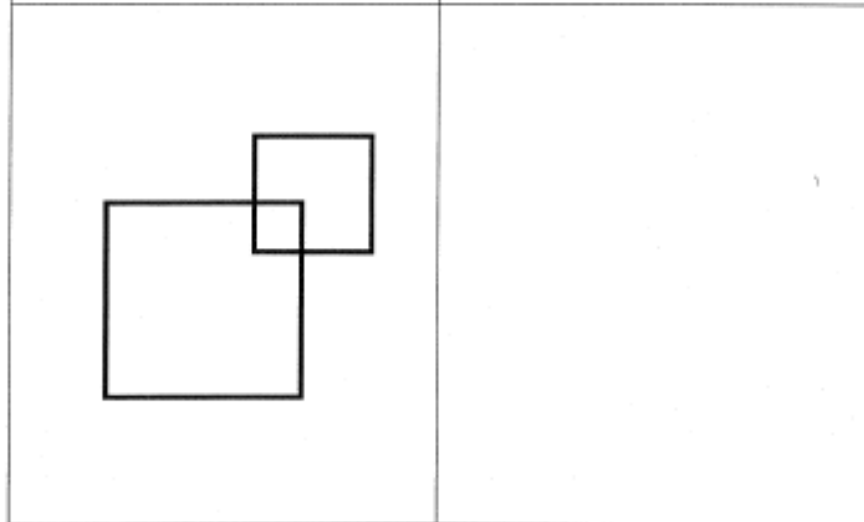
Σελ. 6

2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ (συνέχεια)

α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___
Σύνολο μονάδων:

α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___
Σύνολο μονάδων:

α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___
Σύνολο μονάδων:



Σελ. 7

*3. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Αρχικός βαθμός

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2, 1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1. Μήλο			11. Βλάβη		
2. Γάνπα			12. Συγγενής		
3. Κότα			13. Θλίψη		
4. Σφύρι			14. Μύθος		
5. Αδιάβροχο			15. Σοφός		
6. Γείτονας			16. Δειλός		
7. Παρατηρώ			17. Ισχυρός		
8. Τσιγκούνης			18. Μεταναστής		
9. Επιθυμώ			19. Άγουρος		
10. Ακροβάτης			20. Παραμελώ		

Αριθμός Στήλης	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)	Αριθμός Στήλης	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1	4 - 3 - 3				9	6 - 1 - 4 - 3 - 8			
2	5 - 2 - 6				10	5 - 9 - 6 - 1 - 7			
3	4 - 3 - 5 - 5				11	7 - 3 - 6 - 9 - 2			
4	6 - 3 - 7 - 3				12	8 - 1 - 7 - 6 - 4 - 4			
5	4 - 1 - 7 - 2				13	7 - 7 - 5 - 3 - 6 - 2			
6	8 - 2 - 5 - 4				14	5 - 4 - 9 - 8 - 3 - 4			
7	3 - 1 - 7 - 2 - 2				15	5 - 3 - 7 - 1 - 6 - 4			
8	5 - 5 - 1 - 4 - 9				16	4 - 7 - 3 - 1 - 8 - 5 - 5			

*ΚΟΙΝΕΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΕΣ

ΗΜΕΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΑΣ - ΜΗΝΕΣ ΕΤΟΥΣ

Μονάδες Χαρακτηρισμός

- Σωστό Λάθος
- Από τη Δευτέρα
 - Από την ημέρα εξέτασης
 - Χθές (ημέρα)
 - Προχθές (ημέρα)

- Σωστό Λάθος
- Από τον Ιανουάριο.....
 - Από τον μήνα εξέτασης
 - Προηγούμενος μήνας
 - Προ-προηγούμενος μήνας

ΑΡΙΘΜΗΣΗ















































































































































Μονάδες Χαρακτηρισμός

- Σωστό Λάθος
- Ανά 2 έως 12
 - Ανά 3 έως 18
 - Ανά 4 έως 24
 - Ανά 5 έως 35
 - Ανά 6 έως 30

- Σωστό Λάθος
- Από 12 ανά 2
 - Από 18 ανά 3
 - Από 24 ανά 4
 - Από 35 ανά 5
 - Από 30 ανά 6

Συμπληρωματική της κλίμακας «Μνήμη αριθμών»

Σελ. 9 **5. ΜΝΗΜΗ ΕΙΚΟΝΩΝ** Αρχικός βαθμός **6. ΜΝΗΜΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ** Αρχικός βαθμός

ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1  				1  			
2   				2   			
3   				3   			
4    				4    			
5     				5    			
6     				6    			
7      				7    			
8      				8    			
9      				9    			
10      				10    			
11      				11    			
12      				12    			
13      				13    			
14      				14    			
15      				15    			
16      				16    			

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. καλά και εμείς ...	καλύτερα			17. βιάζεται ...	σκαντάφτει		
2. πήρε πολλά ...	μπράβο			18. σοκολάτες ...	γάλακτος		
3. την ώρα του ...	διαλείμματος			19. των 60 ...	φύλλων		
4. διακοπή ...	ρευμάτος			20. αργά σαν ...	χελώνα		
5. μύτες των ...	ποδιών			21. σπίτι των ...	μελισσών		
6. κυρίες και ...	κύριοι			22. ευχηθήκαμε ...	καλό ταξίδι		
7. ο ένας ...	τον άλλον			23. λόγια είναι ...	φτώχεια		
8. χορεύουν τα ...	ποντίκια			24. για ώρα ...	ανάγκης		
9. σοβαρά την ...	υγεία			25. Πρώτων ...	Βοηθειών		
10. επτά είναι ...	έβδομος			26. πηγή ...	φωτός		
11. το Δελτίο ...	Ειδήσεων			27. είναι εκτός ...	κινδύνου		
12. να φοράμε ...	ζώνη ασφαλείας			28. καρκίνο του ...	δέρματος		
13. έρχονται την ...	άνοιξη			29. γνωρίζω ...	από την κόψη		
14. παρών ...	παρούσα			30. προστασία του ...	περιβάλλοντος		
15. μεταφορές ...	κρεάτων			31. έπεφταν στο ...	κενό		
16. το λέμε ...	διώροφο			32. βγήκε εκτός ...	εαυτού		

Σελ. 11

8. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

Αρχικός βαθμός

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. καραμέ-α	καραμέλα			17. μονά-ης	μανάβης		
2. -ράουλα	φράουλα			18. βρά-ος	βράχος		
3. -ρόβατο	πρόβατο			19. γαρί-αλο	γαρίφαλο		
4. παραμύ-ι	παραμύθι			20. κλει-ί	κλειδί		
5. κάσ-ανο	κάστανο			21. -ρυσός	χρυσός		
6. ξα-θός	ξανθός			22. α-ίστρι	αγκίστρι		
7. -ροχή	βροχή			23. κα-έλο	καπέλο		
8. περιέρ-ος	περίεργος			24. μα-ήλι	μαντήλι		
9. -αθαρός	καθαρός			25. μάρ-αρο	μάρμαρο		
10. τηλέ-ωνο	τηλέφωνο			26. κου-άλι	κουτάλι		
11. -οτάμι	ποτάμι			27. βερά-α	βεράντα		
12. γλώ-α	γλώσσα			28. άρω-α	άρωμα		
13. -ροπαλός	ντροπαλός			29. για-ρός	γιατρός		
14. ειρή-η	ειρήνη			30. δελ-ίφι	δελφίφι		
15. ψα-ίδι	ψαλίδι			31. μπαρ-ούνι	μπαρμπούνι		
16. κα-ρέφτης	καθρέφτης			32. -άγουλο	μάγουλο		

σον κον

φροστώ ροσπώ

ψατσάτω φαστάτω

τάλι τάλι

τάπρο τάρπο

λομβρός λομβρός

λέθα λέδα

στέρα τσέρα

ΣΠΩΡΦΕΤΩ ΣΠΟΡΨΕΓΩ

τάβο τάθο

θεμπός θεμπός

αφρυχός αφρυγός

θάλμη θάλμη

ΑΠΡΑΒΗ ΑΓΡΑΘΗ

φεδρέζες φερδέζες

κύση κόση

ζάμερι ξάμζρι

τιασκώ τιασκώ

ΝΑΣΩ ΝΑΣΩ

ράκλια ράλκλια

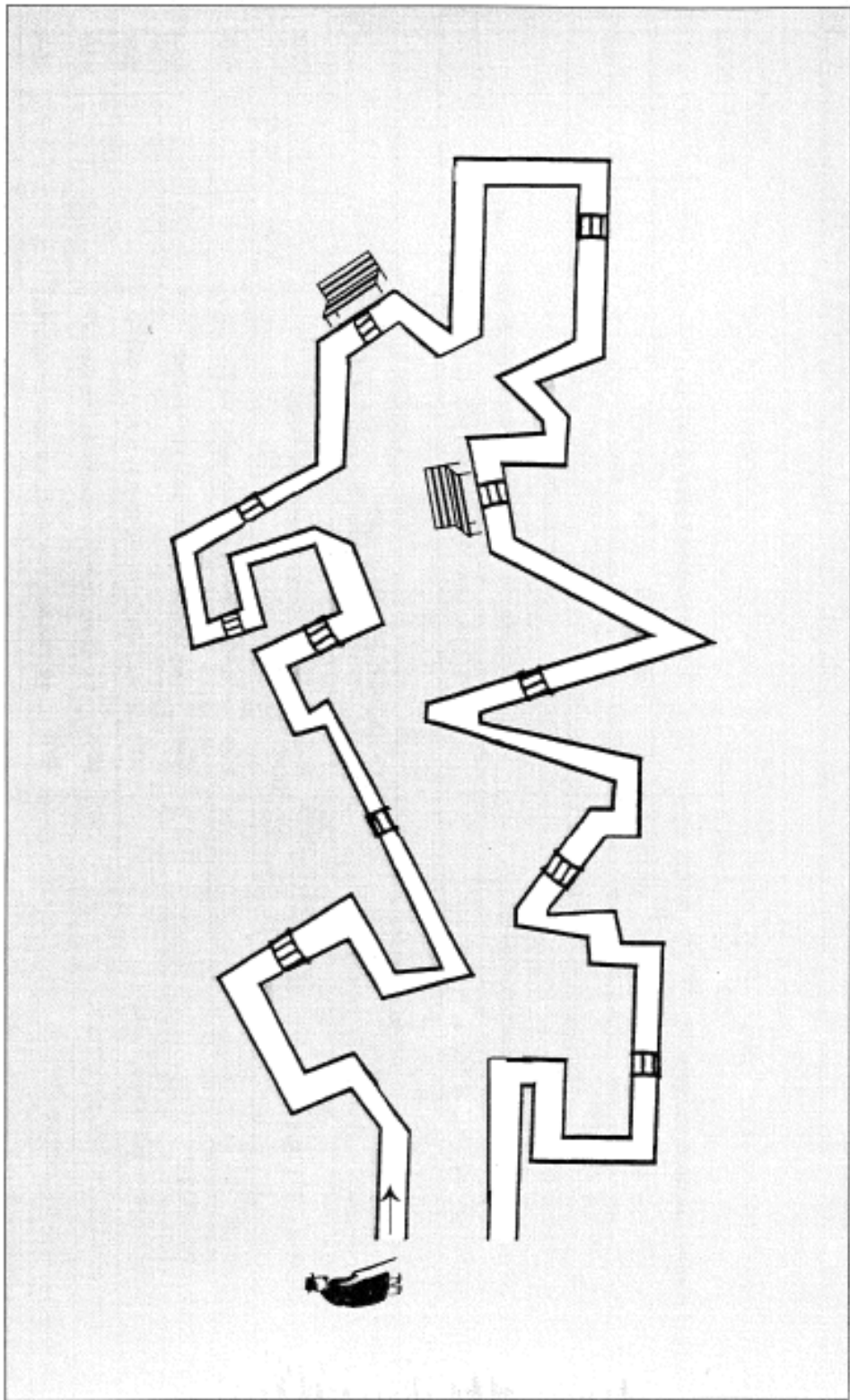
πάρονθος πάρονθος

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)
	Ίδιες	Διαφο- ρετικές			Ίδιες	Διαφο- ρετικές	
1. Βόλα - Γόλα	(Δ)			17. Ασιμάς - Αζιμάς	(Δ)		
2. Πάπι - Τάπι	(Δ)			18. Ζοχύγι - Ζογύγι	(Δ)		
3. Μάλα - Μάλα	(Ι)			19. Καρποκίπα - Καρποκίπα	(Δ)		
4. Ινήπι - Ινήπι	(Δ)			20. Κοχινός - Κοχινός	(Ι)		
5. Μάδος - Νάδος	(Δ)			21. Βαδρίντες - Βαδρίντες	(Δ)		
6. Εχριλός - Ερχιλός	(Δ)			22. Κρετόκες - Κρεντόκες	(Δ)		
7. Αβόφα - Αβόφα	(Ι)			23. Γαρδαθός - Γαρδαθός	(Ι)		
8. Άφαλη - Άθαλη	(Δ)			24. Κάρμπαλη - Κάρμπαλη	(Ι)		
9. Βελανώ - Βελανώ	(Δ)			25. Δομβράνω - Δοβράνω	(Δ)		
10. Κλωδές - Κρωδές	(Δ)			26. Γκαφριλός - Γκαφριλός	(Δ)		
11. Γριπώση - Γριπώση	(Δ)			27. Ναδάφα - Ναβάφα	(Δ)		
12. Τιφώδες - Τιθώδες	(Δ)			28. Κιρκέζω - Κιργκέζω	(Δ)		
13. Λαβρίνω - Λαβρίνω	(Δ)			29. Νακιτιάδες - Ναγκιτιτιάδες	(Δ)		
14. Ρεγιάρω - Ρεγιάρω	(Ι)			30. Βατράζω - Βατράζω	(Δ)		
15. Μάργκινα - Μάργκινα	(Ι)			31. Μπαρτακάς - Μπαρτακάς	(Δ)		
16. Σαρζίξης - Σαρζίξης	(Ι)			32. Σανδιάσκος - Σανβιάσκος	(Δ)		

Ερωτήσεις 1-10
(με επίδειξη εικόνων)Ερωτήσεις 11-32
(χωρίς επίδειξη εικόνων)

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)
	Σωστό	Λάθος			Σωστό	Λάθος			Σωστό	Λάθος	
1. π.ου.λ.ί				11. κ.ά.τ.α				22. α.μπ.έ.λ.ι			
2. μπ.ου.κ.ά.λ.ι				12. γ.ά.λ.α				23. ο.μ.ά.δ.α			
3. κ.α.ρ.ά.β.ι				13. τζ.ά.μ.ι				24. ζ.υ.μ.ά.ρ.ι			
4. α.σ.τ.έ.ρ.ι				14. μ.ή.λ.ο				25. ε.κ.δ.ρ.ο.μ.ή			
5. β.ι.β.λ.ί.ο				15. ρ.ο.λ.ά.ι				26. ν.ε.ρ.ά.ι.δ.α			
6. π.α.π.ού.τσ.ι				16. β.ού.ρ.τσ.α				27. ντ.ο.μ.ά.τ.α			
7. ε.λ.ά.φ.ι				17. μπ.ά.λ.α				28. λ.α.μπ.ά.δ.α			
8. β.ά.ρ.κ.α				18. α.λ.ά.τ.ι				29. ε.ρ.γ.α.σ.ί.α			
9. σ.κ.ά.λ.α				19. δ.έ.ντ.ρ.ο				30. ά.γκ.υ.ρ.α			
10. σ.π.α.θ.ί				20. α.λ.ε.π.ού				31. μ.α.ϊ.μ.ού			
				21. τ.ρ.έ.ν.ο				32. δ.ά.κ.τ.υ.λ.ο			

Σελ. 15 Χέρι εκκίνησης Χρόνος *12. ΟΠΤΙΚΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ Μονάδες Χαρακτηρισμός



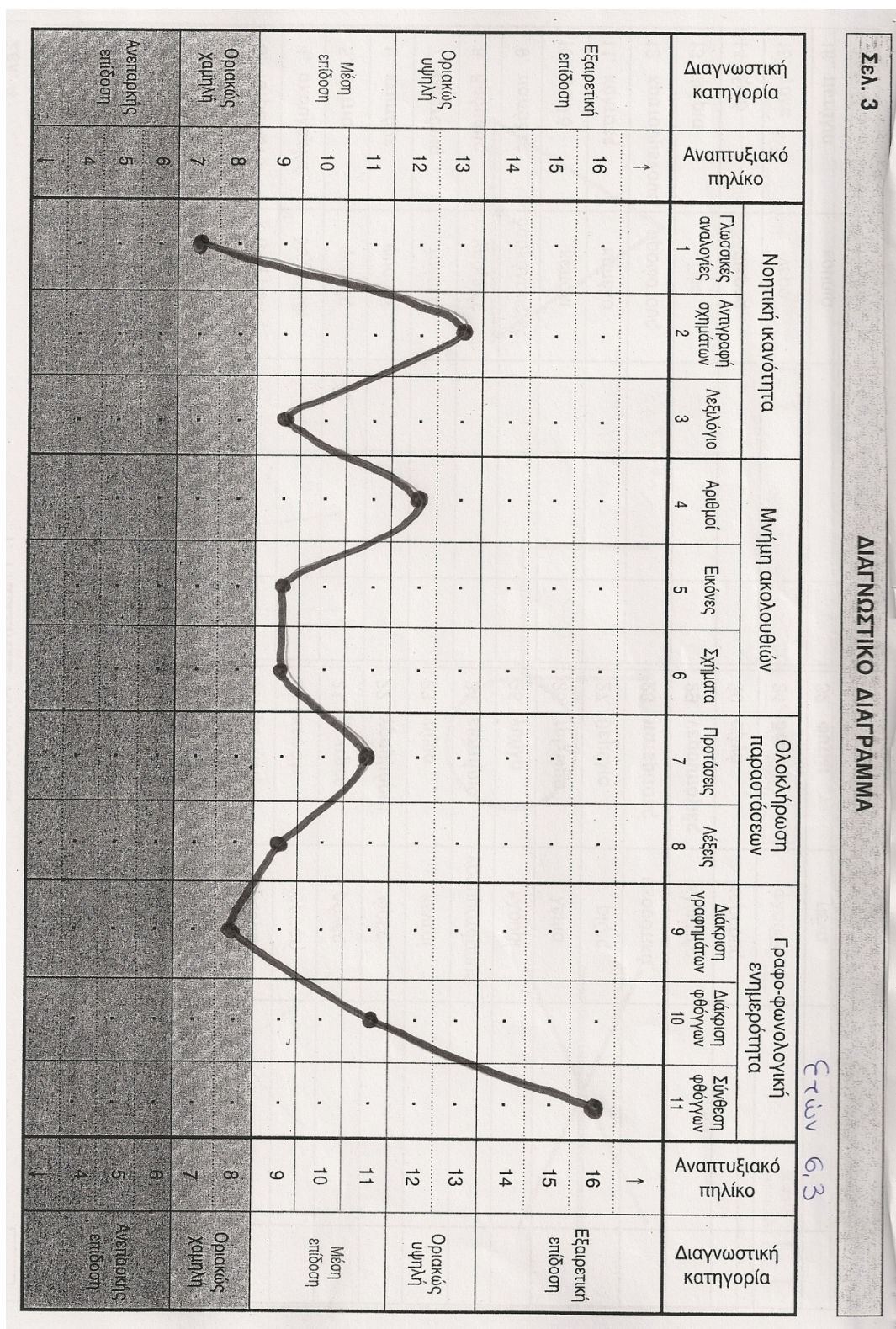
Σελ. 16 Μονάδες *13. ΑΝΤΙΛΗΨΗ "ΔΕΞΙΟΥ - ΑΡΙΣΤΕΡΟΥ" Χαρακτηρισμός

ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	
	Σωστό	Λάθος		Σωστό	Λάθος
1. Ποιο είναι το αριστερό σου χέρι			7. Ποιο είναι το δικό μου δεξί χέρι		
2. " " " το αριστερό σου αυτί			8. " " " το δεξί μου αυτί		
3. " " " το δεξί σου πόδι			9. " " " το αριστερό μου πόδι		
4. " " " το δεξί σου μάτι			10. " " " το αριστερό μου μάτι		
5. Πιάσε, με το αριστερό σου χέρι, το αριστερό σου αυτί			11. Δείξε, με το δεξί σου χέρι, το δεξί μου μάτι		
6. Δείξε, με το δεξί σου χέρι, το δεξί σου μάτι			12. Δείξε, με το αριστερό σου χέρι, το αριστερό μου μάτι		

ΧΕΡΙ ΠΟΔΙ 14. ΠΛΕΥΡΙΔΩΣΗ ΜΑΤΙ ΑΥΤΙ

ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗ ΠΛΕΥΡΑ		ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗ ΠΛΕΥΡΑ	
	Δεξιά	Αριστερή		Δεξιά	Αριστερή
1. Ξύσε το μολύβι		χέρι	8. Κάνε κουτσό μέχρι τη γωνία του δωματίου		πόδι
2. Ξύσε την ξυλομπογιά		χέρι	9. Πέταξε την ζύστρα να την πιάσω		χέρι
3. Κοίταξε με το φακό τη μύτη του μολυβιού		μάτι	10. Πέταξε την ξυλομπογιά να την πιάσω		χέρι
4. Κοίταξε με το φακό τη βίδα της ζύστρας		μάτι	11. Σήκω και κάνε ισορροπία στο ένα πόδι		πόδι
5. Βάλε το ρολόι στο αυτί σου		αυτί	12. Πήγαινε στη γωνία και κάνε ισορροπία		πόδι
6. Σκύψε και βάλε το αυτί σου στο ρολόι		αυτί	13. Κοίταξε μέσα από τον σωλήνα την ζύστρα		μάτι
7. Κάνε κουτσό μέχρι την πόρτα		πόδι	14. Κοίταξε μέσα από τον σωλήνα το πόμολο		μάτι

Διαγράμματα παιδιών με υποψία μαθησιακών δυσκολιών

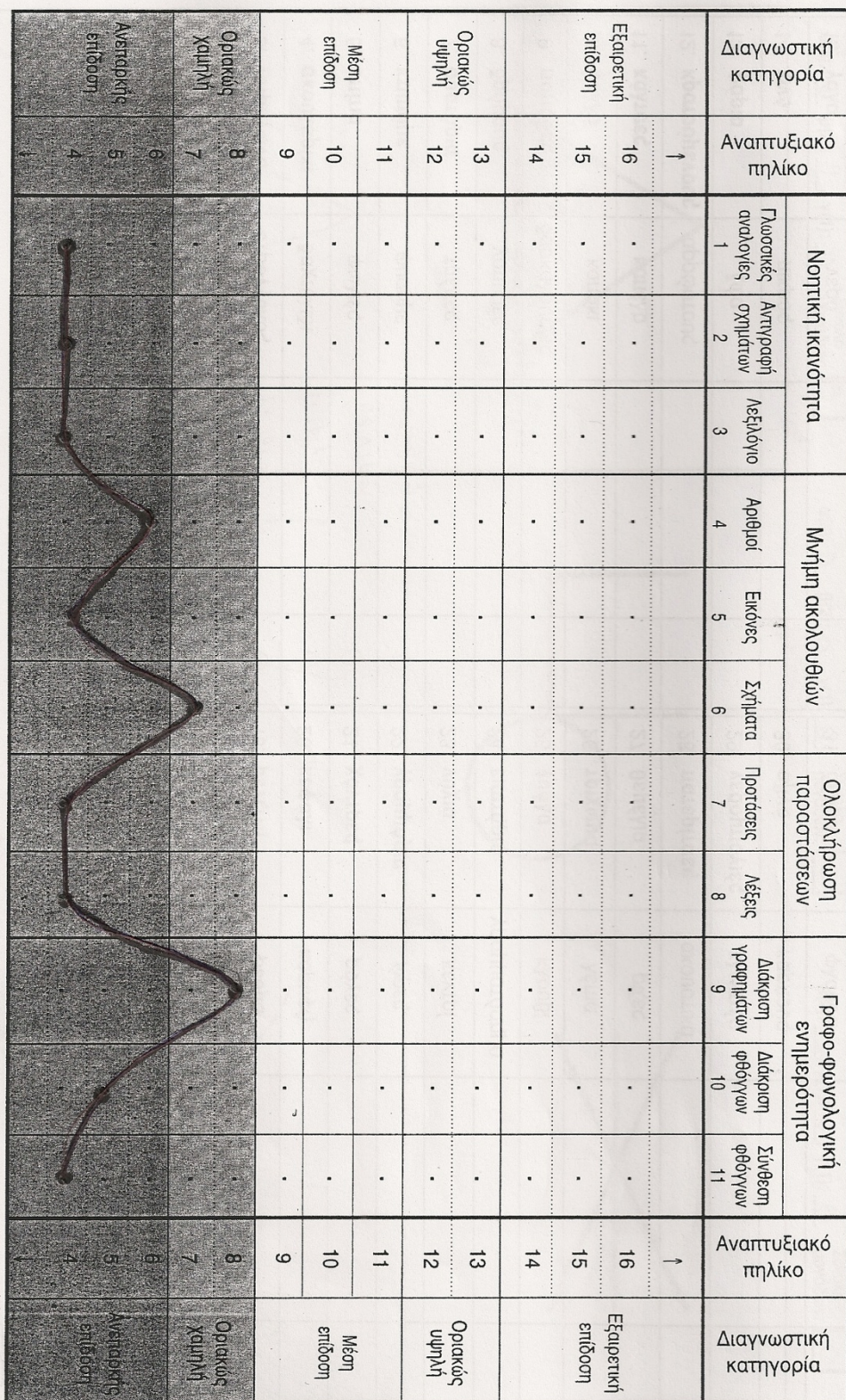


Στο παραπάνω διάγραμμα το παιδί παρουσιάζει μέση επίδοση στους περισσότερους τομείς. Έτσι μάλλον δεν εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες.

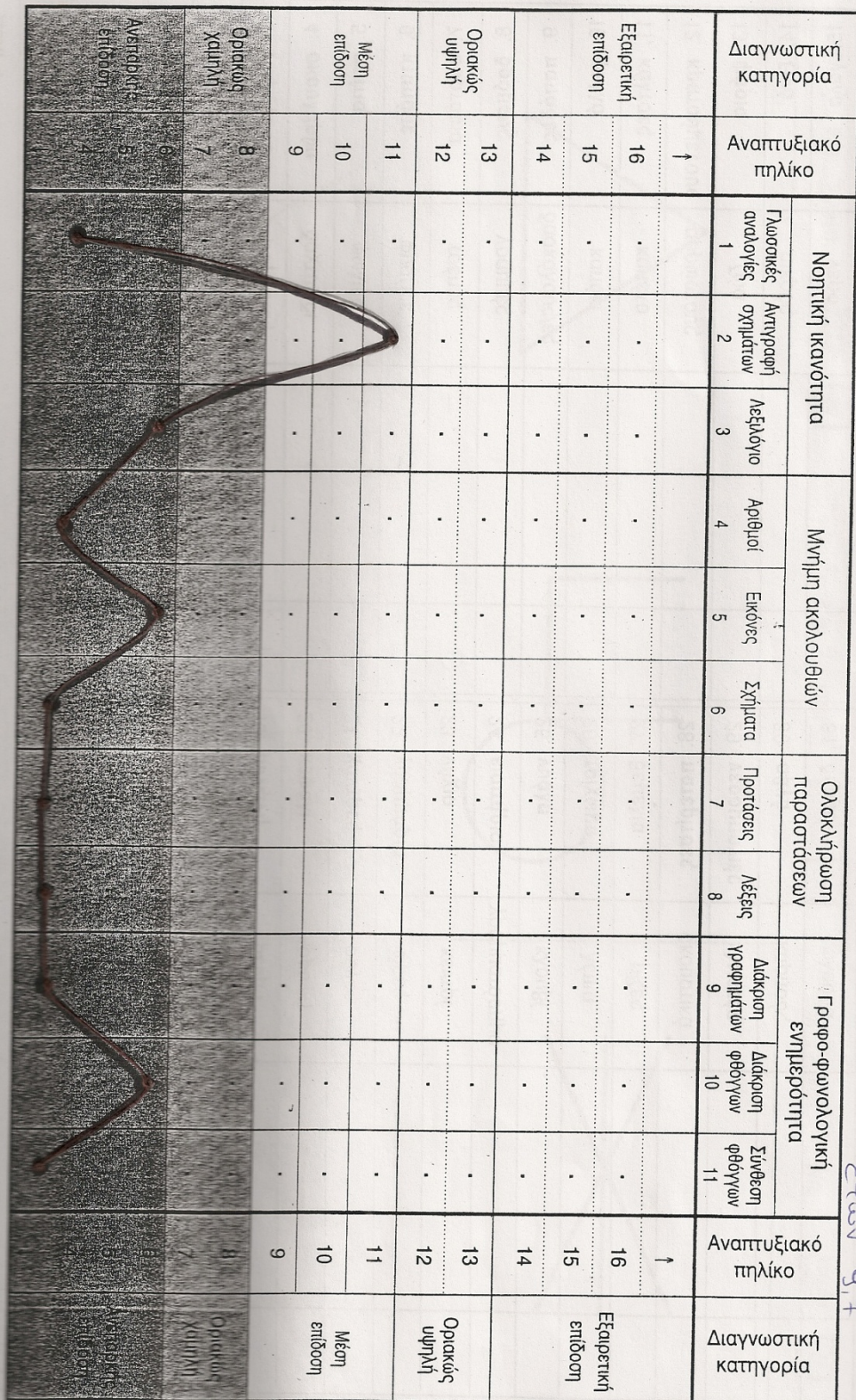
Ετών 10,1

Διαγνωστική κατηγορία	Αναπτυξιακό ηλικίο	Νοητική ικανότητα			Μνήμη ακολουθιών			Οδοκλήρωση παραστάσεων		Γραφο-φαινολογική ενημεροδότη			Αναπτυξιακό ηλικίο	Διαγνωστική κατηγορία
		Γλωσσικές αναλογίες 1	Απινραφή σχημάτων 2	Λεξιλόγιο 3	Αρθροί 4	Εικόνες 5	Σχήματα 6	Προτάσεις 7	Λέξεις 8	Διάκριση γραφημάτων 9	Διάκριση φθόγγων 10	Σύνθεση φθόγγων 11		
	↑												↑	
Εξαιρετική επίδοση	16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	16	Εξαιρετική επίδοση
	15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	15	
	14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	14	
Οριακώς υψηλή	13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	13	Οριακώς υψηλή
	12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	12	
	11	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	11	
Μέση επίδοση	10	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	10	Μέση επίδοση
	9	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	9	
Οριακώς χαμηλή	8												8	Οριακώς χαμηλή
	7												7	
Ανεπαρκής επίδοση	6												6	Ανεπαρκής επίδοση
	5												5	
	4												4	

Στο παραπάνω διάγραμμα το παιδί παρουσιάζει ανεπαρκή επίδοση σε όλους τους τομείς. Έτσι πιθανός εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες.



Στο παραπάνω διάγραμμα το παιδί παρουσιάζει ανεπαρκή επίδοση σε όλους σχεδόν τους τομείς, εκτός από την μνήμη σχημάτων και διάκριση γραφημάτων που η επίδοση είναι οριακώς χαμηλή. Έτσι πιθανός το παιδί εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες.

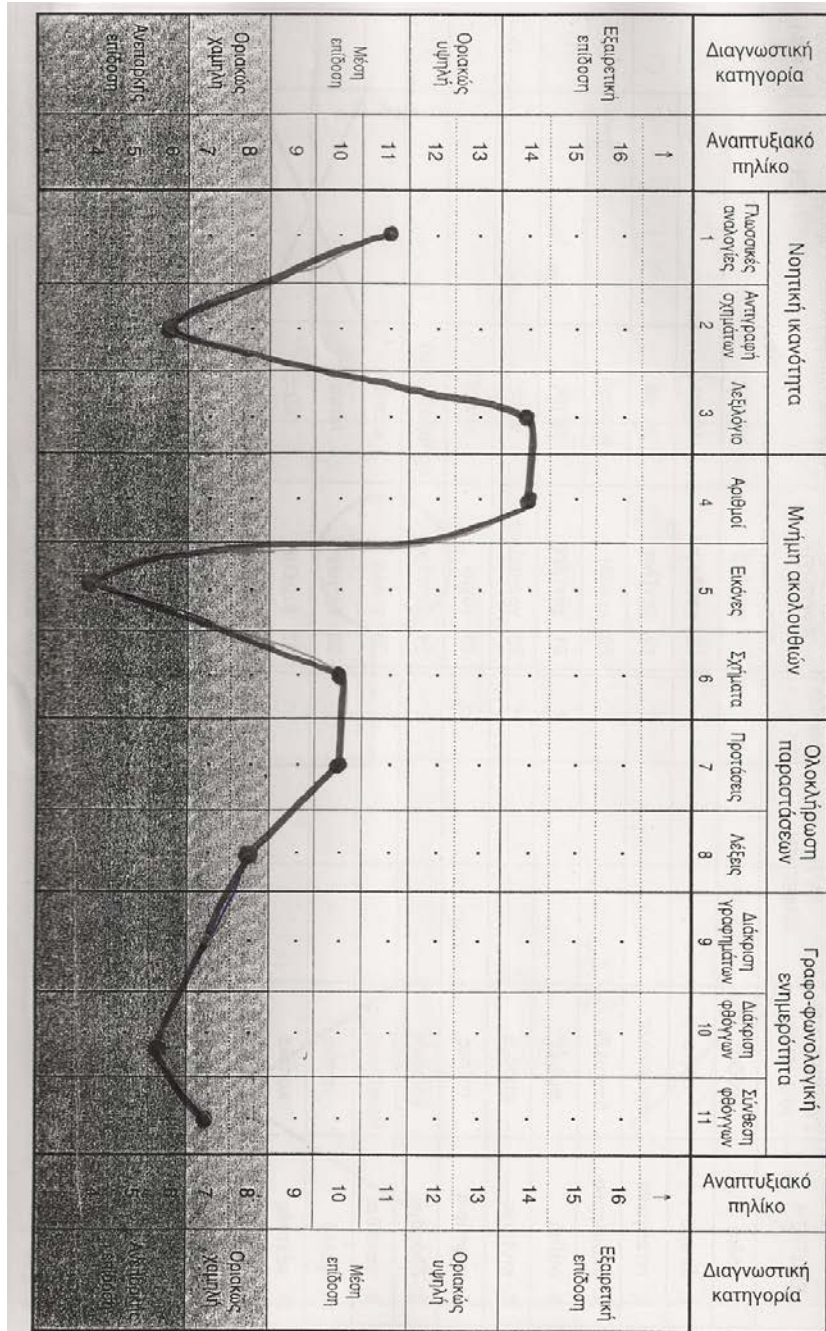


Στο παραπάνω διάγραμμα το παιδί παρουσιάζει ανεπαρκή επίδοση σε όλους σχεδόν τους τομείς, εκτός από την αντιγραφή σχημάτων που η επίδοση είναι μέση. Έτσι πιθανός το παιδί εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες.

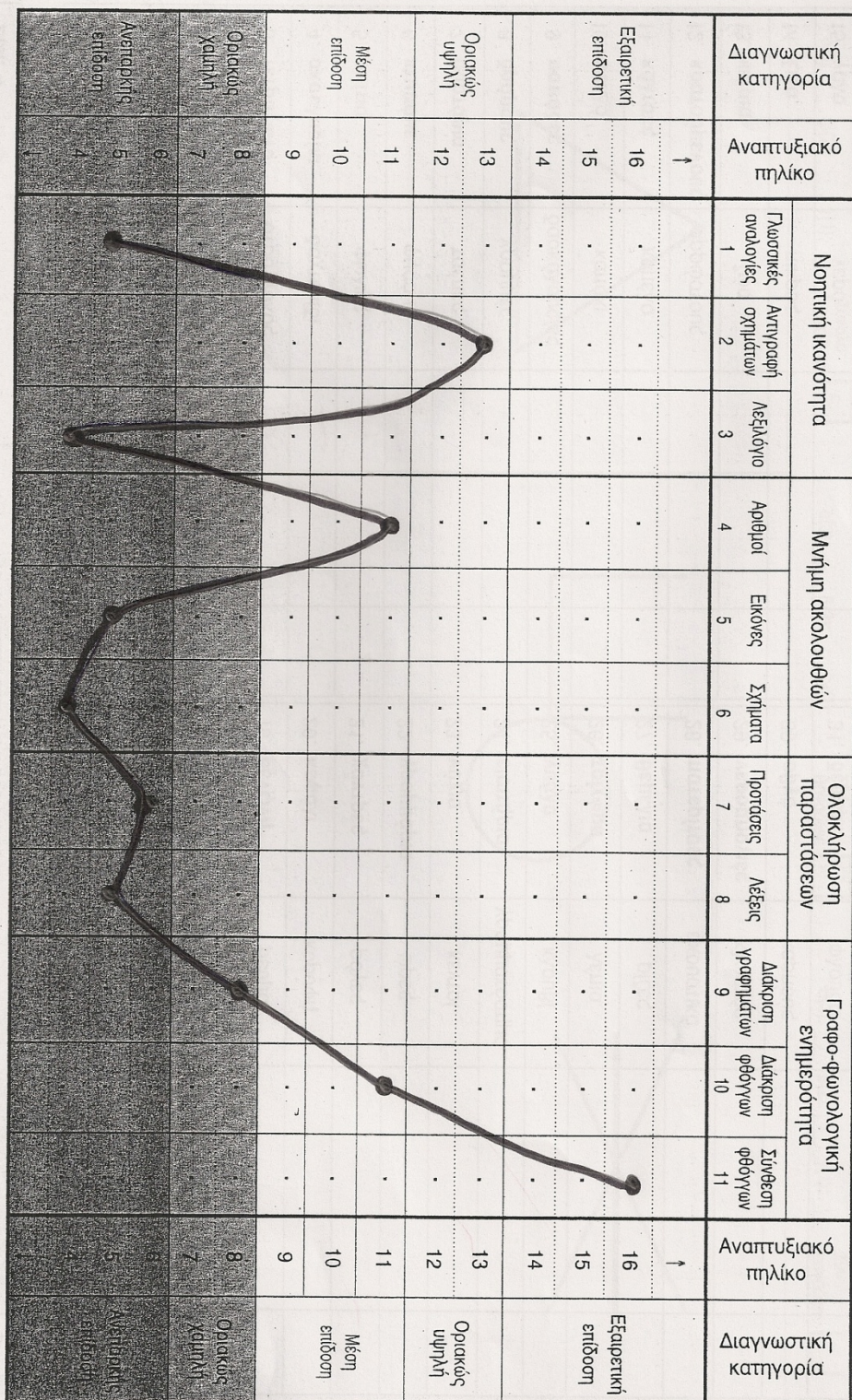
Σελ. 3

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

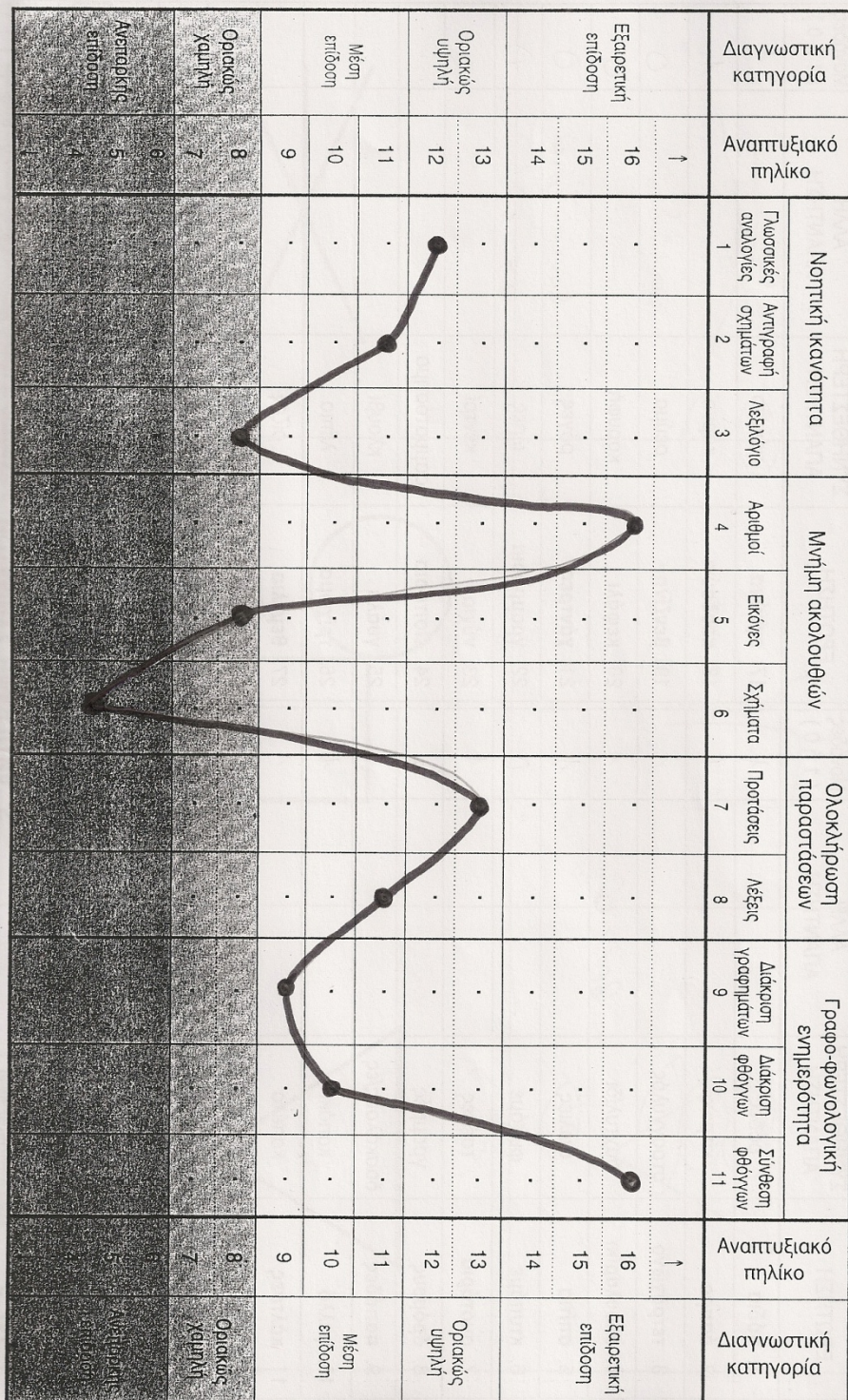
Ετών 6,10



Στο παραπάνω διάγραμμα παρουσιάζονται πολλές ενδοατομικές διαφορές καθώς σε κάποιους τομείς μία κλίμακα μπορεί να παρουσιάζει εξαιρετική επίδοση και κάποια άλλη ανεπαρκή. Επιπλέον σε κάποιες κλίμακες 3-4 ερωτήσεις απαντούσε σωστά και σε 1-2 λάθος με αποτέλεσμα να αργεί να τερματίσει η κλίμακα. Ακόμη είναι το μοναδικό παιδί που παρουσίασε ελλιπή οπτικοκινητικό συντονισμό, λόγω του ότι ήταν βιαστικό και παρορμωτικό. Τέλος κατά την αξιολόγηση ήταν πολύ κινητικό και εκτός από την λεκτική απάντηση υπήρχε και η απάντηση μέσω χειρονομιών. Με βάση τα παραπάνω το παιδί ενδέχεται να παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες λόγω ελλειμματικής προσοχής.



Στο παραπάνω διάγραμμα το παιδί παρουσιάζει ανεπαρκή επίδοση στους τομείς γλωσσικές αναλογίες, λεξιλόγιο και στον τομέα ολοκλήρωση παραστάσεων ενώ τα πήγε καλά στις κλίμακες αντιγραφή σχημάτων και την μνήμη αριθμών. Επιπλέον εμφανίζει πολύ άσχημη συμπεριφορά στο σχολείο. Με βάση τα παραπάνω πιθανός το παιδί να παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες λόγω κοινωνικής αποστέρησης.



Στο παραπάνω διάγραμμα το παιδί παρουσιάζει μέση επίδοση στους περισσότερους τομείς. Έτσι μάλλον δεν παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον υπάρχει ανησυχία για μαθησιακές δυσκολίες, λόγω του ότι και τα αδέρφια του εμφανίζουν αυτή την διαταραχή. Ίσως όμως το παιδί να είναι λίγο πιο πίσω από τα υπόλοιπα παιδιά λόγω του ότι είναι το μικρότερο μέσα στην τάξη του.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

1. Αδαμόπουλος Π. Ν. (2002), *Δυσλεξία πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της (Α' ΤΟΜΟΣ)*, Αθήνα, Σαββάλας.
2. Αδαμόπουλος Π. Ν. - Χατζημπαλόγλου Β. – Αδαμοπούλου (2002), *Δυσλεξία, πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της (Β' ΤΟΜΟΣ)*, Αθήνα, Σαββάλας.
3. Αλεξάνδρου Κ. , *Οι διαταραχές ομιλίας σε παιδιά*, Δανία.
4. Βαμβούκας Μ. Ι. (1994), *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*, Αθήνα, Γρηγόρη.
5. Γεωργούδης Γ. Θ. - Ιωακειμίδης Χ. Η. (2003), *Μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία θεωρία και πράξη*, Βόλος, Τυποτεχνική.
6. Γκοτζαμάνης Κ. (2004), *Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV TRTM* , Αθήνα, Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
7. Δράκος Γ. Δ. (1999), *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας Λογοπαιδεία- Λογοθεραπεία*, Αθήνα, Άτροπος- Περιβολάκι.
8. Επιμορφωτικό Σεμινάριο (2002), *Μάθηση και διδασκαλία: σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
9. Κανδαράκης Α. Γ. (2004), *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με προβλήματα συμπεριφοράς;* Αθήνα, Σαββάλας.
10. Καραπέτσας Α. Β. (2001), *Η δυσλεξία στο παιδί διάγνωση και θεραπεία*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
11. Καραντζής Ι. Δ. (2001), *Τα προβλήματα μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
12. Καρπαθίου ΕΜΜ. (1985), *Δυσλεξία η παιδική ασθένεια του αιώνα μας*, Αθήνα ΙΩΝ.
13. Καρπαθίου ΕΜΜ.- Μάρρα Μ. - Δάλλα Β. (1994), *Δυσλεξία*, Αθήνα, ΕΛΛΗΝ.
14. Καρπαθίου Χ. ΕΜΜ- Μάρρα Μ. - Δάλλα Β. (1994), *Εγκόλπιο παθολογίας του λόγου στο παιδί προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα, ΕΛΛΗΝ.
15. Κουράκης Ι. Ε. (1997), *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών*, Αθήνα, ΕΛΛΗΝ.

16. Κουτσοβάνου Ε. , *Η ανάπτυξη του παιδιού και η διαδικασία της μάθησης*.
17. Κυπριωτάκη Α. , *Τα ειδικά παιδιά κ η αγωγή τους*, Αθήνα, Γρηγόρη.
18. Μαρκοβίτης Μ. - Τζουριάδου Μ. (1991), *Μαθησιακές δυσκολίες θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.
19. Μάρκου ΣΠ. Ν. (1998), *Δυσλεξία*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
20. Μιχελογιάννης Ι. Ε. - Τζενάκη Μ. (2000), *Μαθησιακές δυσκολίες*, Αθήνα, Γρηγόρη.
21. Παντελιάδου Σ. (2000), *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
22. Παπασιλέκα Α. Α. (1979), *Διαταραχές του λόγου αιτιολογία- διάγνωση- θεραπεία*, Αθήνα.
23. Παπασιλέκα Α. Α. (1985), *Διαταραχές της ομιλίας μειονεκτικών παιδιών*, Αθήνα.
24. Πόρποδας Κ.Δ. (2003), *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*, Πάτρα.
25. Πόρποδας Κ. Δ. (1990), *Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*, Αθήνα, Παιδαγωγικό τμήμα.
26. Σαμαρτζή Στ. (1995), *Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες*, Αθήνα, Παπαζήση.
27. Σεμινάριο (1990), *Μαθησιακές δυσκολίες σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, Αθήνα.
28. Στασινός, Δ. Π. (1999), *Δυσλεξία και σχολείο, η εμπειρία ενός αιώνα*, Αθήνα, Παιδαγωγική σειρά.
29. Στασινός Δ. Π. (1999), *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου, η εμπειρία της Ευρώπης*, Αθήνα, Παιδαγωγική σειρά.
30. Φλωράτου Μ. Μ. (1992) , *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*, Αθήνα, Οδυσσέας.
31. Χρηστάκης Κ. Γ. (2002), *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*, Αθήνα, Άτροπος- Περιβολάκι.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία (μεταφρασμένη)

32. Μπουρσιέ Α. (1986), *Αντιμετώπιση της δυσλεξίας*, Μετάφραση: Χρυσοχόου Β. , Κέδρος.

33. Nicky Hayes (1998), *Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες*, Αθήνα, Μετάφραση: Σύρμαλη Κ. Ελληνικά γράμματα.
34. Ρονάλντ ΝΤ. Ντέιβις- Έλντον Μ. Μπράουν (1998), *Το χάρισμα της δυσλεξίας*, Αθήνα, Μετάφραση: Παπαδάκης Ν. Γ. , Καστανιώτη.

Διαδικτυακή βιβλιογραφία

35. www.logotherapeia.eu