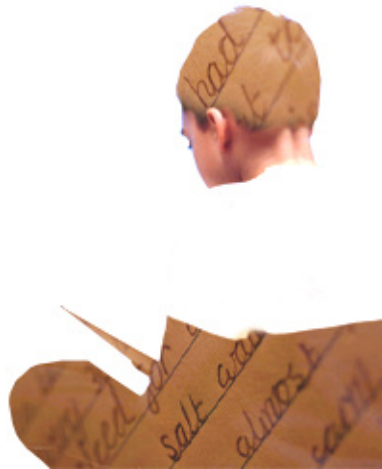




ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:
**«ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ, ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ
ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ»**



ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ : ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗΣ ΠΑΥΛΟΣ
ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ : ΛΑΜΠΡΟΥΣΗ ΔΗΜΗΤΡΑ
Α.Μ.:9715

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:
«ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ, ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ
ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ»**



**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗΣ ΠΑΥΛΟΣ
ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΒΙΚΤΩΡΙΑ
ΠΕΣΧΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**
**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ : ΛΑΜΠΡΟΥΣΗ ΔΗΜΗΤΡΑ
Α.Μ.:9715**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπαίδευση έχει αποκτήσει στις μέρες μας καθοριστική σημασία. Η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όμως, έφερε στην επιφάνεια μια σειρά από προβλήματα.

Ανάμεσα στα προβλήματα αυτά σημαντική θέση κατέχουν οι σχολικές δυσκολίες, τα προβλήματα δηλαδή μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς με δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στο σχολείο και στο οικογενειακό περιβάλλον, όσο και στη συνολική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Η κατάσταση αυτή γίνεται όλο και πιο αισθητή από το γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία στο σχολείο τείνει να ταυτίζεται με την επιτυχία στη ζωή.

Ο αγώνας για την επικράτηση του δυνατού είναι γνωστός. Η σύγχρονη ανθρώπινη κοινωνία όμως προοδεύει και πρέπει να προοδεύει στο σύνολό της. Η πρόοδος αυτή εξαρτάται από κάθε άτομο και γι' αυτό κάθε άτομο πρέπει να συμβάλει σε αυτήν. Η συμβολή του εξαρτάται από την ικανότητά του που σχετίζεται με την εκπαίδευσή του.

Αν πάρουμε υπόψη μας ότι, σύμφωνα με τις διεθνείς στατιστικές, το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν ή μπορεί να παρουσιάσουν τέτοια προβλήματα κυμαίνεται στο 20 με 30%, μπορούμε να αντιληφθούμε τις μεγάλες διαστάσεις του θέματος.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μία από τις μεγαλύτερες κατηγορίες σχολικών δυσκολιών, οι *μαθησιακές δυσκολίες*. Η εργασία αυτή διαπραγματεύεται την έννοια και τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Αναφέρεται στους προβληματισμούς και τη σύγχυση που επικρατεί σχετικά με τα θέματα ορισμού, τους αιτιολογικούς παράγοντες που δημιουργούν μαθησιακές δυσκολίες στα παιδιά, την διάγνωση και την αξιολόγηση των δυσκολιών των παιδιών αυτών και ορισμένες πρακτικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η εργασία αυτή, σκοπό έχει να ενημερώσει σχετικά με το θέμα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ενώ επιπλέον, αποτελεί ένα ερέθισμα προβληματισμού γύρω από την έννοια της «διαφορετικότητας» και των «ίσων ευκαιριών» που «τυγχάνουν» τα παιδιά αυτά στο σχολείο και στο κοινωνικό περιβάλλον.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι πολύ δύσκολο να περιγράψεις να δώσεις απαντήσεις σε ερωτήματα όπως, τι αποτελεί μαθησιακό πρόβλημα, ποια είναι η φυσιολογική εξέλιξη του μαθητή κατά την συνολική του μαθησιακή πορεία, καθώς και ποια δυναμικά επηρεάζουν αυτή του την εξέλιξη.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει και να αναλύσει τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες γιατί το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι απλά αυτό που αντικαθρεφτίζεται στον «κακό», «άτακτο», μη ελέγξιμο μαθητή. Η ρίζα του προβλήματος είναι πίσω από την έκφραση των συναισθημάτων αντίδρασης του μαθητή.

Σκοπός μας είναι μία απλή αλλά περιεκτική περιγραφή της προβληματικής έτσι ώστε να κατανοηθεί το πολυδιάστατο του χαρακτήρα της, να διασαφηνιστούν κάποια δεδομένα και να μπορεί κάθε ειδικός και μη ειδικός να συνδέει και να κωδικοποιεί κάποια χαρακτηριστικά συμπτωματολογίας με την αιτιογένεσή τους. Επίσης αναλύονται κάποια σταθμισμένα και μη σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης Μαθησιακών Δυσκολιών και περιγράφεται αναλυτικότερα το ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια αυτής της έρευνας. Αυτό θα δώσει μια νέα ώθηση, όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και θα δώσει μια νέα κατεύθυνση στο πώς μπορούν να προσφέρουν οι ειδικοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, περισσότερο ποιοτικές και εύστοχες λύσεις.

Συνοδευτικά του θεωρητικού εγχειριδίου παρέχεται υποστηρικτικά ένα ενδεικτικό παράρτημα ασκήσεων με σκοπό να αποτελέσει περισσότερο ένα βήμα κατασκευής εργαλείων και δείγμα παροχής ιδεών για την αντιμετώπιση των προβληματικών εκφραστικών συμπεριφορών των μαθησιακών αδυναμιών.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	4
Περίληψη	5
Περιεχόμενα	6
Εισαγωγή	10
Μέρος Α΄	12
Κεφάλαιο 1	12
1.1 Ορισμός	12
1.2 Αίτια	15
1.2.1 Πρωτογενείς Παράγοντες	15
1.2.1.1 Εγγενείς Παράγοντες	15
1.2.1.2 Νευρολογικοί Παράγοντες	16
1.2.1.3 Γνωσιακοί Παράγοντες	17
1.2.2 Δευτερογενείς Παράγοντες	18
1.2.2.1 Περιβαλλοντικοί Παράγοντες	18
1.3 Ομάδες Υψηλού Κίνδυνου	19
1.4 Συμπτώματα	22
1.4.1 Ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών	22
1.4.2 Γενικά χαρακτηριστικά	23
1.4.2.1 Γενικά χαρακτηριστικά ανα ηλικία	25
1.4.2.2 Στον προφορικό λόγο	25
1.4.2.3 Στην ανάγνωση	26
1.4.2.4 Στη γραφή	26
1.5 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών	28
1.5.1 Δυσγραφία	28
1.5.2 Δυσορθογραφία	28
1.5.2.1 Χαρακτηριστικά Δυσορθογραφίας	29
1.5.2.2 Αναπτυξιακή Διαταραχή στα Μαθηματικά-Δυσαριθμησία	30
1.5.2.3 Χαρακτηριστικά Δυσαριθμησίας	31
1.5.3 Δυσλεξία	33
1.5.3.1 Αίτια Δυσλεξίας	33
1.5.3.2 Είδη Δυσλεξίας	33
1.5.3.3 Χαρακτηριστικά παιδιού με δυσλεξία	36

Κεφάλαιο 2	41
2.1 Νευροψυχολογική ωριμότητα	41
2.1.1 Προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο	42
2.1.1.1. Προσανατολισμός στο χώρο	42
2.1.1.2 Προσανατολισμός στο χρόνο	44
2.2 Οπτικοκινητικός συντονισμός	45
2.2.1 Όραση	45
2.2.2 Κιναίσθηση	45
2.2.3 Οπτική αντίληψη	
2.2.4. Η λεπτή κινητικότητα και ο οπτικο-κινητικός συντονισμός	47
2.2.5 Η ικανότητα οπτικο- γραφο- κινητικού συντονισμού	47
2.3 Διάκριση δεξιού – αριστερού	48
2.3.1. Η αμφιπλευρικότητα	48
2.3.2 Η πλευρίωση	49
2.4. Διαδοχικότητα- σειροθέτηση	50
2.5 Γραφοφωνολογία	51
2.6. Η μνήμη	52
Κεφάλαιο 3	53
3.1 Διάγνωση και αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών	53
3.2 Μέθοδοι διάγνωσης και τεχνικές αξιολόγησης	53
3.3 Παρατήρηση	54
3.4 Λίστες ελέγχου δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	54
3.5 Κλίμακες Αξιολόγησης της συμπεριφοράς	54
3.6 Σταθμισμένα τεστ	54
3.7 Μη- σταθμισμένα (άτυπα) τεστ	54
3.8 Διαγνωστικά τεστ	55
3.8.1 Τεστ σχολικής ωριμότητας	55
3.8.2 Μέταφων Τεστ	57
3.8.3 Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας	61
3.8.4 Concepts About Print (κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων	

για τον γραπτό λόγο)	61
3.8.5 Denver Developmental Screening Test (D.D.S.T) (Αναπτυξιακή Ανιχνευτική Δοκιμασία, των Frankenburg και Dodds)	62
3.8.6 Έκθεση καταγραφής αναπτυξιακών δεξιοτήτων (σχέδιο MEMPHIS)	63
3.8.7 Griffiths Test	63
3.8.8 Εξελκτικές κλίμακες του Gesell	63
3.8.9 Εξελκτικό τεστ οπτικής αντίληψης της M.Frostig	64
3.8.10 Α΄ Τεστ Ανιχνευτική Δοκιμασία Σχολικής Ετοιμότητας	64
3.8.11 Weschler test	65
3.8.12 Detroit test	65
3.8.13 Το οπτικό-κινητικό -Gestalt της Benter	66
Κεφάλαιο 4	67
4.1 Θεραπευτικοί Τρόποι Αντιμετώπισης	67
4.2 Εκπαιδευτικά και υποστηρικτικά προγράμματα	68
4.3 Ψυχοθεραπευτικές Αρχές Αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών	69
4.4 Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Σχολικό Περιβάλλον	70
4.4.1 Νηπιαγωγείο	70
4.4.2 Πρώτες τάξεις του Δημοτικού	71
4.5 Η Αντιμετώπιση της Ανάγνωσης	71
4.6 Η Αντιμετώπιση της Γραφής	72
4.7 Η Αντιμετώπιση της Ορθογραφίας	73
4.8 Η Αντιμετωπιση των Μαθηματικων	74
Κεφάλαιο 5	75
Αθηνά Τεστ	75
Κεφάλαιο 6	79
6.1 Ασκήσεις που βοηθούν στην θεραπεία των Μαθησιακών Δυσκολιών και της Δυσλεξίας	79
6.1.1 Η Αποκατάσταση Των Ικανοτήτων	79
6.1.2 Οδηγίες για Ασκήσεις Κατάτμησης	80
6.1.3 Οδηγίες για Ασκήσεις Συγκερασμού	81
6.1.4 Οδηγίες για Ασκήσεις Διάκρισης της Ομοιοκαταληξίας	84
6.1.5 Οδηγίες για Ασκήσεις Οπτικής Μνήμης	90
6.1.6 Οδηγίες για Ασκήσεις Ακουστικής Μνήμης	91
6.1.7 Η Καλλιέργεια των Υπολοίπων Ικανοτήτων	91

Μέρος Β΄	93
Κεφάλαιο 7	93
7.1 Ερευνητική προσέγγιση	93
7.1.1 Μεθοδολογία	93
7.1.2 Στόχοι	93
7.1.3 Αποτελέσματα του τεστ Αθηνά	94
Συμπεράσματα	108
Βιβλιογραφία	109
Παράρτημα	114

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες το ενδιαφέρον διαφόρων επιστημονικών κλάδων εστιάζεται στα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν παιδιά και των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης (δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου) και ιδιαίτερα στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας που εντείνεται τα τελευταία χρόνια.

Διάφοροι όροι, όπως ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες, μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ειδική αναπτυξιακή (ή εξελικτική) δυσλεξία χρησιμοποιούνται από διάφορους ειδικούς, προκειμένου να προσδιορίσουν τα προβλήματα μάθησης, ειδικής ή γενικής φύσεως, που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ορισμένοι από τους όρους αυτούς, π.χ. «μαθησιακές δυσκολίες», «ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία», χρησιμοποιούνται στις μέρες μας καταχρηστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία, προκειμένου να δηλώσουν τη χαμηλή επίδοση ορισμένων μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία και τα μαθηματικά. Αποτέλεσμα της καταχρηστικής χρήσης των όρων αυτών είναι η απώλεια του περιεχομένου των ίδιων των όρων.

Η σύγχυση που παρατηρείται στο πεδίο αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί κυρίως στο γεγονός ότι πολλοί και διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι (λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, γιατροί, παιδαγωγοί και άλλοι), έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και στην ίδια την πολυπλοκότητα των προβλημάτων.

Δεν υπάρχει ακόμα και σήμερα επαγγελματική ομοφωνία σε διεθνή κλίμακα πάνω στο θέμα της έννοιας, της φύσης, της αιτιολογίας, της διάγνωσης και της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών και της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας. Παρ' όλα αυτά, η διαρκής εγρήγορση οδήγησε στην ανάπτυξη του κλάδου αυτού και στην εξέλιξή του από αντικείμενο μελέτης της Ιατρικής και της Νευρολογίας σε ένα διεπιστημονικό χώρο συνεργασίας της Ιατρικής, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία 25 χρόνια έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες από την πλευρά των διαφόρων ειδικοτήτων να προσδιορίσουν τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών.

Η εκτίμηση της συχνότητας των μαθησιακών δυσκολιών εξαρτάται κυρίως από τον ορισμό του προβλήματος που δέχονται οι διάφοροι μελετητές, τον τρόπο προσέγγισης και διερεύνησής του και τα δείγματα των εμπειρικών ερευνών. Το ποσοστό εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών κυμαίνεται από 5% έως 15%. Έχει υπολογισθεί ότι το ποσοστό των σοβαρών διαταραχών (απόδοση στη μάθηση με καθυστέρηση δύο ετών περίπου) είναι 4-5%, ενώ των ήπιων μαθησιακών δυσκολιών (καθυστέρηση στην απόδοση ενός έτους περίπου) είναι 10-15%.

Ποσοστά 25-30% που αναφέρονται, αφορούν όλους τους τύπους των μαθησιακών δυσκολιών, όπως δυσκολίες που προέρχονται από διάφορες πρωτογενείς αιτίες (π.χ. νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας κ.α.) ή εξωγενείς επιρροές π.χ. πολιτισμική αποστέρηση, ελλιπής εκπαίδευση κ.α. (Τζουριάδου, 1990).

Όσον αφορά στη σχέση του φύλου με τις μαθησιακές δυσκολίες, φαίνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται συχνότερα στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια. Δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς την αναλογία με την οποία εμφανίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες στα αγόρια και τα κορίτσια. Οι αναλογίες ποικίλλουν από 2:1 μέχρι 6:1. Η διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι πιο εμφανείς σε δυσκολίες που έχουν σχέση με δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και με γλωσσική καθυστέρηση. Οι διαφορές αυτές αποδίδονται συνήθως σε κοινωνικούς παράγοντες ή στη μεγαλύτερη προδιάθεση των αγοριών σε ήπια νευρολογικά προβλήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Το σχολείο αποτελεί τον χώρο στον οποίο εκφράζονται και γίνονται αντιληπτά ποικίλα προβλήματα και δυσκολίες των παιδιών. Κάθε πρόβλημα που γίνεται εμφανές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, κάθε πρόβλημα που επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση, την επίδοση και τη συμπεριφορά εκφράζει των όρο των σχολικών δυσκολιών. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε χαμηλό νοητικό δυναμικό ή να σχετίζονται με ένα δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον ή ένα ακατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο ή ακόμα μπορεί να συνδέεται αιτιολογικά με το ίδιο το σχολείο ή με έναν δάσκαλο που δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και προσδοκίες του μαθητή. Επίσης μπορεί να οφείλεται σε προβλήματα υγείας, ψυχικά ή σωματικά. Όμως, υπάρχουν και περιπτώσεις οι οποίες δεν μπορούν να αιτιολογηθούν με έναν ή περισσότερους από τους παραπάνω παράγοντες.

Σύμφωνα με την πολυαξονική ταξινόμηση της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (Rutter, Shaffer & Sturge, 1987) μια σχολική δυσκολία μπορεί να εντάσσεται σε μια από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες αιτιών ή σε συνδυασμό τους.

- I. Ψυχικά προβλήματα, νευρωτικές καταστάσεις, παιδικές ψυχώσεις, διαταραχή συμπεριφοράς, αντιδράσεις προσαρμογής κλπ..
- II. Ειδικές καθυστερήσεις στην εξέλιξη, δυσλεξία, δυσαριθμησία, διαταραχή στη ανάπτυξη του λόγου, κλπ..
- III. Προβλήματα από το νοητικό επίπεδο, νοητική καθυστέρηση, οριακές καταστάσεις νοημοσύνης, ακόμη και υψηλή νοημοσύνη.
- IV. Ιατρικές καταστάσεις, διαταραχές όρασης και ακοής, κινητικές δυσκολίες, χρόνια νοσήματα, επιληψία, κλπ..
- V. Ψυχοκοινωνικές καταστάσεις, πολιτισμική αποστέρηση, διγλωσσία, ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες, κτλ..

Η δεύτερη κατηγορία, δηλαδή η ειδική καθυστέρηση στην εξέλιξη είναι ευρέως γνωστή ως Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες γίνονται εμφανείς από την προσχολική ή την σχολική μαθησιακή διαδικασία. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα και επίσης προσεγγίζονται από επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφωνίες και σύγχυση ως προς την οντότητα και τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Ο ορισμός του Bertrand Russel για τα μαθηματικά ως "το αντικείμενο για το οποίο δεν ξέρουμε για τι ακριβώς μιλάμε ή αν αυτό που λέμε είναι σωστό" μπορεί να έχει εφαρμογή και να είναι κατάλληλος για το πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών (Kavale & Fourness, 1985).

Έτσι δημιουργήθηκαν ιατροκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφαση στην αιτιολογία, παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφαση στη συμπτωματολογία και στην αντιμετώπιση, και λειτουργικοί ορισμοί που μετατρέπουν θεωρητικές έννοιες σε όρους κατάλληλους για τους επαγγελματίες.

Οι πιο γνωστοί από τους ιατροκεντρικούς ορισμούς είναι του Bannatyne και του Myklebyst.

Ο Bannatyne (1971) ορίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως εξής:

"ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα που εμποδίζει τη διαδικασία μάθησης".

Ο Myklebyst (1968) σε αυτή την κατηγορία εντάσσει:

"παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μάη ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, παράλληλα όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία μάθησης. Το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές δεν είναι αμιγές αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές στέρησης.

Ο πιο γνωστός από τους παιδαγωγικοκεντρικούς ορισμούς είναι του Samuel Kirk, ο οποίος ενσωματώθηκε στο νόμο 91/230 των ΗΠΑ, (Children with Specific Learning Disabilities Act, 1969), όπου:

"τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία, κλπ. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση".

Ένας ενδεικτικός λειτουργικός ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αυτός των Hallahan και Kanfman (1976), που υποστηρίζει ότι:

"θεωρητικά οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μία ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας. Αυτός ο ορισμός είναι κοινός για τη δυσλεξία, την υπο-επίδοση, την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όταν τα παιδιά που εντάσσονται σ'αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να έχουν κοινή αντιμετώπιση, που η εμφάνισή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού.

Ο πιο πρόσφατος ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αυτός στον οποίο κατέληξε ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα το "Εθνικό Συμβούλιο των Μαθησιακών Δυσκολιών" (National Committee of Learning Disabilities) των ΗΠΑ (Hamill, 1987) στον οποίο γίνεται αποδεκτός ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

"Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται δε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα και σε άλλες συνθήκες ανεπάρκειας π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα όπως π.χ. πολιτισμική αποστέρηση, ακατάλληλη ή ανεπαρκή διδασκαλία κ.τ.λ.. Πρέπει, όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών.

1.2 ΑΙΤΙΑ

Τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι πολλά και ο καθορισμός τους είναι πολύ δύσκολο εγχείρημα (Σακκάς, 2002).

Τα αίτια για τη μαθησιακή ιδιαιτερότητα ή/και την προβληματική συμπεριφορά οφείλεται είτε σε ενδογενείς- γενετικούς παράγοντες, δηλαδή, απλά έτσι γεννήθηκε το παιδί, είτε σε εξωγενείς παράγοντες, δηλαδή στο περιβάλλον, οικογένεια και σχολείο, είτε ακόμα στην αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων (Λιβανίου, 2004).

Οι αιτιολογικοί παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

A. Πρωτογενείς ή οργανικοί παράγοντες. Οι πρωτογενείς παράγοντες οφείλονται σε βιολογικές – οργανικές αιτίες και σχετίζονται με γενετικές επιδράσεις, κληρονομικότητα και επίκτητους τραυματισμούς.

B. Δευτερογενείς ή εξωγενείς παράγοντες. Οι δευτερογενείς ή εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη μαθησιακή ικανότητα των ατόμων προέρχονται κυρίως από το οικογενειακό, σχολικό και ευρύ κοινωνικό περιβάλλον

1.2.1 ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ Η ΟΡΓΑΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

1.2.1.1 ΕΓΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Έρευνες, που υποστηρίχτηκαν από το National Institute of Mental Health (1999), δείχνουν ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν προκαλούνται από ένα απλό νευρολογικό πρόβλημα, αλλά οι αιτίες είναι περισσότερες και πιο πολύπλοκες. Τα καινούρια δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότερες διαταραχές δεν προέρχονται από μια μόνο συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου, αλλά από δυσκολίες να συγκεντρωθούν μαζί πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου (Σακκάς, 2002).

Εξερευνώντας τους γενετικούς παράγοντες βρέθηκε ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να υπάρχουν σε περισσότερα από ένα μέλος οικογενειών και αυτό δείχνει ότι μπορεί να υπάρχει γενετική συσχέτιση και να κληρονομείται μια λεπτή δυσλειτουργία του εγκεφάλου, που με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε Μαθησιακές Δυσκολίες. Μπορεί όμως γι'αυτή την κληρονομικότητα να ευθύνεται το οικογενειακό περιβάλλον που πιθανόν να περιέχει κακά πρότυπα γλωσσικής ή άλλης ανάπτυξης (Σακκάς, 2002).

1.2.1.2 ΝΕΥΡΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η έρευνα των νευρολογικών παραγόντων που επηρεάζουν τις Μαθησιακές διαδικασίες στηρίζεται στο γεγονός ότι στα περισσότερα άτομα επικρατεί το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου σε σχέση με τις λειτουργίες του λόγου και της κίνησης, ενώ το δεξιό ημισφαίριο σχετίζεται περισσότερο με τις ικανότητες της αντίληψης του χώρου και ορισμένες ικανότητες στη μουσική (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005). Ωστόσο, οι πολύπλοκες διαδικασίες, όπως η ανάγνωση, απαιτούν την συνεργασία και των δύο ημισφαιρίων. Η αριστεροχειρία, από μόνη της, δεν είναι επαρκής λόγος για τη δημιουργία διαταραχής των σχολικών ικανοτήτων, είναι απλά ένας δείκτης της επικρατούσας εγκεφαλικής πλαγίωσης.

Άτομα με χρωμοσωμιακές ανωμαλίες του φύλου και φυσιολογική νοημοσύνη ενδεχομένως να εμφανίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Κορίτσια με σύνδρομο Turner (XO, δυσγενεσία των ωοθηκών και απουσία ανάπτυξης κατά την εφηβία) παρουσιάζουν μια ειδική διαταραχή στην κατανόηση και εκτέλεση διαδικασιών που απαιτούν οργάνωση και αντίληψη του χώρου.

Νεκροτομικές μελέτες ατόμων που εμφανίζουν εν ζωή ειδική διαταραχή της ανάγνωσης εντόπισαν δυσπλασίες και έκτοπη ανάπτυξη των νευρώνων στο φλοιό του εγκεφάλου και στα δύο ημισφαίρια. Οι βλάβες εντοπίστηκαν στην κάτω μετωπιαία έλικα, όπου εδράζονται οι πρόσθιες ζώνες του λόγου, και στην οπίσθια κροτοφοβρεγματική περιοχή, όπου βρίσκονται οι οπίσθιες ζώνες του λόγου (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

Τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως η αξονική και η μαγνητική τομογραφία, δείχνουν ότι απουσιάζει η φυσιολογική ασυμμετρία των οπίσθιων εγκεφαλικών περιοχών. Νέες αναίμακτες τεχνικές απεικονίσεις in vivo όπως το PET (positron emission tomography) και το SPET (single photon emission tomography), που επιτρέπουν τη χαρτογράφηση της εγκεφαλικής ροής του αίματος, τα προκλητά δυναμικά και η ποσοτική ηλεκτροεγκεφαλογραφική χαρτογράφηση επέτρεψαν τη μελέτη της εγκεφαλικής λειτουργίας και τη διάρκεια της ανάγνωσης, όπως και άλλων δραστηριοτήτων σχολικής μάθησης. Οι μελέτες με αυτές τις τεχνικές έδειξαν ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες διαφέρουν στη νευροφυσιολογική τους δραστηριότητα από εκείνα που δεν παρουσιάζουν τέτοιες δυσκολίες. Οι πρόσφατες μελέτες με «μαγνητοεγκεφαλογραφία» MSI (magnetic source imaging) έδειξαν ότι στα δυσλεξικά παιδιά δεν ενεργοποιούνται η αριστερή βρεγματοκροταφική περιοχή σε συνδυασμό με την ομόλογη προμετωπιαία περιοχή, όπως συμβαίνει στα φυσιολογικά άτομα, αλλά η δεξιά βρεγματοκροταφική περιοχή.

1.2.1.3 ΓΝΩΣΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η αναγνωστική ικανότητα, όπως και η ικανότητα της γραφής προϋποθέτει τη συνεργασία πολλών επιμέρους ικανοτήτων.

Στην αναγνωστική διαδικασία διακρίνονται δύο φάσεις:

- α) αναγνώριση των λέξεων και
- β) κατανόηση

Τα εμπειρικά δεδομένα συγκλίνουν στο ότι η υψηλής ταχύτητας αυτόματη αναγνώριση λέξεων είναι η βάση της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών δείχνουν ότι η εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης έχει στον πυρήνα της τη διαταραχή της αναγνώρισης των λέξεων (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005). Οι θεωρίες που έχουν προταθεί για να ερμηνεύσουν τα παραπάνω μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

- α) θεωρίες οπτικών-χωροαντιληπτικών διαταραχών (“visual-spatial”)
- β) θεωρίες ακουστικών-γλωσσικών διαταραχών (“auditory-linguistic”), και
- γ) θεωρίες των διαταραχών κατά την διαδικασία απαρτίωσης των διαφορετικών αισθητηριακών ερεθισμάτων (“cross-modality integration)

Οι σύγχρονες έρευνες έχουν αποκαλύψει ελλείμματα

- α) στη φωνολογική διαδικασία ή στο σύστημα κατανόησης των ήχων
- β) στη γραμματική ή στο συντακτικό
- γ) στο λεξιλόγιο ή στη σημειωτική των λέξεων και
- δ) στις στρατηγικές της επικοινωνίας.

Παράλληλα η μελέτη του αυθόρμητου λόγου των παιδιών με αναγνωστική δυσκολία έδειξε γλωσσικά (linguistic) ελλείμματα που περιλαμβάνουν:

- α) μειωμένη δυνατότητα ρηματοποίησης,
- β) περιορισμένο λεξιλόγιο,
- γ) ακαμψία του λόγου,
- δ) δυσκολία στην εύρεση των κατάλληλων λέξεων,
- ε) πτωχή κατανόηση των παραγώγων των λέξεων,
- στ) απουσία κανόνων γραμματικής στον προφορικό λόγο και
- ζ) αδυναμία σχηματισμού αφηρημένων εννοιών που προκύπτουν από τη συνεκτίμηση των σχέσεων μεταξύ πραγμάτων και καταστάσεων.

Μελέτες παρακολούθησης παιδιών με διαταραχές του λόγου κατά την πρώιμη παιδική ηλικία έδειξαν ότι τα παιδιά αυτά κατά τη σχολική ηλικία εμφάνιζαν διαταραχές του γραπτού λόγου (Baker & Cantwell 1995). Σήμερα είναι παραδεκτό ότι η ικανότητα αναγνώρισης των ομοιοκαταλήξιων και

των παρηγήσεων, που εξετάζεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι ισχυρός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας.

1.2.2 ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

1.2.2.1 ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η στατιστική ανάλυση έχει δείξει ότι οι περιβαλλοντικοί και οι συναισθηματικοί παράγοντες ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005). Η αρνητική αυτή αντίδραση του περιβάλλοντος ξεκινάει από την προγεννητική περίοδο ως την ενηλικίωση του ατόμου.

Υπάρχουν έρευνες που έδειξαν ότι η χρήση αλκοόλ, τσιγάρων ή ναρκωτικών κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα στο αγέννητο παιδί και είναι πιθανότερο να γεννήσουν παιδιά με μικρό βάρος τα οποία τείνουν να είναι επιρρεπή σε ποικίλα προβλήματα, συμπεριλαμβανομένου και των Μαθησιακών Δυσκολιών (Σακκάς, 2002).

Άλλα πιθανά προβλήματα Μαθησιακών Δυσχερειών προέρχονται από επιπλοκές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Κατά τη διάρκεια της γέννας ο ομφάλιος λώρος μπορεί να στραφεί και να διακόψει προσωρινά την παροχή οξυγόνου (ανοξαιμία) και αυτό μπορεί να προκαλέσει ανωμαλίες και να οδηγήσει σε Μαθησιακές Δυσκολίες αργότερα (Σακκάς). Μαθησιακά προβλήματα μπορεί να δημιουργηθούν και σε παιδιά με καρκίνο που αντιμετωπίστηκε με χημειοθεραπεία ή ακτινοβολία σε μικρή ηλικία, ιδιαίτερα σε παιδιά με όγκο στον εγκέφαλο που ακτινοβολήθηκαν (Σακκάς, 2002).

Σημαντικός παράγοντας είναι ο ρόλος της οικογένειας στη δημιουργία φόβων και ανησυχιών στο παιδί από ασταθείς οικογενειακές σχέσεις, συζυγικές και οικονομικές δυσκολίες, από συχνή αλλαγή κατοικίας, από θάνατο συγγενούς προσώπου, από άμεσες επιδράσεις των γονέων κ.α. (Σακκάς, 2002).

Στον οικογενειακό τομέα παίζουν ρόλο:

- Οικογενειακή κατάσταση
- Συναισθηματική κατάσταση της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και μετά τον τοκετό
- Το επίπεδο άγχους της μητέρας
- Τη σειρά γέννησης του παιδιού
- Το φύλλο του παιδιού

Στο σχολείο:

- Η μεθοδολογία και οι τρόποι διδασκαλίας στο σχολείο
- Οι λανθασμένοι χειρισμοί από το σχολικό πλαίσιο
- Το σχολείο ως περιβάλλον ασφάλειας, μόρφωσης, κουλτούρας. (Λιβανίου, 2004)

Ψυχολογικά αίτια που οφείλονται σε:

- Θάνατο πολύ κοντινού προσώπου
- Νοσηλεία
- Διαζύγιο των γονέων
- Γέννηση αδερφού ή αδερφής
- Ψυχώσεις

Άλλο παράγοντες:

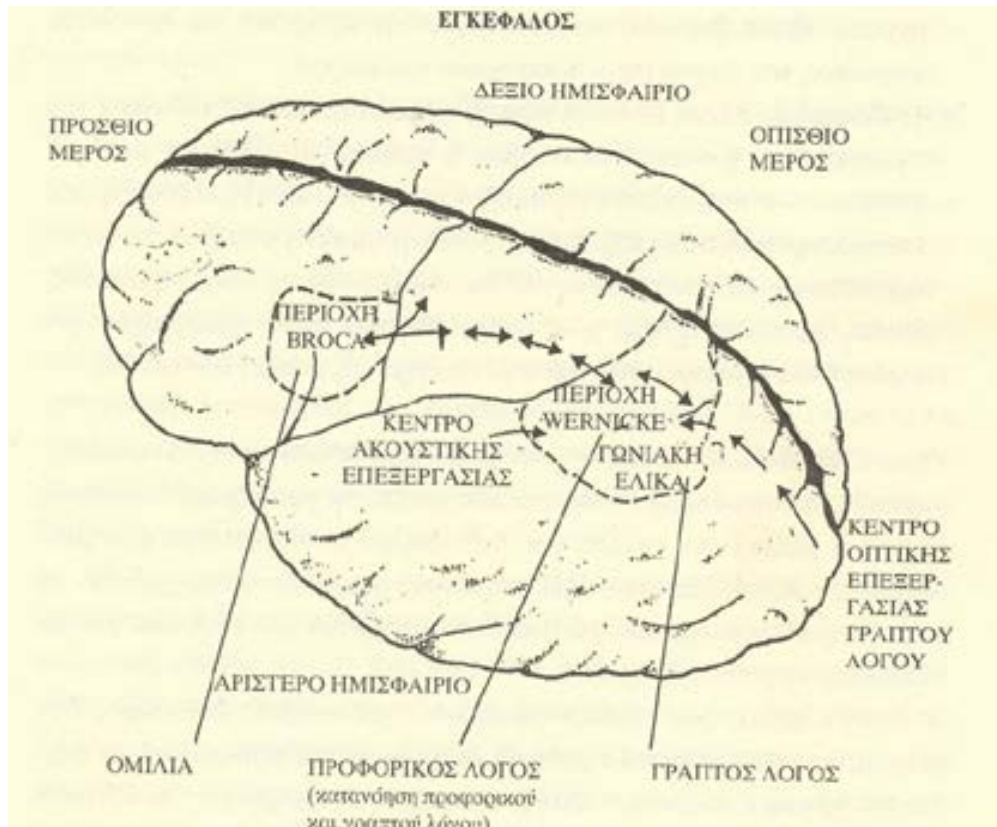
- Κακή διατροφή
- Λοιμώδη αίτια που επηρεάζουν τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο
- Κακώσεις
- Τοξικά αίτια
- Διαταραχές ορμονών
- Ξενόγλωσσα παιδιά
- Μετακινήσεις οικογένειας, με αποτέλεσμα συχνή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

1.3 ΟΜΑΔΕΣ ΥΨΗΛΟΥ ΚΙΝΔΥΝΟΥ

Ο Δράκος (1999) αναφέρει εννιά κριτήρια με τα οποία προσδιορίζονται οι ομάδες υψηλού κινδύνου για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, και συγκεκριμένα:

1. Αισθητηριακά προβλήματα
2. Χαμηλό ή οριακό νοητικό δυναμικό
3. Καθυστέρηση ή προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη
4. Ανώριμη συμπεριφορά
5. Συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα προσαρμογής

6. Οικογενειακά προβλήματα
7. Κινητικά ή νευρολογικά προβλήματα
8. Πολιτισμική αποστέρηση ή περιβαλλοντικές διαφορές με το σχολείο
9. Προβλήματα υπερ-υποκινητικότητας και διάσπασης προσοχής.



- Η περιοχή Wernice, που βρίσκεται στον κροταφικό λοβό του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου, σχετίζεται με την κατανόηση της γλώσσας. Τυχόν βλάβη της περιοχής αυτής έχει ως αποτέλεσμα την ανικανότητα του ατόμου να κατανοεί την έννοια των λέξεων.

- Η περιοχή Broca βρίσκεται κι αυτή στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο και ελέγχει την άρθρωση του λόγου. Συγχρονίζει τις κινήσεις χειλιών, σιαγόνων και γλώσσας και παράγει τους σωστούς ήχους.

- Η γωνιακή έλικα είναι προεξοχές ανάμεσα στις αύλακες του εγκεφαλικού φλοιού των οποίων η λειτουργία είναι να μεταφέρουν και να συσχετίζουν τις πληροφορίες που καταγράφονται από οπτικά ερεθίσματα. Ευθύνονται, δηλαδή, για το γραπτό λόγο.

Ο εγκέφαλος των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιεί άλλες περιοχές που εγκεφάλου ή τις ίδιες που όμως υπολειτουργούν.

1.4 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ

Σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες, ο τρόπος όπου ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες και χωρίς συγκεκριμένη βλάβη στο Κεντρικό Σύστημα αποκτά γνώση ή υποβάλλει σε επεξεργασία αυτή τη γνώση δε διαφέρει από τον αντίστοιχο τρόπο των παιδιών που δεν παρουσιάζουν τέτοιου είδους προβλήματα. Η μόνη διαφορά είναι ότι η απόκτηση της γνώσης ή η χρησιμοποίηση της γίνεται με πιο αργό ρυθμό, κάνοντας αναγκαστικά πιο συχνές επαναλήψεις κλπ. για αφομοίωση της ύλης.

Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν συχνά και άλλα προβλήματα, όπως αδυναμία και αδεξιότητα στον κινητικό έλεγχο πράγμα που οδηγεί σε δυσκολίες στη γραφή, το σχεδιασμό και σε άλλα θέματα που απαιτούν ψυχοκινητικές ικανότητες. Πρέπει, ωστόσο, να τονιστεί ότι δεν έχει το σύνολο των παιδιών αυτών παρόμοιες δυσκολίες αλλά μερικά από αυτά (Magowan, 1999).

Στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό ένας έμπειρος και καλά πληροφορημένος εκπαιδευτικός θα μπορέσει αμέσως να εντοπίσει το παιδί που έχει γλωσσικά προβλήματα ή άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες, διότι υπάρχουν πολλά ενδεικτικά στοιχεία στην όλη του συμπεριφορά, τα οποία είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα οδηγήσουν σε Μαθησιακές Δυσκολίες (Λιβανίου, 2004).

1.4.1 Ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της κατηγορίας των μαθησιακών δυσκολιών είναι οι σημαντικές αποκλίσεις που παρατηρούνται από παιδί σε παιδί, αφού καθένα έχει τις ιδιαιτερότητές του, ενώ έχει διαπιστωθεί ότι οι ιδιαιτερότητες αυτές διαχωρίζονται σε ποιοτικές και ποσοτικές.

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν παιδιά που έχουν δυσκολίες σε ορισμένους τομείς (π.χ. στην ομιλία, στη γλωσσική κατανόηση, στην ακουστική μνήμη), ενώ δεν έχουν δυσκολίες σε άλλους (π.χ. στις φωνολογικές ικανότητες που εκδηλώνονται κατά την ανάγνωση, στις αντιληπτικές ικανότητες ή στην αριθμητική). Άλλα πάλι παιδιά μπορεί να έχουν δυσκολίες στις φωνολογικές ικανότητες και συνεπώς δυσκολίες στην ανάγνωση και ενδεχομένως και στη γραφή, ενώ δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στην γλωσσική κατανόηση, στην αριθμητική ή στις αντιληπτικές ικανότητες. Εκτός από τις διαφορές που παρουσιάζονται μεταξύ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (διατομικές διαφορές), υπάρχουν και ενδοατομικές διαφορές, δηλαδή διαφορετικές επιδόσεις σε επιμέρους ικανότητες ή σχολικά μαθήματα στο ίδιο άτομο. Άλλα παιδιά έχουν ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση στη γλωσσική κατανόηση, στη σκέψη και στην αριθμητική, ενώ δεν παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση ή στην ορθογραφία.

Επιπλέον, διαφορές παρουσιάζονται και ως προς το επίπεδο της δυσκολίας. Έτσι, άλλα άτομα παρουσιάζουν ήπιες δυσκολίες, άλλα μέτριες και άλλα σοβαρές.

Οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε τέσσερις τύπους:

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει παιδιά που έχουν δυσκολίες στην αντίληψη του χώρου και στην οργάνωση και ήπιες δυσκολίες στην ανάγνωση και στα μαθηματικά.

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει παιδιά με δυσκολίες στην πρόληψη πληροφοριών, στην αριθμητική, στη σειροθέτηση εικόνων και στη λογική κρίση. Αρκετές δυσκολίες παρουσιάζουν στα μαθήματα του σχολείου, στη συμπεριφορά και στην οργάνωση.

Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει παιδιά με ήπιες δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα και αδυναμία στην οργάνωση. Διακρίνονται από εξωστρέφεια στις κοινωνικές τους σχέσεις.

Η τέταρτη ομάδα περιλαμβάνει παιδιά με μέτριες δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα και αρκετές δυσκολίες στην αλληλοδιαδοχή και στην οργάνωση και αντίληψη του χώρου.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσαν να ταξινομηθούν ως εξής:

Λεκτικές δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν : 1 την κατανόηση του προφορικού λόγου
2 την χρησιμοποίηση του προφορικού λόγου 3 την ανάγνωση
4 τη γραφή

Μη λεκτικές δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν: 1 τον προσανατολισμό στο χώρο
2 τον προσανατολισμό στον χρόνο 3 την αλληλοδιαδοχή

Δυσκολίες σε ειδικές γνωστικές λειτουργίες. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν:

1 την αντίληψη: οπτική ή ακουστική
2 τη μνήμη: βραχυπρόθεσμη (οπτική ή ακουστική) και μακροπρόθεσμη (οπτική ή ακουστική)
3 τη σκέψη (κατηγοριοποίηση, συσχετισμός εννοιών, σχηματισμός ιδεών)

Δυσκολίες στη αντιληπτικό-κινητική μάθηση. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν:

1 το σχηματισμό σχημάτων
2 το σχηματισμό γραπτών συμβόλων (γράμματα, αριθμοί)

1.4.2 ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

- Δυσκολεύονται στο ξεδιάλεγμα, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού τους.
- Δυσκολεύονται πολύ στις αλληλουχίες, δηλαδή, να μάθουν τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο, να βρίσκουν μία λέξη στο λεξικό κλπ.
- Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας», δηλαδή, απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις αφού δεν έχουν καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσουν.
- Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό, συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι φανερή ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιο τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στον τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους.
- Δυσκολεύονται να απάρουν μήνυμα από το τηλέφωνο, γιατί πρέπει να ακούν και να γράφουν σε γρήγορο ρυθμό.
- Έχουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής οπότε κουράζονται πιο εύκολα από τους συμμαθητές τους.
- Πολλά από τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι πολύ ικανά σε κάποια ή κάποιες δεξιότητες και πολύ αδύνατα σε άλλες.
- Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες.
- Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.
- Θυμούνται το πρόγραμμα της τηλεόρασης αλλά όχι την ορθογραφία απλών καθημερινών λέξεων.
- Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία, γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πού κακή (χαμηλή αυτοεκτίμηση).
- Τα περισσότερα εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα.
- Επειδή το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα τους έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης.
- Δυσκολεύονται πολύ να μάθουν ορισμούς, να θυμούνται ημερομηνίες, μάχες, συνθήκες, ονόματα κλπ.
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις.

- Έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα ή στην γραφή καθ' υπαγόρευση, γιατί ο ρυθμός υπαγόρευσης συνήθως είναι πιο γρήγορος από αυτόν που μπορούν να ακολουθήσουν.
- Κρατάνε το μολύβι τόσο σφιχτά με αποτέλεσμα γρήγορα να κουράζεται το χέρι τους ή μπορεί να το κρατάνε λάθος. (Φλωράτου, 1992).

1.4.2.1 ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ

3 ετών: Το παιδί δυσκολεύεται να πιάσει το τόπι όταν του το πετούν, δυσκολεύεται να πηδήξει, να κάνει κουτσό και να παίξει με τα παιχνίδια που απαιτούν χειρισμούς (περιορισμένη κινητική ανάπτυξη).

4 ετών: Το παιδί δυσκολεύεται στη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία, έχει περιορισμένο λεξιλόγιο, ο λόγος του δε γίνεται κατανοητός από τους άλλους (διαταραχές του προφορικού λόγου).

5 ετών: Το παιδί δυσκολεύεται να μετρήσει μέχρι το 10, να κατανοήσει βασικά χρώματα και αντικείμενα του περιβάλλοντός του, να συναρμολογήσει απλά παζλ.

Σχολική ηλικία: Με την έναρξη της φοίτησης στο σχολείο και στα 2-3 πρώτα χρόνια, τας παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτυχαίνουν στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά και καμιά φορά σε άλλα μαθήματα. Χαρακτηρίζονται από διάσπαση προσοχής και δυσχέρεια συγκέντρωσης, περιορισμένες κινητικές δεξιότητες που εκδηλώνονται έντονα στο γράψιμο. Στα επόμενα χρόνια, με τις απαιτήσεις που συνεχώς αυξάνονται, εμφανίζονται ελλείψεις και σε άλλους τομείς (πχ ιστορία, γεωγραφία). Επίσης συναισθηματικές διαταραχές ως συνέπεια της μακρόχρονης βίωσης της αποτυχίας σε σύγκριση με τους συμμαθητές του. Συχνά προβλήματα σχέσεων με τα άλλα παιδιά και διαταρακτική συμπεριφορά (Μπέτση, 2005).

Παρακάτω μπορούμε να δούμε τα χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένες μορφές Μαθησιακών Δυσκολιών:

1.4.2.2 Στον προφορικό λόγο

Στον προφορικό λόγο το παιδί παρουσιάζει αργή εξέλιξη, συγκριτικά με τη σωματική και πνευματική του ανάπτυξη. Συγκεκριμένα:

- Μπερδεύει τη σειρά γραμμάτων μέσα στη λέξη, δηλαδή κάνει αναγραμματισμούς, πχ λέει ματηθής αντί μαθητής, σαλάθα αντί θάλασσα, θακάλι αντί καλάθι κλπ.
- Μπερδεύει «ακουστικά» παρόμοιες λέξεις, πχ λέει κόλλα αντί σόλα καράβι αντί καλάμι, απλό αντί παλτό, ή μπορεί να χρησιμοποιεί ανύπαρκες λέξεις που μοιάζουν ηχητικά με τις σωστές πχ κινοκρόμος αντί σιδηρόδρομος, λουβό αντί βουνό, φέραση αντί παρέλαση κλπ.

- Οι προφορικές του εκφράσεις, ακόμη και μετά την προσχολική ηλικία, είναι ανώριμες συντακτικά και γραμματικά, πχ «εγώ θέλει πάω μαζί σου» ή «πάω ανοίξει εγώ πόρτα».
- Χρησιμοποιεί εννοιολογικά ατελείς προτάσεις και έχει πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο.
- Δεν μπορεί να διηγηθεί κάτι που του συνέβη, ή να πει μια ιστοριούλα με τη σωστή σειρά των γεγονότων, ή να περιγράψει κάτι που βλέπει.
- Δυσκολεύεται πολύ να συσχετίσει αντικείμενα που βρίσκονται ακόμη και στο άμεσο περιβάλλον του με την ανάλογη ονομασία τους, δηλαδή, η εικόνα ενός καναπέ να συσχετιστεί με τη λέξη «καναπές», η να αναγνωρίσει τα υποδεικνυόμενα χρώματα σε μια σειρά χρωμάτων.
- Δεν καταλαβαίνει την έννοια της ομοιοκαταληξίας και της ακολουθίας και δεν μπορεί να αποστηθίσει ατιχάκια ή τραγουδάκια, όπως είναι πχ το «γύρω γύρω όλοι στη μέση ο Μανώλης...» ή «περπατώ περπατώ εις το δάσος όταν ο λύκος δεν είναι εδώ...», ακολουθώντας τη σωστή σειρά γεγονότων. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί είτε είναι ανύπαρκτες είτε είναι λάθος, ενώ δεν υπάρχει καμία λογική σειρά στην ιστορία που τραγουδά (Λιβανίου, 2004).

1.4.2.3 Στην ανάγνωση:

Στην ανάγνωση το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει ότι οι λέξεις διαβάζονται μόνο από τα αριστερά προς τα δεξιά. Πολλά παιδιά με υψηλή νοημοσύνη διαβάζουν, γρήγορα κιόλας, τις λέξεις ανάποδα ή ξεκινώντας από τη μέση με αναγραμματισμούς. Επίσης το παιδί παρουσιάζει:

- Δυσκολίες στην εκμάθηση της τεχνικής του διαβάσματος.
- Δυσκολίες στην κατανόηση των όσων διαβάζει.
- Αργή και διστακτική ανάγνωση.
- Δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων.
- Έλλειψη χρωματισμού.
- Αντιμεταθέσεις και αντιστροφές γραμμάτων και συλλαβών.
- Χάσιμο σειράς.
- Παράλειψη ή επανάληψη γραμμάτων, λέξεων, φράσεων ή προτάσεων.
- Παρατονισμό λέξεων και μη κατάλληλη χρήση των σημείων στίξης.
- Δυσκολία σε πολυσύλλαβες και μη οικείες λέξεις.
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες με συγγενή σημασία πχ ποτάμι-νερό.
- Πρόσθεση ή αφαίρεση γραμμάτων ή συλλαβών σε μια λέξη.
- Ανικανότητα να αναγνωρίσει και να ξεχωρίσει τα γράμματα, ακόμη και στο τέλος της Α΄

Δημοτικού. Αυτό μπορεί να συνεχιστεί, σε ηπιότερο βαθμό, ακόμη και μετά την ηλικία των 9 ετών, καθώς και

- Όταν συλλαβίζει μπορεί και αποκωδικοποιεί σωστά τα γραφήματα, αλλά όταν θελήσει να διαβάσει όλη μαζί τη λέξη, τη λέει λάθος, πχ βλέπει «γάλα», συλλαβίζει «γα-λα» και διαβάζει «βάζο» (Λιβανίου, 2004, 2005, Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Γύρω στα 1900 ο Hinshelwood δημοσίευσε μια μελέτη, στην οποία δίνει λεπτομερή περιγραφή δύο περιπτώσεων από την εμπειρία του. Πιστεύει ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης προέρχονται από βλάβη στο Αριστερό Ημισφαίριο του Εγκεφάλου η οποία είναι αποτέλεσμα τραύματος κατά τον τοκετό ή ελαττωματικής ανάπτυξης. Αναφέρει επίσης ότι τα παιδιά με τέτοιου είδους βλάβες πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ασκοίσημοι νοητικά καθυστερημένοι. Ο Hinshelwood έδωσε ένα αισιόδοξο πνεύμα στο πρόβλημα των δυσκολιών ανάγνωσης πιστεύοντας ότι είναι δυνατόν να θεραπευτούν συστηματική και επίμονη αγωγή. Το 1917 δημοσίευσε τη μονογραφία Congenital World-blindness την οποία πολλοί νεότεροι συγγραφείς τη θεωρούν ορόσημο στην ιστορία των δυσκολιών ανάγνωσης. Στο σύγγραμμα αυτό περιγράφονται συστηματικά τα συμπτώματα των δυσκολιών ανάγνωσης καθώς και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές και τις εγκεφαλικές βλάβες. Συμπερασματικά καθορίζεται το πρόβλημα ως εξής:

«Ένα άτομο θεωρείται ότι παρουσιάζει δυσκολίες ανάγνωσης όταν έχει φυσιολογική όραση, δεν μπορεί όμως να διακρίνει και να κατανοήσει τον γραπτό ή τυπώμενο λόγο. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε κάποια εξελικτική βλάβη ή “αγενεσία” που εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της εμβρυακής ανάπτυξης στον ωνιώδη έλικα του επικρατούντος ημισφαιρίου του εγκεφάλου.»

1.4.2.4 Στη γραφή:

Στη γραφή η βασική ανεπάρκεια είναι μια έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίσει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή καθώς και να παρουσιάζει έντονα προβλήματα στην ορθογραφία (Λιβανίου, 2004). Επιπλέον μπορεί να παρουσιάζει δυσκολία στο να ζωγραφίζει ή να φτιάχνει ορισμένα σχήματα, όπως είναι ο ρόμβος (μετά την ηλικία των 7 ετών) ή ακόμη και να αντιγράψει από το πρωτότυπο, να μπερδεύει γραφήματα με άλλα γραφήματα, να μη βάζει τόνους, να μην καταλαβαίνει τα σημεία στίξης. Καθώς και δυσκολίες στην ορθογραφία με συμπτώματα όπως:

- Δυσκολία διάκρισης όμοιων ακουστικά ή οπτικά γραμμάτων, πχ β-φ, γ-χ, δ-θ, θ-φ, β-θ, π-κ, π-τα, ζ-ξ, ζ-σ, α-ε, α-ο.
- Δυσκολία χωρισμού των λέξεων.
- Δυσκολία στην απομνημόνευση του κατάλληλου γραφήματος.
- Δυσκολία στην κατανόηση των γραμματικών χαρακτηριστικών (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Επίσης άλλες διαταραχές του λόγου που μπορεί να παρουσιάσει, είναι:

Αναπτυξιακή Διαταραχή της Γραφής-Δυσορθογραφία-Δυσγραφία

1.5 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

1.5.1 Δυσγραφία

Η δυσγραφία είναι μια διαταραχή στη μάθηση της γραφής. αναφέρεται στη δυσκολία του ατόμου να παράγει αναγνώσιμη γραφή με το χέρι, με αποτέλεσμα η γραφή να γέρνει προς όλες τις κατευθύνσεις, να μην ακολουθεί τις γραμμές και το γραπτό κείμενο είναι δύσκολο ή αδύνατο να διαβαστεί (Στασινός, 1999). Οι δυσγραφικοί μαθητές δυσκολεύονται στην αυτόματη ανάκληση και εκτέλεση των διαδοχικών μυοκινητικών κινήσεων που είναι αναγκαίες για τη γραφή γραμμάτων και αριθμών (Σπαντιδάκης 2004).

Βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας:

- Αδέξιο ή προβληματικό κράτημα μολυβιού.
- Προβληματική θέση του καρπού, του σώματος και της θέσης του τετραδίου.
- Πολλά σβησίματα και διορθώσεις
- Δυσανάγνωστο κείμενο (παρά τον επαρκή χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους και την προσοχή που αφιέρωσαν στην εκτέλεση του έργου)
- Ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων μέσα στις λέξεις.
- Ανάμειξη της κάθετης, της πλάγιας και της συνεχούς γραφής.
- Ασυνέπειες στο μέγεθος και στο σχήμα των γραμμάτων.
- Υπερβάσεις των περιθωρίων των γραμμών.
- Πολύ αργός ή πολύ γρήγορος ρυθμός γραφής ή αντιγραφής.
- Μη ολοκληρωμένες λέξεις και γράμματα ή παραλείψεις γραμμάτων και λέξεων.
- Ακατάλληλο διάστημα μεταξύ γραμμάτων και λέξεων.
- Ψιθύρισμα των λέξεων κατά τη διάρκεια της γραφής τους.
- Απουσία των φάσεων σχεδιασμού και βελτίωσης κατά τη γραφή (δεν κρατούν σημειώσεις, κάνουν βελτιώσεις που αφορούν την εικόνα του γραπτού τους).

1.5.2 Δυσορθογραφία

Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα στην ορθογραφία. Οι μαθητές αυτοί συχνά παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες και στη ανάγνωση και στη γραφή. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που ενώ είναι καλοί αναγνώστες έχουν εξαιρετικά

χαμηλή ορθογραφική επίδοση. Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσορθογραφίας (Παντελιάδου, 2000).

Η Δυσορθογραφία ορίζεται ως η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας μιας ορθογραφιμένης γραφής, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή (Μαυρομάτη 1995).

Η ειδική δυσκολία ορθογραφιμένης γραφής κυρίως αφορά την ευχέρεια που έχει το παιδί ώστε να αντιχτοιχεί τα γραφήματα με τα φωνήματα. Η δυσκολία αυτή θα πρέπει να αντιστοιχεί σε μία ηλικία ορθογραφιμένης γραφής που στατιστικά βρίσκεται κάτω από του μέσου όρου περισσότερο από δυο τυπικές αποκλίσεις, ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού (Στασινός, 1999). Δηλαδή τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες κάνουν λάθη στην ορθογραφία που συχνά δεν διαφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από αυτά άλλων παιδιών πολύ μικρότερης ηλικίας. Στην ουσία, η ανάπτυξη της ορθογραφίας των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ακολουθεί την ίδια εξελικτική πορεία με αυτή των υπόλοιπων παιδιών, εκτός του ότι πραγματοποιείται σε διαφορετικούς χρόνους και ακολουθεί διαφορετικό ρυθμό. Γι'αυτό τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιούν στρατηγικές ανάλογες με εκείνες μικρότερων σε ηλικία παιδιών.

1.5.2.1 Χαρακτηριστικά Δυσορθογραφίας

- Λάθη στην τοποθέτηση των γραφημάτων στο χώρο. Πολύ συχνά τα παιδιά με δύσορθογραφία:

1. αντικαθιστούν γράμματα με άλλα που έχουν διαφορετικό προσανατολισμό (πχ το ε με το 3, το ρ με το 9, το δ με το 2) ή είναι γειτονικής μορφής (πχ χ με το γ).

2. αντιστρέφουν το αρχικό φωνήεν (πψ γράφουν ρα αντί αρ) ή πραγματοποιούν αντιστροφές μέσα στη συλλαβή ή σε διαδοχικά σύμφωνα (τίρα αντί τρία).

3. παραλείπουν γράμματα (πχ παδί αντί παιδί) ή συλλαβές.

4. προσθέτουν γράμματα ή συλλαβές (πχ καρθρέφτης αντί καθρέφτης).

5. δεν τηρούν αποστάσεις μεταξύ των λέξεων πχ ομπαμπάσμου αντί ο μπαμπάς μου.

- Λάθη ιστορικής ορθογραφίας (χρήσης). Τα παιδιά αυτά γράφουν πχ ορέος αντί ωραίος, κιμάμαι αντί για κοιμάμαι.

- Λάθη σε βασικούς κανόνες της ορθογραφίας. Τα παιδιά με δυσορθογραφία μπορεί να γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες αλλά δεν μπορούν αν τους εφαρμόσουν. Πχ γράφουν γελό αντί γελώ, ενώ γνωρίζουν ότι τα ρήματα γράφονται με -ω-, γράφουν τον παιδιόν αντί των παιδιών.

- Λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου. Πχ γράφουν ευχαριστώ αντί για ευχαριστώ, αβγλη αντί αυγή.
- Αντικατάσταση λέξεων. Πχ γράφουν σκύλος αντί γάτα, τραπέζι αντί καρέκλα.
- Φωνολογικά λάθη. Τα παιδιά με δυσορθογραφία
 1. αντικαθιστούν άηχα με ηχηρά φωνήματα. Πχ γράφουν πίζμα αντί πίσμα.
 2. απλοποιούν συμπλέγματα. Πχ γράφουν βατίσα αντί βαφτίσα, μποστά αντί μπροστά.
 3. παραποιούν φωνήεντα. Πχ γράφουν πέντα αντί πέντε.
 4. αφομοιώνουν. Πχ παγώγω αντί για παγώνω. (Βαγινδρούκας κα 2003, Κουράκης 1997, Στασινός 1999, Φλωράτου 2002).

Επίσης τα παιδιά με δυσορθογραφία δεν τονίζουν τις λέξεις ή τις τονίζουν σε λάθος συλλαβή και δεν χρησιμοποιούν γενικά σημεία στίξης. Οι προτάσεις τους δεν είναι πάντα σωστά δομημένες και πολύ συχνά είναι περιορισμένες σε λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα. Τέλος συχνά παρατηρείται το φαινόμενο κατά το οποίο το περιεχόμενο του «σκέφτομαι και γράφω» δεν ανταποκρίνεται στο θέμα.

1.5.2.2 Αναπτυξιακή Διαταραχή στα Μαθηματικά-Δυσαριθμησία

Η ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της αριθμητικής ή αλλιώς δυσαριθμησία αναφέρεται στη δυσκολία ή στην αδυναμία εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων, καθώς και στη δυσκολία ανάπτυξης των ικανοτήτων για την επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, δεδομένου ότι έχει αποκλεισθεί οποιαδήποτε διαταραχή των γενικών νοητικών λειτουργιών του παιδιού και η εκπαίδευση θεωρείται επαρκής

(Στασινός 1999). Αποτελεί το λιγότερο μελετημένο είδος Μαθησιακών Δυσκολιών, αφενός γιατί αποδίδεται διεθνώς μεγαλύτερο ενδιαφέρον στις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, και αφετέρου διότι εμφανίζεται σε μικρότερη συχνότητα στο σύνολο του σχολικού πληθυσμού.

Η ειδική αυτή διαταραχή γίνεται εμφανής μέχρι τα 8 χρόνια περίπου, όπου ο μαθητής φοιτά στην Τρίτη Γ΄ Δημοτικού ή πολύ αργότερα στην Πέμπτη Ε΄ Δημοτικού. Για να γίνει αντιληπτή η δυσκολία θα πρέπει να παρατηρηθεί κάποια διαταραχή στην φυσιολογική ανάπτυξη των αριθμητικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα το παιδί αναπτύσσει τις πρώτες του αριθμητικές έννοιες όπως «πάνω-κάτω, πολύ-λίγο, τώρα-αργότερα, όλα-κανένα, κλπ» σε πολύ μικρή ηλικία παρατηρώντας τον κόσμο γύρω του. Αργότερα μαθαίνει να μετρά, να κατανοεί και να εκτελεί τις απλές αριθμητικές πράξεις και το αντίθετό τους, όπως την «πρόσθεση» και την «αφαίρεση». Βαθμιαία προστίθενται πιο προχωρημένες έννοιες (πολλαπλασιασμός, διαίρεση, κλάσματα κλπ)

ώστε μετά από εκπαίδευση και εμπειρία να καταλήξει στην επίλυση των προβλημάτων (Μιχελογιάννης κα 1997). Επομένως, η παραμικρή απόκλιση από την προαναφερόμενη διαδικασία οφείλει να διερευνηθεί από ομάδα ειδικών.

1.5.2.3 Χαρακτηριστικά Δυσαριθμσίας

- Ανικανότητα του παιδιού να κατανοήσει την αντιστίχηση “ένα προς ένα”. Το παιδί δεν μπορεί να αντιστοιχήσει πχ τον αριθμό των παιδιών μιας τάξης με τον αριθμό των καθισμάτων ή δεν μπορεί να υπολογίσει πόσα πιρούνια πρέπει να βάλει σ’ένα τραπέζι όταν πρέπει να φάνε τέσσερα άτομα.
- Ανικανότητα του παιδιού να λογαριάζει με επιτυχία. Παρόλο που μπορεί να “παπαγαλίζει” τους αριθμούς, δεν εδραιώνει τη σχέση ανάμεσα στο σύμβολο και στην ποσότητα.
- Ανικανότητα του παιδιού να συνδυάζει οπτικά και ακουστικά σύμβολα. Μπορεί να λογαριάζει “απ’έξω”, δεν μπορεί όμως να βρίσκει αριθμούς οπτικά.
- Ανικανότητα του παιδιού να μάθει συστήματα των απόλυτων και τακτικών αριθμών.
- Ανικανότητα του παιδιού να οπτικοποιεί ομάδες αντικειμένων από μια ευρύτερη ομάδα. Πρέπει να λογαριάζει ένα-ένα τα αντικείμενα μέσα στην ομάδα.
- Ανικανότητα του παιδιού να αποκτήσει τη διατήρηση της ποσότητας. Μερικά παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι ένα πακέτο βούτυρο του 1 κιλού ισοδυναμεί με 4 πακέτα του 1.
- Ανικανότητα επίδοσης στις αριθμητικές πράξεις.
- Ανικανότητα του παιδιού να κατανοεί την έννοια των συμβόλων. Σε μερικές περιπτώσεις η ανεπάρκεια συνδέεται με αντιληπτικές διαταραχές. Το πιο σημαντικό σφάλμα είναι η αποτυχία να αποκτήσει την έννοια του συμβόλου.
- Ανικανότητα κατανόησης της διευθέτησης των αριθμών στη σελίδα. Τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν πρέπει να γνωρίζουν ότι η σειρά των γραμμάτων στη λέξη είναι σημαντική. Αντίστοιχα στην αριθμητική πρέπει να ξέρουν ότι μια ειδική διευθέτηση των αριθμών είναι σημαντική. Εξαιτίας οπτικό-χωρικών προβλημάτων ο παράγοντας αυτός συχνά υπεισέρχεται και στην ικανότητα αρίθμησης.
- Ανικανότητα να παρακολουθούν και να θυμούνται την ακολουθία των βημάτων που πρέπει να χρησιμοποιούνται στις διάφορα μαθηματικές πράξεις.
- Ανικανότητα κατανόησης των αρχών της μέτρησης.
- Ανικανότητα να διαβάζουνχάρτη και γραφικές παραστάσεις.

- Ανικανότητα να επιλέγουν τις αρχές για να επιλύσουν προβλήματα εριθμητικού συλλογισμού. Το παιδί μπορεί με δυσκολία να διαβάξει τις λέξεις και να λύνει προβλήματα όταν του δίνονται οι αρχές (πρόσθεσε, αφάιρεσε, κλπ), όμως χωρίς βοήθεια δεν μπορεί να καθορίσει τη διαδικασία που πρέπει να χρησιμοποιήσει. (Johnson & Myklebust 1967).

Από την μελέτη περιπτώσεων ενηλίκων με απώλεια των μαθητικών δεξιοτήτων ο Luria διακρίνει τέσσερα είδη διαταραχών στην αριθμητική, οι οποίες μπορούν να συνδέονται με αναπτυξιακή διαταραχή στην αριθμητική.

1. **διαταραχή στη λογική:** οι διαταραχές στη λογική προέρχονται από ανεπάρκεια συνδυασμού στοιχείων σε μια διάσταση, πχ το παιδί δεν μπορεί να αντιληφθεί ότι ένα σχήμα βρίσκεται κάτω από ένα άλλο. Από δυσκολία χωρισμού στοιχείων, πχ λένα παιδί μπορεί να γράφει τον αριθμό 1029 σα 129 επειδή δεν μπορεί να βρει λογικά τη διαφορά και τη σχέση ανάμεσά τους. Διαταραχές στη λογική μπορεί να προέλθουν και όταν η κατηγορική δομή του αριθμού είναι ανεπαρκής. Παιδιά με τέτοιες ανεπάρκειες δυσκολεύονται να βρουν ημερομηνίες, μέρες, ώρα κτλ.

2. **διαταραχές στον προγραμματισμό:** στην περίπτωση αυτή το παιδί δεν μπορεί να αναλύσει τις συνθήκες ενός προβλήματος με αποτέλεσμα να μην καταστρώνει σχέδια επίλυσης προβλημάτων. Πηδάει από πράξη σε πράξη, χάνοντας τις σχέσεις μεταξύ των πράξεων. Επίσης δεν μπορεί να κάνει επαλήθευση των προβλημάτων.

3. **εμμονή σ'ένα τύπο λύσης:** το παιδί εμμένει σ'ένα τύπο λύσης ενώ αλλάζουν τα δεδομένα του προβλήματος και προσπαθεί να το επιλύσει σωστά ή λάθος μ'ένα μόνο τρόπο που ήδη χρησιμοποίησε. Εμφανίζει δηλαδή διαταραχή οργάνωσης ενώ μπορεί να τα καταφέρει στις πράξεις.

4. **ανεπάρκειες σε απλούς υπολογισμούς:** στην περίπτωση αυτή ενώ το παιδί τα καταφέρνει στην κατάστρωση ενός προβλήματος, δεν μπορεί να κάνει απλούς υπολογισμούς των τεσσάρων πράξεων. Δυσκολεύεται στη σειρά των αριθμών, πηδάει από τη μονάδα στη δεκάδα, δεν θυμάται την προπαίδεια ενώ έχει κατακτήσει το μηχανισμό της και συχνά την κάνει προσθέτοντας ($3*5=5+5+5$).

1.5.3 ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (1997) δίνει τον εξής ορισμό:

“Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των

μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό. (Αναστασίου, 1998, Δοίκου- Αυλίδου, 2002).

1.5.3.1 ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Οργανικά αίτια:

1. Ο νευρομορφολογικός γενότυπος

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες σε εγκεφάλους αποθανόντων δυσλεξικών, διαπιστώθηκαν βλάβες οι οποίες εμφανίστηκαν κατά τη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού, στο χρονικό διάστημα μεταξύ του 5^{ου} και 6^{ου} μήνα της εγκυμοσύνης. Διατυπώνεται η υπόθεση ότι στο χρονικό αυτό διάστημα τα εγκεφαλικά κύτταρα δεν μεταναστεύουν μέχρι τα ακρότατα σημεία του φλοιού και έτσι δημιουργούνται ανωμαλίες και δυσπλασίες, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο όπου βρίσκεται το γλωσσικό κέντρο (Μάρκου).

2. Γενετική βάση της δυσλεξίας

Οι αμερικανικοί γιατροί Pennington και Smith (1987) διατύπωσαν τη θεωρία ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση. Στο χρωμόσωμα 15 βρήκαν σημάδια κυρίαρχου χρωμοσώματος σε άτομα δυσλεξικά, τα οποία προέρχονται από οικογένειες στις οποίες εδώ και γενεές υπήρχαν δυσλεξικοί (Μάρκου, 1993).

1.5.3.2 Είδη Δυσλεξίας

Τα είδη της δυσλεξίας είναι πέντε: η κλασική δυσλεξία, η αντίστροφη δυσλεξία, η δυσλεξία ρυθμού -α-, η εναλλασσόμενη δυσλεξία και η διπλή δυσλεξία, ενώ έχουμε και μικτές δυσλεξίες (Καρπαθίου, 2002).

ΚΛΑΣΙΚΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ (δυσχέρειες στη μάθηση μέσω λεκτικών συμβόλων)

Συμπτώματα:

1. Πολύ πιθανή καθυστέρηση στην εξέλιξη και ανάπτυξη του προφορικού λόγου στις προσχολικές ηλικίες, χωρίς αυτό να είναι παθολογικό, αλλά απλή λαθυστέρηση εξελικτικής φύσεως.

2. Φαινομενικές συγχύσεις μεταξύ δύο κυρίως συμφώνων, όχι όμως φωνηέντων. Τα πιο συνηθισμένα ζεύγη συμφώνων στην ελληνική γλώσσα που αντικαθίστανται είναι: φ-θ, π-τα, μ-ν, και δευτερευόντως κάποια ζεύγη δημιουργούμενα από τα σύμφωνα κ, γ, χ και σ, ξ, ζ. αυτές οι συγχύσεις παρατηρούνται στην προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

3. Αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών, κυρίως στον προφορικό λόγο, αλλά και στον γραπτό.

4. συμβολική ανορθογραφία, η οποία δεν είναι μια απλή δυσχέρεια στην ορθογραφία, αλλά συσχέρεια στη χρήση των γραφικών συμβόλων, δηλαδή των γραμμάτων, με βάση βέβαια τη γραμματική, η οποία προϋποθέτει μάθηση και κυρίως εφαρμογή των μεμαθημένων.

5. Μικρή έως σημαντική καθυστέρηση στη μάθηση της διαδικασίας της αναγνώσεως.

6. Δυσχέρειες στην αφομοίωση των ανάλογων εννοιών μέσω της αναγνώσεως του κειμένου, μαθήματος, από το ίδιο το δυσλεξικό άτομο, ενώ ακουστικά δεν υπάρχουν στην ίδια βαρύτητα τα συμπτώματα.

7. στη γραφή αρχικά είναι δυνατόν να υπάρχει κακογραφία, η οποία είναι δυνατόν στις περισσότερες περιπτώσεις να έχει θετική εξελικτική πορεία, λόγω της εξελίξεως του οπτικοκινητικού συμβολικού συγχρονισμού.

8. Στις μαθηματικές πράξεις δεν υπάρχει κάποια δυσχέρεια εκτός από τα λεκτικά μαθηματικά-προβλήματα, όπου υπάρχει δυσχέρεια στο ποιες πράξεις πρέπει να γίνουν και όχι στην εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων αυτών καθ'αυτών.

9. στο επίπεδο συμπεριφοράς παρατηρείται υπερκινητικότητα, αδεξιότητα και στη συνέχεια τάση καταθλίψεως.

ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ (δυσχέρειες σε χωρικές λειτουργίες, δηλαδή σε επίπεδο μαθηματικής σκέψης)

Συμπτώματα:

1. Δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερη καθυστέρηση στην εξέλιξη και ανάπτυξη του προφορικού λόγου στις μικρές προσχολικές ηλικίες, αντίθετα παρατηρείται μια καθυστέρηση στη σύνταξη του λόγου, η οποία εμφανίζεται με διαταραχές στο ρυθμό της εκπομπής του προφορικού λόγου, και σε βαριές περιπτώσεις παρουσιάζονται και στοιχεία τραυλισμού, τα οποία είναι δυνατόν να εγκατασταθούν μόνιμα.

2. Φαινομενικές συγχύσεις μεταξύ συμφώνων σχεδόν δεν παρατηρούνται, αντίθετα όμως παρατηρούνται αυτού του είδους οι συγχύσεις μεταξύ φωνημάτων, ομοίων σε σχηματικό- χωρικό επίπεδο, όπως το -α- με το -ο-, το -ε- με το -ι-, αλλά και μεταξύ φωνήεντος και αριθμού, όπως το -ε- με το -3-.

3. αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών, σχεδόν δεν παρατηρούνται.

4. Συμβολική ανορθογραφία, σχεδόν δεν παρατηρείται.

5. Δεν παρατηρείται κάποια καθυστέρηση στη μάθηση της διαδικασίας της αναγνώσεως, ενώ είναι δυνατόν να παρατηρηθεί κάποια δυσκολία στην ανάγνωση σύνθετων λέξεων, κυρίως σε επίπεδο φωνηέντων και ιδιαίτερα στο ρυθμό της αναγνώσεως.

6. Δεν παρατηρούνται κάποιες ιδιαίτερες δυσχέρειες στην αφομοίωση των ανάλογων εννοιών μέσω της αναγνώσεως του κειμένου, μαθήματος, κυρίως μέβαια να ληφθεί υπόψιν η συμπεριφορά και η ψυχική κατάσταση του συγκεκριμένου δυσλεξικού παιδιού (ατόμου).

7. Στη γραφή είναι πάρα πολύ πιθανόν να υπάρξει μια κακογραφία χωρικού τύπου, της οποίας η βελτίωση θα είναι αργή, έως πάρα πολύ αργή.

8. Στην εκτέλεση των μαθηματικών πράξεων παρατηρούνται έντονες δυσχέρειες, με την έννοια ότι πάσχει κυρίως η εκτέλεση της αριθμητικής πράξεως, η οποία προέρχεται μέσα από τη μαθηματική σκέψη και λιγότερο από την αριθμητική σκέψη.

9. Σε επίπεδο συμπεριφοράς παρατηρείται υπερκινητικότητα συνδυασμένη με επιθετικές τάσεις, αδεξιότητα, επιθετικές τάσεις συνδυασμένες με αγχώδεις καταστάσεις. Σε μικρές προσχολικές ηλικίες και σε βαρειές περιπτώσεις είναι δυνατόν να παρατηρηθούν στοιχεία τα οποία μοιάζουν με αυτά του αυτισμού, όπως και γενικότερα άρνηση επικοινωνίας μέσω της ομιλίας, ή του λόγου.

ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΤΟΥ ΡΥΘΜΟΥ -α- (δυσχέρειες στη μάθηση, στο σύνολο των μαθησιακών δεδομένων)

Συμπτώματα:

1. Δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερη καθυστέρηση στην εξέλιξη και ανάπτυξη του προφορικού λόγου στις μικρές προσχολικές ηλικίες.

2. Φαινομενικές συγχύσεις είναι πάρα πολύ σπάνιες, είτε μεταξύ συμφώνων, είτε μεταξύ φωνηέντων και αριθμών.

3. Αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών, δεν παρατηρούνται.

4. Συμβολική ανορθογραφία, δεν παρατηρείται.

5. Καθυστέρηση στη μάθηση της αναγνώσεως δεν παρατηρείται, ίσως συχνά το αντίθετο.

6. Η αφομοίωση των ανάλογων εννοιών μέσω της αναγνώσεως κειμένου, μαθήματος, από το ίδιο το δυσλεξικό άτομο με δυσλεξία του ρυθμού -α-, αυτή καθ'αυτή ως διαδικασία είναι εφικτή, αλλά η κόπωση, η οποία προέρχεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, δεν επιτρέπει την εκπλήρωση όλων των υποχρεώσεων του και σε οποιαδήποτε στιγμή απαιτηθεί αυτό.

7. Στη γραφή δεν υπάρχουν κάποιες ιδιαίτερες δυσχέρειες, πλην αυτών τις οποίες θα επιφέρει η γρήγορη χρονικά κόπωση.

8. Στις μαθηματικές πράξεις δεν υπάρχουν κάποιες ιδιαίτερες δυσχέρειες, πλην αυτών τις οποίες θα επιφέρει η γρήγορη χρονικά κόπωση.

9. Σε επίπεδο συμπεριφοράς παρατηρείται μια γενικευμένη ψυχική αδυναμία, η οποία εκφράζεται με διάφορες άτυπες εναλλασσόμενες φοβίες κατά τη μικρή προσχολική ηλικία, οι οποίες στη συνέχεια μετατρέπονται σε ανασφάλειες, απουσία αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης στον εαυτό του, όπως και μια υπερευαίσθησία. Επιπλέον οι σχέσεις τις οποίες δημιουργούν τα άτομα με δυσλεξία του ρυθμού -α-, με συνανθρώπους, δεν είναι σταθερές και εναλλάσσονται χωρίς κάποια συγκεκριμένη σοβαρή αιτιολογία.

ΕΝΑΛΛΑΣΣΟΜΕΝΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ (εμφανίζουν μια εναλλασσόμενη διαδοχικότητα στα συμπτώματα της κλασικής και αντίστροφης δυσλεξίας).

ΔΙΠΛΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ (εμφανίζουν τα συμπτώματα της κλασικής και της αντίστροφης δυσλεξίας).

ΜΙΚΤΕΣ ΔΥΣΛΕΞΙΕΣ (αποτελούνται από τη δυσλεξία του ρυθμού -α-, και μία από τα υπόλοιπα είδη δυσλεξίας).

1.5.3.3 Χαρακτηριστικά παιδιού με δυσλεξία

Γενικά χαρακτηριστικά (Κασσέρης)

Το παιδί που είναι δυσλεξικό:

- Είναι έξυπνο, αλλά δεν έχει καλές σχολικές επιδόσεις.
- Ακούει το φορτηγό που περνά και το σκύλο που γαβγίζει, αλλά δύσκολα ακούει τα καλέσματα των δικών του.
- Ξεχνάει ονόματα φίλων, τοποθεσιών, τηλέφωνα, διευθύνσεις, αλλά θυμάται πάντα τις διαφημίσεις στην τηλεόραση.
- Δεν προλαβαίνει να σημειώσει τις ασκήσεις στο σχολείο, ξεχνάει τα βιβλία του, δεν ξέρει τι μέρα, τι έτος, τι εποχή έχουμε.
- Δεν αγαπάει την τάξη, έχει ακατάστατο δωμάτιο και, συνήθως λυτά κορδόνια.
- Δεν ανέχεται να κάνει ούτε το παραμικρό λάθος, ξεσπάει στην πρώτη ματαίωση και αλλάζει πολύ συχνά διάθεση.
- Δυσκολεύεται σε κάθε νέα αρχή και σε κάθε αλλαγή.

- Μπερδεύει το χτες με το σήμερα και το αύριο, το μεσημεριανό φαγητό με το βραδινό.
- Μπορεί να καταλάβει ένα μυθιστόρημα, αλλά δεν μπορεί να διαβάσει λέξεις, όπως εάν, μέσα, αυτός, αύριο.
- Δεν μπορεί να χαρτογραφήσει, δεν μπορεί να θυμηθεί ότι βλέπει.
- Είναι ήσυχο και δεν ενοχλεί κανέναν στην τάξη, αλλά δεν μαθαίνει.
- Ενώ ξεκινάει να πει μια πρόταση, συχνά σταματάει, δεν αντιστρέφει ή παραλείπει λέξεις.
- Μπορεί να κρατάει τη γάτα σφικτά, αλλά δεν μπορεί να κρατήσει το ίδιο σφικτά το μολύβι του.
- Δεν μπορεί να αισθανθεί πόσο ζεστό είναι το νερό, μέχρι να καεί.
- Κολυμπάει πολύ καλά, αλλά πέφτει από τη σκάλα όταν την ανεβοκατεβαίνει.
- Ζωγραφίζει το ίδιο πράγμα πολλές φορές, ρωτάει τα ίδια πράγματα πολλές φορές, αλλά δεν ενδιαφέρεται για την απάντηση.
- Δεν θέλει να πάει στο σχολείο και επικαλείται στομαχόπονους, πυρετούς και πονοκεφάλους.
- Αργεί να σκεφτεί ή να κινηθεί, αλλά είναι γρήγορο στο παιχνίδι.
- Τελειώνει πρώτο τις ασκήσεις στην τάξη, αλλά τις έχει όλες λάθος.
- Μπορεί να κάνει πρόσθεση και πολλαπλασιασμό, αλλά δεν μπορεί να αφαιρέσει και να διαιρέσει. Κάνει αριθμητικές πράξεις με το μυαλό του, αλλά δεν μπορεί να τις γράψει.
- Γελάει σε όλους, χαιρετά τους ξένους αγκαλιάζοντάς τους, λέει “γεια” σε όσους βλέπει.
- Αισθάνεται ότι η ζωή είναι άδικη και αρνείται να προσπαθήσει.
- Πολύ συχνά λέει «δεν με νοιάζει» ή «δεν θέλω», ενώ στην πραγματικότητα εννοεί «δεν μπορώ».
- Δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, σταματάει εύκολα στο παραμικρό εμπόδιο.
- Δυσκολεύεται να λύσει προβλήματα που απαιτούν την εφαρμογή στρατηγικών.
- Δεν μπορεί να είναι προσηλωμένο σ’ αυτό που κάνει για πολύ ώρα και η προσοχή του διασπάται εύκολα.
- Διαβάζει μονότονα και προσφέρει λανθασμένα τις λέξεις.
- Παραλείπει τις συνδετικές λέξεις και τα σημεία στίξης.
- Δυσκολεύεται να διαβάσει χειρόγραφα, ακόμη και αν είναι δικό του.
- Γράφει αργά, και το γραπτό του είναι κακογραμμένο και δυσανάγνωστο.
- Καθυστερεί πάρα πολύ στην ομιλία.
- Έχει πρόβλημα μνήμης και για το λόγο αυτό δε θυμάται την προπαίδεια και τους στίχους ποιημάτων ή τραγουδιών.
- Μιλάει διστακτικά.

- Δυσκολεύεται να βρει τις κατάλληλες λέξεις.
- Δυσκολεύεται να οργανώσει τις ιδέες του, όταν θέλει να γράψει ένα γράμμα ή ένα έγγραφο.
- Δεν μπορεί να θυμηθεί αριθμούς με τη σωστή τους σειρά (όπως αριθμούς τηλεφώνου).
- Έχει περιορισμένη αυτοεκτίμηση, γεγονός που οφείλεται σε απογοητεύσεις και αποτυχίες του παρελθόντος.
- Δυσκολεύεται πάρα πολύ να βρει το αυτοκίνητο της οικογένειας του στο χώρο στάθμευσης.

Πιο συγκεκριμένα:

1. αδυναμία στη διαφοροποίηση των φθόγγων (Αλεξάνδρου,)

- ατελή σύνδεση μεταξύ της ακουστικής και της οπτικής εικόνας ενός ή περισσοτέρων φθόγγων, πχ ακούει κ και του έρχεται η οπτική εικόνα του τ.
- αδυναμία ακουστικής απομονώσεως ενός φθόγγου μέσα από μια λέξη. Δηλαδή το δυσλεξικό παιδί προφέρει σωστά μια λέξη αλλά δεν μπορεί να συλλάβει από ποιους φθόγγους αποτελείται με αποτέλεσμα να την γράφει με παραλείψεις, αντικαταστάσεις ή προσθήκες άλλων φθόγγων.
- Αδυναμία στη διαφοροποίηση των διφθόγγων. Το ει προφέρεται ε-η το ου ο-υ κλπ.
- Αδυναμία στη διαφοροποίηση μεταξύ μεμονωμένων συμφώνων και συμπλεγμάτων που έχουν ηχητική ομοιότητα, πχ τ-ντ, κ-γκ, π-μπ, σ-στ. έτσι αντί το δυσλεξικό παιδί να γράψει ντύνομαι, γράφει τύνομαι ή αντί μπαστούνι γράφει παστούνι.

2. ευαισθησία της θέσεως στο χώρο (προσανατολισμό)

- δεν μπορεί να διακρίνει εύκολα το δεξιά από το αριστερά. Δεν μπορεί να ακολουθήσει τις οδηγίες και να βαδίζει αριστερά ή δεξιά, πάνω ή κάτω, μέσα ή έξω.
- Δυσκολεύεται να δείξει με το δεξί χέρι το αριστερό αυτί κα. (Κασσέρης, 2002).
- Δεν μπορεί να μείνει σε μια σειρά όταν γράφει λέξεις ή αριθμούς και τα γράμματα ακόμη και στην ίδια σειρά παρουσιάζουν αστάθεια και εκτροπές.
- Δυσκολία στην κατεύθυνση των των φθόγγων μεμονωμένα (πχ g αντί δ, d αντί ρ) και δυσκολία στην ηχητική σύλληψη και διαφοροποίηση ορισμένων φθόγγων, που παρουσιάζουν κάποια ηχητική συγγένεια (πχ β αντί φ, δ αντί θ, γ αντί χ, τ αντί κ, φ αντί θ, κλπ. φέλω αντί θέλω, τάτω αντί κάτω).
- Ανικανότητα να κρατήσει τη σωστή σειρά των φθόγγων κατά την ανάγνωση (πχ αντί γάτα διαβάζει τάγα)
- Αλλαγή θέσεως κυρίως του δεύτερου ψηφίου σε πολυψήφιους αριθμούς (πχ αντί να γράψει 329 γράφει 239 ή αντί να γράψει 5678 γράφει 5768).

- Απάλειψη συλλαβών ή γραμμάτων κατά το γράψιμο ή διάβασμα (Αλεξάνδρου).

3. δυσκολίες στην ανάγνωση (Αναστασίου, 1998)

- αργή και διστακτική ανάγνωση

• δυσκολίες στην αναγνώριση των γραμμάτων κατά την “πρώτη ανάγνωση”. Συλλαβιστή, κομπιαστή ανάγνωση στις πρώτες κυρίως τάξεις του Δημοτικού. Εργότερα, μηχανική και μονότονη ανάγνωση, λέξη προς λέξη, χωρίς ρυθμό και χρωματισμό στη φωνή.

- Χάσιμο της σειράς στο κείμενο, ιδιαίτερα όταν τελειώνει η μια σειρά και αρχίζει η επόμενη.

Παράλειψη ή επανάληψη φράσεων ή προτάσεων.

- Παρατονισμός των λέξεων.

• Αγνόηση των σημείων στίξης. Ανάγνωση “χωρίς ανάσα”, χωρίς δηλαδή να γίνεται η ανάλογη παύση σε τελείες ή κόμματα. Ερωτηματικά και θαυμαστικά δε λαμβάνονται υπόψη.

- Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και στις μη οικίες λέξεις.

• Αντικαταστάσεις λέξεων στη βάση νύξεων που σχετίζονται με το πρώτο γράμμα, την πρώτη ή μια άλλη αναγνωρίσιμη συλλαβή και την παραγωγική κατάληξη ή την ορθογραφική ομοιότητα των λέξεων (πχ παιδί αντί πόδι, ποτίζω αντί μαυρίζω, έμπορος αντί εμπόριο).

• Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία, πχ ποτάμι-νερό, δέντρο-ξύλο.

- Πρόσθεση επιπλέον φθόγγων ή συλλαβών σε μια λέξη, πχ πανολοπλία αντί πανοπλία.

- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων, πχ πένω αντί πλένω, σαγίδα αντί σφραγίδα.

- Παράληψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, όπως: και, να, το.

- Καθρεφτική αν’σγνωση μικρών λέξεων, πχ αχ-χα, αν-να, νωπό, πονώ.

- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων, πχ κόνω- κάνω.

- Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, όταν η ανάγνωση γίνεται από το ίδιο το παιδί.

Τυπικά αυτό συμβαίνει, γιατί το βάρος ρίχνεται στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, δηλαδή στην ορθή και ακριβή ανάγνωση, “θυσιάζοντας” την κατανόηση.

4. δυσκολίες στην γραφή και στην ορθογραφία (Αναστασίου, 1998)

- “Παράξενη” ορθογραφία, πχ ποφάλι αντί προβατάκι, νόσκι αντί μουσική.

- Συντόμευση λέξεων, πχ στάτης αντί στρατιώτης, λνο αντί λάχανο.

• Αντικατάσταση γραμμάτων που μοιάζουν φωνητικά ή οπτικά μεταξύ τους. Συχνότερες είναι οι αντικαταστάσεις των συμφώνων, ιδιαίτερα των β-φ, ζ-ξ, ξ-ψ, ζ-σ, (πχ γρόνου αντί χρόνου, βραβιά αντί βραδιά, ξίχουλα αντί ψίχουλα, φροχή αντί βροχή). Αντικαταστάσεις γίνονται και μεταξύ των φωνηέντων, όπως α-ε, ε-ι, α-ο (πχ δόσος αντί δάσος, γαλώ αντί γελώ).

- Παραλείψεις ή επαναλήψεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη, πχ φρένω αντί φέρνω, πέρτα αντί πέτρα, μυνωλάς αντί μυλωνάς, μόνος αντί νόμος.
- Σύγχυση με τα συμπλέγματα συμφώνων, πχ πάτσα αντί πάστα, άφος αντί ανθός.
- Δεν τονίζονται ή “παρατονίζονται” οι λέξεις.
- Αγνόηση των σημείων στίξης. Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού αγνοείται ακόμα και η τελεία.
- Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λειτουργιών λέξεων, όπως και, να, θα.
- Σπάνια ή ακατάλληλη χρήση των κεφαλαίων (πχ ο γιάννης Έφαγε παγωτό).
- “Κολλάνε” τις λέξεις μεταξύ τους (πχ Οαντώνησκαίγω...)
- Ακατάστατη γραφή. Πολλές “μουντζούρες” και σβησίματα, ανισομεγέθη γράμματα και ατελής αυθυγράμμιση των λέξεων.
- Συντακτικά λάθη.
- Δυσκολίες και λάθη στην αντιγραφή (από πίνακα κλπ)
- Καθρεφτική γραφή, πχ ε-3, ρ-9, 1ρρ4 αντί 1994, αχ-χα, αν-να.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Νευροψυχολογική ωριμότητα

Η νευροψυχολογική ωριμότητα, αφορά ένα σημαντικό κομμάτι έρευνας πάνω στη δυσλεξία, αφού η δυσλεξία πρόκειται για μια διαταραχή η οποία σχετίζεται με μία δυσλειτουργική νευρολογική εξέλιξη, που φυσικά είναι διαφορετική για το κάθε άτομο. Το αντικείμενο της νευροψυχολογικής ωριμότητας είναι πολυδιάστατο και περιλαμβάνει διάφορους τομείς ανάπτυξης του ανθρώπου, όπως η ψυχοκινητική εξέλιξη, η αντίληψη, η γλωσσική ανάπτυξη, η συνείδηση, η συναισθηματική ανάπτυξη κ.α. οι οποίοι πάντοτε εξελίσσονται σε σχέση με τον εγκέφαλο. Με λίγα λόγια, πρόκειται για τη συσχέτιση της βιολογικής ωρίμανσης του εγκεφάλου με τη ψυχολογική ανάπτυξη. (Λυμπεράκης, 1997)

Παρακάτω θα πραγματοποιηθεί προσπάθεια προσέγγισης των εξής τομέων: α) σωματικό σχήμα (δόμηση – διαταραχές), β) προσανατολισμός στο χωρόχρονο (διαταραχές), γ) οπτικοκινητικός συντονισμός (διαταραχές) και δ) διάκριση δεξιού –αριστερού (διαταραχές).

Σύμφωνα με τον Τραυλό (1998), το παιδί, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του, ενισχύει τη γνώση του σώματός του με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, μαθαίνει να ξεχωρίζει τον εαυτό του από το περιβάλλον και στη συνέχεια είναι ικανό να ονομάσει τα μεγάλα και τα μικρά μέλη του σώματός του (στάδιο λειτουργικής ανάπτυξης). Πιο συγκεκριμένα, σε ηλικία 1 έως 2 ετών αναγνωρίζει το κεφάλι, το στόμα, τα μάτια, τη μύτη, τα αυτιά, τη γλώσσα, τα μαλλιά, την κοιλιά, τα χέρια, τα δάκτυλα και τα πόδια. Επίσης, αρχίζει να δείχνει και να αγγίζει μεγάλα και σημαντικά μέρη του σώματος π.χ. μάτια, μύτη, στόμα, χέρια και πόδια. Μεταξύ 2 και 5 ετών αναγνωρίζει τα: δόντια λαιμό, πλάτη, γόνατο, ώμο, αγκώνα, μασχάλη, φτέρνα, σώμα καθώς και το 80% των παιδιών μπορεί να δείξει και να προσδιορίσει λεκτικά τα μάτια και το 50% τα φρύδια, γνωρίζοντας πολύ λίγα σχετικά με τον προσανατολισμό του σώματος, μπορώντας όμως, να μάθει για τις διαστάσεις του χώρου. Σε ένα πρώτο στάδιο, μαθαίνουν τις έννοιες πάνω-κάτω, και στη συνέχεια ακολουθούν οι έννοιες μπρος-πίσω, ενώ σε τελικό στάδιο μαθαίνουν τη διάσταση προς τη μια πλευρά και προς την άλλη πλευρά. Σε ηλικία 2,5 με 3 χρόνων είναι ικανά να τοποθετήσουν ένα αντικείμενο μπροστά και πίσω από το σώμα τους, αλλά αδυνατούν να τοποθετήσουν το αντικείμενο μπροστά ή πίσω από ένα άλλο αντικείμενο. Στην ηλικία των 4 ετών η δυνατότητα αυτή εγκαθίσταται, και επιπλέον μπορούν να τοποθετούν ένα αντικείμενο δίπλα σε κάποιο άλλο.

Σε ηλικία 5 έως 6 χρόνων, το 70% των παιδιών μπορούν και προσδιορίζουν μεγαλύτερα και σημαντικότερα μέλη του σώματος καθώς και μιμούνται διάφορες κινήσεις, αλλά και τις προσδιορίζουν λεκτικά ως προς τον κάθετο (πάνω-κάτω) και οριζόντιο (μπρος-πίσω) άξονα. Στα 7 τους χρόνια, το 70% αυτών αποκτούν τη δυνατότητα προσδιορισμού μικρών μελών του σώματος, όπως είναι ο αγκώνας και ο καρπός και αρχίζουν να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως σημείο αναφοράς σε σχέση με τα αντικείμενα που τα περιβάλλουν. Η ανάπτυξη της γνώσης του σώματος ολοκληρώνεται με επιτυχία στην ηλικία των 8 με 9 ετών και μετά το πέρασμα της ηλικίας αυτής δεν παρατηρούμε λάθη στον προσδιορισμό των μελών του σώματος.

Κατά τους De Meur – Staes (1990) αν εξαιρέσουμε τις περιπτώσεις που ανάγονται σε κινητικά ή διανοητικά προβλήματα, όλες οι διαταραχές στην εμφάνιση και στην εδραίωση του σωματικού σχήματος έχουν συναισθηματική προέλευση. Στην περίπτωση των δυσλεξικών τα συμπτώματα που εμφανίζονται μετά από πιθανή διαταραχή του σωματικού σχήματος είναι τα εξής:

- Δεν γνωρίζει τα μέρη του σώματος του. Δείχνει ανίκανο να ανακατασκευάσει ένα αρθρωμένο νευρόσπαστο. Αγνοεί το σωματικό λεξιλόγιο.
- Δεν τοποθετεί καλά τα μέλη του σώματός του όταν εκτελεί κινήσεις και χειρονομίες. Δεν διακρίνει με ακρίβεια τη θέση των μελών του, είτε από έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης, είτε γιατί δεν έχει ανακαλύψει ακόμα τις χωρικές δυνατότητες του σώματός του. Επίσης δεν μιμείται καλά ενώ οι κινήσεις και οι χειρονομίες της καθημερινής του ζωής δεν είναι αρμονικές.
- Δεν συντονίζει καλά τις κινήσεις του. Άλλες φορές είναι αργός στις κινήσεις του, άλλες πάλι θέλει να προχωρήσει πάρα πολύ γρήγορα και μερικές φορές, ενώ αρχίζει καλά την κίνηση του, ξαφνικά γίνεται αφηρημένος.

2.1.1 Προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο

2.1.1.1. Προσανατολισμός στο χώρο

Ο προσανατολισμός στο χώρο είναι στενά συνδεδεμένος με το σχήμα του σώματος, γιατί για να προσανατολιστεί το παιδί μέσα στο χώρο, πρέπει να ανατρέξει στο σώμα του και να καθορίσει τη θέση που κατέχει σε σχέση με τα αντικείμενα που το περιβάλλουν.

Η αντίληψη και βίωση της έννοιας του χώρου είναι σημαντικότερη προϋπόθεση για την κατάκτηση της ικανότητας του προσανατολισμού, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αίσθησης ασφάλειας. Συμβάλλει επίσης καθοριστικά στην εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και της κατανόησης των μαθηματικών. Δηλαδή το παιδί που προσανατολίζεται καλύτερα μέσα στο χώρο, θα φτάσει πιο εύκολα στην ανάγνωση, θα αντιληφθεί καλύτερα τη διεύθυνση των γραμμάτων (πάνω- κάτω, Αριστερά- δεξιά) και θα αποφύγει την αντιστροφή των γραμμάτων ή των λέξεων.

Παιδιά που έχουν δυσκολία στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου παρουσιάζουν συχνά αντιστροφές γραμμάτων (Τσίπρα, 1999). Από την στιγμή που το παιδί με δυσλεξία εμφανίσει διαταραχές στον προσανατολισμό του χώρου παρατηρούνται προβλήματα όπως: μειωμένη ικανότητα προσανατολισμού, κινητική αστάθεια, καθόλου οργάνωση και μνήμη στο χώρο δυσκολίες σε γραφή, ανάγνωση και αριθμητική.

Αναλυτικότερα:

- Το παιδί αγνοεί τους όρους που έχουν σχέση με το χώρο (π.χ. του ζητείται να τοποθετήσει την τσάντα του πάνω στην καρέκλα και αυτό την τοποθετεί *μπροστά* από την καρέκλα).
- Το παιδί γνωρίζει τους όρους που έχουν σχέση με το χώρο, αλλά δεν διακρίνει καλά τις θέσεις (π.χ. το παιδί συγχέει στο σχολείο τα: ν και υ, ου και ον, β και ρ, 6 και 9, κάνει λάθη στη γραπτή αριθμητική πράξη: $138-65=133$ καθώς αφαιρεί το 3 από το 6 και όχι το 6 από το 3 σε κάθετο επίπεδο λόγω λανθασμένης αντίληψης τη έννοιας πάνω- κάτω. Όταν η έννοια πάνω- κάτω παρουσιάζεται μόνη της, δεν προκαλεί σύγχυση, αντιθέτως, όταν η έννοια συνδέεται με άλλη έννοια ή μπαίνει σε άλλο τύπο άσκησης, σημειώνεται αποτυχία).
- Το παιδί αντιλαμβάνεται και διακρίνει καλά το χώρο που το περιβάλλει, αλλά προσανατολίζεται δύσκολα (π.χ. αποπροσανατολίζεται εύκολα, φοβάται τους καινούριους και μεγάλους χώρους, ακόμα και αν έχει καλή γραφική κατεύθυνση είναι ανίκανο να ξαναβρεί τη θέση σε μια αριθμητική σειρά, μαθαίνει να διαβάζει σωστά αλλά απότομα δεν ξέρει σε ποια γραμμή πρέπει να συνεχίσει την ανάγνωση).
- Το παιδί προσανατολίζεται καλά, αλλά δεν έχει μνήμη του χώρου (π.χ. κάνει πολλά λάθη όταν του υπαγορεύουν ένα κείμενο, δεν ξέρει ποτέ να διακρίνει το β από το δ επειδή έχει ξεχάσει σε τι ανταποκρίνεται το σύμβολο, το ίδιο και στην αριθμητική όπου ξεχνάει τι αντιπροσωπεύουν τα σημεία της αριθμητικής +, -, *, /).
- Το παιδί δεν έχει την οργάνωση του χώρου (π.χ. όταν μετακινείται σκοντάφτει πάνω σε άλλους, τα ιχνογραφήματα του αρχικά πιάνουν όλο το χώρο ενώ μετά μικραίνουν λόγω έλλειψης χώρου, δυσκολεύεται να αποκτήσει την έννοια της πλάγιας γραμμής που προκαλεί καθυστέρηση στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής, τέλος στην αριθμητική δεν τοποθετεί τα αριθμητικά ψηφία ακολουθώντας τις ολόισες σειρές).
- Το παιδί δεν αποκτά την αντιστρεψιμότητα και την αντιμετάθεση (π.χ. δεν μπορεί να κατανοήσει μια εξίσωση τύπου: $7+4=2+9$ / $10-4=6$ / $6-10=?$ και δεν είναι ικανό να αντιμεταθέσει μια πρόταση του τύπου: «Εγώ γράφω» στη μορφή «Χτες εγώ έγραφα»).
- Το παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει τις χωρογονωστικές σχέσεις (π.χ. δεν βλέπει κανένα δεσμό ανάμεσα στο χρόνο και στην έγκλιση του ρήματος που έμαθε χθες και στην αντιμετάθεση

μιας φράσης που έμαθε σήμερα: «Το αγόρι παίζει με την μπάλα» και «Τα αγόρια παίζει με την μπάλα»). Αργότερα θα κάνει δύσκολα τη σύνθεση των μαθημάτων του.

2.1.1.2 Προσανατολισμός στο χρόνο

Είναι επίσης συχνό το φαινόμενο το δυσλεξικό παιδί να παρουσιάζει διαταραχές και στον προσανατολισμό του χρόνου. Αναλυτικότερα:

- Το παιδί είναι ανίκανο να ξαναβρεί τη σειρά και την διαδοχή των γεγονότων (π.χ. ανακατώνει τα γεγονότα, δεν αντιλαμβάνεται και δεν διακρίνει ποιο είναι πρώτο και ποιο τελευταίο και στην αριθμητική δεν ξέρει ποιο τμήμα της αριθμητικής πράξης προηγείται από το άλλο). Δεν τοποθετεί σωστά το «πριν» και το «έπειτα».

- Το παιδί δεν αντιλαμβάνεται και δεν διακρίνει τα χρονικά διαστήματα.(π.χ. δεν καταλαβαίνει τι πρέπει να κάνει όταν βλέπει στο κείμενο σημεία στίξης, στην αριθμητική δεν κατανοεί ότι κατά την κάθετη αριθμητική πράξη της αφαίρεσης του 73 από το 125 κάτω από το ψηφίο 1 πρέπει να υπάρχει κενό και στο συλλογικό διάβασμα δεν είναι ποτέ στο ίδιο μέρος με τους άλλους).

- Το παιδί δεν έχει έναν κανονικό ρυθμό (π.χ. δυσκολεύεται να τρέξει γιατί δεν διατηρεί σταθερά βήματα στο τρέξιμο, δυσκολεύεται να διαβάσει με τρόπο συμμετρικό και κατανοητό, δεν μπορεί να συνδέει την χειρονομία με την ομιλία όταν διαβάζει δείχνοντας τις λέξεις με το χέρι και δεν καταλαβαίνει ορισμένες αριθμητικές πράξεις που βασίζονται πάνω στο ρυθμό όπως: $1+2+2+2\dots$).

- Το παιδί δεν έχει την έννοια της ώρας, δεν μπορεί να οργανώσει τον χρόνο του

Εξαρτάται, λοιπόν, από την καλή γνώση των εννοιών του χρόνου και την ικανότητά του να τις συνδυάζει προκειμένου να πραγματοποιήσει τις δραστηριότητες που θέλει να κάνει. Το παιδί συνειδητοποιεί, άρα, προοδευτικά την οργάνωση των σχέσεων μέσα στο χρόνο και γίνεται σταδιακά ικανό να αναπαριστάνει νοητικά την τάξη και την ποιότητα αυτών των στοιχείων, σύμφωνα με τις ανάγκες του. Έτσι, το παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες στο επίπεδο του προσανατολισμού συναντά πολλές δυσκολίες κατά τη διάρκεια των διαφόρων μαθήσεών του μια και για να επιτύχει στο σχολείο, χρειάζεται μια καλή χρονική οργάνωση.

2.2 Οπτικοκινητικός συντονισμός

Στον οπτικοκινητικό συντονισμό, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η όραση και η κιναισθηση καθώς και ο συντονισμός αυτών των δύο.

2.2.1 Όραση

Η όραση παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων όσον αφορά την παροχή πληροφοριών σχετικά με την κίνηση του παιδιού στο χώρο. Παρέχει πληροφορίες σχετικές με τον χώρο στον οποίο θα διαδραματιστεί η κίνηση και χρονικές πληροφορίες σχετικά με τις μεταβολές που διαδραματίζονται πριν και κατά την διάρκεια της κίνησης. Θα πρέπει να σημειωθεί πως 15 – 20.000 είναι τα αισθητηριακά ερεθίσματα που εισέρχονται στο κεντρικό νευρικό σύστημα κάθε δευτερόλεπτο, εκ των οποίων το 80% είναι οπτικά. Επιπλέον 10 – 15% των μαθητών σε μια τάξη έχουν σημαντικά προβλήματα με τις δεξιότητες του ματιού και το ποσοστό αυτό αγγίζει το 60 – 70% στα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

2.2.2 Κιναίσθηση

Η ανάπτυξη της αίσθησης της κίνησης μπορεί να οριστεί ως η γνώση του ατόμου για το σώμα του και τις κινήσεις που εκτελεί χωρίς την παρουσία της όρασης ή άλλων λεκτικών υποδείξεων. Η κιναισθητική πληροφόρηση επιτυγχάνεται δια μέσου πολλών αισθητηριακών υποδοχών που βοηθούν το παιδί να γνωρίσει καλύτερα την θέση του σώματος του πριν, κατά την διάρκεια και μετά την κίνηση (Τραυλός, 1998 Τσίπρα, 1999). Η κιναισθητική αντίληψη ή κιναισθηση είναι η αίσθηση της θέσης και της κίνησης των μελών του σώματος χωρίς την παρεμβολή της όρασης. Η κιναισθηση παίζει σημαντικό ρόλο στην διαδικασία κατάκτησης επιδέξιων κινήσεων όπως αυτών που απαιτούνται για τη γραφή. Στα πρώτα στάδια της μάθησης των κινητικών δεξιοτήτων η όραση είναι απαραίτητη για να προσδιορίζει το έργο και να επιβλέπει τα χέρια. Καθώς όμως αναπτύσσονται οι μηχανισμοί της συγκεκριμένης λειτουργίας εμφανίζονται πρότυπα κίνησης που στη συνέχεια χρησιμοποιούνται χωρίς να συνυπάρχει οπτικός έλεγχος (Τσίπρα, 1999) .

2.2.3 Οπτική αντίληψη

Όσον αφορά την εξέλιξη της οπτικής αντίληψης ο Μάρκου (1998) αναφέρει ότι ο άνθρωπος μετά τη γέννησή του μπορεί να αισθάνεται (αφή), να ακούει (ακοή), ενώ η όρασή του είναι ακόμη περιορισμένη. Στον πρώτο μήνα «βλέπει» ένα κύκλο, το πρόσωπο της μητέρας του, ενώ ταυτόχρονα αρχίζει η διαδικασία γνωριμίας με το περιβάλλον του, δηλαδή η μάθηση. Οι εντυπώσεις των αισθήσεων, η σύλληψη όσων συμβαίνουν γύρω του και η ανάλυση της διαφορετικής σημασίας του καθενός από αυτά, γίνονται σταδιακά και στην πορεία εξέλιξής του.

Σύμφωνα με τον Χ. Βλάχο (1998), με τον όρο οπτικοκινητική ανάπτυξη εννοούμε την ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα παιδιά να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να

εκτελούν προγραμματισμένες κινήσεις. Η ικανότητα αυτή είναι μια πολύπλοκη και σύνθετη αναπτυξιακή λειτουργία που προϋποθέτει όχι μόνο φυσιολογικούς αισθητηριακούς, κινητικούς και γνωστικούς μηχανισμούς, αλλά ταυτόχρονα και το σωστό συντονισμό τους, προκειμένου να σχεδιαστεί και να εκτελεστεί ορθά μία προγραμματισμένη κίνηση.

Μακροχρόνιες μελέτες που έχουν γίνει σε πληθυσμούς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, έχουν δείξει ότι η μειωμένη οπτική αντίληψη, η ελλιπής κινητική λειτουργία, είναι τις περισσότερες φορές, πρώιμα σημάδια- ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζονται στη σχολική ηλικία πια με ποικίλες διαταραχές στη γραφή και στην ανάγνωση (δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαριθμσία, δυσλεξία).

2.2.4. Η λεπτή κινητικότητα και ο οπτικο-κινητικός συντονισμός

Για να γράψει το παιδί πρέπει να κάνει λεπτές και συγκεκριμένες κινήσεις, να κρατάει το μολύβι με συγκεκριμένο τρόπο, απαλά. Επίσης το μάτι πρέπει να παρακολουθεί και να κατευθύνει το χέρι. Για να αποκτήσουν τα δάχτυλα και ο καρπός του μικρού χεριού μεγαλύτερη ευελιξία και ανεξαρτησία μεταξύ τους είναι απαραίτητες οι ασκήσεις λεπτής κινητικότητας παράλληλα με τις οποίες καλλιεργείται και ο συντονισμός ματιού-χεριού.

2.2.5 Η ικανότητα οπτικο- γραφο- κινητικού συντονισμού

Η οπτικο- κινητική ολοκλήρωση που είναι αναγκαία για την κατάκτηση της γραφής εξαρτάται από κινητικές, αντιληπτικές και εννοιολογικές επεξεργασίες. Επηρεάζει δε, σημαντικά την ικανότητα του παιδιού να σχηματίζει ευανάγνωστα γράμματα (Τσίπρα, 1999). Κατά τον Δ. Στασινό (1999) και Δ. Μ. Κανανά (1994), η δόμηση της συγκεκριμένης ικανότητας, προϋποθέτει την ικανότητα οπτικής διάκρισης των διαφορών ανάμεσα στα γράμματα και τη δυνατότητα επιλεκτικής και ελεγχόμενης γραφής τους. Μόνο τότε το παιδί αποκτά τη δυνατότητα της γραφικής απεικόνισης του φθόγγου και της αυτοματοποιημένης κίνησης που απαιτεί η γραφή του κάθε φθόγγου. Τα παιδιά που έχουν οπτική δυσλεξία δεν μπορούν να συγκρατήσουν στην μνήμη τους τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων. Πιο συγκεκριμένα:

- Ιδιαίτερη δυσκολία εμφανίζουν στους φθόγγους που μοιάζουν μεταξύ τους όπως: α-ο, μ-ν, ε-ω ή 3, β-φ, ξ-ψ, π-τ, στ-τσ, τσ-τζ, σβ-σφ, κ.τ.λ.

- Δυσκολεύονται πάρα πολύ και στην συγκράτηση της εικόνας των λέξεων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους όπως: βάρος, βάθος, θάρρος, φάρος, κ.τ.λ.
 - Ακόμη βλέπουν πολλά γράμματα ή λέξεις καθρεπτικά ή από δεξιά προς τα αριστερά. Έτσι λόγω της ανασφάλειας που διακρίνει τα δυσλεξικά παιδιά για το πώς γράφεται μια λέξη παρατηρείται το φαινόμενο όταν γράφουν να θέλουν διαρκώς να διορθώσουν το γράμμα που έγραψαν με αποτέλεσμα το γραπτό τους να παρουσιάζει κακόγραφο και δυσανάγνωστη εικόνα.
 - Σε σχέση με την αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών τα δυσλεξικά παιδιά έχουν δυσκολία συγκράτησης στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους, του σχήματος, χωρών, ηπειρών αλλά και αριθμών και μαθηματικών συμβόλων.
 - Προβλήματα εμφανίζονται και στην συγκράτηση ολόκληρων προτάσεων καθώς όταν βλέπουν μια πρόταση και πρέπει να την διαβάσουν ή να την γράψουν, δίνουν την εντύπωση ότι την βλέπουν για πρώτη φορά ακόμα και αν αυτή ανήκει στο βασικό τους λεξιλόγιο.
 - Άλλες δυσκολίες που αφορούν τις προτάσεις παρατηρούνται στην ανάλυση και σύνθεση αυτών.
 - Δυσκολεύονται στην σύνταξη, στον ορισμό του ρήματος, του υποκειμένου, του αντικειμένου και των προσδιορισμών αλλά και στους χρόνους του ρήματος και κυρίως στον αόριστο.
 - Δυσκολεύονται να ορίσουν το είδος της πρότασης, να ονομάσουν τα μέρη του λόγου και να χρησιμοποιήσουν συνδέσμους.
 - Παρουσιάζουν ελλείμματα στην οπτική αντίληψη και ιδιαίτερα στην κατευθυντική αντίληψη (αντίληψη χώρου).
 - Δυσκολεύονται στον προσανατολισμό σχημάτων και την αντίληψη περίπλοκων σχεδίων.
 - Δυσκολεύονται στην οπτική εξίσωση και την οπτική διάκριση πληροφοριών.
- Αυτά τα ελλείμματα που προαναφέρθηκαν, δημιουργούν έντονα προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή του δυσλεξικού παιδιού (Πόρποδας, 1984; Μάρκου, 1993).

2.3 Διάκριση δεξιού – αριστερού

Η ικανότητα διαφοροποίησης αριστερού-δεξιού βασίζεται σε μια περίπλοκη νευροφυσιολογική διεργασία και σχετίζεται με την ηλικία και τη νοημοσύνη. Μελέτες στάθμισης έχουν επιβεβαιώσει ότι η ικανότητα να ξεχωρίζει κανείς το αριστερό από το δεξί, σε σχέση με το ίδιο του το σώμα, αυξάνει σταδιακά μετά την ηλικία των έξι χρονών περίπου. Μέχρι τα επτά χρόνια ένα φυσιολογικό παιδί, συνήθως, κάνει με ευκολία αυτού του είδους τη διαφοροποίηση και μέχρι τα δέκα έχει αναπτύξει την ικανότητα διαφοροποίησης σε σχέση με τα άλλα πρόσωπα και τα αντικείμενα στο χώρο.

Κλινικές μελέτες έχουν δείξει ότι ακόμα και παιδιά με φυσιολογικό Δείκτη Νοημοσύνης και σε ηλικία που θα περίμενε κανείς να μπορούν να ξεχωρίσουν το αριστερό από το δεξί, μπορεί να εμφανίσουν κάποια διαταραχή στη λειτουργία αυτή, εύρημα που οδήγησε στην υπόθεση ότι η έλλειψη φυσιολογικής ικανότητας διαφοροποίησης δεξιού-αριστερού σχετίζεται με εγκεφαλική δυσλειτουργία. Από την άλλη μεριά, δεν παρατηρήθηκε η ίδια δυσκολία σε ενήλικες με εγκεφαλική βλάβη. Σύμφωνα με τον A.L Benton (1968), αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση των παιδιών, η ανικανότητα αυτή μπορεί να προέρχεται από καθυστέρηση στην εξέλιξη και να μην είναι απώλεια μιας ήδη κεκτημένης ικανότητας.

2.3.1. Η αμφιπλευρικήτητα

Ο Τραυλός (1998), αναφέρει ότι η γνώση της διάκρισης των εννοιών «αριστερά – δεξιά», προέρχεται από τον όρο της επικρατέστερης αμφιπλευρικήτητας. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, είναι πολύ εύκολο να γίνει σύγχυση μεταξύ αμφιπλευρικήτητας και τη γνώση αριστερά-δεξιά (την πλήρη κατοχή των όρων «αριστερά» και «δεξιά»).

Η αμφιπλευρικήτητα ορίζεται ως «η συνείδηση που έχουμε για την ύπαρξη των δύο πλευρών του σώματός μας». Είναι η ικανότητα διάκρισης των δύο πλευρών του σώματος (δεξιά και αριστερή) και η κατανόηση ότι, αν και τα δυο μας πόδια, χέρια, κ.τ.λ., έχουν την ίδια μορφή και την ίδια διάσταση, ωστόσο μπορούν να τοποθετηθούν με διαφορετικό τρόπο (να πάρουν, δηλαδή, διαφορετικές στάσεις) και να κινηθούν ανεξάρτητα. Βοηθά στην ομαλή ανάπτυξη του ατόμου, γιατί το υποβοηθά να συντονίζει τις κινήσεις του, να οργανώνει τη δραστηριότητά του στο χώρο και στο χρόνο και γενικά να ζει με τις δύο του πλευρές. Σύμφωνα με τον De Ajuriaguerra (1970) το παιδί αντιλαμβάνεται ότι το σώμα του έχει δύο διαφορετικές πλευρές με δυο χέρια, δυο μάτια, δυο πόδια, κ.τ.λ. μεταξύ 4 και 5 ετών.

Η γνώση αυτή, είναι η γενίκευση της αντίληψης του σωματικού άξονα για οτιδήποτε περιβάλλει το παιδί. Στο παιδί όσο πιο γρήγορα εδραιωθεί και όσο πιο ομοιογενής γίνει η αμφιπλευρικήτητα του, τόσο πιο εύκολα θα καταφέρει να μάθει την γενίκευση της αντίληψης αυτής. Αν παρουσιάζει δυσκολίες στην επιλογή χεριού, δεν θα μπορέσει να εδραιωθεί εύκολα και σταθερά η αντίληψη της έννοιας «αριστερά-δεξιά». Επίσης, το παιδί έχει δυσκολίες και σε προμαθηματικές έννοιες όπως «πάνω-κάτω- μπρος-πίσω». Παρατηρείται, δηλαδή, μια πλευρική ανασφάλεια σε σχέση με το χώρο, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ξεχωρίσει, όταν βλέπει ένα σχήμα ή μια μορφή, ποια πλευρά είναι πάνω, κάτω, αριστερά, δεξιά κ.α.

Αν και όπως ειπώθηκε παραπάνω, το παιδί περίπου στην ηλικία των 5 χρόνων έχει την ικανότητα να ξεχωρίζει το αριστερό από το δεξί και την τελειοποιεί στην ηλικία των 10 χρόνων. Ωστόσο,

πολλές φορές το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εκτέλεση μιας κινητικής δεξιότητας, όταν ένα μέλος του σώματος του, περάσει τη μεσαία γραμμή του σώματος. Για παράδειγμα, όταν το παιδί πρέπει να γράψει στον πίνακα από αριστερά προς δεξιά. Η συγκεκριμένη ικανότητα βελτιώνεται μέχρι την ηλικία των 10 χρόνων, ωστόσο υπάρχει η πιθανότητα να εντοπιστούν παιδιά ηλικίας μεγαλύτερα των 10 ετών, τα οποία ακόμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκτέλεση τέτοιων είδους δραστηριοτήτων (Μάρκου, 1993).

2.3.2 Η πλευρίωση

Ο όρος *πλευρίωση* αναφέρεται στην προτίμηση χρήσης της μίας μόνο από τις συμμετρικές πλευρές του σώματος, δεξιά ή αριστερή, για το χέρι, το μάτι, το αυτί και το πόδι (Μαρουλάκης, 1987), αφορά όλα τα μέλη και τα όργανα των αισθήσεων και παρατηρείται στις λειτουργικές κινήσεις που απαιτούν, είτε τη χρήση του ενός μόνο μέλους, όπως, για παράδειγμα, όταν κάνουμε κουτσό είτε την αλληλοσυμπλήρωση των δύο μελών, όπως, για παράδειγμα, όταν ξεβιδώνουμε το καπάκι ενός μπουκαλιού. Η πλευρίωση ολοκληρώνει το σωματικό σχήμα, αφορά τον τρόπο με τον οποίο ωριμάζει και εκδηλώνεται η υπεροχή ορισμένων μελών του σώματος κατά τη διάρκεια διαφόρων κινητικών δοκιμασιών. Συνεπώς είναι μία λειτουργία που βρίσκεται σε συνεχή

εξέλιξη και συνδέεται στενά με την έννοια της συναρμογής των κινήσεων. Είναι η ενδιάμεση κατάσταση ανάμεσα στο σωματικό σχήμα και τη δόμηση του χώρου. Ένα παιδί μπορεί να είναι πλευριωμένο με ομοιογενή τρόπο, να είναι δεξιόχειρας ή αριστερόχειρας χωρίς ωστόσο να γνωρίζει τους όρους δεξιά-αριστερά.

Σιγά-σιγά πάντως το παιδί θα πρέπει να καταλήξει σε δεξιόχειρα ή αριστερόχειρα, καθόσον, για να μπορέσει να γράψει με ευκολία πρέπει να χρησιμοποιεί το κυρίαρχο χέρι του, αριστερό ή δεξί. Η προτίμηση του χεριού σε συνδυασμό με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, κ.τ.λ. δημιουργούν ποικίλες διαφοροποιήσεις στις δυνατότητες και στο ρυθμό ανάπτυξης των οπτικο-κινητικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την Τρούλη (2002) υπάρχει σχέση ανάμεσα στην προτίμηση χεριού, τη δυσλεξία και άλλες μορφές διαταραχών της γλώσσας. Ένα παιδί που δεν σταθεροποίησε την πλευρίωσή του, θα αντιμετωπίσει προβλήματα με τον προσανατολισμό και την τοποθέτησή του στο χώρο αλλά και με την τοποθέτηση και τον προσανατολισμό των αντικειμένων μέσα σ' αυτόν. Η αστάθεια λοιπόν της εγκεφαλικής κυριαρχίας εκδηλώνεται με τη δυσκολία εκτίμησης των εννοιών «δεξιά-αριστερά» και αποτελεί μια από τις αιτίες των καθρεπτικών λαθών που παρατηρούνται στην ανάγνωση και τη γραφή των δυσλεξικών παιδιών (Σταύρου, 1995), όπως β αντί θ ή αν αντί να. Το παιδί που δεν ελέγχει τις έννοιες δεξιά-αριστερά, δεν μπορεί να εντοπίσει και τη διαφορά τους. Οι δυσκολίες που εμφανίζονται στην ανάπτυξη της πλευρίωσης έχουν συχνά επιπτώσεις στην

καθημερινή ζωή του παιδιού και ιδιαίτερα την περίοδο των σχολικών μαθησεων, προπάντων της ανάγνωσης και της γραφής (Τρούλη, 2002).

2.4. Διαδοχικότητα- σειροθέτηση

Κάθε σύστημα γλώσσας εμπεριέχει το στοιχείο της σειράς ή ακολουθίας, και επομένως κάθε γλώσσα είναι ακολουθητική, της οποίας τα συστατικά στοιχεία, δηλ τα γράμματα και οι λέξεις, πρέπει να είναι διατεταγμένα σε μια συγκεκριμένη σειρά (Στασινός 1999). Η ακολουθητική σειρά της γλώσσας συνδέεται άμεσα με τη δυσλεξία, μια και η ακολουθητική σειρά εμπεριέχεται στη διαδικασία της ανάγνωσης. Ακόμα, και στην αριθμητική ισχύει το ίδιο, η οποία αφορά δεξιότητες προσοχής και ακολουθίας. Δυσκολίες σε αυτές τις λειτουργίες του ατόμου είναι υπεύθυνες για την εμφάνιση δυσαριθμησίας. Είναι αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν έλλειμμα στην τήρηση της προβλεπόμενης ακολουθίας συμβόλων ή άλλων καταστάσεων, και πως παρόμοια προβλήματα μπορεί να παρουσιάζονται μέσα από τις ακανόνιστες κινήσεις των οφθαλμών τους.

Αν κάποιος παρατηρήσει προσεκτικά παιδιά με δυσλεξία, θα διαπιστώσει πως τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες στη σειροθέτηση και ακολουθία των στοιχείων, που πρέπει να τηρείται κατά την επεξεργασία και παρουσίαση των πληροφοριών. Οι συγκεκριμένες δυσκολίες αποτυπώνονται σε περιπτώσεις τήρησης μιας συγκεκριμένης σειράς γραμμάτων και διαδοχικής παρουσίασης οπτικού και ακουστικού υλικού, τήρησης σειράς στην κατονομασία των ημερών της εβδομάδας, των μηνών του χρόνου ή των εποχών. Οι παραπάνω δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία πηγάζουν από την ελλειμματική αντίληψη του χρόνου και την τήρηση της προβλεπόμενης σειράς και ακολουθίας. Συμπερασματικά, η γραπτή γλώσσα δεν είναι τίποτε άλλο από μια σειρά συμβόλων, τα οποία επιβάλλεται να συνδυαστούν μεταξύ τους με τη σωστή σειρά προκειμένου να παραχθούν λέξεις της ομιλούμενης γλώσσας.

2.5 Γραφοφωνολογία

Η ανάλυση της γλώσσας περιλαμβάνει τόσο τον προφορικό λόγο, δηλαδή την ομιλία και την ακρόαση, όσο και το γραπτό λόγο, δηλαδή την ανάγνωση και τη γραφή. Και ενώ φαίνεται ότι ο προφορικός λόγος μαθαίνεται από τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές διαδικασίες – αρκεί να υπάρχουν στο παιδί οι απαραίτητες οργανικές προϋποθέσεις και οι περιβαλλοντικές επιδράσεις - , ο γραπτός λόγος για να αποκτηθεί , χρειάζεται συστηματική διδασκαλία και κατάλληλη ηλικία (Πόρποδας, 1983, Τάφα, 1995). Με άλλα λόγια, ενώ η μάθηση της ομιλίας δε δημιουργεί ουσιαστικά προβλήματα για τα μέλη της κοινωνίας, αφού όλα τα παιδιά μαθαίνουν να ομιλούν χωρίς να χρησιμοποιείται κάποια εξειδικευμένη μέθοδος διδασκαλίας, αλλά απλώς με το να ζουν στο φυσικό

γλωσσικό τους περιβάλλον, η μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, δηλαδή η μάθηση του γραπτού λόγου, είναι δυσκολότερη, χρειάζεται συστηματική διδασκαλία και δεν είναι πάντοτε επιτυχής (Τάφα, 1995).

Η συστηματική αυτή διδασκαλία γίνεται κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Οι δυο άξονες γύρω από τους οποίους κινείται η σχολική φοίτηση είναι η γλώσσα και τα μαθηματικά. Κατά συνέπεια, *οι μαθησιακές δυσκολίες* αφορούν έναν ή περισσότερους από τους βασικούς τομείς μάθησης : την ανάγνωση, τη γραφή ή την αριθμητική, και αναφέρονται σε αδυναμίες, δυσκολίες, ελλείψεις στην κατάκτηση της γραπτής γλώσσας, στη δόμηση των μαθηματικών εννοιών και την ανάπτυξη του λογικού συλλογισμού. Πρόκειται για «ειδικές δυσκολίες» που εντοπίζονται στις πρώτες τάξεις του σχολείου, οι κυριότερες από τις οποίες είναι : η δυσαριθμησία, η δυσγραφία, η δυσλεξία και η δυσορθογραφία. Εάν δεν υπάρξει έγκαιρη παρέμβαση, τότε αυτές οι αρχικώς «ειδικές δυσκολίες», θα επηρεάσουν τη σχολική φοίτηση και είναι δυνατόν να οδηγήσουν στη σχολική αποτυχία. (Μπεζέ, Σφυρόερα, Γαβρηλίδου, 2002).

Μια στέρηση της φωνολογικής αντίληψης που παρατηρείται στα δυσλεξικά παιδιά, θεωρείται ότι είναι η πιο βασική δυσκολία που αντιμετωπίζουν. Αυτό σημαίνει ότι δυσκολεύονται να χειρισθούν και να διατηρήσουν στη μνήμη τους τρόπους διάσπασης, συνδυασμών ή και ακολουθιών των ήχων του λόγου, των οποίων η εκτύπωση στο χαρτί ως μορφές, είναι η βάση του μηχανισμού της ανάγνωσης. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει δεξιότητες σχετικές με το ρυθμό, την εννοιολόγηση, τους συνδυασμούς και τα φωνήματα (Ζακοπούλου, 2006).

2.6. Η μνήμη

Το πρόβλημα της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών γενικότερα σχετίζεται άμεσα με την διαδικασία της μνήμης, κι αυτό γιατί πολλά από τα ελλείμματα τα οποία παρουσιάζονται στην ανάγνωση και την γραφή οφείλονται σε προβλήματα κωδικοποίησης, αποθήκευσης, διατήρησης και ανάκλησης των πληροφοριών σε αυτή.

Η μνήμη αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των εισερχόμενων πληροφοριών και της μαθησιακής διαδικασίας. Η κωδικοποίηση και συγκράτηση των πληροφοριών στην βραχυπρόθεσμη μνήμη, που αποτελεί και τον κύριο τομέα δυσκολιών στην μνήμη, συνδέεται άμεσα με τον τομέα της φωνολογικής επεξεργασίας και κατηγοριοποίησης, κάτι που αποτελεί μια σημαντική δυσκολία.

Όταν το παιδί δεν μπορεί να κωδικοποιήσει και να οργανώσει στη μνήμη του τις πληροφορίες, όταν δεν μπορεί να οργανώσει τα ιδιαίτερα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά των φωνημάτων και γραφημάτων και να αναλύσει τα στοιχεία ταυτότητας τους χάνει την ροή και το σχέδιο ανάπτυξης της γραφής και της ανάγνωσης.

Οι ιδιαίτεροι κανόνες που ακολουθεί η διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής, το σχέδιο που διδάσκεται το παιδί μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο είναι άμεσα συνυφασμένο με τη διαδικασία της μνημονικής κωδικοποίησης, αν αυτό το πλαίσιο δεν τηρείται η ίδια η μαθησιακή διαδικασία ακυρώνεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί μια πολυδιάστατη και δύσκολη διαδικασία λόγω της ετερογένειας της ομάδας αυτής, αλλά και των μεγάλων διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των ερευνητών σχετικά με τις μεθόδους, τα κριτήρια και τα μέσα αξιολόγησης των δυσκολιών αυτών.

Ειδικότερα, οι πληροφορίες που θα πρέπει να περιλαμβάνει το στάδιο της ανάγνωσης είναι οι ακόλουθες:

1. Πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού
2. Ψυχολογική αξιολόγηση
3. Εκπαιδευτική αξιολόγηση
4. Ιατρική αξιολόγηση

Ενώ θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνονται και: α) το ιστορικό του παιδιού, β) το ιστορικό της εκπαίδευσής του και γ) το οικογενειακό του ιστορικό.

3.2 Μέθοδοι διάγνωσης και τεχνικές αξιολόγησης

Σήμερα υπάρχουν στη διάθεση των ειδικών αρκετοί τρόποι συλλογής δεδομένων και πληροφοριών, τυπικοί (σταθμισμένα τεστ) και άτυποι (μη-σταθμισμένα τεστ). Η επιλογή του κατάλληλου μέσου αξιολόγησης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και απαιτεί ορισμένες προϋποθέσεις από τη μεριά του αξιολογητή. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή της δοκιμασίας αξιολόγησης είναι : α) Ο πρωταρχικός στόχος της αξιολόγησης, β) η προσωπικότητα και οι ιδιαίτερες ανάγκες αλλά και οι δυνατότητες του μαθητή, γ) ο χρόνος χορήγησης της δοκιμασίας και το άγχος του μαθητή, δ) τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα κάθε δοκιμασίας αξιολόγησης, καθώς και τον τύπο των αποτελεσμάτων και ε) η αξιολόγηση της συμπεριφοράς και των δυσκολιών του μαθητή θα πρέπει να είναι ανεξάρτητες από υποκειμενικές κρίσεις και προκαταλήψεις.

Ορισμένα τεστ, Π.χ. πολυπαραγοντικά τεστ νοημοσύνης, πρέπει να χορηγούνται και να ερμηνεύονται από κατάλληλα εκπαιδευμένους ειδικούς (σχολικούς ψυχολόγους), γιατί αλλιώς υπάρχει κίνδυνος προσδιορισμού «ετικέτας» στο παιδί που να μην ανταποκρίνεται στις πραγματικές

του ικανότητες. Οι κυριότεροι τρόποι αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών κατά τη διαγνωστική διαδικασία είναι οι ακόλουθοι:

3.3 Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι η μέθοδος με την οποία παρακολουθούμε τη συμπεριφορά των παιδιών σε διάφορες περιστάσεις είτε ατομικά είτε ομαδικά, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών, προκειμένου να εντοπίσουμε και να κατανοήσουμε καλύτερα τις δυσκολίες των μαθητών, αλλά και να καταρτίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Η παρατήρηση προσφέρει ακριβείς και αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο μάθησης του παιδιού, τις αντιδράσεις του σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαδικασίες και την κοινωνική του συμπεριφορά μέσα στο χώρο του σχολείου.

3.4 Λίστες ελέγχου δεξιοτήτων και συμπεριφοράς

Οι λίστες αυτές περιλαμβάνουν ερωτήσεις που εκφράζουν διάφορα είδη ικανοτήτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς και απαντώνται με ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να διαπιστωθεί τι μπορεί να κάνει και τι δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής, αλλά δεν μπορεί να αναλύσει σε βάθος τις ικανότητές του στον τομέα αυτό.

3.5 Κλίμακες Αξιολόγησης της συμπεριφοράς

Οι κλίμακες αυτές βοηθούν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει και να καταγράψει τις πληροφορίες που έχει συλλέξει από την παρατήρηση σχετικά με τις γνώσεις του μαθητή σε συγκεκριμένα μαθήματα ή με την συμπεριφορά του στην τάξη, κατά τρόπο που να μπορούν να μετρηθούν.

3.6 Σταθμισμένα τεστ

Τα τεστ αυτά συγκρίνουν την επίδοση του μαθητή με τις επιδόσεις μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας της ίδιας ηλικίας. Τα αποτελέσματα αυτά εκφράζονται συνήθως με ένα ποσοτικό δείκτη, Π.χ. IQ ή δείκτης αναγνωστικής ηλικίας. Παραδείγματα σταθμισμένων τεστ είναι τα τεστ νοημοσύνης. Αυτά διακρίνονται σε μονοφασικά ή πολυπαραγοντικά. Τα μονοφασικά μετρούν μια συγκεκριμένη λειτουργία της νοημοσύνης, ενώ τα πολυπαραγοντικά μετρούν λειτουργίες της λεκτικής και πρακτικής νοημοσύνης.

3.7 Μη- σταθμισμένα (άτυπα) τεστ

Πρόκειται για δοκιμασίες που μπορεί να κατασκευάσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εντοπίσει, να αναγνωρίσει και να εκτιμήσει τις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή ή τα προβλήματα

συμπεριφοράς του. Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι οι άτυπες αυτές μορφές τεστ δίνουν πιο αντικειμενικές πληροφορίες για τις ικανότητες και τις αδυναμίες του μαθητή. Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα που έχουν είναι ότι μειώνουν το άγχος και το φόβο των παιδιών για τα τεστ, λόγω του ανεπίσημου χαρακτήρα τους, μπορούν να γίνονται συχνά, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών και οδηγούν σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική αντιμετώπιση.

3.8 Διαγνωστικά τεστ

3.8.1 Τεστ σχολικής ωριμότητας

Τι είναι:

Το τεστ σχολικής ωριμότητας διαμορφώθηκε με τη συνεργασία ψυχολόγων, δασκάλων της στοιχιώδους εκπαίδευσης και νηπιαγωγών.

Το τεστ αυτό ελέγχει ποιες είναι ως τώρα οι ικανότητες του παιδιού στον πνευματικό τομέα. Τα αποτελέσματα του τεστ χρησιμεύουν ως βάση για να δουν οι γονείς, που βρίσκεται στην παρούσα χρονική στιγμή το παιδί τους, και ποιες από τις πνευματικές του ικανότητες πρέπει να προαχθούν παραπέρα.

Το τεστ καταρτίθηκε για παιδιά από τεσσέρων μέχρι επτά ετών. Η χορήγηση του τεστ σε παιδιά ηλικίας μικρότερης των 5,6 ετών μπορεί να χορηγηθεί, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι ένα τετράχρονο παιδί πρέπει να πάει από την ηλικία αυτή στο σχολείο, ακόμα και αν το αποτέλεσμα του τεστ ήταν καλό, και αυτό γιατί δεν είναι ακόμα δεδομένες οι άλλες προϋποθέσεις της σχολικής ωριμότητας, όπως η σωματική ωριμότητα και η κοινωνική ανάπτυξη.

Το τεστ σχολικής ωριμότητας αποτελείται από δέκα (10) υποκατηγορίες. Αυτές είναι:

1. Αντίληψη Περιεχομένου

Σε αυτό το τεστ ο εξεταστής διαβάζει στο παιδί δύο γνωστά παραμύθια (Κοκκινοσκουφίτσα και Χιονάτη) και έπειτα του δίνονται για κάθε παραμύθι έξι εικόνες (οι τρεις ανήκουν σε διαφορετικά παραμύθια και οι τρεις στο παραμύθι που του διαβάσαμε). Το παιδί πρέπει να αναζητήσει τις τρεις σωστές εικόνες.

2. Λογική σκέψη

Σε αυτήν την άσκηση δίνεται στο παιδί μια σειρά εικόνων που προχωρεί από πάνω προς τα κάτω. Οι εικόνες των αντικειμένων και των σχημάτων επαναλαμβάνονται σύμφωνα με ένα απλό κανόνα διάταξης. Σε αυτή τη σειρά των εικόνων λείπει μια εικόνα, την οποία το παιδί καλείται να βρει.

3. Μνήμη-Μέρος 1

Παρουσιάζουμε στο παιδί εννέα εικόνες, τις οποίες πρέπει να παρατηρήσει καλά. Αφού τις παρατηρήσει προχωράμε στο τεστ 4 και μετά από αυτό αρχίζει το καθαυτό τεστ της μνήμης.

4. Συγκέντρωση

Σε αυτό το τεστ δίνεται στο παιδί μια σειρά από επτά ίδιες εικόνες και μόνο μία παρουσιάζει παραλλαγές. Το παιδί καλείται να βρει τη διαφορετική εικόνα.

3. Μνήμη-Μέρος 2

Είναι η συνέχεια του τεστ της μνήμης. Δίνουμε στο παιδί δεκαοχτώ (18) εικόνες, στις οποίες περιλαμβάνονται και οι εννιά (9) εικόνες που του είχαμε δείξει στο μέρος 1. Ζητάμε από το παιδί να θυμηθεί και να αναγνωρίσει τις εικόνες που του είχαμε δείξει στο μέρος 1.

5. Πλούτος Ιδεών

Στο τεστ πέντε (5) δίνονται στο παιδί πέντε (5) διαφορετικά σχήματα. Με βάση αυτά πρέπει το παιδί να σχεδιάσει όσο το δυνατόν πιο σύνθετες εικόνες.

6. Αντίληψη Μεγεθών

Δίνεται στο παιδί τριανταδύο (32) σειρές εικόνων, όπου η κάθε σειρά περιλαμβάνει πέντε (5) ίδια αντικείμενα διαφορετικού μεγέθους. Το παιδί θα πρέπει να μπορεί να κάνει διάκριση ανάμεσα σε μεγάλο, μικρό, χοντρό, λεπτό, κοντό, μακρύ.

7. Αντίληψη Ποσοτήτων-Μέρος 1

Δίνουμε στο παιδί δεκαέξι (16) σειρές με αντικείμενα και σχήματα, όπου κάθε σειρά έχει δύο κάρτες με το ίδιο αντικείμενο αλλά διαφέρουν ως προς την ποσότητα. Το παιδί θα πρέπει να κάνει διάκριση στο «πολύ», «λίγο» και «ίδιο» (ίσο)

8. Αντίληψη Ποσοτήτων-Μέρος 2

Το παιδί πρέπει μέσα από ένα μεγαλύτερο πλήθος απλών σχημάτων, να αναζητήσει το πλήθος που του ζητάει η άσκηση και να το περικλείσει σε κύκλο.

9. Ικανότητα στο σχέδιο

Δίνεται στο παιδί εννιά (9) διαφορετικά σχήματα, τα οποία καλείται να τα αντιγράψει-ζωγραφίσει.

10. Αντίληψη Σχήματος (Μορφής)

Δείχνουμε στο παιδί μια εικόνα ή ένα σχήμα ή γράμματα και αριθμούς και ζητάμε να αναζητήσει στις τέσσερις εικόνες της κάτω σειράς, την ίδια εικόνα με την επάνω.

11. Πρακτική Επιδεξιότητα

Δίνουμε στο παιδί ένα μεγάλο παραλληλόγραμμο που το χωρίσαμε σε τέσσερα μέρη με διακεκομμένες γραμμές και δύο κύκλους. Αφού κόψουμε το παραλληλόγραμμο και τους κύκλους, τα δίνουμε στο παιδί, το οποίο πρέπει να καλύψει με τα σχήματα επτά διαφορετικές εικόνες που θα του δώσουμε.

3.8.2 Μέταφων Τεστ

Τι είναι;

Πρόκειται για ένα έγκυρο και αξιόπιστο διαγνωστικό εργαλείο, σταθμισμένο πανελλαδικά, που σκοπό έχει την αξιολόγηση των μεταφωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για την ανίχνευση των δυσκολιών στο γραπτό και προφορικό λόγο, δηλαδή την πρόληψη Μαθησιακών Δυσκολιών.

Το τεστ μπορεί να χορηγηθεί από αναπτυξιολόγους, παιδοψυχιάτρους, λογοπεδικούς, ψυχολόγους, γλωσσολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, νηπιαγωγούς και δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής κα.

Αποτελείται από δύο μέρη:

Το Αναπτυξιακό «Μέταφων τεστ» (πλήρης χορήγηση) για τις ηλικίες 3,10-6,6 ετών με διαγνωστικό χαρακτήρα για την προσχολική ηλικία. Η πλήρης χορήγηση περιλαμβάνει τριανταεφτά (37) κριτήρια αξιολόγησης χωρισμένα στα γλωσσολογικά επίπεδα ρίμας (ομοιοκαταληξίας)-συλλαβής- φωνήματος.

Το ανιχνευτικό «Μέταφων τεστ» (βραχεία χορήγηση) για τις ηλικίες 5,0-7,0 ετών, δηλαδή για νήπια και μαθητές Α΄ Δημοτικού. Έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα. Περιλαμβάνει δεκαπέντε (15) κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία αποτελούν τμήμα της πλήρους χορήγησης. Παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση Μαθησιακών Δυσκολιών.

Αναλυτική Παρουσίαση του Αναπτυξιακού Μέταφων Τεστ (πλήρης χορήγηση)

Κλίμακα: ΡΙΜΑ

P-ΕΛΔ	εύρεση λέξεων σε δίστιχα
P-ΕΧΕΛΣ	εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο
P-ΕΛ/áci/	εύρεση λέξεων που τελειώνουν σε /áci/
P-ΕΛ/óni/	εύρεση λέξεων που τελειώνουν σε /óni/

Κλίμακα: ΣΥΛΛΑΒΗ

Σ-Σ	Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις
Σ-Κ	Κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ-ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΣΝΣΓΝΩΡΙΣΗ

ΑΣ-ΕΣΕ	Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη
ΑΣ-ΕΣΕΛΣ	Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο
ΑΣ-Α	Απομόνωση
ΑΣ-ΕΧΣΕΛΣ	Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο
ΑΣ-ΣΖ	Σύγκριση ζευγών
ΑΣ-ΔΔ	Διάκριση διαφορετικών
ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ-ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	
ΑΣ-ΕΛ /ka/	Εύρεση λέξεων από /ka/
ΑΣ-ΕΛ /si/	Εύρεση λέξεων από /si/
ΑΣ-ΕΛ /ma/	Εύρεση λέξεων από /ma/
ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ-ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	
ΤΣ-ΕΣΕ	Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη
ΤΣ-ΕΣΕΛΣ	Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο
ΤΣ-Α	Απομόνωση
ΤΣ-ΕΧΣΕΛΣ	Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο
ΤΣ-ΣΖ	Σύγκριση ζευγών
ΤΣ-ΔΔ	διάκριση διαφορετικού
ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ	
ΑΣ-Χ-ΠΡ	Προσθήκη
ΑΣ-Χ-ΑΠ	Απαλοιφή
ΑΣ-Χ-ΑΝΤ	Αντικατάσταση

Κλίμακα: ΦΩΝΗΜΑ

ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ-ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	
ΑΦ-ΕΦΕ	Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη
ΑΦ-ΕΦΕΛΣ	Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο
ΑΦ-Α	Απομόνωση
ΑΦ-ΕΧΦΕΛΣ	Εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο
ΑΦ-ΣΖ	Σύγκριση ζευγών
ΑΦ-ΔΔ	διάκριση διαφορετικού
ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ-ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	
ΑΦ-ΕΛ /f/	Εύρεση λέξεων από εξακολουθητικό φώνημα /f/

ΑΦ-ΕΛ /t/	Εύρεση λέξεων από στιγμιαίο φώνημα /t/
ΑΦ-ΕΛ /l/	Εύρεση λέξεων από υγρό φώνημα /l/
Φ-Σ	Συγκερασμός φωνημάτων σε λέξεις
Φ-Κ	Κατάτμηση λέξεων σε φώνημα

ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

ΑΦ-Χ-ΠΡ	Προσθήκη
ΑΦ-Χ-ΑΠ	Απαλοιφή

Αναλυτική παρουσίαση του Ανιχνευτικού Μέταφων τεστ (Βραχεία Χορήγηση)

ΚΛΙΜΑΚΑ: ΡΙΜΑ

P-EXE Εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο

ΚΛΙΜΑΚΑ: ΣΥΛΛΑΒΗ

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ-ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

ΑΣ-ΕΣΕΛΣ	Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο
ΑΣ-ΕΧΣΕΛΣ	Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο
ΑΣ-ΔΔ	Διάκριση διαφορετικού

ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

ΑΣ-Χ-ΠΡ	Προσθήκη
ΑΣ-Χ-ΑΠ	Απαλοιφή
ΑΣ-Χ-ΑΝΤ	Αντικατάσταση

ΚΛΙΜΑΚΑ:ΦΩΝΗΜΑ

ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ

ΑΦ-ΕΦΕ	Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη
ΑΦ-ΕΦΕΛΣ	Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο
ΑΦ-Α	Απομόνωση
ΑΦ-ΕΧΦΕΛΣ	Εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο
ΑΦ-ΔΔ	Διάκριση Διαφορετικού
Φ-Κ	Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα

ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

ΑΦ-Χ-ΠΡ	Προσθήκη
ΑΦ-Χ-ΑΠ	Απαλοιφή

ΕΠΙΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

- Κριτήριο εντοπισμού με έδειξη φωνολογικού τεμαχίου (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ). Το παιδί καλείται να εντοπίσει τη λέξη που αρχίζει ή τελειώνει στη συλλαβή ή στο αρχικό φώνημα που λέει ο εξεταστέος.
- Κριτήριο εντοπισμού με ένδειξη φωνολογικού τεμαχίου και λέξη στόχο (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ). Το παιδί καλείται να εντοπίσει ποια από τις τρεις λέξεις έχει την ίδια αρχική ή τελική συλλαβή ή αρχικό φώνημα με τη λέξη-στόχο.
- Κριτήριο εντοπισμού χωρίς ένδειξη φωνολογικού τεμαχίου με λέξη στόχο (Ρ, ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ). Το παιδί καλείται να εντοπίσει ποια από τις τρεις λέξεις ομοιοκαταληκτεί ή έχει την ίδια αρχική ή την ίδια τελική συλλαβή ή το ίδιο αρχικό φώνημα με τη λέξη-στόχο χωρίς να το επισημαίνει ο εξεταστής.
- Κριτήριο απομόνωσης φωνολογικού τεμαχίου (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ). Το παιδί καλείται να απομονώσει την αρχική ή τελική συλλαβή ή το αρχικό φώνημα των λέξεων.
- Κριτήριο απόφασης μέσω σύγκρισης ζευγών. Το παιδί καλείται να αποφασίσει για την ομοιότητα ή διαφορά δύο λέξεων σε επίπεδο αρχικής ή τελικής συλλαβής ή αρχικού φωνήματος.
- Κριτήριο διάκρισης διαφορετικού (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ). Σε μια σειρά τεσσάρων λέξεων το παιδί καλείται να εντοπίσει ποια λέξη δεν ταιριάζει με τις άλλες τρεις, δηλαδή αυτή που δεν αρχίζει από ή δεν τελειώνει σε ίδια συλλαβή ή δεν αρχίζει από το ίδιο φώνημα όπως οι υπόλοιπες.
- Κριτήρια εύρεσης λέξεων.
 1. σε δίστιχα (Ρ). το παιδί καλείται να βρει τη λέξη που συμπληρώνει ένα δίστιχο.
 2. σε ανάκληση λεξιλογίου (Ρ, ΑΣ, ΑΦ). Παρουσιάζεται μια λέξη-στόχος και επισημαίνεται το φωνολογικό τεμάχιο προφορικά. Το παιδί καλείται να παράγει λέξεις με συγκεκριμένο φωνολογικό κριτήριο, δηλαδή να βρει λέξεις που τελειώνουν στην ίδια ρίμα, που αρχίζουν από την ίδια συλλαβή ή που αρχίζουν από το ίδιο φώνημα.

ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

- Κριτήριο συγκερασμού. Το παιδί καλείται να συνθέσει τη λέξη αφού πρώτα ακούσει μεμονωμένα την αλληλουχία των συλλαβών ή των φωνημάτων της λέξης.
- Κριτήριο κατάτμησης. Το παιδί καλείται να αναλύσει τη λέξη χωρίζοντας τη σε συλλαβές ή φωνήματα αφού πρώτα την ακούσει από τον εξεταστή.
- Κριτήρια χωρισμού φωνολογικών τεμαχίων
 1. προσθήκη (ΑΣ, ΑΦ). Το παιδί καλείται να αφαιρέσει μια συλλαβή ή ένα φώνημα, το οποίο δίνεται από τον εξεταστή, ώστε να δημιουργήσει μια καινούρια λέξη.

2. αντικατάσταση (ΑΣ). Το παιδί καλείται να αντικαταστήσει μια συλλαφή με κάποια άλλη, η οποία δίνεται από τον εξεταστή ώστε να δημιουργήσει μια καινούρια λέξη.

3.8.3 ΤΕΣΤ ΠΡΩΙΜΗΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Το τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας είναι ένα όργανο με το οποίο έχουμε τη δυνατότητα να διαγνώσουμε υπόνοιες, ενδείξεις και τάσεις για κατόπιν εμφάνιση δυσλεξίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες που συνδέονται με την ηλικία, τις κατάλληλες δομημένες θεματικές του γνωστικού αντικείμενου.

Η διαδικασία ελέγχου της αξιοπιστίας του τεστ στηρίζεται στην εξέταση της εσωτερικής του συνέπειας με τη χρήση των δεικτών αξιοπιστίας Kuder-Richardson και Alpha του Cronbach.

Το τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας περιλαμβάνει οχτώ (8) υποκατηγορίες τεστ:

Τεστ 1. Αναγνώριση εικόνων. Παρουσιάζουμε διαδихικά στο παιδί 10 διαφορετικές κάρτες-εικόνες και του ζητούμε να αναγνωρίσει το εικονιζόμενο είδος-αντικείμενο.

Τεστ 2. Ιχνογράφημα. Παρουσιάζουμε διαδихικά στο παιδί τρία είδη-αντικείμενα και του ζητάμε να τα ζωγραφίσει.

Τεστ 3. Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων. Παρουσιάζουμε στο παιδί ορισμένα σχήματα και του ζητούμε να τα αντιγράψει.

Τεστ 4. Οπτική διάκριση. Το παιδί καλείται να διακρίνει και να εντοπίσει συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα.

Τεστ 5. Τεστ πλευρικότητας. Ερευνούμε το επίπεδο δόμησης της πλευρικότητας του παιδιού μέσα από κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες που το καλούμε να πραγματοποιήσει.

Τεστ 6. Γραφή ονόματος. Καλούμε το παιδί να γράψει ή να αντιγράψει το ονομά του.

Τεστ 7. Διάκριση ήχων. Καλούμε το παιδί να επαναλάβει ζεύγη λέξεων που παρουσιάζουν ηχητικές ομοιότητες μεταξύ τους.

Τεστ 8. Οπτικολεκτική αντιστοίχιση. Παρουσιάζουμε στο παιδί συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα σε συγκεκριμένες κάρτες και το καλούμε να αντιστοιχήσει τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ αυτών των σχημάτων.

3.8.4 CONCEPTS ABOUT PRINT

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ

Το Κριτήριο Concepts About Print περιλαμβάνει ένα σύνολο δοκιμασιών κατάλληλων για την αξιολόγηση του προφορικού και του γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Το κριτήριο αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χειρίζονται τα βιβλία, την ικανότητά τους να γνωρίζουν την φορά της ανάγνωσης και να κατανοούν ότι διαβάζεται το κείμενο

και όχι η εικόνα, τις γνώσεις του σχετικά με την έννοια της λέξης και των γραμμάτων, όπως αντιστοιχία πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, αρχή και τέλος της λέξης, πρώτο και τελευταίο γράμμα της λέξης, καθώς και τις γνώσεις τους σχετικά με τη διάταξη του κειμένου, τη σειρά των λέξεων στο κείμενο, τη διάταξη των γραμμάτων στις λέξεις και τη στίξη.

Ατο Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο ο/η εκπαιδευτικός, διαβάζει μια ιστορία στο παιδί από τα βιβλία που περιέχονται στο τεστ, και συγχρόνως ζητά από το παιδί να τον/την βοηθήσει στην ανάγνωση. Σε κάθε σελίδα ο/η εκπαιδευτικός υποβάλλει μια ή δύο ερωτήσεις. Με αυτόν τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τι γνωρίζει το παιδί για τον γραπτό λόγο.

Τα βιβλία που έχουν κατασκευαστεί για το κριτήριο αυτό είναι: Sand («Άμμος»), Stones («Πέτρες»), Follow Me, Moon («Ακολουθήσε με, Φεγγαράκι») και No Shoes («Χωρίς Παπούτσια»). Τα βιβλία αυτά αφορούν στην πρωτότυπη έκδοση για τα αγγλόφωνα παιδιά. Για τα ελληνικά πρότυπα υπάρχουν δύο βιβλία: «Μια ηλιόλουστη μέρα..» το οποίο είναι βασισμένο στο «No Shoes» της Marie M. Clay και «Το Φεγγαράκι χάθηκε», βασισμένο στο «Follow Me Moon» της Marie M. Clay.

Το Κριτήριο είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως επτά ετών.

3.8.5 DENVER DEVELOPMENTAL SCREENING TEST (D.D.S.T)

(Αναπτυξιακή Ανιχνευτική Δοκιμασία, των Frankenburg και Dodds)

Ανιχνεύει προβλήματα νοητικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί από τον κ. Ι. Τσίκουλα (1983), καθηγητή αναπτυξιακής παιδιατρικής.

Αποτελείται από 105 ασκήσεις-ικανότητες γραμμένες κατά σειρά ηλικίας-επιτυχίας για παιδιά από 1μηνός έως δετών.

Οι ικανότητες αυτές είναι χωρισμένες σε 4 τομείς, ως εξής:

- Αδρή κινητικότητα: Η ικανότητα κάθισης, βάδισης.
- Λεπτοί χειρισμοί και αντίληψη: εδώ υπάγονται οι ικανότητες όρασης και χρησιμοποίησης των χεριών.
- Γλώσσα-ομιλία: εξετάζονται οι ικανότητες ακοής, ομιλίας εκτέλεσης εντολών.
- Κοινωνικότητα: εδώ υπάγονται οι ικανότητες του παιδιού να αυτοεξυπηρετείται και να συνεργάζεται με τους ανθρώπους.

3.8.6 Έκθεση καταγραφής αναπτυξιακών δεξιοτήτων (σχέδιο MEMPHIS)

Έχει προσαρμοστεί στην Ελληνική Γλώσσα αλλά δεν έχει αναφερθεί η στάθμισή του. Είναι κατάλληλο για παιδιά 3 μηνών έως 5 ετών. Ενδείκνυται για ανίχνευση ψυχοκινητικής καθυστέρησης. Περιλαμβάνει έξι τομείς:

- Προσωπικές δεξιότητες-Αυτομέριμα.
- Γενικές Κινητικές Δεξιότητες.
- Λεπτές Κινητικές Δεξιότητες.
- Γλωσσικές Δεξιότητες.
- Γνωσιοαντιληπτικές Δεξιότητες.
- Κοινωνικές Δεξιότητες.

3.8.7 GRIFFITHS TEST

Οι εξελικτικές κλίμακες του Griffiths test είναι κατάλληλες για παιδιά ηλικίας 0-2 ετών και για παιδιά 2-8 ετών. Χρησιμοποιήθηκαν για ερευνητικούς σκοπούς στην χώρα μας από Αγγελοπούλου-Σακαντάμ (1980) και από την Μαντωνάκη κ.α. (1986). Προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά για τη χορήγησή του απαιτείται ειδική εκπαίδευση.

Περιλαμβάνει τους εξής τομείς:

- Κινητικότητα
- Προσωπική- κοινωνική εξέλιξη
- Εξέταση ακοής- ομιλίας
- Συντονισμός χεριού- ματιού
- Παρουσίαση
- Πρακτικός συλλογισμός

3.8.8 Εξελικτικές κλίμακες του Gesell

Αφορούν παιδιά ηλικίας 4εβδομάδων έως έξι ετών.

Περιλαμβάνουν στοιχεία εξέλιξης των παιδιών σε 4 τομείς:

- Γλωσσική εξέλιξη
- Κινητική εξέλιξη
- Προσαρμοστική συμπεριφορά

- Συναισθηματική ανάπτυξη

3.8.9 Εξελικτικό τεστ οπτικής αντίληψης της M.Frostig

Αποτελείται από 5 επιμέρους τεστ:

- Οπτικοκινητικός συντονισμός: Μετράει την ικανότητα του παιδιού να συντονίζει το χέρι με το μάτι του.
- Διάκριση φιγούρας-φόντου: Μετράει την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται σχήματα-μορφές, τα οποία βρίσκονται σε πλαίσια που προοδευτικά γίνονται πιο σύνθετα.
- Διατήρηση φόρμας: Περιλαμβάνει την αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων που παρουσιάζονται μέσα στο χώρο, καθώς και τη διάκριση σχημάτων από άλλα παρόμοια σχήματα.
- Θέση στο χώρο: Μετράει την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει σχήματα-μορφές που παρουσιάζονται ανεστρεμμένα ή με αντίθετη κατεύθυνση μέσα σε σειρές σχημάτων.
- Σχέσεις στο χώρο: Αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναλύει απλά σχήματα και πρότυπα. Το παιδί πρέπει να αντιγράφει διάφορες γραμμές που δημιουργούν σχήματα με βάση καθοδηγητικές τελείες.

Το τεστ αυτό μας δίνει πληροφορίες για τη γενική αντιληπτική ικανότητα του παιδιού, αλλά και για τις επιμέρους αντιληπτικές του ικανότητες. Επίσης διαθέτει και αντίστοιχα θεραπευτικά προγράμματα για τη βελτίωση των περιοχών που παρουσιάζουν ανεπάρκειες.

3.8.10 Α΄ Τεστ Ανιχνευτική Δοκιμασία Σχολικής Ετοιμότητας

Το Α΄ Τεστ στεθμίστηκε εξόλοκληρου στην Ελλάδα, και η προληπτική χρήση του προτείνεται από την Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία. Χορηγείται από ειδικά εκπαιδευμένους θεραπευτές.

Το Α΄ Τεστ δημιουργήθηκε για να αξιολογήσει την ωριμότητα του παιδιού και την ύπαρξη ή όχι των ικανοτήτων εκείνων που θα του επιτρέψουν να παρακολουθήσει με επιτυχία την Α΄ Δημοτικού.

Είναι απλό, ευχάριστο και σύντομο και απευθύνεται σε όλα τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών που ετοιμάζονται να πάνε την επόμενη χρονιά στο σχολείο.

Στόχος του Τεστ είναι η έγκαιρη διάγνωση αναπτυξιακών και μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών προκειμένου να νατιμετωπιστούν έγκαιρα τα προβλήματα που πιθανόν εμποδίζουν την ομαλή ένταξη του παιδιού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

3.8.11 Weschler test

Το τεστ νοημοσύνης για παιδιά WISC-R είναι διεθνώς το πιο εξατομικευμένο τεστ το οποίο χρησιμοποιείται πλέον και στη χώρα μας. Είναι ένα από τα πιο γνωστά τεστ νοημοσύνης, Wechsler Intelligence Scale, που γίνεται και στα παιδιά με δυσλεξία ηλικίας 6-16 ετών. Ακόμα, μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη διάγνωση των Μ.Δ..

Στο Wisc τεστ υπάρχουν κάποιες κλίμακες, οι οποίες ελέγχουν όλες τις πλευρές νοημοσύνης του παιδιού με Μ.Δ.. Ο Weschler, Αμερικάνος ψυχολόγος ο οποίος κατασκεύασε το τεστ, εξηγεί ότι υπάρχουν πολλές κλίμακες που ελέγχουν τη νοημοσύνη και όχι μόνο μια. Κι αυτό γιατί η νοημοσύνη του καθενός από εμάς είναι μια λειτουργία με πολλές ικανότητες κι όχι μόνο μια. Έτσι βλέποντας τη μια πλευρά της νοημοσύνης, μέσα από κλίμακες, θα μπορούμε να έχουμε μια γενική εικόνα της νοημοσύνης του παιδιού.

Αυτές οι κλίμακες είναι 13 και από το αποτέλεσμα τους υπάρχει ο ψυχομετρικός δείκτης που ονομάζεται Πηλίο Γενικής Νοημοσύνης. Δηλαδή, τα αποτελέσματα από όλες τις κλίμακες, υπάρχουν σε αυτόν τον δείκτη νοημοσύνης. Το Wisc αξιολογεί τη νοημοσύνη μέσω δύο διόδων επικοινωνίας, της ακουστικής γλωσσικής και της οπτικής κινητικής. Μερικές από τις 13 κλίμακες χρησιμοποιούν ακουστικό-λεκτικό υλικό και από την αθροιστική-στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων στις κλίμακες αυτές εξάγεται ένας ενιαίος βαθμός για τη λεγόμενη Λεκτική Νοημοσύνη, το Πηλίο Λεκτικής Νοημοσύνης και μερικές χρησιμοποιούν οπτικό-κινητικό υλικό και από την αθροιστική-στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων στις κλίμακες αυτές εξάγεται ένας ενιαίος βαθμός για τη λεγόμενη Πρακτική Νοημοσύνη, το Πηλίο Πρακτικής Νοημοσύνης. Το Ελληνικό Wisc παρέχει υψηλού επιπέδου πληροφόρηση με σημαντική προγνωστική εγκυρότητα σε ό, τι αφορά στη μαθησιακή ικανότητα του παιδιού. Η δομή του τεστ προσφέρει στον ψυχολόγο τη δυνατότητα να αξιολογήσει τα ευρήματα σε πολλά επίπεδα, από τον απλό υπολογισμό του νοητικού πηλίκου έως τη λεπτομερή ανάλυση του νοητικού προφίλ του παιδιού. Στο εγχειρίδιο αυτό, υπάρχουν πίνακες που είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν για τη συγκριτική αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού τόσο μεταξύ των 13 επιμέρους κλιμάκων όσο και μεταξύ των πηλίκων Λεκτικής, Πρακτικής, Γενικής Νοημοσύνης. (Ζακοπούλου, 2006).

3.8.12 Detroit test

Το Detroit test αποτελείται από 11 υποδοκιμασίες που εκτός από τους επιμέρους δείκτες παρέχει συνθέσεις βαθμολογιών που αντιπροσωπεύουν τομείς της ανάπτυξης. Οι ικανότητες που αξιολογούνται συνδέονται με τη σχολική μάθηση, χωρίς βέβαια να αποτελεί τεστ επίδοσης. (Hammil, P. 1985).

3.8.13 Το οπτικό-κινητικό -Gestalt της Bender

Είναι ένα μη λεκτικό εξατομικευμένο αντιληπτικό τεστ. Αξιολογεί τη σχέση ανάμεσα στην αντίληψη και σε διάφορους τύπους ψυχοπαθολογίας. Είναι χρήσιμο για παιδιά ως ενδεικτικό συναισθηματικών προβλημάτων, νευρολογικών δυσλειτουργιών, σχολικής ετοιμότητας και Μ.Δ..(Bender, L. 1938).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Στα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μεγάλη αύξηση στον αριθμό και το είδος των παροχών και υπηρεσιών που προσφέρονται για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες τα τελευταία χρόνια αντικείμενο έντονης ενασχόληση πολλών ειδικών και ειδικοτήτων.

Σήμερα υπάρχουν ποικίλα μοντέλα που εφαρμόζονται και έχουν σχέση με τον τόπο-χώρο όπου αντιμετωπίζονται, με το χρόνο που αντιμετωπίζονται, καθώς και με τους τρόπους και μεθόδους που χρησιμοποιούνται.

Έτσι, ενώ παλιότερα υπήρχε η τάση τα σχολικά προβλήματα, είτε αυτά αφορούσαν τη μάθηση είτε τη συμπεριφορά, να αντιμετωπίζονται σε ξεχωριστό πλαίσιο έξω από το κανονικό σχολείο και τάξη, με αποτέλεσμα την απομόνωση και περιθωριοποίηση των μαθητών, σήμερα τα προβλήματα των παιδιών με μικρές ή μεγάλες δυσκολίες σε επίπεδο μάθησης και συμπεριφοράς αντιμετωπίζονται μέσα στο κανονικό σχολείο και μάλιστα μέσα στην κοινή τάξη, μαζί με τα άλλα παιδιά, τους άλλους μαθητές, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η τάση αυτή της ενσωμάτωσης, σε ορισμένες χώρες έχει γίνει νόμος και υλοποιείται σε αρκετές περιοχές, στις περισσότερες όμως χώρες γίνονται ακόμα πειραματικές προσπάθειες.

Σε σχέση λοιπόν με το χώρο όπου αντιμετωπίζονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες υπάρχει μια ποικιλία από μοντέλα. Στις περισσότερες χώρες δεν είναι ξεκαθαρισμένα τα πράγματα μια και χρησιμοποιούνται διάφορα εναλλακτικά σχήματα. Υπάρχουν κυρίως τα φροντηστηριακά τμήματα ή τα αντισταθμιστικά τμήματα μέσα σε κανονικό σχολείο, όπου διδάσκουν ειδικοί παιδαγωγοί μόνο στα μαθήματα που υστερούν και για λίγες ώρες, ενώ παρακολουθούν όλο το υπόλοιπο πρόγραμμα στην κανονική τάξη (Τσουριάδου & Μπιζαράκης, 1990).

Παρακάτω θα δούμε τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να υφίστανται πριν το ξεκίνημα της θεραπείας:

- Αναγνώριση και εντοπισμός των δυσκολιών του παιδιού
- Επιμόρφωση και εξειδίκευση του προσωπικού
- Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή
- Κοινωνική στήριξη
- Ενημέρωση και διαφώτιση των γονέων (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

4.2 Εκπαιδευτικά και υποστηρικτικά προγράμματα

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί την πιο σημαντική διάσταση του προβλήματος και τον απώτερο σκοπό της διαγνωστικής έρευνας.

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις σχετικά με τα προγράμματα εκπαίδευσης και τις εξειδικευμένες μεθόδους αντιμετώπισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Η εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι δεν υπάρχει μία μέθοδος κατάλληλη για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών. Η κάθε περίπτωση παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες, γενικότερα, είναι ξεχωριστή και μοναδική και χρειάζεται να αντιμετωπίζεται εξατομικευμένα. Μια μέθοδος διδασκαλίας που φέρνει αποτέλεσμα με κάποιο μαθητή μπορεί να αποδειχθεί αναποτελεσματική για κάποιον άλλον. Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών, όποιες και αν είναι, πρέπει να αντιμετωπίζονται μέσα στα πλαίσια της ισότητας των ευκαιριών και της κατάργησης των διακρίσεων.

Μία από τις σημαντικότερες τάσεις της εποχής μας είναι η *ενσωμάτωση* των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Με τον όρο αυτό εννοούμε την ένταξη του παιδιού στο κανονικό σχολείο και τη συνεκπαίδευση του. Τρία είναι τα είδη της ενσωμάτωσης:

(α) Η χωροταξική: περιορίζεται στην απλή παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες μέσα στο συνηθισμένο σχολείο.

(β) Η κοινωνική: στοχεύει στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων που αυξάνουν την επαφή και την επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες.

(γ) Η διδασκτική: κατά την οποία το παιδί εκπαιδεύεται μέσα στη συνηθισμένη τάξη, συμμετέχοντας στην ίδια διδασκτική διαδικασία με διαφορετικό τρόπο και σε άλλο μαθησιακό επίπεδο. Αποτελεί την υψηλότερη βαθμίδα σχολικής ενσωμάτωσης. (Πολυχρονοπούλου, 1995)

Για να υλοποιηθεί όμως το πρόγραμμα ενσωμάτωσης, χρειάζεται να εκπληρώνονται κάποιες προϋποθέσεις. Οι κυριότερες από αυτές είναι: η ειδική εκπαίδευση του δασκάλου της συνηθισμένης τάξης, η εξάλειψη της αρνητικής στάσης και της πεποίθησης ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες «χαλούν» την τάξη, η ύπαρξη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού, Π.χ. σχολικοί σύμβουλοι, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, και η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού.

Στη χώρα μας το πιο συνηθισμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης είναι η διδασκαλία του παιδιού στη συνηθισμένη τάξη, χωρίς τη βοήθεια του ειδικού εκπαιδευτικού ή άλλων ειδικών. Έτσι, ο εκπαιδευτικός καλείται μόνος του ή με τη βοήθεια του συμβούλου ειδικής αγωγής να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών αυτών. Συχνά τα παιδιά αυτά παρακολουθούν τις «ειδικές τάξεις» για ορισμένες ώρες τις ημέρας και ορισμένα μαθήματα. Η

ανομοιογένεια όμως του πληθυσμού της τάξης αυτής και η ύπαρξη συχνά εκπαιδευτικών όχι κατάλληλα εκπαιδευμένων δεν καλύπτει πάντα τις ανάγκες του παιδιού αυτού. Επιπλέον, δεν αφαιρεί το στίγμα του «ειδικού». Ένα άλλο πρόγραμμα με μαθησιακές δυσκολίες είναι η «ενισχυτική διδασκαλία». Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου ο μαθητής δέχεται επιπλέον βοήθεια για λίγες ώρες της εβδομάδας από δάσκαλο της ειδικής εκπαίδευσης.

4.3 Ψυχοθεραπευτικές αρχές αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με τα πορίσματα διεθνών ερευνών, τα βασικότερα από τα σημεία κλειδιά για την επιτυχή ενσωμάτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

1 Να παρέχεται διακριτική βοήθεια στο παιδί.

2 Να του παρέχεται εξατομικευμένη βοήθεια και διδασκαλία όποτε και όπου αυτό είναι δυνατόν.

3 Να δίνεται στο παιδί περισσότερο χρόνο για να εκτελεί έτσι τις γραπτές εργασίες. Όταν αξιολογείται το έργο του, να δίνεται έμφαση στις ιδέες και όχι στην οργάνωση του γραπτού.

4 Να αποφεύγεται η χρήση έντονων χρωμάτων κατά τη διόρθωση του γραπτού του γιατί έτσι αποθαρρύνεται το παιδί. Να διορθώνονται τα βασικά μόνο λάθη.

5 Να ενθαρρύνονται τα παιδιά να εντοπίζουν μόνα τους τα λάθη και να εκμιαεύουν τη σωστή απάντηση.

6 Να αναθέτονται οι εργασίες τμηματικά και να γίνεται ποιοτική και ποσοτική διαφοροποίηση της ύλης, επιλέγοντας προτεραιότητες ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή.

7 Να διατυπώνονται με σαφήνεια οι διδακτικοί στόχοι και να δίνονται σαφής οδηγίες. Επιπλέον, να διευκρινίζονται από την αρχή τις επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς, αποκλείοντας τις ανεπιθύμητες.

8 Να διδάσκονται, και όχι μόνο να ελέγχονται, δεξιότητες που αναπτύσσουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες των παιδιών (ανάγνωση, κατανόηση, συλλογισμός).

9 Να παροτρύνονται τα παιδιά να μελετούν τα ζητούμενα και να σκέφτονται τι πρέπει να κάνουν πριν αρχίσουν να γράφουν.

10 Να τονώνεται η αυτοπεποίθηση του παιδιού αντισταθμίζοντας τις δυσκολίες του και προβάλλοντας τις δυνατότητές του.

11 Να γίνεται συνεχής εκτίμηση και αξιολόγηση των δυνατοτήτων του παιδιού. Να ενθαρρύνεται το παιδί να αναπτύξει το συναίσθημα ευθύνης για πρόοδο και εμπιστοσύνη προς το δάσκαλο.

12 Να τρέφονται συναισθήματα συμπάθειας και όχι συμπόνιας προς το παιδί. Να υπάρχει κατά νου ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν αρκεί η προς μάθηση πληροφορία να τους δοθεί στο

επίπεδο που να μπορούν να επεξεργαστούν γνωστικά.

4.4 Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Σχολικό Περιβάλλον

4.4.1 Νηπιαγωγείο

Πρέπει να ενισχύονται οι λειτουργίες και ο συντονισμός των λεπτών κινήσεων του παιδιού, με παιχνίδια και ασχολίες που απαιτούν συντονισμένη κίνηση ματιού, χεριού και δακτύλων και οι οποίες αφορούν τον οπτικο-κινησιακό ή το γραφο-κινησιακό συντονισμό- δεξιότητες απαραίτητες για τη γραφή. Για παράδειγμα:

- Να ζητηθεί από το παιδί να μαζεύει μικρά αντικείμενα, όπως κουμπιά, ρύζι, μικρές μπίλιες, μικρές πετρούλες και βότσαλα.
- Να του ανατεθούν ασχολίες που απαιτούν:
 1. χειρισμό ψαλιδιού, πχ να κόβει μια ευθεία γραμμή χαραγμένη σε μαλακό χαρτόνι.
 2. να περνά μεγάλες χάντρες σε κλωστή με χοντρή βελόνα.
 3. να ράβει μεγάλα κουμπιά πάνω σε μαλακό χαρτόνι ή τσόχα.
 4. να χωρίζει μικρά κουμπάκια κατά χρώματα.
 5. να γεμίζει και να αδειάζει χαλίκια, ρύζι, μακαρονάκια μέσα σε διαφορετικά δοχεία.

Όλες αυτές οι ασκήσεις δυναμώνουν το μυϊκό σύστημα των δακτύλων, διευκολύνοντας τη σωστή λαβή του μολυβιού, ενώ, συγχρόνως, ενεργοποιούν και εκπαιδεύουν το οπτικό σύστημα του παιδιού στην οπτική αλληλουχία και οπτική αντίληψη και διάκριση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να «εκπαιδευτεί» το παιδί στο οπτικο-κινησιακό συντονισμό και, ειδικότερα στην προγραφική δεξιότητα.

Για τον συντονισμό των μεγάλων κινήσεων του παιδιού και την εκπαίδευσή του στην χωροκατεύθυνση και στον προσανατολισμό, απαραίτητες είναι οι ασκήσεις:

- ο χορός με συγκεκριμένα βήματα, πχ ένα βήμα δεξιά, ένα αριστερά, κατόπιν ένα αριστερά, δύο δεξιά, μπρος, πίσω κοκ.
- Ρυθμικό βάδισμα με μουσική, έτσι ώστε το παιδί να βαδίζει με ρυθμό εν-δυο, εν-δυι, να έχει το σώμα του στη σωστή φορά, και να κινεί ρυθμικά τα χέρια του πλάι στο σώμα του.
- Πηδηματάκια επιτόπου ή μέσα κι έξω από ένα στεφάνι, ή με το σχοινάκι, ή μέσα κι έξω από μια γραμμή σχεδιασμένη στο πάτωμα.

- Πάσες με την μπάλα, να πετά κάποιος την μπάλα στο παιδίγια να την πιάσει, να περιμένει τη σειρά του, να πετά το ίδιο το παιδί την μπάλα σε κάποιον τρίτο ή σε κάποιο συγκεκριμένο στόχο, χαμηλά ή ψηλά μέσα και έξω από ένα καλάθι (Λιβανίου, 2004).

4.4.2. πρώτες τάξεις του δημοτικού

Ασχολίες που προετοιμάζουν το παιδί για την ανάγνωση και, συγκεκριμένα, την αποκωδικοποίηση των γραμμάτων είναι οι εξής:

- Να παρατηρεί και να περιγράφει εικόνες ενώ βλέπει
- Να πει τι θυμάται από μια εικόνα που μόλις περιεργάστηκε, αλλά δε βλέπει
- Να βρει τι είναι λάθος σε μια εικόνα ή τι λείπει από μια εικόνα
- Να βρει ποια είναι η σωστή σειρά που πρέπει να τοποθετηθούν διάφορες εικόνες.

Ο τρόπος που το παιδί χρησιμοποιεί το μολύβι και το τετράδιο, την ώρα που γράφει, είναι αποφασιστικός παράγοντας για την καλλιγραφία, αλλά και για την ταχύτητα, το ρυθμό και την ποιότητα της γραφής του στο μέλλον. Η θέση του τετραδίου και το πώς κρατά και χρησιμοποιεί το μολύβι είναι τα πρώτα γράμματα που πρέπει να μάθει το παιδί από την προσχολική κιόλας περίοδο.

Τα «γραπτά» του παιδιού, όσο ακαταλαβίστικα και αν είναι πρέπει να γίνονται δεκτά και να ενθαρρύνεται συνεχώς να παρουσιάζει την δική του γραπτή δουλειά. Όταν αποκτήσει αυτοπεποίθηση στο γράψιμο, τότε, σιγά σιγά, και χωρίς να υποτιμώνται οι όποιες προσπάθειες του, καλό θα ήταν, κάτω από τις δικές του λέξεις, να γράφονται οι σωστές. Τα γράμματα πρέπει να υποδεικνύονται ένα ένα ως γραφήματα και ως φωνήματα και κατόπιν να διαβάζονται μεγαλόφωνα μαζί με το παιδί.

Για να ευαισθητοποιηθεί μόνο το οπτικό του σύστημα, μπορούν να δωθούν ασκήσεις όπου το παιδί πρέπει να μαντέψει, με κλειστά αυτιά, το γράμμα που προφέρεται πολύ σιγανά, ενώ στεκόμαστε μπροστά στο παιδί για να βλέπει το στόμα μας. Επίσης να διαβάζει δυνατά ένα γράμμα που του δείχνουμε ή να του ζητήσουμε να μας πει με τι γράμμα αρχίζουν και τελειώνουν διάφορα αντικείμενα που του δείχνουμε, πχ πίνακας», «καρέκλα», κα. (Λιβανίου, 2004).

4.5 Η Αντιμετώπιση της Ανάγνωσης

Στην αρχή το παιδί μαθαίνει να φτιάχνει συλλαβές χρησιμοποιώντας πρώτα 2 σύμφωνα με τα φωνήεντα, δηλαδή: μα – με – μο – μι και λα – λε – λο – λι και στη συνέχεια διαβάζει απευθείας και τα 17 σύμφωνα με τα αντίστοιχα φωνήεντα. Συνεχίζει, διαβάζοντας τώρα όλα τα σύμφωνα μόνο με το α, μετά με το ε, το ο και το ι. Για παράδειγμα: βα – γα – δα – ζα – θα – κα – λα – μα – να – ξα

– πα – ρα – σα – τα – φα – χα – ψα . Έπειτα, διαβάζει κάθε σύμφωνο και με τα 7 φωνήεντα, π.χ. βα – βε – βο – βω – βι – βη – βυ. Και τέλος διαβάζει αμέσως, χωρίς δισταγμό, οποιαδήποτε συλλαβή και τη γράφει, π.χ. τε – λο – θα – ξω...

Μετά το παιδί αρχίζει να διαβάζει και να γράφει απλές λέξεις.

Ξεκινάει ενώνοντας με μια γραμμή τις συλλαβές που μαζί έχουν νόημα και γράφει τη λέξη, π.χ.

κα		λι	
τυ	δε	τω	φε
ρι		ρα	
τυρί		τώρα	

και στη συνέχεια διαβάζει και γράφει δυσύλλαβες λέξεις, ύστερα τρισύλλαβες και στο τέλος πολυσύλλαβες.

Ύστερα το παιδί διαβάζει λέξεις που ξεκινάνε από 2 σύμφωνα που διαβάζονται όπως τα βλέπουμε (τρένο, κρέας κ.λπ.). Εδώ, πρέπει πρώτα να σιγουρευτούμε ότι το παιδί όταν ακούει μία τέτοια λέξη κατανοεί υπάρχουν 2 συνεχόμενα σύμφωνα. Θα βοηθήσουν πολύ οι ακουστικές ασκήσεις. Θα λέμε, δηλαδή, στο παιδί μια λέξη π.χ. «τρένο» και θα μας λέει στη συλλαβή τρε ποια γράμματα ακούει και σε ποια σειρά (πρώτα το κ, μετά το ρ και τέλος το ε) κι ύστερα θα διαβάζει λέξεις χωρίς να κομπιάζει, που ξεκινούν από τρ, κρ, βλ κ.λπ.

Στη συνέχεια διαβάζει και γράφει λέξεις που περιέχουν δίψηφα φωνήεντα και συνδυασμούς π.χ. παίζω, τοίχος, αύριο. Ύστερα διαβάζει και γράφει λέξεις με δίψηφα σύμφωνα π.χ. Ντίνα, τξάκι, αγχούρι, και τέλος μπορεί και διαβάζει εύκολα κείμενο 5-6 σειρών, τηρώντας τα σημεία στίξης και αποδίδοντας το νόημα. (Φλωράτου, 1992).

4.6 Η Αντιμετώπιση της Γραφής

Το παιδί αρχικά μαθαίνει να γράφει τα γράμματα και να κατανοεί ότι δεν έχουν όλα ίδιο σχήμα ή ίδιο μέγεθος. Του δείχνουμε, λοιπόν, ότι τα γράμματα χωρίζονται σε 3 κατηγορίες (α, ε, ο, ω, ι, υ, η, σ, τ, π, ν, κ – δ, β, λ, ζ, ξ, θ – ψ, χ, μ, γ, ρ, φ) και του ζητάμε να τα αντιγράψει σε τετράδιο καλλιγραφίας.

Ύστερα μαθαίνει να τονίζει σωστά τις λέξεις. Στην αρχή του φωνάζουμε μια λέξη και ζητάμε να μας πει ποια συλλαβή ακούστηκε πιο δυνατά. Στη συνέχεια του λέμε μια λέξη και ζητάμε από το παιδί να την πει φωναχτά ώστε να ακουστεί η τονισμένη συλλαβή και ύστερα του δίνουμε γραπτές

τις λέξεις να τις τονίσει, μετά προτάσεις και ολόκληρα κείμενα. Επίσης του δίνουμε λέξεις λάθος τονισμένες και ζητάμε να τις διορθώσει και συνεχίζουμε υπαγορεύοντας του προτάσεις.

Έπειτα μαθαίνει να γράφει προτάσεις, κρατώντας αποστάσεις μεταξύ των λέξεων. Δίνονται στο παιδί απλές προτάσεις και του ζητάμε να τις διαβάσει, να τραβήξει μία γραμμή κάτω από κάθε λέξη και να τις αριθμήσει, επίσης του λέμε μία πρόταση και σε κάθε λέξη χτυπάμε παλαμάκια και του ζητάμε μετά να κάνει το ίδιο κι έπειτα συνεχίζουμε στα ίδια βήματα με συνθετότερες λέξεις. (Φλωράτου, 1992).

4.7 Η Αντιμετώπιση της Ορθογραφίας

Η αντιμετώπιση της ορθογραφίας είναι αρκετά σύνθετη και πρέπει να περάσει από πολλά στάδια για να ολοκληρωθεί.

Το παιδί πρέπει να μάθει:

- i. Να διακρίνει τα ουσιαστικά στα διαφορετικά γένη και πτώσεις και να τα χρησιμοποιεί δίπλα σε ρήματα και επίθετα
- ii. Να ξεχωρίζει τα επίθετα από τα ουσιαστικά σε προτάσεις που δίνονται
- iii. Να γράφει σωστά σε προτάσεις τα αρσενικά σε -ης και τα θηλυκά σε -η
- iv. Να γράφει σωστά τα ουδέτερα σε -ι
- v. Να γράφει σωστά σε προτάσεις τα ομόηχα άρθρα -η και -οι
- vi. Να γράφει σωστά σε προτάσεις και κείμενο τα άρθρα τον, στον, των, των
- vii. Να γράφει σωστά σε προτάσεις και κείμενο τα άρθρα της, της, τις, στις
- viii. Να γράφει σωστά τα ρήματα σε -ω
- ix. Να γράφει σωστά τα ρήματα σε -ει
- x. Να γράφει σωστά τα αρσενικά και τα θηλυκά ονόματα που στον πληθυντικό τελειώνουν σε -οι και -εις
- xi. Να γράφει σωστά σε προτάσεις τα ρήματα σε -ε και -αι
- xii. Να γράφει σωστά σε προτάσεις τους αόριστους και τα παράγωγα των ρημάτων π.χ. ανοίγω – άνοιξα – άνοιγμα
- xiii. Να αναγνωρίζει τα ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, επιρρήματα, μετοχές και άρθρα σε λέξεις που δίνονται γραπτά. (Φλωράτου, 1992).

4.8 Η Αντιμετώπιση των Μαθηματικών

Για τα Μαθηματικά χρειάζονται η αντίληψη του χώρου, η έννοια του χώρου, η έννοια της αλληλουχίας, η σύγκριση, η ταξινόμηση, η αντίληψη «αφηρημένων» εννοιών, οι συνδυασμοί με άλλες πληροφορίες, ο χρόνος, η μνήμη, ο λόγος, η ικανότητα των παραστάσεων, ιδίως των οπτικών, κ.λπ.

Αυτά χρειάζονται τη φυσιολογική ανάπτυξη του εγκεφάλου και του ψυχισμού όπως έχουν μελετηθεί από την αναπτυξιακή ψυχολογία, την παιδονευρολογία, τη νευροψυχολογία κ.λπ. Στο υπόστρωμα αυτής επεμβαίνει η παιδαγωγική ως αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξής μας και γι' αυτό πρέπει και αυτή να «έχει φυσιολογική λειτουργία». Ο δάσκαλος επιμένει και βοηθά σταδιακά το παιδί που μένει πίσω στα μαθηματικά, αρχίζοντας με υπομονή από απλούστερες πράξεις και κατώτερες βαθμίδες. Αυτό γίνεται όταν είναι δυνατόν. Υπάρχουν όμως ανεπάρκειες, έλλειψη χρόνου, ανεπαρκής εκπαίδευση. Πρέπει να ανιχνεύονται τα παιδιά με δυσαριθμησία, να εκτιμώνται πλήρως και να βοηθούνται σε ειδικές ώρες διδασκαλίας.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα βασικό βαθμιαίο πλάνο για μια σωστή αρχή στην εκπαίδευση παιδιών που παρουσιάζουν δυσαριθμησία:

1. Εκμάθηση στις κοινές ιδιότητες των αριθμών και τις θέσεις τους, αριθμήσεις μέχρι και δισεκατομμύρια.
 2. Πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση και κλάσματα με μεικτούς αριθμούς με άνισο αριθμητή και παρανομαστή, δίνοντας απλοποιημένα αποτελέσματα.
 3. Πρόσθεση και αφαίρεση με δεκαδικά έως και τα χιλιοστά, δίνοντας ακριβή αποτελέσματα.
 4. Εκμάθηση σημείων, γραμμών, τμημάτων γραμμών, ακτινών, γωνιών, εκμάθηση των κοινών γεωμετρικών κανόνων.
 5. Προσδιορισμός των εμβαδών ορθογωνίων, παραλληλογράμμων και τριγώνων με τη χρήση τύπων.
 6. Ανεύρεση μέσου όρου, αποκλίσεων από το μέσο όρο.
 7. Προσδιορισμός της συσχέτισης δεκαδικών και κλασμάτων ως και εκατοστιαίων ποσοτήτων.
- (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Αθηνά Τεστ

Τι είναι;

Το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στη χώρα μας, στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τους Παρασκευόπουλο, Καλαντζή- Αζίζι και Γιαννίτσα (1999).

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του “είναι ένα προκριματικό ψυχοδιαγνωστικό μέσο, το οποίο κατασκευάστηκε, ειδικώς, για να το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί με τους μαθητές της τάξης τους, καθώς και όσοι άλλοι ειδικοί ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, για να εντοπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου”.

Το Αθηνά Τεστ δίνει αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικής- διορθωτικής παρέμβασης (Παρασκευόπουλος κα, 1999)

Καλύπτει πρωτίστως παιδιά ηλικίας 5-9 ετών (δηλαδή νηπιαγωγείου, Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού), αλλά μπορεί να χορηγηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν “σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες”, ενώ ορισμένες κλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε παιδιά όλων των ηλικιών (Παρασκευόπουλος κα, 1999).

Πώς χρησιμοποιείται:

Το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης (Παρασκευόπουλος κα, 1999) είναι ένα πολυθεματικό- προκριματικό τεστ ενδοατομικής αξιολόγησης. Ως θεωρητικό και λειτουργικό πρότυπο για την κατασκευή του χρησιμοποιήθηκαν το Aston Index και το ΙΤΡΑ (Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων). Το Αθηνά Τεστ χορηγείται ατομικά, με μια διαδικασία που η εξέλιξή της θυμίζει κάθε φορά ένα μικρό καλοσχεδιασμένο πείραμα, αφού η αναφορά στους πίνακες και στα αποτελέσματα της στάθμισης προϋποθέτει την πιστή τήρηση των κανόνων χορήγησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της εξέτασης του τεστ δίνει τη δυνατότητα για μια διαφορετική αξιολόγηση των σημαντικών για τη μάθηση ικανοτήτων του παιδιού, μέσα από την κατασκευή ενός διαγνωστικού αναπτυξιακού προφίλ. Η αξιολόγηση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της χορήγησης του Αθηνά Τεστ εντοπίζει τις τυχόν ελλειματικές περιοχές στην ανάπτυξη του παιδιού σε ένα ευρύτατο φάσμα από κινητικές, αντιληπτικές, νοητικές και ψυχογλωσσικές διεργασίες.

“Αποτελείται από δεκατέσσερις δοκιμασίες σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή” (Παρασκευόπουλος κα 1999).

Οι δεκατέσσερις κλίμακες του Αθηνά Τεστ με την σειρά που χορηγούνται στο παιδί κατά τομείς ανάπτυξη είναι οι εξής:

Νοητική ικανότητα

1. Γλωσσικές αναλογίες
2. Αντιγραφή σχημάτων
3. Λεξιλόγιο

Μνήμη ακολουθιών

4. Μνήμη αριθμών- κοινές ακολουθίες (συμπληρωματική)
5. Μνήμη εικόνων
6. Μνήμη σχημάτων

Ολοκλήρωση παραστάσεων

7. ολοκλήρωση προτάσεων
8. ολοκλήρωση λέξεων

Γραφο-φωνολογική ενημερότητα

9. Διάκριση γραφημάτων
10. Διάκριση φθόγγων
11. Σύνθεση φθόγγων

Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα

12. Οπτικό-κινητικός συντονισμός
13. Αντίληψη “δεξιού-αριστερού”
14. πλευρίωση

Μπορεί να χορηγηθεί με τρεις τακτικές

- την πλήρη χορήγηση
- την βραχεία χορήγηση
- την επιλεκτική χορήγηση

1. νοητική ικανότητα

Η κλίμακα της νοητικής ικανότητας αποτελείται από τρεις τεχνικές αξιολόγησης:

α) Η κλίμακα «Γλωσσικές αναλογίες» αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναλύει και να συσχετίζει έννοιες κατά τρόπο λογικό. Αποτελείται από τριάνταδύο (32) ελλειείς γλωσσικές αναλογίες (Παρασκευόπουλος κα, 1999). Η κάθε αναλογία αποτελείται από δύο προτάσεις, όπου η

μία είναι ολοκληρωμένη πρόταση, ενώ η δεύτερη είναι ελλιπής και το παιδί καλείται να συσχετίσει τις δύο προτάσεις και να συμπληρώσει την ελλιπή πρόταση.

β) Η κλίμακα «Αντιγραφή σχημάτων» αποτελείται από έξι γεωμετρικά σχήματα (τρίγωνο, ανοικτό τετράγωνο και κύκλος, τρεις τεμνόμενες ευθείες, δύο τεμνόμενα τετράγωνα, οριζόντιος ρόμβος, τρίγωνο με κύκλους). Στην κλίμακα αυτή το παιδί καλείται να αντιγράψει τα σχήματα που βλέπει.

γ) Η κλίμακα «Λεξιλόγιο» αξιολογεί το βαθμό της οργάνωσης των εννοιών εκ μέρους του παιδιού (τον εννοιολογικό πλούτο και το βαθμό αφαίρεσης-γενίκευσης των εννοιών). Αποτελείται από είκοσι λέξεις-έννοιες, και το παιδί καλείται να δώσει το εννοιολογικό περιεχόμενο αυτών των λέξεων.

2. άμεση μνήμη ακολουθιών

Η μνήμη ακολουθιών περιλαμβάνει τρεις κλίμακες αξιολόγησης της μνήμης:

α) Την κλίμακα «Μνήμη αριθμών», όπου μετράει την ικανότητα του παιδιού να επαναλαμβάνει σειρές ψηφίων αμέσως μετά την εκφώνησή τους. Αποτελείται από δεκαέξι (16) σειρές εικόνων των 3 έως 7 ψηφίων.

β) Την κλίμακα «Μνήμη εικόνων» που αποτελείται από δεκαέξι (16) σειρές εικόνων των 3 έως 6 εικόνων. Σε αυτή τη κλίμακα παρουσιάζεται στο παιδί κάθε σειρά για πέντε δευτερόλεπτα και έπειτα καλείται να θυμηθεί και να τοποθετήσει τις καρτούλες με την ίδια σειρά που του παρουσιάστηκαν.

γ) Την κλίμακα «Μνήμη σχημάτων». Αποτελείται και αυτή από δεκαέξι (16) σειρές σχημάτων των 3 έως 6 σχημάτων. Ακολουθείται η ίδια η διαδικασία, όπως στην κλίμακα «Μνήμη εικόνων»..

3. ολοκλήρωση ελλιπών προτάσεων

Στην ολοκλήρωση ελλιπών προτάσεων έχουν περιληφθεί δύο κλίμακες:

α) Η κλίμακα «Ολοκλήρωση προτάσεων», που αποτελείται από τριάντα δύο προτάσεις, από τις οποίες λείπει μια ολόκληρη λέξη ή φράση και το παιδί καλείται να συμπληρώσει την πρόταση με τον κατάλληλο όρο.

β) Η κλίμακα «Ολοκλήρωση λέξεων», αποτελείται από τριάντα δύο λέξεις, από τις οποίες λείπει ένας φθόγγος και το παιδί καλείται να πει την πλήρη λέξη.

4. γραφο-φωνολογική ενημερότητα

Η γραφο-φωνολογική ενημερότητα αποτελείται από τρεις κλίμακες:

α) Την κλίμακα «Διάκριση γραφημάτων». Αποτελείται από είκοσιένα (21) ζεύγη ψευδολέξεων, των οποίων οι λέξεις σε ορισμένα ζεύγη είναι ίδιες, ενώ σε άλλα διαφέρουν. Οι ψευδολέξεις δίνονται γραπτώς και το παιδί καλείται να κοιτάξει το κάθε ζεύγος και στις λέξεις που είναι διαφορετικές να τσεκάρει τα γράμματα που είναι διαφορετικά.

β) Την κλίμακα «Διάκριση φθόγγων», όπου αποτελείται από τριάνταδύο (32) ζεύγη «ψευδολέξεων». Σε ορισμένα ζεύγη, οι ψευδολέξεις είναι ίδιες, ενώ σε άλλα διαφέρουν. Οι ψευδολέξεις, σε αυτή τη δοκιμασία, δίνονται προφορικά στο παιδί, το οποίο καλείται να αναφέρει αν είναι ίδιες οι διαφορετικές οι δύο λέξεις που ακούει.

γ) Την κλίμακα «Σύνθεση φθόγγων». Αποτελείται από τριάνταδύο (32) λέξεις. Ο εξεταστής προφέρει τους φθόγγους της λέξης και το παιδί καλείται να συνθέσει τους φθόγγους και να προφέρει τη σωστή λέξη.

5. νευρο-ψυχολογική ωριμότητα

Στην νευρο-ψυχολογική ενημερότητα έχουν περιληφθεί τρεις δοκιμασίες:

α) Τον «Οπτικο-κινητικό συντονισμό», που περιλαμβάνει ένα σχέδιο, που μοιάζει με λαβύρινθο, και δείχνει έναν δρόμο με πολλές στροφές. Το παιδί καλείται να σύρει, με το μολύβι μια γραμμή στο μέσον του δρόμου χωρίς να ακουμπήσει τα πλάγια του δρόμου.

β) Την κλίμακα «Αντίληψη δεξιού-αριστερού». Το παιδί καλείται να εκτελέσει δώδεκα (12) εντολές, χρησιμοποιώντας τα μέλη του σώματός του.

γ) Την κλίμακα «Πλευρίωση», που αποτελείται από δεκατέσσερις (14) εντολές, που το παιδί καλείται να τις εκτελέσει. Σε αυτή τη διαδικασία το παιδί χρησιμοποιεί κάποια μέλη του σώματος του (χέρι, πόδι, μάτι, αυτί) και κάποια αντικείμενα (μολύβι, ξυλομπογιά, ξύστρα, μεγεθυντικός φακός, σωλήνας κυλινδρικός, ρολόι).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΒΟΗΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

6.1.1 Η ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Η αναγνωσιακή και ορθογραφημένη ικανότητα φαίνεται ότι είναι το συνθετικό αποτέλεσμα της συμμετοχής πολλών ικανοτήτων στη διαδικασία της επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Έτσι φροντίζοντας την ανάπτυξη όλων αυτών, βοηθάμε ουσιαστικά και κατά συνέπεια και στην απόκτηση της ικανότητας για γραφή και ανάγνωση.

Σε σχέση με το γνωσιακό προφίλ, οι δυσκολίες αυτές εκφράζονται με τη χαμηλή επίδοση που δείχνουν οι δυσλεξικοί, κυρίως στις υποδοκιμασίες που εξετάζουν το επίπεδο ανάπτυξης των ικανοτήτων για:

- Κατάτμηση του προφορικού λόγου.
- Συγκερασμό γλωσσικών φθόγγων.
- Κατανόηση σχέσης συμβόλου - ακούσματος.
- Γραφημική - φωνημική μετάφραση και το αντίστροφο.
- Γενικά φωνολογική ενημερότητα.
- Διάκριση της ομοιοκαταληξίας.
- Έκφραση δια λόγου.
- Μνήμη οπτικών ακολουθιών.
- Μνήμη ακουστικών ακολουθιών.
- Ανάγνωση.
- Γραφή - ορθογραφία - αυθόρμητη γραφή.

Η αποκατάσταση της ικανότητας για επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας και η απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας

Ο στόχος αυτού του μέρους του προγράμματος αποκατάστασης είναι να συνειδητοποιήσει ο δυσλεξικός μαθητής ότι ο ρέοντας λόγος δεν είναι ένα αδιάσπαστο σύνολο συμβόλων που ακούγεται, αλλά ότι αποτελείται από πολλές ξεχωριστές υποομάδες συμβόλων, τις λέξεις, που είναι αυτόνομες, με σημασιολογικό περιεχόμενο και μορφολογία που ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες.

Ακόμα, ότι αυτές οι λέξεις μπορούν να αναλυθούν στις συλλαβές που τις αποτελούν ή στα ακόμη μικρότερα φωνήματα, τους φθόγγους, που περιέχουν.

Η δημιουργία του ασκησιακού υλικού είναι απαραίτητη, ώστε οι ασκήσεις να δίνονται από την

ευκολότερη προς την πιο δύσκολη και η επιλογή τους για την κάθε φορά να μην είναι τυχαία. Ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας περιλαμβάνει ασκησιακό υλικό για την καλλιέργεια της ικανότητας για κατάτμηση του προφορικού λόγου, για συγκερασμό των γλωσσικών φθόγγων, για αντίληψη της ομοιοκαταληξίας και γενικά για ασκήσεις καλλιέργειας της φωνολογικής ενημερότητας. Ακολουθούν κάποιες βασικές οδηγίες για τη δημιουργία τέτοιου ασκησιακού υλικού.

6.1.2 ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΤΜΗΣΗΣ

Δίνονται λέξεις προφορικά στο μαθητή κι εκείνος καλείται να τις χωρίσει σε συλλαβές.

Μπορεί να χτυπάει μαζί παλαμάκια, κάποιο αντικείμενο στο τραπέζι ή να συνοδεύει κάθε συλλαβή με έναν ήχο που προκαλεί

όποιο τρόπο θέλει.

Η διαβάθμιση εδώ γίνεται αρχίζοντας από λέξεις με δύο συλλαβές και καταλήγοντας σε πολυσύλλαβες.

Επίσης δυσκολότερες ίσως είναι οι λέξεις που περιλαμβάνουν συλλαβές του τύπου σφσ π.χ. -γος (λαγός) ή ένα φωνήεν π.χ. ε-λά-φι.

Δίνονται λέξεις προφορικά για να χωριστούν στα γράμματα από τα οποία αποτελούνται -στους φθόγγους που ακούγονται.

Μπορούμε να αρχίσουμε με απλές συλλαβές π.χ. τα, να ζητήσουμε από το παιδί να μας πει τους φθόγγους που ακούει (τ-α) και να καταληξουμε σε ασκήσεις με πολυσύλλαβες λέξεις, όπως Π.χ. κρεβατάκι, κ-ρ-ε-β-α-τ-α-κ-ι.

Όταν μια λέξη έχει μέσα σύμπλεγμα, φαίνεται πως είναι δυσκολότερη για κατάτμηση από μια απλή δισύλλαβη λέξη του τύπου σφ-σφ.

Επίσης, όσο πιο "δύσκολο" είναι το σύμπλεγμα, τόσο δυσκολότερη γίνεται αυτή η άσκηση.

Εδώ, βέβαια, που οι ασκήσεις γίνονται προφορικά, δύσκολα θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα συμπλέγματα, τα οποία περιέχουν άηχα με ηχηρά σύμφωνα όπου το άηχο δεν διακρίνεται εύκολα, τα τριπλά συμπλέγματα, τα δίψηφα σύμφωνα (τσ, τζ, ντ, μπ, κλπ), το ου και όλα τα δίψηφα φωνήεντα (ει, οι, αι) καθώς και οι συνδυασμοί (ευ, αυ). Ακόμα, σε λέξεις που περιέχουν περισσότερα από ένα συμπλέγματα, οι μαθητές φαίνεται ότι συναντούν μεγαλύτερη δυσκολία.

Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις, που προκύπτουν από την εμπειρία της αποκατάστασης με δυσλεξικά παιδιά, μπορεί να γίνει μια ολόκληρη σειρά από ασκήσεις κατάτμησης του λόγου, διαβαθμισμένες ως προς το επίπεδο δυσκολίας της λέξης που δίνεται και ως προς τον αριθμό των γραμμάτων που περιέχεται.

6.1.3 ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΣΥΓΚΕΡΑΣΜΟΥ

Ο συγκερασμός των γλωσσικών φθόγγων είναι ακριβώς το αντίθετο από την κατάτμηση του προφορικού λόγου.

Δίνουμε δηλαδή για την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας τους φθόγγους μιας λέξης χωριστά, προφορικά, και με ρυθμό περίπου 2 φθόγγους ανά δευτερόλεπτο, στο μαθητή και τον καλούμε να βρει ποια είναι η λέξη που περιέχει αυτούς τους φθόγγους με τη σειρά που τους είπαμε Π.χ. β-ρ-ο-χ-η. Το παιδί θα πρέπει να πει: βροχή.

Η διαβάθμιση ανάμεσα στις ασκήσεις αυτής της σειράς γίνεται, όπως και στην κατάτμηση, βάσει της δυσκολίας της κάθε λέξης και τον αριθμό των γραμμάτων που την αποτελούν, αλλά κυρίως βάσει των φωνολογικών ομοιοτήτων και διαφορών των λέξεων που περιέχονται στην ίδια κάρτα και που διαδέχονται η μια την άλλη.

Έτσι, μπορεί να δημιουργηθεί ασκησιακό υλικό για συγκερασμό κάνοντας ομαδοποιήσει; πράξεων με κοινά χαρακτηριστικά, και να εξασκηθεί ο μαθητής προοδευτικά σε όλες αυτές τις κατηγορίες με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας.

Η σειρά των ασκήσεων μπορεί να περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες

- Συλλαβές δύο γραμμάτων (π.χ. το)
- Λέξεις με τρία γράμματα (π.χ. από, φως)
- Λέξεις με τέσσερα γράμματα Χωρίς σύμπλεγμα (π.χ. βάζο)

Με διπλό σύμπλεγμα (π.χ. άκρη) Με τελικό σίγμα μόνο (π.χ. όμως)

- Λέξεις με πέντε γράμματα Χωρίς σύμπλεγμα (π.χ. ελάφι)
- Με διπλό σύμπλεγμα (π.χ. σκάλα) Με τελικό σίγμα (π.χ. λαγός)
Με τριπλό σύμπλεγμα (π.χ. άσπρο)

- Λέξεις με έξι γράμματα

Χωρίς σύμπλεγμα (π.χ. καράβι)

Με διπλό σύμπλεγμα (π.χ. άσκηση) Με τριπλό σύμπλεγμα (π.χ. άσπρος)

Με τελικό σίγμα και σύμπλεγμα (π.χ. σκύλος) Με παραπάνω συνδυασμούς (π.χ. κρυφτό)

- Λέξεις με φωνηεντικά συμπλέγματα μόνο Με πέντε γράμματα (π.χ. Μάιος)

Με περισσότερα γράμματα (π.χ. αηδόνη)

- Λέξεις με δίψηφα φωνήεντα μόνο Με πέντε γράμματα (π.χ. ράβει) Με περισσότερα γράμματα (π.χ. εικόνα)

- Λέξεις με δίψηφα σύμφωνα μόνο Με πέντε γράμματα (π.χ. τζάκι). Με περισσότερα γράμματα

(π.χ. μπαλάκι)

• Λέξεις με διάφορους συνδυασμούς και με περισσότερα από έξι γράμματα η κάθε μια (π.χ. αεροδρόμιο)

Μια άλλη κατηγορία από λέξεις, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ασκήσεις συγκερασμού, αλλά και για την καλλιέργεια γενικά της φωνολογικής ενημερότητας με μια ποικιλία από τρόπους, είναι εκείνες που έχουν φωνολογικές ομοιότητες.

Για παράδειγμα:

α) λέξεις που περιέχουν ακριβώς τα ίδια γράμματα με διαφορετική σειρά: νήμα - μήνα - μηνά - Μάνη - αμήν

χάρη - ρηχά - ράχη - χήρα - αρχή

σκότος - κόστος - στόκος - κότσο

ημέρα - ήρεμα - ημέρα

σκάγια - γιακάς-

ντομάτα - μαντάτο

β) λέξεις που παρουσιάζουν ομοηχία:

βοή - ροή

ψέμα- δέμα

φρύδι- μύδι

μύθος - λίθος

πράγμα - φράγμα

χιόνι - πιόνι

ρίζα- πρίζα

κάλτσα - σάλτσα

γ) λέξεις με απόλυτη φωνολογική συγγένεια που διαφέρουν μόνο ως προς τον τονισμό (πόδια, ποδιά)

Ανάλογα με την ηλικία, με τη νοητική ικανότητα, με τη ψυχογλωσσική ηλικία και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, θα επιλέγουν λέξεις που είναι οικείες σ' αυτό, που ανήκουν στο καθημερινό του λεξιλόγιο και τις οποίες θα μπορέσει να επεξεργαστεί φωνολογικά ευκολότερα, βοηθούμενο από το οικείο" του σημασιολογικού τους περιεχομένου.

Λέξεις με φωνολογική συγγένεια (περιλαμβάνουν ακριβώς τους ίδιους φθόγγους)

Σόλα - λάσο, γόπα - πάγο, πρόκα - πάρκο, όπλα - απλό, άρπα παρά, βάρδια - βραδιά, κόλπα - πάρκο, κορμί - μικρό, παπί - πίπα, ταπί - πίτα, ζάρι - ρίζα, ψηλή - λήψη, ξηρή - ρηξη, καμπή - μπήκα,

δομές -δεσμός, στέκα - σκέτα, φέτα - εφτά, τόπος - πόστο, στόλος - λιστός,

κάσα - σάκα, κοπάδι - δίκοπα, καράβια - αραβικά, ντομάτα - μαντάτο, καρό - ρόκα, διχάλα - αχλάδι, άλας - λάσα - σάλα, στόμα - μαστό - μάτσο, νόμος - μόνος - νομός - μονός, σκότος - κόστος - στόκος - κότσο, νήμα - μήνα - Μάνη - αμίν, πίτσα - πίστα, κατσαρός - καστανός, αργός - αγρός, άπραχτος - αρπαχτός, αρχείο - αχρείο, αργία - άγρια, αρπαγή - άπραγη, πατρίδα - παρτίδα, κόπος - σκοπό, μύθος θυμός, λάμπα - μπάλα, πάστα - τσάμπα, σκάλα - λάσκα, βόλος - λοβός, όλος - σόλο, δώμα - μαδώ, σώμα - μασώ, μάτια - άτιμα, σκούφα - φακούς, μπουκιά - κουμπιά.

Οδηγίες για ασκήσεις συγκερασμού με εικόνες.

Ένα άλλο επίπεδο διαβάθμισης, ευκολότερο από εκείνο των ασκήσεων που περιγράφηκαν και κατά το οποίο προσφέρεται βοήθεια στον μαθητή με εικόνες, μπορεί να προηγηθεί για να τον βοηθήσει να καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συνδέσει νοερά τις λέξεις και να τον προετοιμάσει για τις δυσκολότερες ασκήσεις που θα ακολουθήσουν. Παρουσιάζονται εικόνες (2 - 3), των οποίων οι λέξεις θα δίνονται ανά φθόγγο προφορικά στο παιδί, που θα δείχνει την κατάλληλη ζωγραφιά, αφού συνδέσει νοερά τα γράμματα που άκουσε ένα - ένα.

Η βοήθεια που προσφέρουν οι εικόνες είναι σημαντική, γιατί, ακόμα και εάν το παιδί συγκρατήσει ένα μόνο ή δύο γράμματα, θα μπορεί να βρει τη λέξη και να δείξει τη σωστή εικόνα, εάν οι υπόλοιπες εικονιζόμενες λέξεις έχουν σημαντικές μορφολογικές διαφοροποιήσεις από τη ζητούμενη. (Παράρτημα, εικόνες 1 - 8)

Δίνονται εικόνες στο παιδί που δείχνουν διάφορα αντικείμενα κι εκείνο καλείται να γράψει σ' ένα μικρό κουτάκι:

Το αρχικό γράμμα της λέξης που εικονίζεται

ή το τελικό γράμμα

ή την αρχική συλλαβή

ή την τελική συλλαβή

ή μια συλλαβή από τη μέση

ή όλα τα σύμφωνα

ή όλα τα φωνήεντα

ή τα τρία πρώτα γράμματα

ή τα τρία τελευταία γράμματα κλπ

Προφορικά μπορεί να δοθεί μια ολόκληρη σειρά από ασκήσεις παρόμοιες με αυτές που περιγράφηκαν ως τώρα:

- βρες λέξεις που αρχίζουν από το γράμμα κ (ή άλλο)

- βρες λέξεις που αρχίζουν με τη συλλαβή με (ή άλλη)
- βρες λέξεις που έχουν μέσα το γράμμα κ
- βρες λέξεις που περιέχουν το σύμπλεγμα βρ
- βρες λέξεις που αρχίζουν από το σύμπλεγμα βρ
- βρες λέξεις που να περιέχουν τα γράμματα κ και μ, Π.χ. καλάμι
- βρες λέξεις που να περιέχουν τη συλλαβή μπα στην αρχή, στη μέση, στο τέλος

Οι προηγούμενες ασκήσεις μπορούν να είναι διασκεδαστικές αν γίνονται στα πλαίσια παιχνιδιού.

Ρουλέτα: Ο λογοπεδικός ή ένα άλλο παιδί γυρνάει τη ρουλέτα. Ο μαθητής πρέπει να βρει όσες περισσότερες λέξεις μπορεί, που αρχίζουν από το γράμμα στο οποίο σταμάτησε η ρουλέτα.

Στο δίσκο της ρουλέτας μπορούμε να γράψουμε όχι μόνο τα 24 γράμματα αλλά και συλλαβές και συμπλέγματα.

Το παιχνίδι με τα σπύρτα: Ο εκπαιδευτικός ανάβει ένα σπύρτο και, ώσπου αυτό να σβήσει, το παιδί θα πρέπει να έχει προλάβει να πει όσες περισσότερες λέξεις μπορεί που αρχίζουν από "μ", "στ", "δε" κλπ. (Παράρτημα, εικόνες 9 - 11)

6.1.4 Οδηγίες για ασκήσεις διάκρισης της ομοιοκαταληξίας

α) Για προφορικές ασκήσεις

1) Δίνεται μια κατάληξη στο παιδί και του ζητείται να βρει όσο περισσότερες λέξεις μπορεί που να τελειώνουν σ' αυτήν. Εδώ, θα μπορούσαν να δίνονται και οι γραμματικές καταλήξεις, ώστε να γίνεται συγχρόνως ευαισθητοποίηση του παιδιού και άσκησή του στη διάκριση τους, κάτι που αργότερα θα βοηθήσει τη διδασκαλία των ορθογραφικών κανόνων που σχετίζονται μ' αυτές.

Π.χ.

- Βρες λέξεις που τελειώνουν σε -ίζω
- Βρες λέξεις που τελειώνουν σε -ητής

2) Δίνεται μια λέξη στο παιδί (π.χ. βροχούλα) και του ζητείται να βρει άλλη μια που να ομοιοκαταληκτεί.

3) Δίνεται μια λέξη στο παιδί (π.χ. βροχούλα) και αμέσως μετά του δίνονται προφορικά πάλι δύο λέξεις, για να διαλέξει ποια από τις δύο ομοιοκαταληκτεί με την πρώτη (π.χ. καρδούλα, μπάλα).

4) Δίνονται ζευγάρια λέξεων στο παιδί και του ζητείται να απαντήσει αν οι λέξεις μέσα στο κάθε ζεύγος ομοιοκαταληκτούν ή όχι.

Π.χ

- πόρτα - χόρτα (ναι)

- ψηλός - καλός (ναι)
- σκάλα - μιλά (όχι)
- σπαθί - ξύδι (όχι)

5) Καλείται ο μαθητής να δημιουργήσει εντελώς μόνος του ζευγάρια λέξεων που να ομοιοκαταληκτούν.

Παραδείγματα λέξεων που παρουσιάζουν ομοηχία

Πέρας-δέρας-γέρας

Βοή-ροή

Πράγμα-φράγμα

Βάρος-φάρος-θάρος

Πόρτα-χόρτα

Ψέμα-δέμα-βλέμμα

Κάστρο-άστρο

Σαύρα-αύρα

Βάτος -πάτος -γάτος -νάτος

Νεύμα-γεύμα-πνεύμα-ρεύμα

Στάλα-σκάλα-σπάλα

Θήρα-χήρα-μοίρα-πήρα-ψείρα

Γράμμα-δράμα-κράμα-πράμα

Βράκα-θράκα

Νήμα -βήμα-σημακύμα-ρήμα-θύμα-χύμα

Κλάσμα-πλάσμα

Χιόνι-πιόνι

Πόδι-ρόδι

Ποδιά-ροδιά

Γερός-ξερός

Ξίδι-μύδι-φρύδι-στρείδι Κόμπος-γλόμπος

Λάθος-πάθος-βάθος

Κώμα-δώμα-χώμα-πώμα- πτώμα

Χυλός-ψηλός

Τρένο-φρένο

Σούστα-φούστα
Πλύση-βρύση-κρίση
Μέρα-βέρα-ξέρα-πέρα-λέρα Σωρός-μωρός
Ρητός-λιτός-ψητός
Αυγή-Κραυγή
Στάμπα-κράμπα-ράμπα-λάμπα
Χάδι-λάδι
Κάλτσα-σάλτσα
Θυμός-χυμός
Ρίζα - πρίζα
Ρώμη - γνώμη
Κρίμα - ρήμα - χρήμα
Φώτα - χνώτα - κότα - νότα
Θλάση-κλάση-πλάση Χρίσμα-πρίσμα Μπίρα-πείρα
Μύλος-φίλος- ψύλλος
Χύτρα -φύτρα -μήτρα-λύτρα Ρήξη-τήξη
Σκύλος-στύλος Μαρφή-κορφή
Τοίχος-ψύχος-δίχως Χολή-βολή-πολύ Ήθος-μύθος-λίθος Παλάτι-αλάτι Ζάχαρη-άχαρη
Φουλάρι -μουλάρι-πουλάρι Λουκέτα -ρουκέτα
Ρακέτα-πακέτα- μακέτα Καρούλι-μαρούλι
Βρέχω-τρέχω
Ράβω-θάβω
Θωρώ-φορώ
Παίρνω-γέρνω-φέρνω-σέρνω Φέρομαι-χαίρομαι
Θυμάμαι-κοιμάμαι

6) Δίνονται κάρτες με εικονιζόμενες λέξεις και ο μαθητής καλείται να ενώσει εκείνες που ομοιοκαταληκτούν.

β) Ασκήσεις διάκρισης της ομοιοκαταληξίας, που δίνονται σε παιδιά που έχουν αποκτήσει την Αναγνωστική ικανότητα.

Η καλλιέργεια της ικανότητας για αντίληψη της ομοιοκαταληξίας συνεχίζεται σ' όλη τη διάρκεια της αποκατάστασης και εφόσον ο μαθητής δεν έχει ξεπεράσει τελείως τις αδυναμίες του στον τομέα αυτό.

Όταν θα έχει αποκτήσει την αναγνωστική ικανότητα, το ασκησιακό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διάκριση της ομοιοκαταληξίας θα μπορεί να εμπλουτιστεί με ποικίλες δραστηριότητες και

ασκήσεις που θα δίνονται γραπτά στο παιδί.

Κάποιες ιδέες είναι:

1) Δίνεται μια λέξη στο παιδί κι εκείνο προσπαθεί να βρει άλλη μια που να ομοιοκαταληκτεί με εκείνη που του δόθηκε.

• Να βρεις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με τις παρακάτω:

Φεγγάρι _____ στρώμα _____ παιδάκι _____ ποδίτσα κλπ

• Ποια λέξη ομοιοκαταληκτεί με την πρώτη;

Βροχούλα: ματάκι, στολίδι, καρδούλα, παιχνίδι Μπάλα: γράμμα, κορίτσι, στρατός, στάλα
Παιδάκι: ζωηρό, φαγάκι, μητέρα, τηλέφωνο Ποτίζω: παγωτό, παίζω, παγώνω, σκαλίζω κλπ
Μπάλα: λάμπα, γάμπα, στάλα, μήλα

Βράδυ: βροχή, χάδι, πάλι, πηγάδι

Χιόνι: χωνί, χιονίζω, παγώνι, πiónι

Ποδιά: παιδιά, πόδι, ροδιά, ποδιά κλπ

• Κύκλωσε τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν σε κάθε σειρά

Βροχούλα μέρα

Αυλή γέρος ματάκι στολίδι καρδούλα χέρι

Γράμμα καλή ρέμα βέρα αυγή πήρα

Πονηρός κορίτσι γιατρός γάμπα ξερός κράμπα

- Κύκλωσε τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν σε κάθε ομάδα:

δράμα	κράμα	λάμπα	Ράμπα			
τρένο	πτώμα	φρύδι	Τρένο			
στόμα	μύδι	βόη	Στρείδι	ροή		
χάρη	χώρα	χήρα	Ζάρι	ρηγά	ρίζα	χάζι
ξερός	ρίζε	εμπρός	Γερό	γοερός	γερός	ρίζα

- Ένωσε τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν:

Στεριές στάρι αμυγδαλιές δίνεις στάλα χρόνου

Καρδιές βροχούλες σκάλα πόνου βαριά

Κατηφοριές ταπεινά χάρη κλείνεις αδερφούλες Ξαναρθείς σκοτεινά αυλές θυμηθείς πανιά.

2) Δίνονται δύο στίχοι ενός ποιήματος στο παιδί. Από το δεύτερο στίχο λείπει η τελευταία λέξη, που είναι κι αυτή που συμπληρώνει την ομοιοκαταληξία. Το παιδί καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε άλλες που του δίνονται ή να φανταστεί μόνο του ποια θα μπορούσε να είναι ώστε να ομοιοκαταληκτεί με την πάνω.

ο Συμπλήρωσε την ομοιοκαταληξία:

Καράβι караβάκι

Με το κόκκινο

(σχοινί, πανάκι)

Κάνει κρύο παγωνιά

Θέλω τζάκι και

(γιαγιά, γωνιά, ζακέτα)

3) Δίνονται δύο στίχοι ενός ποιήματος (ή και περισσότεροι), εκ των οποίων λείπουν και οι δύο τελευταίες λέξεις. Αυτές δίνονται μαζί με μια τουλάχιστον (ή και περισσότερες) άλλες λέξεις στο παιδί, το οποίο πρέπει να διαλέξει αυτές που ομοιοκαταληκτούν και που ταιριάζουν και στο περιεχόμενο του ποιήματος.

- Συμπληρώστε τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν:

Το σαλιγκαράκι λέει

Έχω ένα σπιτάκι φίνο και

(χαιρετάει, ζεστό, πετάει, ωραίο, γελαστό)

•Τρέχει ένας _____ –

Φόβο που τον

Κι ένας

Από πίσω

(πουλί, λαγός, φωλιά, τρέχει, κυνηγός, σπηλιά, έχει)

4) Δίνονται δύο ή τέσσερις στίχοι ενός ποιήματος, στους οποίους έχουμε τοποθετήσει με λάθος τρόπο τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν και καλούμε το παιδί να τις βάλει στη σωστή τους θέση.

Πρωί ο Ήλιος Ανατολη

Απ' τη στολή

Το βράδυ βγαίνει

Μ' ολόχρυση κατεβαίνει

Αχ φωτίτσα, αχ φωτίτσα Κόκκινη μικρή ποδαράκια Ζέστανέ μου τα χεράια Τα μικρά τα φλογίτσα

5) Δίνονται δύο ή τέσσερις στίχοι και ο μαθητής καλείται να βρει από μόνος του λέξεις που ταιριάζουν ανά δύο στην ομοιοκαταληξία και είναι κατάλληλες ως προς το περιεχόμενο. Δεν έχει σημασία να βρει αυτές ακριβώς που υπάρχουν στο ποίημα. Δεχόμαστε όλες τις ιδέες του, αρκεί να είναι σωστές .

•Συμπλήρωσε τις λέξεις που λείπουν έτσι ώστε να σχηματίζεται ομοιοκαταληξία:

Είμαι ένα μικρό _____ –

Άσπρο, άσπρο

Έχω ένα ροζ

Κι ένα φιόγκο

Καλό μας _____

Σταμάτα και

Μας έκανες

Μη βρέχεις άλλο

6.1.5 ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΜΝΗΜΗΣ

Δημιουργούνται σειρές από κάρτες που περιέχουν άλλοτε 2, άλλοτε 3, 4, 5, 6, 7, 8 κι άλλοτε 9 αντικείμενα σε εικόνες.

Δείχνουμε στο παιδί κάθε κάρτα για λίγα δευτερόλεπτα και μετά το καλούμε να μας πει πόσα από αυτά θυμάται.

Για να βρει ο ειδικός το επίπεδο από το οποίο θα πρέπει να ξεκινήσει θα πρέπει να παρατηρήσει πόσες πληροφορίες μπορεί να συγκρατήσει στη μνήμη ο μαθητής.

Αν, για παράδειγμα, δει ότι θυμάται και τα 4 αντικείμενα από μια κάρτα των 4 και μάλιστα με τη σωστή σειρά, τότε του δίνει την κάρτα που έχει 5 αντικείμενα.

Αν κάνει κάποιο λάθος στη σειρά διαδοχής τους αν ξεχάσει κάποιο ή αν το αντικαταστήσει με κάτι το οποίο δεν υπάρχει καθόλου στην κάρτα, τότε μπορεί να συμπεράνει ότι θα πρέπει να αρχίσει την άσκηση με κάρτες των 5 αντικειμένων. Τα (2 - 9) αντικείμενα, που θα περιλαμβάνουν οι σειρές των καρτών, μπορούν να είναι:

α) Σκίτσα: Εικόνες αντικειμένων που δεν έχουν κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. ένα βιβλίο, ένα εργαλείο, ένα λουλούδι, ένα πρόσωπο).

β) Σκίτσα: Εικόνες αντικειμένων που έχουν κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. να είναι όλα εργαλεία, σκεύη, έπιπλα, ζώα, φυτά φρούτα, σχολικά, είδη, χρώματα, παιχνίδια, κλπ.

γ) Γράμματα ή συλλαβές ή λέξεις ή αριθμοί ή κάποιος συνδυασμός μερικών από αυτά ή και όλα μαζί. (Παράρτημα, εικόνες 12)

Για τη σειρά πιο δύσκολων ασκήσεων οπτικής μνήμης, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κάρτες που να περιέχουν:

- Πρόσωπα με τα ονόματά τους.
- Είδη με τις τιμές τους.
- Πρόσωπα με τις ηλικίες τους.
- Αντικείμενα με το μήκος τους.
- Αντικείμενα με το πλάτος τους.
- Άνθρωποι με το βάρος τους.
- Άνθρωποι με το ύψος τους.
- Φρούτα με την εποχή που βγαίνουν.
- Ζώα με τους εχθρούς τους.

- Ζώα με το είδος της τροφής τους.
- Άνθρωποι με το επάγγελμά τους.
- Αριθμοί με το τι αντιπροσωπεύουν π.χ. 3, 5, 1 (3 μολύβια, 5 τετράδια, 1 σάκα).

6.1.6 ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΜΝΗΜΗΣ

Για την καλλιέργεια της ακουστικής μνήμης οι πληροφορίες δίνονται πάντα προφορικά. Το παιδί ακούει μια σειρά από πληροφορίες, αριθμούς για παράδειγμα, και καλείται να τους επαναλάβει με τη σειρά που τους άκουσε.

Η εξάσκηση και πάλι ξεκινάει από ασκήσεις που περιέχουν το μικρότερο αριθμό πληροφοριών (μεταξύ των 2 - 9) που δεν μπορεί να συγκρατήσει το παιδί.

Οι πληροφορίες στις ασκήσεις ακουστικής μνήμης μπορεί να είναι:

Αριθμοί (π.χ. 6, 7, 1, 4, 8) Γράμματα (π.χ. ε, δ, η, θ, ζ, κ) Συλλαβές (π.χ. μα, γε, δα, κο)

Λέξεις (π.χ. γάτα, μάτι, τραπέζι, βιβλίο) Συνδυασμό όλων αυτών (π.χ. 7, 1, δ, γο, 3, ζ)

Άλλες ιδέες για δραστηριότητες καλλιέργειας της Ακουστικής μνήμης είναι οι εξής:

α) Δίνεται ένα μεγάλο κουτί με παιχνίδια στο παιδί (ή άλλα αντικείμενα) κι εκείνο καλείται, αφού μας ακούσει πρώτα προσεκτικά, να διαλέξει και να βγάλει από το κουτί τα αντικείμενα (2 - 9) που του ζητήσαμε με τη σειρά που τα άκουσε. Π.χ. Δώσε μου το αυτοκινητάκι, τη μπάλα, τη κούκλα, το ποτηράκι και το σπιτάκι (5 πληροφορίες)

β) Το παιδί εκτελεί οδηγίες (2 - 9) που του δώσαμε προφορικά.

Παράδειγμα

Πάρε το βιβλίο, πήγαινε το στον καναπέ, πάρε από εκεί το μαξιλαράκι και βάλε το στο σκαμνί.

γ) Ζωγραφίζουμε Π.χ. 3 παιδάκια και μετά τους δίνουμε ονόματα. Το παιδί καλείται να θυμηθεί τα ονόματα των παιδιών.

6.1.7 Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΩΝ ΥΠΟΛΟΙΠΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Τα προβλήματα και οι μειονεξίες ενός δυσλεκτικού παιδιού επικεντρώνονται συνήθως στον τομέα της επεξεργασίας του λόγου και στη μνήμη. Όμως κι άλλες ικανότητες φαίνονται σαν να μην είναι ικανοποιητικά αναπτυγμένες.

Συνεπώς, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα αποκατάστασης των ικανοτήτων δραστηριότητες, παιχνίδια κι ασκήσεις που στοχεύουν στην καλλιέργειά τους, ώστε να βελτιώνεται το παιδί και σ' αυτούς τους τομείς.

Οι ικανότητες που θα πρέπει να καλλιεργηθούν είναι:

- Προσανατολισμός
- Αίσθηση του χώρου

- Αίσθηση του χρόνου
- Διαδοχή και αλληλουχία

Από αυτές, η ικανότητα Διαδοχής κι Αλληλουχίας καλλιεργείται μέσω των ασκήσεων και δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ικανότητας για οπτική και ακουστική μνήμη.

Η ικανότητα για Προσανατολισμό και Αίσθηση του Χώρου καλλιεργούνται είτε με δραστηριότητες και παιχνίδια είτε με γραπτό ασκησιακό και εποπτικό υλικό.

ΜΕΡΟΣ Β'

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

7.1.1 Μεθοδολογία

Στα πλαίσια της έρευνας επιλέχθηκε το Αθηνά Τεστ, ως ερευνητικό εργαλείο αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το εργαλείο αυτό εφαρμόστηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία φοιτούν σε ένα επαρχιακό νηπιαγωγείο του νομού Πρεβέζης. Επιλέχθηκαν για το σκοπό αυτό 6 κορίτσια και 4 αγόρια ηλικίας 5,5 εως 6,0 ετών, κανένα από τα οποία δεν παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπευτικής παρέμβασης, οπότε κανένα δεν έχει υποβληθεί ξανά σε τέτοιου είδους τεστ.

7.1.2 Στόχοι

Στόχος, λοιπόν, της έρευνας αποτέλεσε η εφαρμογή του Αθηνά Τεστ στα νήπια αυτά και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Έτσι, το τεστ αυτό εφαρμόστηκε ξεχωριστά σε κάθε ένα από τα νήπια αυτά στη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αξιολογήθηκαν και αναλύονται στη συνέχεια της εργασίας.

Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι στα αποτελέσματα υπάρχει στατιστικό λάθος στο οποίο πιθανώς συνέβαλαν οι παρακάτω παράγοντες:

1. μικρός αριθμός νηπίων στα οποία εφαρμόστηκε το τεστ (μικρό δείγμα).
2. ήταν η πρώτη επαφή των νηπίων με οποιοδήποτε τεστ, επομένως δεν είχαν γνώση της διαδικασίας.
3. ορισμένα νήπια αντέδρασαν θετικά κατά τη διεξαγωγή του τεστ, ενώ άλλα δεν έδειξαν ενθουσιασμό ή προθυμία να απαντήσουν στις ερωτήσεις.
4. επειδή έγινε κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, κάποια νήπια αποσπούνταν από την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων των συμμαθητών τους.
5. το άτομο με το οποίο τα νήπια ήρθαν σε επαφή για την διεξαγωγή του τεστ ήταν άγνωστο σε αυτά, οπότε δεν ένιωθαν άνετα
6. αλλά και ο εξεταστής δεν ήταν απόλυτα εξοικειωμένος στον τρόπο διεξαγωγής του τεστ.

7.1.3 Αποτελέσματα του τεστ

ΠΟΣΟΤΙΚΕΣ ΚΛΙΜΑΚΕΣ

Τα αποτελέσματα της επίδοσης των νηπίων στις αριθμητικές κλίμακες παρουσιάζονται στον πίνακα 1:

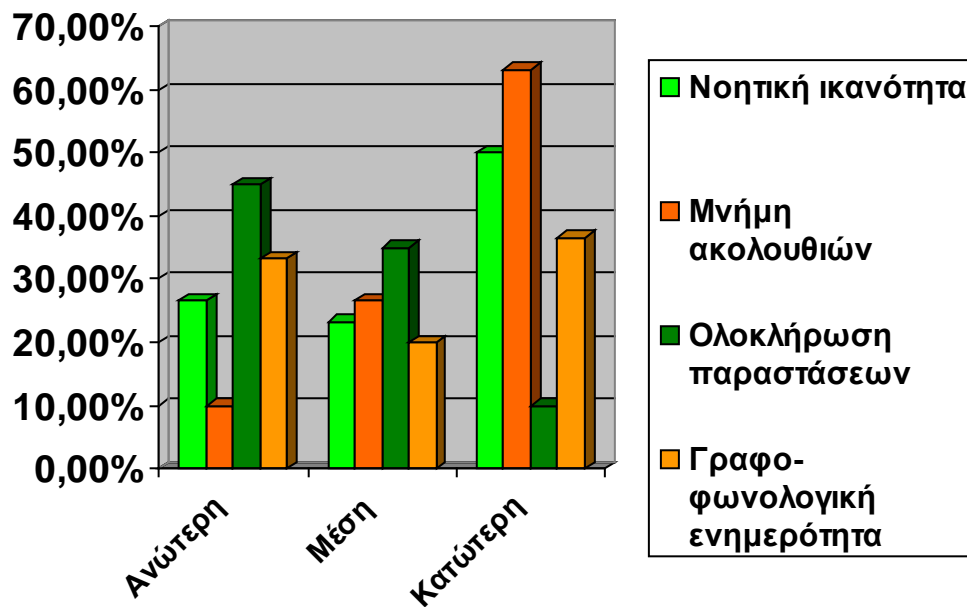
ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΚΛΙΜΑΚΕΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ	ΜΕΣΗ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ
ΝΟΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	26,6%	23,3%	50%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ	10%	26,6%	63,3%
ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ	45%	35%	10%
ΓΡΑΦΟ- ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ	33,3%	30%	36%

Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την εφαρμογή του τεστ έδειξαν ότι το 50% των μαθητών παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στην Νοητική Ικανότητα. Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών, που ξεπερνάει τους μισούς μαθητές δυσκολεύτηκαν σημαντικά στην μνήμη ακολουθιών. Παρολα αυτά τα περισσότερα παιδιά φάνηκαν ικανά να ολοκληρώσουν παραστάσεις.

Στο γράφημα 1, φαίνονται παραστατικότερα οι μέσοι όροι των επιδόσεων των νηπίων, κατά την εφαρμογή του τεστ.

ΓΡΑΦΗΜΑ 1



Δημιουργήθηκαν και οι υποκατηγορίες των κλιμάκων:

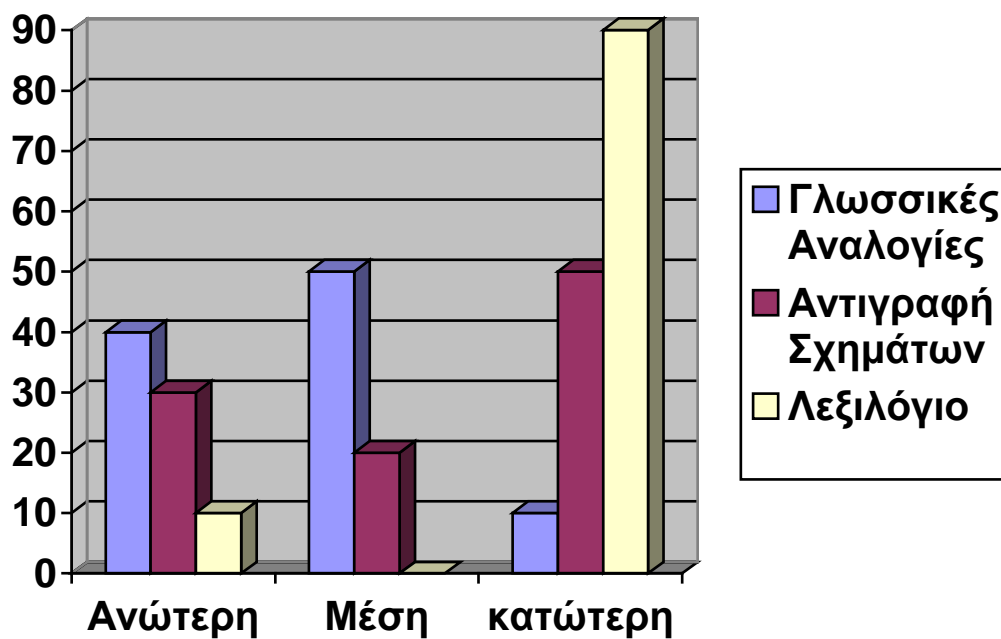
Στην κλίμακα Νοητική Ικανότητα ανήκουν οι υποκατηγορίες Γλωσσικές Αναλογίες, Αντιγραφή Σχημάτων και το Λεξιλόγιο, τα αποτελέσματα των οποίων φαίνονται στον πίνακα 2:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

	ΑΝΩΤΕΡΗ		ΜΕΣΗ		ΧΑΜΗΛΗ	
	N	%	N	%	N	%
Γλωσσικές Αναλογίες	4	40%	5	50%	1	10%
Αντιγραφή Σχημάτων	3	30%	2	20%	5	50%
Λεξιλόγιο	1	10%	0	0%	9	90%

Τα αποτελέσματα από τον πίνακα παρουσιάζονται και στο γράφημα 2. Παρατηρούμε ότι το 90% των παιδιών παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στο λεξιλόγιο, έχουν φτωχό λεξιλόγιο.

ΓΡΑΦΗΜΑ 2



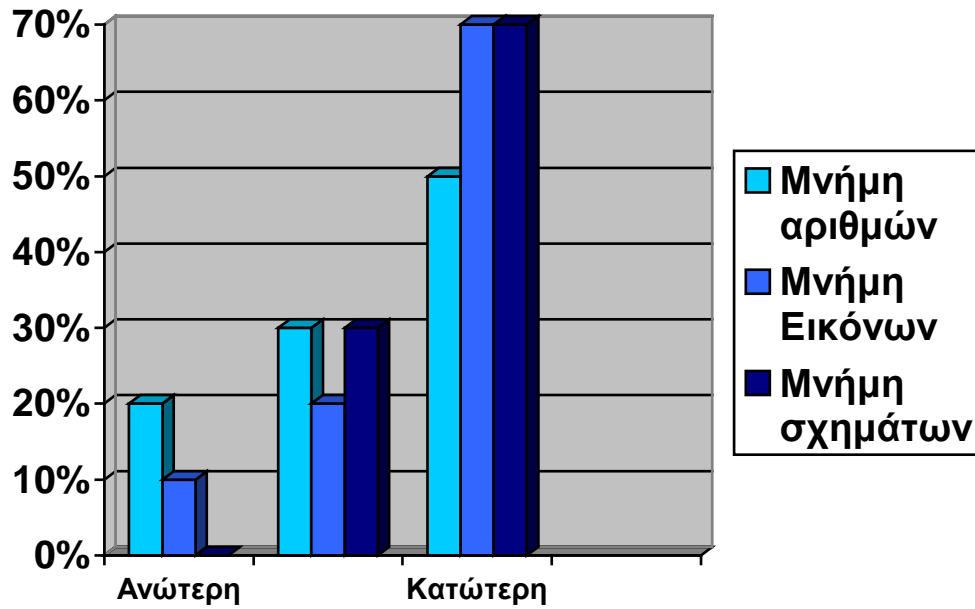
Η κλίμακα Μνήμη Ακολουθιών αποτελείται από τις υποκατηγορίες: Μνήμη Αριθμών, Μνήμη Εικόνων και Μνήμη Σχημάτων. Τα αποτελέσματά τους παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

	ΑΝΩΤΕΡΗ		ΜΕΣΗ		ΚΑΤΩΤΕΡΗ	
	N	%	N	%	N	%
Μνήμη Αριθμών	2	20%	3	30%	5	50%
Μνήμη Εικόνων	1	10%	2	20%	7	70%
Μνήμη Σχημάτων	0	0%	3	30%	7	70%

Όπως παρατηρούμε από τον πίνακα η επίδοση των παιδιών στη διαδικασία της μνήμης είναι εξαιρετικά χαμηλή. Τα ποσοστά παρουσιάζονται παρακάτω στο γράφημα 3.

ΓΡΑΦΗΜΑ 3



Όπως παρατηρούμε σε όλες τις δοκιμασίες της μνήμης το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (πάνω από 70%) παρουσίαζαν ελλειμματική επίδοση.

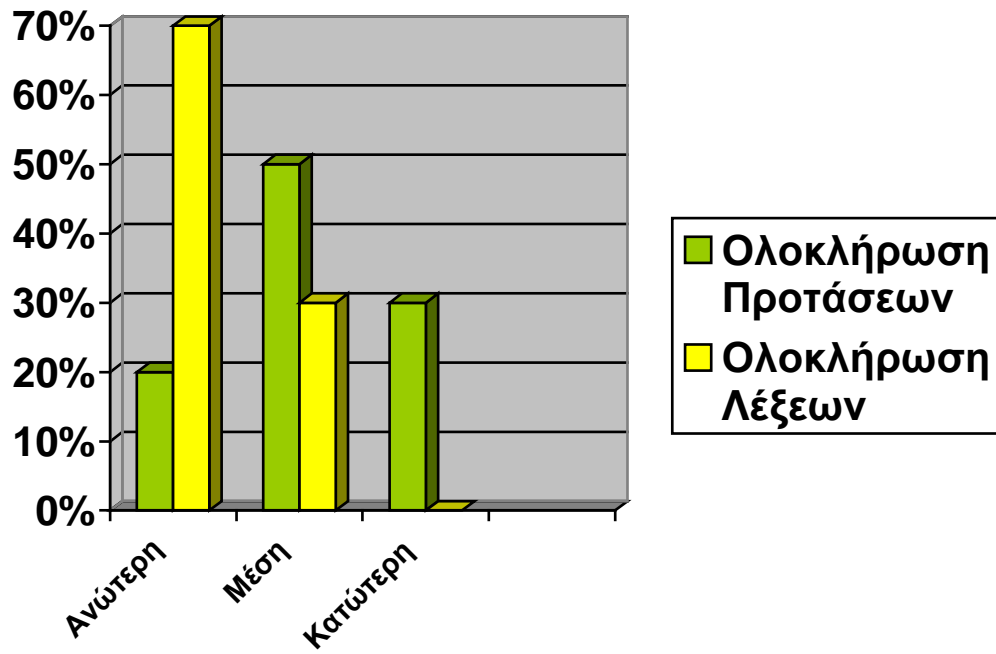
Η κλίμακα Ολοκλήρωση Παραστάσεων χωρίζεται στην υποκατηγορία Ολοκλήρωση Προτάσεων και στην υποκατηγορία Ολοκλήρωση Λέξεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

	ΑΝΩΤΕΡΗ		ΜΕΣΗ		ΚΑΤΩΤΕΡΗ	
	N	%	N	%	N	%
Ολοκλήρωση Προτάσεων	2	20%	5	50%	3	30%
Ολοκλήρωση Λέξεων	7	70%	3	30%	0	0%

Όπως βλέπουμε στον πίνακα και στο παρακάτω γράφημα, όπου παρουσιάζονται γραφικά τα αποτελέσματα του πίνακα, το 70% των παιδιών απάντησαν με μεγάλη επιτυχία στην υποκατηγορία Ολοκλήρωση Λέξεων.

ΓΡΑΦΗΜΑ 4



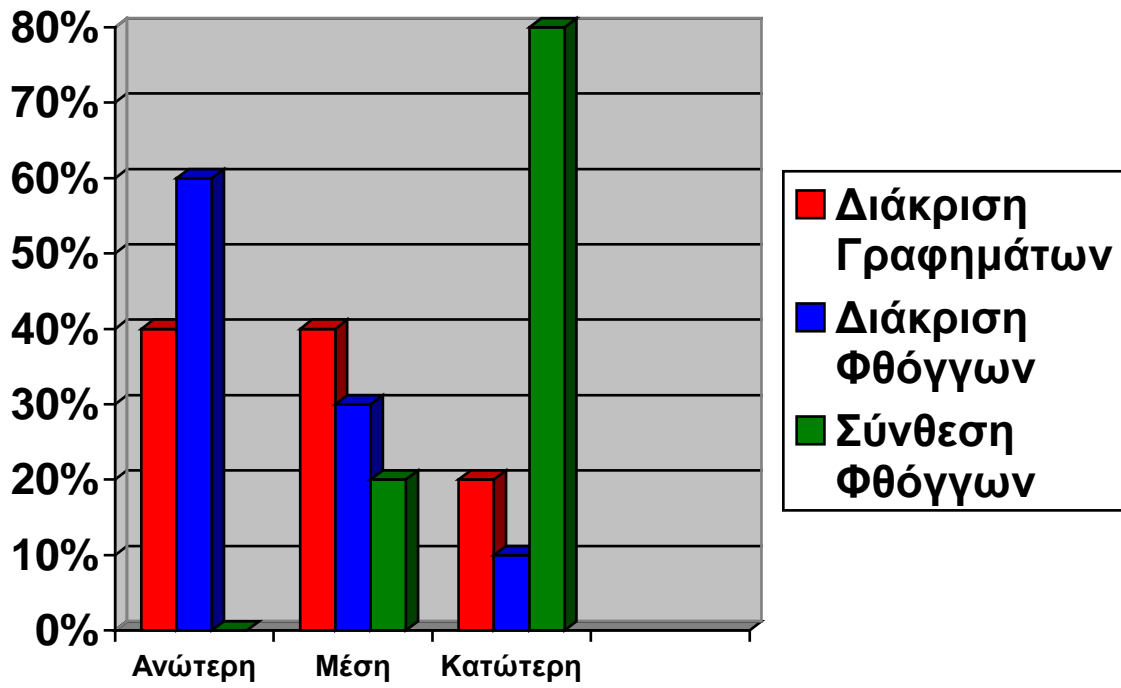
Και τέλος στην κλίμακα Γραφο- φωνολογική Ενημερότητα ανήκουν οι υποκλίμακες: Διάκριση Γραφημάτων, Διάκριση Φθόγγων και Σύνθεση Φθόγγων. Τα αποτελέσματα των υποκλιμάκων παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

	ΨΗΛΗ		ΜΕΣΗ		ΧΑΜΗΛΗ	
	N	%	N	%	N	%
Διάκριση Γραφημάτων	4	40%	4	40%	2	20%
Διάκριση Φθόγγων	6	60%	3	30%	1	10%
Σύνθεση Φθόγγων	0	0%	2	20%	8	80%

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα παρατηρούμε ότι το 60% των παιδιών είχε υψηλή απόδοση στη Διάκριση Φθόγγων, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών απάντησαν λανθασμένα στην υποκλίμακα Σύνθεση Φθόγγων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω γραφικά.

ΓΡΑΦΗΜΑ 5



ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΚΛΙΜΑΚΕΣ

Οι ποιοτικές κλίμακες περιλαμβάνει 8 κατηγορίες, τον Οπτικο-κινητικό Συντονισμό, την Αντίληψη "δεξιού- αριστερού", την Πλευρίωση του Χεριού, την Πλευρίωση του Ποδιού, την Πλευρίωση στο Μάτι, την Πλευρίωση στο Αυτί, Κοινές Ακολουθίες Ημέρες-Μήνες και Κοινές Ακολουθίες-Αρίθμηση.

Τα αποτελέσματα των ποιοτικών κλιμάκων παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

	Επαρκής	Ελλιπής
Οπτικο-κινητικός Συντονισμός	40%	60%
Αντίληψη "δεξιού- αριστερού"	70%	30%
Κοινές Ακολουθίες Ημέρες- Μήνες	40%	60%
Κοινές ακολουθίες Αρίθμηση	0%	100%

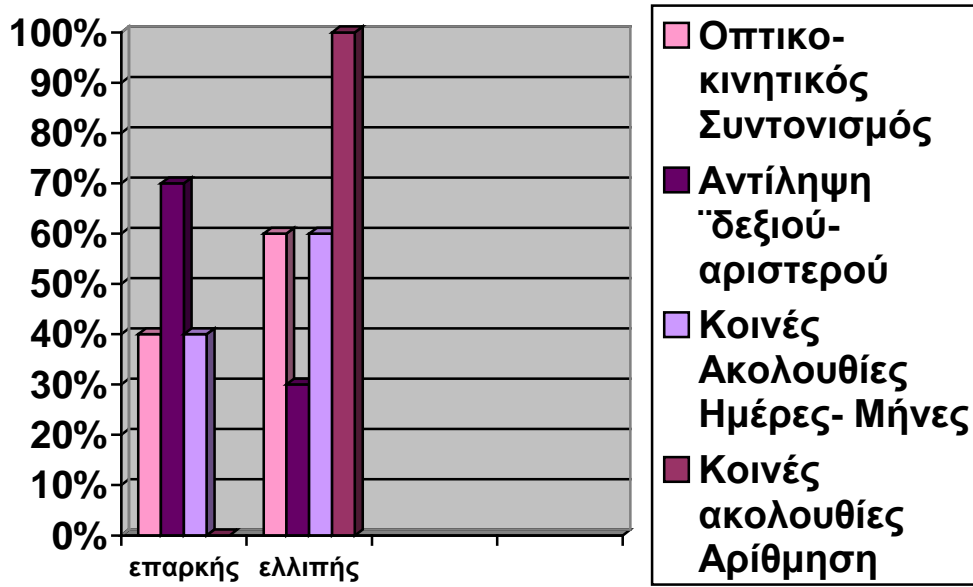
ΠΙΝΑΚΑΣ 7

	Δεξί	Αριστερό	Αδιαμόρφωτη
Πλευρίωση Χέρι	60%	20%	20%
Πλευρίωση Πόδι	70%	20% ^	10%
Πλευρίωση Μάτι	60%	40%	0%
Πλευρίωση Αυτί	40%	40%	20%

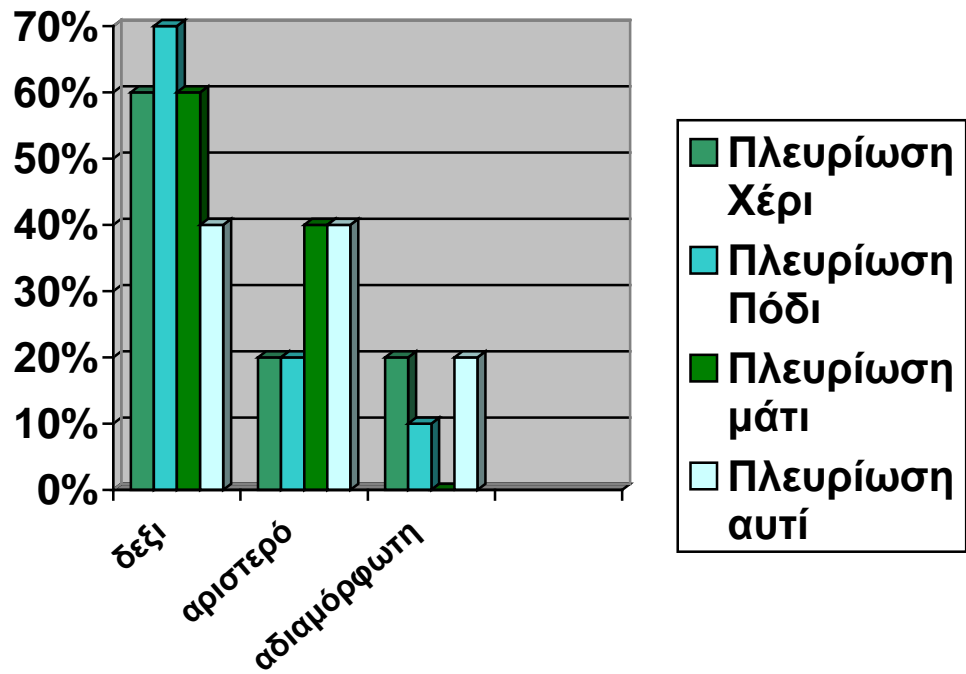
Όπως παρατηρούμε από τον πίνακα το 70% των παιδιών είχαν αντίληψη δεξιού-αριστερού, ενώ στις κοινές ακολουθίες δυσκολεύθηκαν σχεδόν όλα τα παιδιά.

Σε ότι αφορά την πλευρίωσή τους παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών έχουν δεξιά πλευρίωση.

ΓΡΑΦΗΜΑ 6



ΓΡΑΦΗΜΑ 7



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τελειώνοντας, πρέπει να τονιστεί η σοβαρότητα των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και η σωστή αντιμετώπιση που θα πρέπει να υπάρξει από τους ειδικούς αφού πρόκειται για ένα πολύ λεπτό θέμα. Η πρόληψη, δηλαδή ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών σε μικρή ηλικία θα πρέπει να γίνεται με σοβαρότητα και μεγάλη προσοχή καθώς, εκτός από τις θετικές επιδράσεις που μπορεί να υπάρξουν (έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών), υπάρχει η περίπτωση στιγματισμού του παιδιού από το κοινωνικό του σύνολο λόγω λανθασμένης διάγνωσης. Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά της προσχολικής και της εφηβικής ηλικίας όπου μπορεί οι επιπτώσεις στην ψυχολογία του παιδιού να είναι σοβαρότερες. Τα παιδιά αυτά θα πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους παιδαγωγούς όπως και τα υπόλοιπα παιδιά, και με μεγαλύτερη προσοχή, ανεκτικότητα και κατανόηση. Υπάρχουν μέθοδοι διάγνωσης και αντιμετώπισης ώστε τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις υποχρεώσεις του σχολείου και της καθημερινότητας και το κυριότερο, να μη νιώσουν περιθωριοποιημένα και «διαφορετικά». Όλοι έχουν δυνατότητες μάθησης και εξέλιξης αρκεί να τους δοθούν με τρόπο τέτοιο ώστε να μπορούν να τα κατανοήσουν και να τα αφομοιώσουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, Ν. (1980). *Εφαρμογή της δοκιμασίας Νο 1 της Griffiths στα Ελληνόπουλα*. Διδακτορική διατριβή. Θεσ/νίκη.
- Αλεξάνδρου, Κ. (αχρονολόγητο). *Οι διαταραχές της ομιλίας σε παιδιά*. Αθήνα: Δανιάς.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία*. Τ. Α'. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005, « *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & Ψυχοπαθολογία*». Εκδόσεις: Βήτα.
- Αναστασίου, Δ. (1998) *Δυσλεξία, Θεωρία και Έρευνα*, όψεις πρακτικής τ. 1^{ος} Αθήνα: Ατραπος
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα : Γρηγόρης.(3^η έκδ.)
- Βλάχος, Φ. (1998) *Αριστεροχειρία. Μύθοι και Πραγματικότητα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννετοπούλου Α., Λιουντιμίλα Χ. Κιρπότην. *Μέταφρων Τεστ. Τεστ μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση*. Ιατρικές εκδόσεις Κωνσταντάρας.
- Δοϊκου – Αυλίδου, Μ (2002). *Η δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και Ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δράκος Γ. (1999), *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας. Παιδοψυχολογικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές Αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός
- Ζακοπούλου Β.(2003). *Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζακοπούλου, Β. (2001) *Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων Δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζακοπούλου, Β. (2006). Σημειώσεις στο μάθημα «*φωνολογία- Διαταραχές*», Τ. Ε. Ι. Ηπείρου, τμήμα Λογοθεραπείας
- Ιωσήφ Ε. Κουράκης, (1997), « *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών δυσκολιών*». Εκδόσεις: Ελλην
- Κακανά, Δ. & Τσολάκη, Κ. (1999) *Η ανάπτυξη της γραφής στην προσχολική ηλικία.Δραστηριότητες από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα, Καστανιώτη.

- Καλαντζή – Αζίζι Αν. & Ζαφειροπούλου Μ., Αθήνα 2004, « Προσαρμογή στο σχολείο», Ελληνικά Γράμματα
- Κανδαράκης Α., 2004, «Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς;». Εκδόσεις: Σαββάλας
- Καρπαθίου Χ. (2000). *Δυσλεξία. Συμπτωματολογία, διάγνωση*. Νευρογλωσσολογική Λογοθεραπεία. Τόμος 5. εκδόσεις Έλλην.
- Κασσέρης, Χ. (2002). *Η Δυσλεξία Θεωρητική προσέγγιση. Παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας
- Κουλάκογλου, Κ. (1998). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική αξιολόγηση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουράκης Ι. (1997). *Ανίχνευση στον κόσμο των Μαθησιακών Διαταραχών. Σκιαγραφίζοντας το πορτρέτο μιας περίπτωσης με Δυσλεξία*.
- Λάουστερ Ούρσουλα και Πέτερ. *Είναι έτοιμο το παιδί μου για το σχολείο; Ασκήσεις-παιχνίδια για την παρακολούθηση της εξέλιξής του*. Βιβλίο πρώτο. Εκδόσεις Θυμάρι.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κανονική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Μακαρώνης , Γ. , Παρίτσης , Ν. , Λιάνου , Δ. , Αυλωνίτης , Σ. , Παντελάκης , Σ. (1989). *Προσαρμογή της αναπτυξιακής δοκιμασίας Denver στα παιδιά των Αθηνών*. *Παιδιατρική*, 52, 231 – 242.
- Μαντωνανάκη , Γ. , Στυλιανίδου , Γ. , Χαρπαντίδου Σ. , & Τζουμάκα- Μπακούλα, Χ. (1986). *Πρακτικός οδηγός εκτίμησης της ψυχοκινητικής εξέλιξης παιδιού ηλικίας μέχρι 2 χρόνων*. *Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών* , 32 , 124 129.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991) «*Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία & Πράξη*», Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς
- Μάρκου, Σ. (1993). *Δυσλεξία. Αριστεροχειρία, Κινητική αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρουλάκης, Ε. (1987) *Εισαγωγή στην πλευρίωση: το πρόβλημα της μονόπλευρης ή ετερόπλευρης χρήσης χεριού-ματιού*, *Αθλητική ψυχολογία*, 1, 20-25.
- Μαυρομάτη Δ., Αθήνα 1995, «*Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*». Εκδόσεις: Δώρα Μαυρομάτη
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η Κατάρτιση του Προγράμματος. Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα, Δ. Μαυρομάτης
- Μέλλον, Ρ. (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές Μέθοδοι*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχελογιάννης, Ι. , Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις

Γρηγόρη

Μίχου, Μ., Μπιτζαράκης, Π., Τζουριάδου, Μ. (1990). *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες Απόψεις και Τάσεις*. (Επιμέλεια: Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Μπεζέ, Α., Σφυρόερα, Μ., Γαβρηλίδου, Ζ., (2002). «*Με την Πινακωτή για την ανάγνωση και τη γραφή*», Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Παναγιωτόπουλος , Τ. (1991). *Υγεία στην προσχολική ηλικία. Εικόνα νοσηρότητας και ανάγκες Πρωτοβάθμιας φροντίδας και υγείας*. Αθήνα : Ίδρυμα Ερευνών για το παιδί.

Παντελιάδου Σ., 2000, «*Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι & Γιατί*». Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος , Ι. , Καλαντζή – Αζίζι Α. & Γιαννίτσας , Ν. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης δυσκολιών μάθησης : Δομή και χρησιμότητα* (εκδ. αναθ.). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος Δ, Μπεζεβέγκης Ι. & Γιαννίτσας Η. Ν. Δ.(1997). *Το Ελληνικό WISC-II*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά Και Έφηβοι Με Ειδικές Ανάγκες Και Δυνατότητες*. Αθηνά

Πόρποδας, Κ.Δ. (1993). *Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Μορφωτική

Σακκάς Β., 2002, «*Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια, Παιδαγωγική και Κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*». Εκδόσεις: Ατραπός.

Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες Του Παιδιού Και Του Έφηβου*. Αθηνά :Gutenberg Παιδαγωγική Σειρά

Σταύρου, Α. (1982) *Εισαγωγή στη Ψυχοπαθολογία του Νηπίου και του Παιδιού*, Αθήνα, εκδ.

συγγρ.

Τάφα Ε. *Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο. Για παιδιά ηλικίας 4 εώς 7 ετών. Στάθμιση του Κριτηρίου “Concepts About Print” της Marie M. Clay*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε., (1995). «*Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής Ικανότητας*», Αθήνα. Εκδ.

Ελληνικά Γράμματα

Τραυλός, Α., (1998) *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-7ετών*, Αθήνα, Σαββάλα.

Τρούλη, Κ. & Βάμβουκας, Μ. (2002) *Επιδράσεις της πλευρικής κυριαρχίας Στη γραφοκινητική δραστηριότητα του νηπίου*, Στο: *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας*, Πρακτικά Επιστημονικού συνεδρίου, Ρέθυμνο 18-20 Οκτωβρίου 2001, τόμ. Β'. Ρέθυμνο, Έκδοση Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης, 993-1005.

Τσίκουλας Ι. (1983). *Μελέτη της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των Ελληνοπαίδων από τη Νεογνική μέχρι τη σχολική ηλικία με το Denver Developmental Screening test (D.D.S.T.). Στάθμιση του D.D.S.T. στην Ελλάδα*. Θεσ/νίκη.

Φλωράτου Μ., Αθήνα 1992, «*Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*» *Ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία: Διδακτικά προγράμματα για αντιμετώπιση στο σχολείο και στο σπίτι*. Εκδόσεις: Οδυσσέας

Ξενογλωσση βιβλιογραφία

- Anastasi A. (1968). *Psychological testing* (3rd ed.). New York: Macmillan Publishing , Co., Inc.
- Ackerman & Dykman (1993). *Disabled Students With and Without Comorbid Arithmetic Disability*.
- Bayley N. A. (1969 & 1993). *Bayley Scales of Infant Development*. New York: Psychological Corporation.
- Bender , L. (1938) *A Visual Motor Gestalt Test and its Clinical Use* . New York: American Orthopsychiatric Association.
- Benton, A. (1974). *Revised Visual Retention Test*. Clinical and Experimental Applications. The Psychological Corporation, (4th ed).
- De Ajuriaguerra, J. (1970) *L'enfant et son corps*, In: *Médecine et Hygiène*, Congrès de psychiatrie infantile, Genève.
- Doll, E. A. (1965). *Vineland Social Maturity Scale : Manual of directions* (rev. ed.). Circle Pines. M. N : American Guidance Service (1 st ed., 1935).
- Frankenburg , W. , K. & Dodds , J. B. (1967). The Denver Developmental Screening Test. *Journal of Pediatrics* , 71 , 181 – 191.
- Frostig M. (1963). *Developmental test of visual perception*. Los Angeles: Consulting Psychologist's Press.
- Gesell, A. & Armatruda, C. S. (1941, 1947). *Developmental diagnosis*. New York : Harper.
- Gordon, N. , Mckinlay, I. (1980). *Helping clumsy children*. New York : Churchill Livingstone.
- Griffiths , M. , I. (1973). *Early detection by developmental screening* . In Griffiths , M. , I. (ed.). *The Young Retarded Child : Medical Aspects of Care 11- 19* . Edinburgh & London : Churchill Livingstone.

- Hammil, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G, & Larson, S. C. (1997). A new definition of learning disabilities. In: Journal of Learning Disabilities, 20, 107-113.
- Kavale, K & Forness, S. (1985). The Science of Learning Disabilities. San Diego, California, College- Hill Press.
- Kirk S. A. (1969). On defining learning disabilities. Annual review of learning disabilities. New York: Springer Verlag.
- Magowan, S. (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου, Η Εμπειρία μας στην Ευρώπη.* (Επιμέλεια: Στασινός, Δ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg – Παιδαγωγική Σειρά.
- Myklebust HR, Johnson DJ (1962) . Dyslexia in children. Exceptional children.
- Orton ST, (1925). Word Blindness in school children. In Archives of Neurology and Psychiatry.
- Rutter M., Shaffer D. & Sturge C. (1987). Assesment and diagnosis in child psychopathology. New York: Guilford Press

Χρήσιμα site

Το Κέντρο Ακουστικό-Ψυχο-Φωνολογίας : www.tomatis.gr/gr/gcenter.htm ,
www.soundtherapy.gr/gr/gcenter.htm

Σχολική αποτυχία : Συμπεράσματα: <http://162athens.freepage.gr/4.htm>

Σχολική αποτυχία και αξιολόγηση των μαθητών : <http://162athens.freepage.gr/3.htm>

Γραφικά τεστ για το Νηπιαγωγείο :

www.rhodes.aegean.gr/gr/sxoleia/kaparelli/graphictests.htm

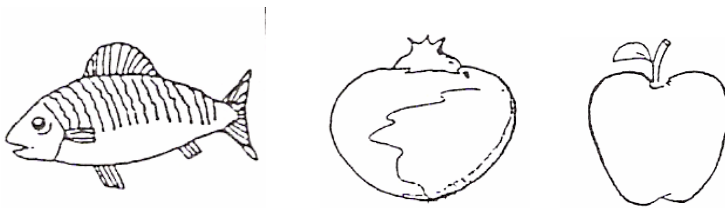
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγίες για ασκήσεις συγκερασμού με εικόνες.

Συγκερασμός γλωσσικών φθόγγων με εικόνες

Άκουσε προσεκτικά και δείξε τη σωστή εικόνα:

(λέξεις: ψάρι, ρόδι, μήλο)



Εικόνα 1

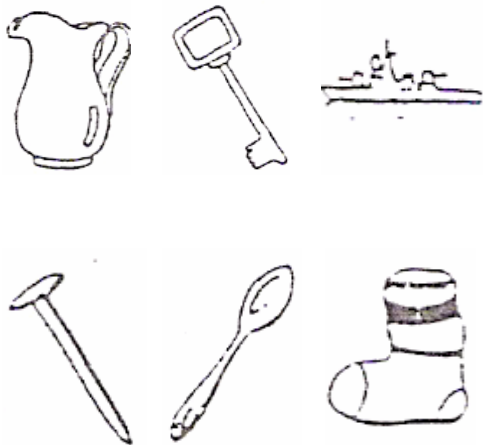
Άκουσε προσεκτικά και δείξε τη σωστή εικόνα:

(λέξεις: σκουλίκι, σκούπα)



Άκουσε προσεκτικά και δείξε τη σωστή εικόνα:

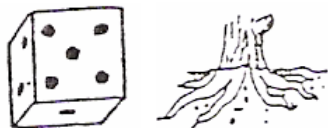
(λέξεις: κανάτα, κλειδί, καράβι, καρφί, κουτάλι, κάλτσα)



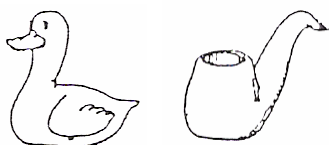
Εικόνα 2

Άκουσε προσεκτικά και δείξε τη σωστή εικόνα:

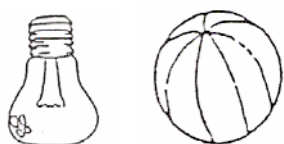
(λέξεις: ζάρι, ρίζα)



(λέξεις: παπί, πίπα)



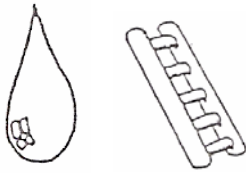
(λέξεις: λάμπα, μπάλα)



Εικόνα 3

Άκουσε προσεκτικά και δείξε τη σωστή εικόνα:

(λέξεις: στάλα, σκάλα)



(λέξεις: πρόκα, πάρκο)

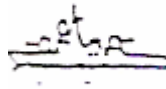


Ένωσε τις λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα

(υπάρχουν δύο ζεύγη λέξεων)

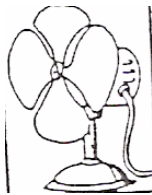
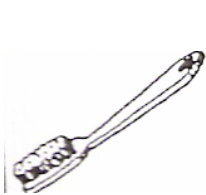


Εικόνα 4



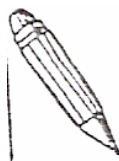
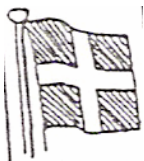
Εικόνα 5

Να βρεις ποιες από τις παρακάτω λέξεις έχουν «ΤΣ» και «Α» (και τα δύο κάθε φορά στη ίδια λέξη)



Εικόνα 6

Να βρεις τρεις λέξεις από τις παρακάτω που να έχουν μέσα το γράμμα «Ν»



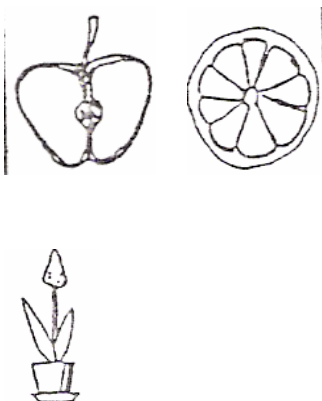


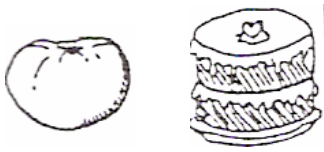
Ποιες από τις παρακάτω λέξεις περιέχουν «Μ» και «Α» (και τα δύο στην ίδια λέξη)



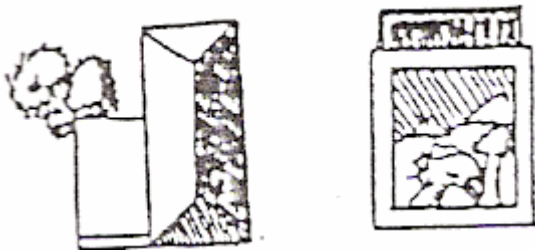
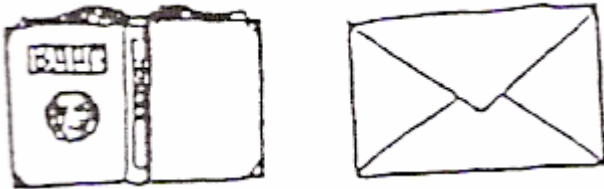
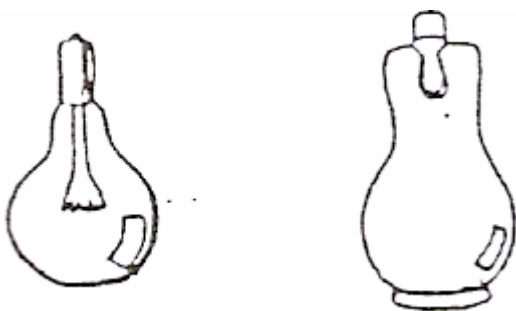
Εικόνα 7

Ποιες από τις παρακάτω λέξεις τονίζονται στην πρώτη συλλαβή;



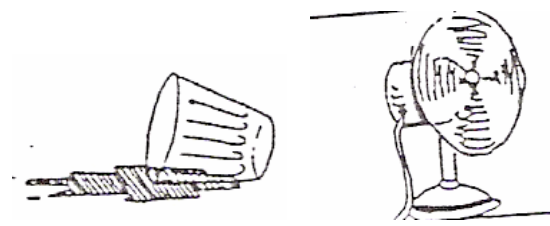


Οι λέξεις στα παρακάτω ζεύγη πρέπει να τελειώνουν στο ίδιο γράμμα. Ποιο ζευγάρι λέξεων μπήκε καταλάθος στη σελίδα;



Εικόνα 8

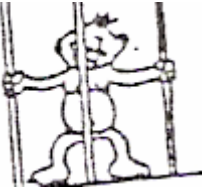
Ένωσε το κάθε γράμμα με τη σωστή λέξη



σ α
β π



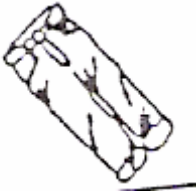
Ένωσε τις συλλαβές που πρέπει, με τις σωστές εικόνες



να νι πα πο



πι θα θο θι



λα λο λι

Εικόνα 9

Γράψε, βλέποντας την εικόνα, λέξεις που περιέχουν τα παρακάτω γράμματα

Κ_ρ__ς

δ_ι__

κ____α

Μ_λ_____

μ_ά__

σ_νν_____

Π__ο_____

χ_μ_

φ__ι__



Εικόνα 10

Ένωσε τα σωστά γράμματα για να σχηματιστεί η λέξη που δείχνει η εικόνα.

ρ
ψ ω
ε ι α
μ α

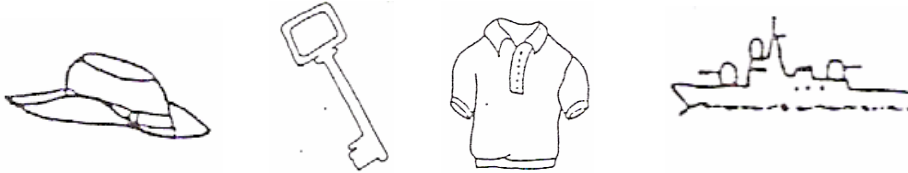


Εικόνα 11

Κάρτες για ασκήσεις οπτικής μνήμης

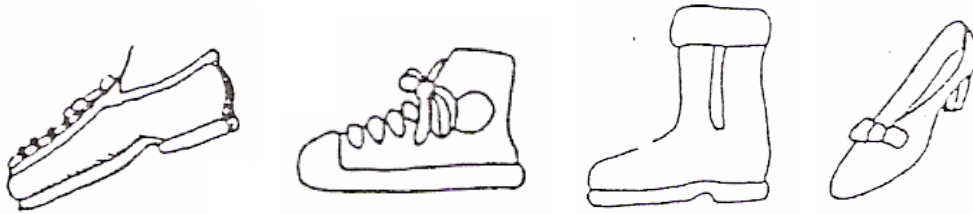
Εικόνες αντικειμένων χωρίς κοινά χαρακτηριστικά

Τέσσερα αντικείμενα



Εικόνες αντικειμένων με κοινά χαρακτηριστικά

Τέσσερα αντικείμενα



Πέντε αντικείμενα

Γράμματα

ρ σ λ θ χ

Έξι αντικείμενα

Συλλαβές

με γο φα νε ρι κυ

Εικόνα 12

Αθηνά Τεστ

Αθηνά Τεστ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟ

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Στοιχεία παιδιού:

..... Επώνυμο	..... Όνομα	..... Όνομα πατέρα	Έτος	Μήνας	Ημέρα
..... Διεύθυνση κατοικίας	..... Σχολείο φοίτησης	..... Τάξη	Ημερομηνία εξέτασης		
			Ημερομηνία γέννησης		
			Υπόλοιπο		
			Χρονολογική ηλικία		

Στοιχεία εξεταστή:

.....
Όνοματεπώνυμο

.....
Ιδιότητα

.....
Τηλέφωνο

Παρατηρήσεις:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

	Αριθμητικές Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Αναπτυξιακό ηλικίο	Αναπτυξιακή ηλικία (έτη - μήνες)	Ποιοτικές Κλίμακες
Νοητική ικανότητα	*1. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ				*12. ΟΠΤΙΚΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ Βαθμός: <i>Επαρκής</i> <input type="checkbox"/> <i>Ελλιπής</i> <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
	2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ				
	*3. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ				
Μνήμη ακολουθιών	*4. ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ				*13. ΑΝΤΙΛΗΨΗ «ΔΕΞΙΟΥ - ΑΡΙΣΤΕΡΟΥ» Βαθμός: <i>Επαρκής</i> <input type="checkbox"/> <i>Ελλιπής</i> <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
	5. ΜΝΗΜΗ ΕΙΚΟΝΩΝ				
	6. ΜΝΗΜΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ				
Ολοκλήρωση παραστάσεων	*7. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ				14. ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ Χέρι: <i>Δεξιό- πλευρη</i> <input type="checkbox"/> <i>Αριστερό- πλευρη</i> <input type="checkbox"/> <i>Αδιαφορο- ποιήτη</i> <input type="checkbox"/> Πόδι: » <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> Μάτι: » <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> Αυτί: » <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
	8. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΛΕΞΕΩΝ				
Γραφο-φαινολογική ενημερότητα	*9. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ				* ΚΟΙΝΕΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΕΣ (Συμπληρωματική της «Μνήμη αριθμών») Ημέρες-Μήνες: <i>Επαρκής</i> <input type="checkbox"/> <i>Ελλιπής</i> <input type="checkbox"/> Αρίθμηση: <i>Επαρκής</i> <input type="checkbox"/> <i>Ελλιπής</i> <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
	10. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ				
	*11. ΣΥΝΘΕΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ				

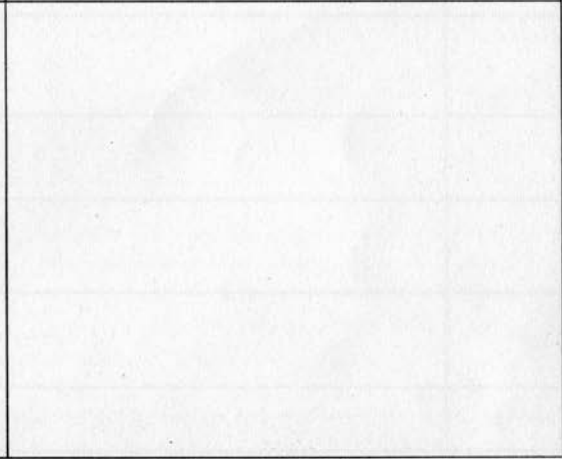
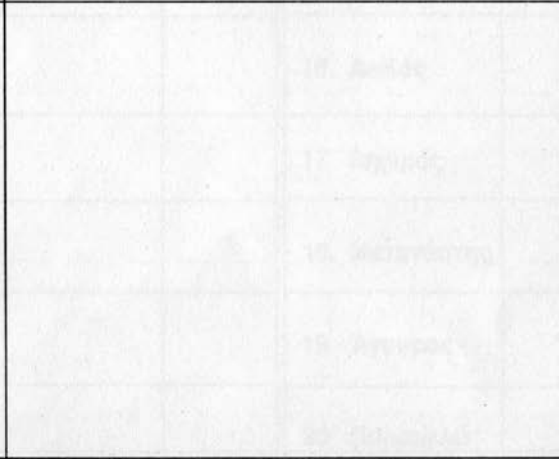
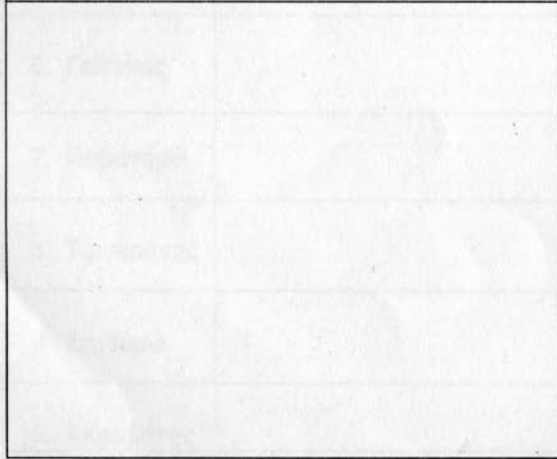
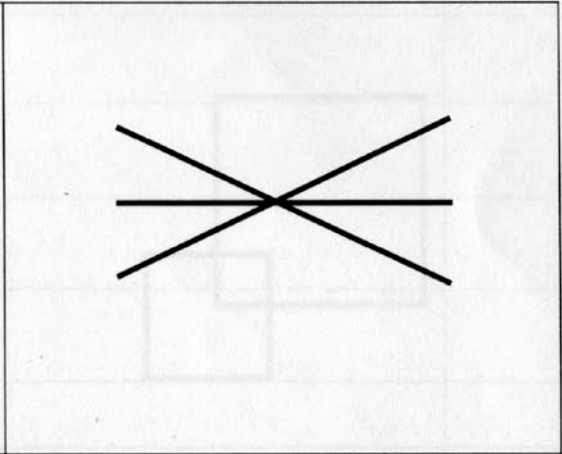
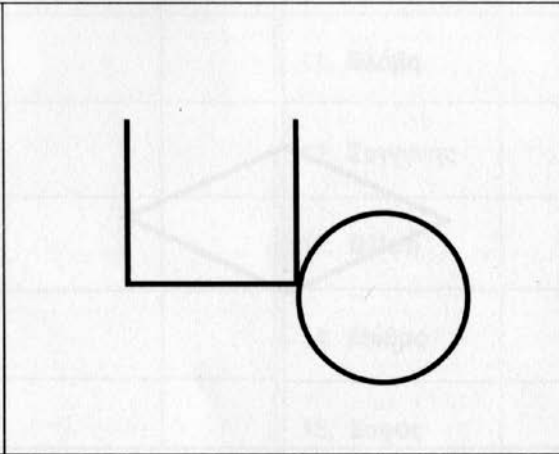
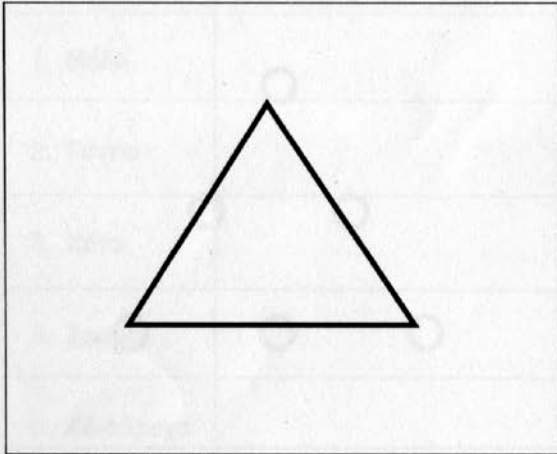
Διαγνωστική κατηγορία	Αναπτυξιακό ηλικίο	Νοητική ικανότητα			Μνήμη ακολουθιών			Ολοκλήρωση παραστάσεων		Γραφο-φωνολογική ενημερότητα			Αναπτυξιακό ηλικίο	Διαγνωστική κατηγορία
		Γλωσσικές αναλογίες 1	Αντιγραφή σχημάτων 2	Λεξιλόγιο 3	Αριθμοί 4	Εικόνες 5	Σχήματα 6	Προτάσεις 7	Λέξεις 8	Διάκριση γραφημάτων 9	Διάκριση φθόγγων 10	Σύνθεση φθόγγων 11		
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	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. πόδια	ρόδες			17. αγκώνα	γόνατο		
2. άσπρο	κίτρινο			18. κουδούνι	κόρνα		
3. τετράγωνο	στρογγυλός			19. βενζίνη	ρεύμα		
4. σκουλαρίκι	δαχτυλίδι			20. κεφάλι	κορυφή		
5. σπίτια	φωλιές			21. χάντρες	ρόγες		
6. κτυπάμε	φυσάμε			22. γραμμάρι	ώρες		
7. συρτάρια	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	φλούδα		
16. πετάλια	κουπιά			32. φυτίλι	πένα		

α(3): __, β(2): __, γ(1): __ Σύνολο μονάδων:

α(3): __, β(2): __, γ(1): __ Σύνολο μονάδων:

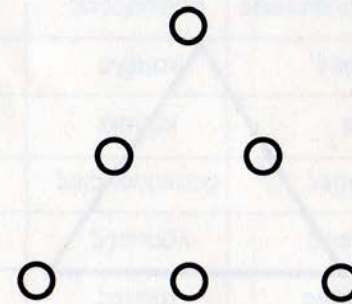
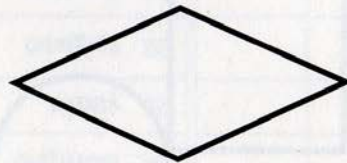
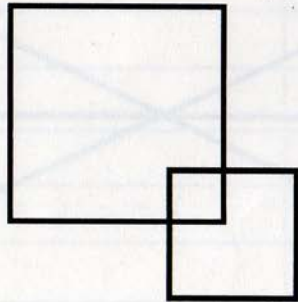
α(3): __, β(2): __, γ(1): __ Σύνολο μονάδων:



α(3): __, β(2): __, γ(1): __ Σύνολο μονάδων:

α(3): __, β(2): __, γ(1): __ Σύνολο μονάδων:

α(3): __, β(2): __, γ(1): __ Σύνολο μονάδων:



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

Αριθμός ερώτησης	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)	Αριθμός ερώτησης	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

Συμπληρωματική της κλίμακας «Μνήμη αριθμών»

ΗΜΕΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΑΣ - ΜΗΝΕΣ ΕΤΟΥΣ

Μονάδες Χαρακτηρισμός


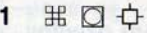






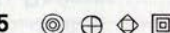



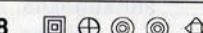

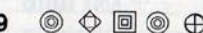



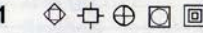

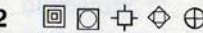






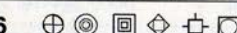
- | | Σωστό | Λάθος |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Από τη Δευτέρα | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Από την ημέρα εξέτασης . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Χθές (ημέρα) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Προχθές (ημέρα) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Σωστό | Λάθος |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Από τον Ιανουάριο..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Από τον μήνα εξέτασης | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Προηγούμενος μήνας | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Προ-προηγούμενος μήνας | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ΑΡΙΘΜΗΣΗ

Μονάδες Χαρακτηρισμός

- | | Σωστό | Λάθος |
|----------------|--------------------------|--------------------------|
| • Ανά 2 έως 12 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ανά 3 έως 18 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ανά 4 έως 24 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ανά 5 έως 35 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ανά 6 έως 30 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- | | Σωστό | Λάθος |
|----------------|--------------------------|--------------------------|
| • Από 12 ανά 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Από 18 ανά 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Από 24 ανά 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Από 35 ανά 5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Από 30 ανά 6 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

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	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. καλά και εμείς ...	καλύτερα			17. βιάζεται ...	σκοντάφτει		
2. πήρε πολλά ...	μπράβο			18. σοκολάτες ...	γάλακτος		
3. την ώρα του ...	διαλείμματος			19. των 60 ...	φύλλων		
4. διακοπή ...	ρεύματος			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		

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. καραμέ-α	καραμέλα			17. μανά-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. περίερ-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-ίνι	δελφίνι		
15. ψα-ίδι	ψαλίδι			31. μπαρ-ούνι	μπαρμπούνι		
16. κα-ρέφτης	καθρέφτης			32. -άγουλο	μάγουλο		

σον κον

φοστώ ροσπώ

ψατσάτω φαστάτω

τάλι τάλι

τάπρο τάρπο

λομβρός λομβρός

λέθα λέδα

στέρα τσέρα

ΣΠΩΡΦΕΤΩ ΣΠΟΡΨΕΓΩ

τάβο τάθο

θεμπός θεμπός

αφρυχός αρφυγός

θάλμη θάλμη

ΑΠΡΑΒΗ ΑΓΡΑΘΗ

φεδρέζες φερδέζες

κύση κόση

ζάμερι ξάμζρι

τιασκό ταισκό

ΝΑΣΩ ΝΑΖΩ

ράκλια ράλκια

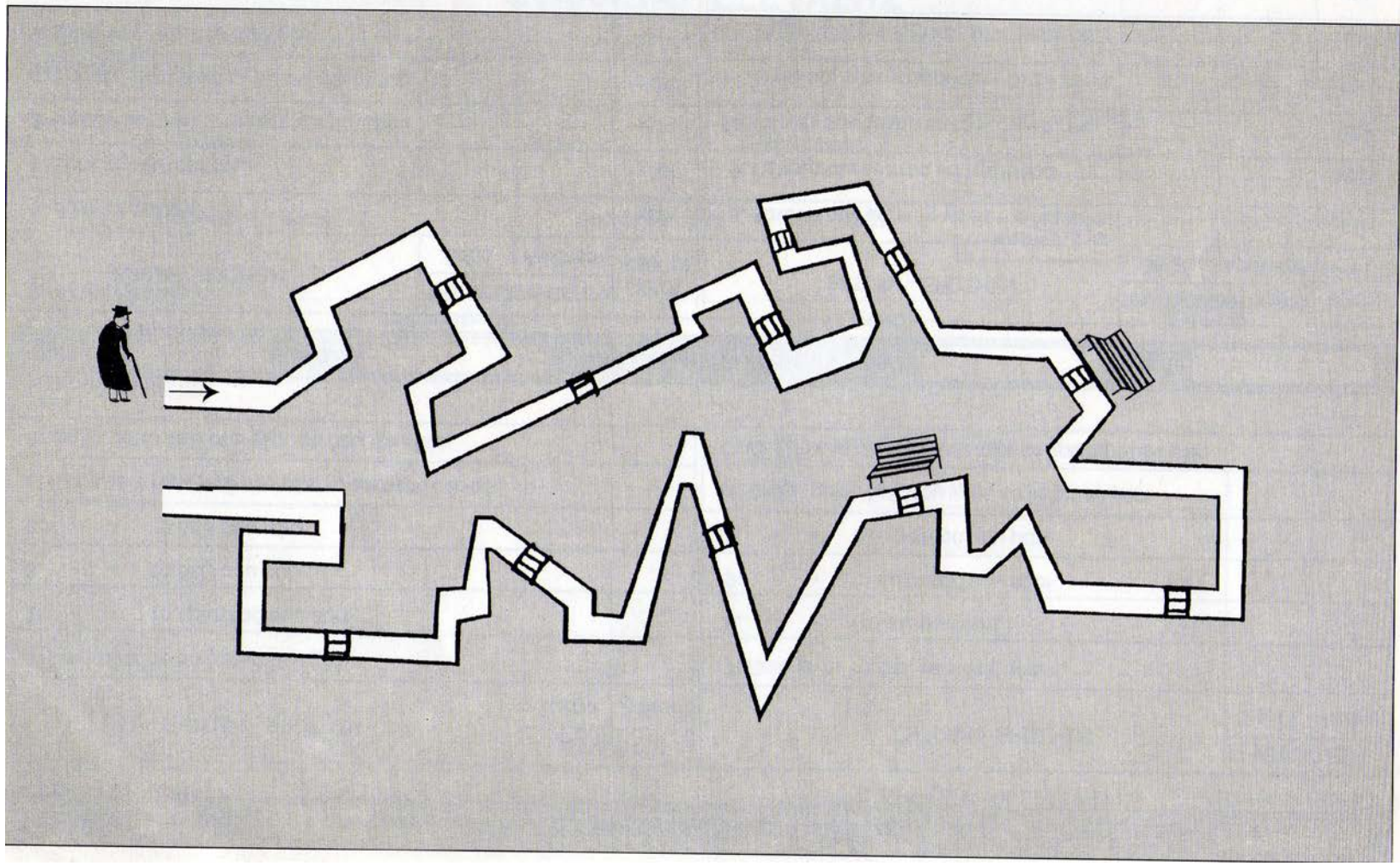
πάρονθος πάροθνος

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. Καρποκίτια - Καρποκίπια (Δ)			
4. Ινήπι - Ινήτι (Δ)				20. Κοχιγιάς - Κοχιγιάς (Ι)			
5. Μάδος - Νάδος (Δ)				21. Βαδρίντες - Βαρδίντες (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 - Βελιανώ (Δ)				25. Δομβράνω - Δοβράνω (Δ)			
10. Κλωδές - Κρωδές (Δ)				26. Γκαφριλός - Γκαρφιλός (Δ)			
11. Γριπώση - Γριπώση (Δ)				27. Ναδάφα - Ναβάφα (Δ)			
12. Τιφώδες - Τιθώδες (Δ)				28. Κιρκέζω - Κιργκέζω (Δ)			
13. Λαβρίνω - Λαρβίνω (Δ)				29. Νακιπιάδες - Ναγκιπιάδες (Δ)			
14. Ρεγιάρω - Ρεγιάρω (Ι)				30. Βαρτράζω - 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.ό.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.ό.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.σί.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. 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. ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ

ΜΑΤΙ ΑΥΤΙ

ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗ ΠΛΕΥΡΑ		ΜΕΛΟΣ ΣΩΜΑΤΟΣ	ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗ ΠΛΕΥΡΑ		ΜΕΛΟΣ ΣΩΜΑΤΟΣ
	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 ξύστρα 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 ξύστρας			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 ξύστρα			μάτι
7. Κάνε κουτσό μέχρι την πόρτα			πόδι	14. Κοίταξε μέσα από τον σωλήνα το πόμολο			μάτι