

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΘΕΜΑ :
***" ΠΡΟΦΙΛ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ"***

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:ΛΑΓΚΑΒΑΝΗ ΚΑΛΛΙΟΠΗ
ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ: ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗΣ ΠΑΥΛΟΣ**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΘΕΜΑ :
" ΠΡΟΦΙΛ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ"

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:ΛΑΓΚΑΒΑΝΗ ΚΑΛΛΙΟΠΗ
ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: κ. ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΒΙΚΤΩΡΙΑ
κ. ΜΑΓΓΟΥ ΛΑΜΠΡΙΝΗ
κ. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗΣ ΠΑΥΛΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Φτάνοντας στο τελευταίο εξάμηνο των σπουδών μου, ήρθε η στιγμή να επιλέξω το θέμα της πτυχιακής μου εργασίας. Η απόφαση αυτή δε με δυσκόλεψε ιδιαίτερα διότι ήθελα να ασχοληθώ με ένα θέμα που θα μου κέντριζε το ενδιαφέρον και θα το ερευνούσα με ιδιαίτερη ευχαρίστηση. Έτσι χωρίς κανέναν ενδοιασμό και κανένα προβληματισμό δήλωσα στη γραμματεία του τμήματος το θέμα της πτυχιακής εργασίας και το όνομα του επιβλέποντα καθηγητή.

Όταν αποκόμισα τις πρώτες μου γνώσεις σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, άρχισα να ενθουσιάζομαι και παράλληλα να προβληματίζομαι! Μου προκάλεσε τη "περιέργεια" και το ενδιαφέρον ώστε να εμβαθύνω τις γνώσεις μου γύρω από αυτό το θέμα. Ταυτόχρονα όμως προβληματίστηκα, σκεπτόμενη τις επιρροές και τις συνέπειες των συγκεκριμένων δυσκολιών τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών όσο και στη ψυχολογία τους.

Ένας άλλος πολύ σημαντικός λόγος που επέλεξα το συγκεκριμένο θέμα για τη πτυχιακή μου εργασία είναι η αγάπη και η ευαισθησία που έχω προς τα παιδιά. Τα παιδιά αυτά έχουν "ανάγκη" την αγάπη, τη φροντίδα, τη κατανόηση, την υποστήριξη, την υπομονή και φυσικά τη κατάλληλη εκπαίδευση από εξειδικευμένο προσωπικό.

Στην προσπάθεια μου να προχωρήσω σε μια βαθύτερη μελέτη και αναζήτηση που αφορά στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και στη προσωπικότητα των παιδιών με Μ.Δ. με βοήθησε και με καθοδήγησε ο κ. Χριστοδουλίδης, τον οποίο τον ευχαριστώ θερμά για την άψογη συνεργασία και την πολύτιμη συμβολή του.

Επίσης οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου που είναι δίπλα μου σε όλες τις αποφάσεις και "φάσεις" της ζωής μου και επίσης που με βοήθησε να σπουδάσω και να εξελιχθώ σαν άνθρωπος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτή τη βιβλιογραφική έρευνα στόχος είναι μέσα από τη παρουσίαση των κεφαλαίων να προβάλλω την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Με σκοπό την απόκτηση μιας ξεκάθαρης εικόνας για τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η πτυχιακή εργασία διαιρείται σε τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο " παρουσιάζονται " οι Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες περιλαμβάνουν ορισμούς, επιδημιολογία, αίτια, είδη και χαρακτηριστικά, διάγνωση και αρχές αντιμετώπισης . Συνεπώς, μιλώντας για Μαθησιακές δυσκολίες έχουμε μια εικόνα για το τι εννοούμε.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στην έννοια του όρου της προσωπικότητας και παραθέτονται κάποιες από τις σημαντικότερες θεωρίες για τη προσωπικότητα και αναλύονται κάποια από τα χαρακτηριστικά τους.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας προβάλλονται εκείνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών που συνυπάρχουν και είναι κοινά σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ελπίζω η συγκεκριμένη εργασία να είναι ενημερωτική και κατατοπιστική ως προς το προφίλ προσωπικότητας που παρουσιάζουν τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	3
---------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1 Ορισμοί.....	9
1.2 Συχνότητα.....	12
1.3 Αιτιολογία.....	13
1.4 Χαρακτηριστικά.....	21
1.5 Είδη Μαθησιακών δυσκολιών	
1.5.1 Αναπτυξιακή Διαταραχή της γραπτής Έκφρασης.....	30
1.5.2 Αναπτυξιακή Διαταραχή της ανάγνωσης.....	35
1.5.3 Αναπτυξιακή διαταραχή της Αριθμητικής.....	46
1.6 Διάγνωση.....	48
1.7 Αντιμετώπιση.....	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Θεωρίες προσωπικότητας

2.1 Ορισμοί Προσωπικότητας.....	60
2.2 Η ψυχοδυναμική θεωρία του Freud.....	65
2.3 Η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers.....	69
2.4 Περιγραφή της προσωπικότητας στο πλαίσιο της μεγάλης πεντάδας.....	71
2.5 Θεωρία της μάθησης.....	74
2.6 Αναπτυξιακά στάδια Erik Erikson.....	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Προφίλ Προσωπικότητας Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

3.1 Η συγκρότηση, η λειτουργία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	79
3.2 Συσχετισμός αναπτυξιακών σταδίων προσωπικότητας και κινήτρων μάθησης.....	85

3.3 Ερευνητικά δεδομένα.....	89
Συμπεράσματα.....	94
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	98

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που του διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει

Maria Montessori

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στις προηγμένες εκπαιδευτικές χώρες. Πρόκειται για ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο θέμα, το οποίο προσεγγίζεται από ερευνητές διαφόρων επιστημονικών πεδίων.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται άμεσα με τα παιδιά, τα παιδιά είναι το μέλλον μας και γι' αυτό το λόγο το συγκεκριμένο θέμα είναι μέγιστης σημασίας. Έχουν πραγματοποιηθεί αναρίθμητες έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα αλλά πολλά ερωτήματα έχουν παραμείνει ακόμη αναπάντητα.

Όμως οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν αποκλειστικό πρόβλημα της παιδικής ηλικίας, αλλά συνεχίζονται στην εφηβεία ή στην ενήλικη ζωή και απαιτείται ειδική στήριξη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυξημένα και αφορούν τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό- κοινωνικό τομέα. Αν και τα πιο συχνά και σοβαρά προβλήματα αφορούν στην κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, δυσκολίες εμφανίζονται επίσης στα μαθηματικά και στην κατανόηση των εννοιών στις φυσικές επιστήμες.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν επίσης σημαντικά προβλήματα στην αξιοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, ενώ παράλληλα εμφανίζουν δυσκολίες στις στρατηγικές μελέτης, στην παρακολούθηση της διδασκαλίας και αυξημένο άγχος και αποτυχία στις εξετάσεις.

Τα προβλήματα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν επίσης τις κοινωνικές σχέσεις, τα κίνητρα και την αυτοεκτίμησή τους, τομέα που έχει παραμεληθεί έως σήμερα.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να περιγράψει τις Μαθησιακές Δυσκολίες, να αναφέρει κάποιες θεωρίες προσωπικότητας αλλά το σημαντικότερο είναι να τονιστεί το προφίλ προσωπικότητας των παιδιών που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 ΟΡΙΣΜΟΙ

Ορισμοί Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1962 για να προσδιορίσει " μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μια ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων " (Πόρποδας, 1997) . Κατά τον Kirk αυτές " οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες "(Kirk, 1962, σελ. 263). Ο ίδιος το 1969, επικεφαλής ομάδας επιστημόνων, προσδιόρισε τις μαθησιακές δυσκολίες ως εξής: «Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities) παρουσιάζουν διαταραχές σε έναν ή περισσότερους τομείς των ψυχοδιανοητικών τους διεργασιών, ιδιαίτερα δε κατά την απόκτηση και χρήση του προφορικού ή και του γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές επεκτείνονται και σε τομείς όπως της αντίληψης, της κατανόησης, της σκέψης, της δυνατότητας για ανάγνωση και ορθογραφία καθώς και σε αδυναμίες κατανόησης των μαθηματικών συμβόλων και πράξεων» (Δράκος, 1998).

Στις αρχές του προηγούμενου αιώνα ο Hinscheiwood S. όρισε σα δυσκολίες στη μάθηση τις δυσκολίες ανάγνωσης παιδιών με φυσιολογική όραση, για να διαχωριστεί από τον Morgan P. , που την ίδια περίπου εποχή όρισε τις δυσκολίες σε ανάγνωση και γραφή ως λεκτική τύφλωση (Σακκάς, 2002).

Ο Myklebust το 1968, αναφερόμενος στα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, κάνει διαχωρισμό από τις διάφορες εγκεφαλοπάθειες και εφόσον τα παιδιά έχουν καλή κινητικότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, ικανοποιητική ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, χρησιμοποιεί τον όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες» , χωρίς να αποκλείει το ενδεχόμενο της συνύπαρξης πολλαπλών αναπηριών.

Λίγο αργότερα ο Bannatyne επικεντρώνει το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ανεπάρκειες που εκδηλώνονται στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης, με εμφανή παρεμπόδιση της μαθησιακής διαδικασίας (Σακκάς, 2002, σ. 30)

Ένας άλλος ορισμός που δόθηκε από Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες των Η. Π. Α. το 1988 είναι: " οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενής στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ'όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δεν συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλωθούν με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων. Εντούτοις, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων " .

Οι σύγχρονοι ορισμοί των Μ. Δ δε παραλείπουν να κάνουν λόγο για τη πιθανότητα συνύπαρξης των διαταραχών της μάθησης και της συμπεριφοράς. Σχετικά με αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι στον ορισμό των Μ. Δ. που προτείνει η Learning Disabilities Association of Canada τόσο στις 18 Οκτώβρη 1981 όσο και στις 30 Ιανουαρίου 2002 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις δυσκολίες που συχνά εμφανίζουν τα παιδιά με Μ. Δ. στο πεδίο της διαπροσωπικής τους προσαρμογής. Ο όρος λοιπόν «μαθησιακές δυσκολίες» ή «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα ακαδημαϊκών και μη ακαδημαϊκών δυσκολιών για τις οποίες ευθύνεται ο διαφορετικός τρόπος λειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος του ατόμου. Οι ακαδημαϊκές δυσκολίες (σχολικής επίδοσης) περιλαμβάνουν προβλήματα στην ανάγνωση/κατανόηση, στα μαθηματικά, στη γραφή και στην ορθογραφία. Οι ελλείψεις σε μη ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν δομικά στοιχεία της διαδικασίας της μάθησης, αφορούν δυσκολίες στη γραφο-φωνολογική ενημερότητα (π. χ. στη σύνθεση και διάκριση φωνημάτων-φθόγγων και γραφημάτων-γραμμάτων), στη μνήμη, στη

μεταγνωστική ενημερότητα, στον οπτικοκινητικό συντονισμό (ικανότητα εκτέλεσης κινήσεων του χεριού σύμφωνα με τα αισθητηριακά δεδομένα της όρασης, π. χ. το δέσιμο των κορδονιών ή το πιάσιμο της μπάλας), στην πλευρίωση (ποια μέλη από την αριστερή ή δεξιά πλευρά του σώματος συνηθίζει να χρησιμοποιεί το άτομο), στο προσανατολισμό και στην αίσθηση του χώρου (π. χ. διάκριση και κατανόηση των εννοιών δεξιά-αριστερά, πάνω-κάτω, κ.τ.λ.). Ένα άτομο με Μ. Δ. μπορεί να παρουσιάζει έναν οποιονδήποτε συνδυασμό ακαδημαϊκών και μη ακαδημαϊκών προβλημάτων. Είναι δύσκολο δύο άτομα να έχουν ακριβώς τις ίδιες δυσκολίες, συνεπώς έχουν και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κανδαράκης, 2004, σ.55).

Σύμφωνα πάντως με έναν ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό, "οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων.

1.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια η συχνότητα εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το ποσοστό μπορεί να ποικίλλει από χώρα σε χώρα, γιατί επηρεάζεται τόσο από το γλωσσικό περιβάλλον που υπάρχει σε κάθε χώρα, όσο και από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Η συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών εξαρτάται κυρίως από τον ορισμό, τον οποίο υιοθετούν οι διάφοροι μελετητές και ερευνητές του προβλήματος. Επίσης, προσδιορίζονται από τον τρόπο, με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση και η διερεύνησή τους καθώς και από τα δείγματα που συλλέγονται μέσα από τις εμπειρικές έρευνες. Σύμφωνα με τις επιστημονικές έρευνες, το 15-20% του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει περισσότερο ή λιγότερο κάποια προβλήματα ή μια δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο της μάθησης. Η κλινική εικόνα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη σχολική ηλικία είναι διαφορετική σε κάθε άτομο, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και με τον τρόπο που αντιδρά σε αυτή το παιδί, η οικογένειά του αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος.

Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν Μαθησιακές Δυσκολίες, και ιδιαίτερα δυσκολίες που σχετίζονται με την λειτουργία του νευρικού συστήματος, με τη συμπεριφορά και την μάθηση της γλώσσας (εμφανίζουν συχνότερα δυσλεξία, τραυλισμό, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, δυσλαλίες κ.λπ.) γιατί είναι πιο ευάλωτα σε προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές βλάβες.

Εκτός από τις βιολογικές και περιγεννητικές αντιδράσεις, σπουδαίο ρόλο σε αυτή τη διαφορά των δύο φύλων διαδραματίζουν οι επιδράσεις του περιβάλλοντος. Ξεκινούν από τη στάση των γονέων απέναντι στο παιδί (ανάλογα με το φύλο) και τελειώνουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, που επιβραβεύει τη συμπεριφορά, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στο "θηλυκό πρότυπο" .

1.3 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ

Τα αίτια των Μ. Δ. είναι πολλά και ο καθορισμός τους είναι πολύ δύσκολο εγχείρημα. Δεν υπάρχει συμφωνία ούτε στη βαρύτητα των διάφορων αιτιών αλλά ούτε στη κατηγοριοποίηση τους. Συμφωνία υπάρχει στη διαπίστωση ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται σαν απόκλιση ανάμεσα στη πραγματοποιούμενη σχολική επίδοση και την προσδοκώμενη από γονείς και δασκάλους και δημιουργεί προβλήματα στην ομαλή εξέλιξη του παιδιού. Κατά τις πρώιμες περιόδους της μελέτης των Μαθησιακών Δυσκολιών, η έρευνα για την αιτιολογία τους περιστράφηκε γύρω από τη νευρολογική θεωρία. Ενοχοποιήθηκαν εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστης έκτασης, που δεν μπορούσαν να εντοπισθούν από παραδοσιακές μεθόδους απεικόνισης. Στη συνέχεια, εξετάστηκαν ως αιτιακοί παράγοντες οπτικά και ακουστικά αντιληπτικό – κινητικά ελλείμματα, γενετικές αιτίες, αλλά και προβλήματα σε συγκεκριμένα εγκεφαλικά μέρη, όπως η παρεγκεφαλίδα(Σακκάς, 2002).

Ο βασικότερος αιτιακός παράγοντας που μέχρι στιγμής είναι ισχυρός είναι τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία. Μάλιστα, το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, τη γνώση και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, θεωρούνται ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας του κυριότερου τύπου Μαθησιακών Δυσκολιών, των αναγνωστικών δυσκολιών. Η υπόθεση είναι πως η ελλειμματική φωνολογική επίγνωση οδηγεί σε δυσκολίες αποθήκευσης ή / και ανάκλησης και επεξεργασίας των λέξεων ως ενοποιημένων συνόλων και διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Υπάρχει δυσκολία να δημιουργηθούν σύνδεσμοι γραπτής και προφορικής αναπαράστασης της λέξης και επομένως έλλειψη άνεσης και ευχέρειας αποκωδικοποίησης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, σ.8).

Στη προσπάθεια προσδιορισμού των αιτιών των Μ. Δ. ,από τον ορισμό των Μ. Δ. , διαπιστώνεται ότι το βασικό αίτιο των προβλημάτων αυτών αποδίδεται στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι παράγοντες που, κατά κανόνα, προκαλούν τη δυσλειτουργία αυτή είναι βιολογικοί και κληρονομικοί αλλά και άλλοι που επιδρούν κατά τη προγεννητική, γεννητική και μεταγεννητική περίοδο(Πόρποδας,2003) .

Εγκεφαλικές και γενετικές αιτίες

Η βασική αιτία των προβλημάτων αυτών αποδίδεται στη δυσλειτουργία του *κεντρικού νευρικού συστήματος*. Οι παράγοντες που, κατά κανόνα, προκαλούν τη δυσλειτουργία αυτή είναι *βιολογικοί, κληρονομικοί*, αλλά και άλλοι που επιδρούν κατά την *προγεννητική, γεννητική και μεταγεννητική περίοδο*. Το κεντρικό νευρικό σύστημα αποτελείται από τον εγκέφαλο και το νωτιαίο μυελό. Ο εγκέφαλος *απαρτίζεται* από τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, το αριστερό και το δεξιό, τα οποία χαρακτηρίζονται από λειτουργική διαφοροποίηση. Η πολυπλοκότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος αποδεικνύεται από τα δισεκατομμύρια των νευρικών κυττάρων που το συγκροτούν και στηρίζουν τη λειτουργία του. Στον τρόπο λειτουργίας αυτών οφείλεται η κανονική ή μη κανονική λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος που, μεταξύ άλλων, έχει επιπτώσεις στη διεκπεραίωση της μάθησης(Πόρποδας,2003).

Επίσης, μεταξύ των βασικών παραγόντων που φαίνεται ότι προκαλούν αυτή την δυσλειτουργία είναι οι γενετικοί παράγοντες. Όπως είναι γνωστό, ο άνθρωπος έχει 23 ζεύγη χρωμοσωμάτων από τα οποία το τελευταίο αποτελείται από τα γνωστά X και Y, που καθορίζουν τις γενετικές πληροφορίες και το φύλο. Οι χρωμοσωματικές διαταραχές έχουν συνδεθεί με τη νοητική καθυστέρηση, ενώ όσες από αυτές έχουν σχέση με το φύλο φαίνεται ότι συνδέονται με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (Πόρποδας, 2003).

Εγγενή αίτια των μαθησιακών δυσκολιών

Πολλοί ερευνητές απέδωσαν τις μαθησιακές δυσκολίες σε εγκεφαλική δυσλειτουργία, που οφείλεται σε ήπιες εξελικτικές βλάβες του εγκεφάλου ή σε νευρολογικές διαταραχές.

Έρευνες που υποστηρίχτηκαν από το National Institute of Mental Health (NIMH), (1999), δείχνουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δε προκαλούνται από ένα απλό νευρολογικό πρόβλημα, όπως πίστευαν παλαιότερα, αλλά οι αιτίες είναι περισσότερες και πιο πολύπλοκες. Τα καινούργια δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότερες διαταραχές δεν προέρχονται από μια μόνο περιοχή του εγκεφάλου, αλλά από δυσκολίες να συγκεντρωθούν μαζί πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τους ερευνητές του NIMH, οι δυσκολίες προέρχονται από λεπτές διαταραχές στις δομές και λειτουργίες του εγκεφάλου,

διαταραχές που σε πολλές περιπτώσεις ξεκινάνε πριν από τη γέννηση. Αν η διαταραχή γίνει νωρίς, το έμβρυο μπορεί να πεθάνει ή να γεννηθεί με πολλές αναπηρίες και πιθανόν με νοητική υστέρηση. Αν η διαταραχή συμβεί αργότερα, όταν τα κύτταρα ειδικεύονται και μετακινούνται στη θέση τους, μπορεί να αφήσει λάθη στη δημιουργία, τη θέση ή τη σύνδεση των κυττάρων. Ορισμένοι επιστήμονες πιστεύουν ότι αυτά τα λάθη μπορεί να εμφανιστούν αργότερα ως μαθησιακές διαταραχές.

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 τη «κληρονομικότητα» να ευθύνεται το οικογενειακό περιβάλλον, που πιθανόν να παρέχει κακά πρότυπα γλωσσικής ή άλλης ανάπτυξης.

Προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί έχουν σχέση με επιδράσεις κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ή κατά τη γέννηση. Για παράδειγμα, έχει αναφερθεί η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε άτομα των οποίων η μητέρα, κατά τη διάρκεια της κύησης, κατανάλωνε αλκοολούχα ποτά, κάπνιζε ή έκανε χρήση κοκαΐνης. Οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού, που προκαλούνται από την κατανάλωση αλκοόλ εκ μέρους της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της, θεωρούνται ότι συνδέονται με διάσπαση της προσοχής, με υπερκινητικότητα και με προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού (Πόρποδας, 2003).

Όσον αφορά στις συνέπειες που φαίνεται να έχει το κάπνισμα (εκ μέρους της εγκύου) στις νοητικές λειτουργίες του παιδιού, επανειλημμένως έχει αναφερθεί ότι το κάπνισμα επηρεάζει αρνητικά τη βιολογική και νοητική ανάπτυξη του εμβρύου και είναι υπαίτιο για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, υπερκινητικότητας, παρορμητισμού και διαταραχών του νευρικού συστήματος του παιδιού. Τέλος η χρήση ναρκωτικών ουσιών εκ μέρους της εγκύου έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει την ανάπτυξη του νευρικού συστήματος του εμβρύου, ενώ συνηθισμένα συμπτώματα είναι το μειωμένο βάρος του εμβρύου, η καθυστερημένη ανάπτυξη, η

πρόωρη γέννηση, οι νοητικές δυσκολίες και άλλα προβλήματα υγείας. Εκτός των προαναφερθέντων παραγόντων, μερικές φορές οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε παράγοντες που επιδρούν κατά τη γέννηση. Ειδικότερα, ο πρόωρος τοκετός, το μικρό βάρος του νεογέννητου, το ελλιπώς αναπτυγμένο νευρικό σύστημα, τα διάφορα προβλήματα υγείας, η αργοπορημένη οξυγόνωση του εγκεφάλου κ.α. αποτελούν, πολλές φορές, αιτίες μαθησιακών δυσκολιών. Σε άλλες περιπτώσεις, πιθανοί τραυματισμοί κατά τη γέννηση είναι δυνατόν να προκαλέσουν προβλήματα στο κεντρικό νευρικό σύστημα και γνωστικές δυσλειτουργίες που, κατά πάσα πιθανότητα, θα εκδηλωθούν ως μαθησιακές δυσκολίες (Πόρποδας, 2003).

Μεταγεννητικοί παράγοντες

Πολλά παιδιά και ενήλικες έχουν παρουσιάσει συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών εξαιτίας των μεταγεννητικών τραυματισμών του εγκεφάλου. Τα περισσότερα τραύματα προέρχονται συνήθως από πτώσεις, αυτοκινητικά δυστυχήματα και κακοποιήσεις. Τα συμπτώματά τους ποικίλουν ανάλογα με την περιοχή του εγκεφάλου που έχει τραυματιστεί, την έκταση του τραύματος, καθώς και με την ηλικία του ατόμου (Πόρποδας, 2003).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι κυριότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες που συνήθως συνδέονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη μάθηση και απόκτηση γνώσεων, είναι εκείνοι που αναφέρονται στην *οικογένεια, στην εκπαίδευση, στο φυσικό περιβάλλον και στη διατροφή του παιδιού* (Πόρποδας, 2003).

Οικογενειακοί παράγοντες. Ο τρόπος ανατροφής των παιδιών στην οικογένεια έχει συνδυαστεί και με τις μαθησιακές δυσκολίες τους. Οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό είναι π.χ. οι αυταρχικοί γονείς, οι ποινές, η έλλειψη κανονισμών και κινήτρων, το περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο των γονέων κ.α.

Εκπαιδευτικοί παράγοντες. Πολλές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με αρνητικές σχολικές εμπειρίες των παιδιών. Ωστόσο η αρνητική σχολική εμπειρία

του παιδιού είναι δυνατόν να αποτελεί ένα δευτερεύοντα παράγοντα που συμβάλει στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Μόλυνση του περιβάλλοντος. Ένας άλλος παράγοντας που ενοχοποιείται για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η έκθεση σε μόλυβδο. Υποστηρίζεται ότι οι τοξικές ιδιότητες του μολύβδου επηρεάζουν συνήθως τα παιδιά των βιομηχανικών περιοχών, προκαλώντας καθυστερήσεις, σπασμούς, υπνηλία, κ.α τα παιδιά που έχουν επηρεαστεί από το μόλυβδο συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στη κατανόηση και στη συγκέντρωση της προσοχής.

Διατροφή. Έχει αναφερθεί ότι έλλειψη τροφής ή η μονομερής δίαιτα φαίνεται ότι αποτελούν έναν ακόμα παράγοντα που είναι δυνατόν να προκαλέσει μαθησιακές δυσκολίες.

Περιβαλλοντικά αίτια

Πολλοί ερευνητές, χωρίς να αρνούνται την ύπαρξη κάποιας ήπιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, τονίζουν την αρνητική επίδραση του περιβάλλοντος από τη προγεννητική περίοδο ως την ενηλικίωση και το ρόλο των ψυχολογικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων.

Μητέρες που καπνίζουν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης βρέθηκε ότι είναι πιθανότερο να γεννήσουν παιδιά με μικρό βάρος τα οποία τείνουν να είναι επιρρεπή σε ποικίλα προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων και των μαθησιακών δυσκολιών. Η κατανάλωση αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη του παιδιού και να συντελέσει στην εμφάνιση προβλημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση, τη προσοχή, τη μνήμη και τη μαθηματική σκέψη.

Ιδιαίτερα τα ναρκωτικά επηρεάζουν τη φυσιολογική ανάπτυξη των δεκτών του εγκεφάλου. Επειδή τα παιδιά με συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία στο να κατανοήσουν τους λεκτικούς ήχους ή τα γράμματα, μερικοί ερευνητές πιστεύουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνδέονται με ελαττωματικούς δέκτες.

Άλλα πιθανά προβλήματα μαθησιακών δυσχερειών προέρχονται από επιπλοκές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Κατά τη διάρκεια της γέννας ο ομφάλιος λώρος μπορεί να στριφτεί και να διακόψει προσωρινά τη παροχή οξυγόνου και αυτό μπορεί να προκαλέσει ανωμαλίες και να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες

αργότερα. Οι ερευνητές ψάχνουν για περιβαλλοντικές τοξίνες που μπορεί να οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες, πιθανότητα με το να διαταράσσουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου.

Άλλα περιβαλλοντικά αίτια

Τονίζεται επίσης η επίδραση του περιβάλλοντος, η οποία μεταξύ των άλλων σημειώνει ότι έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες κυρίως λόγω δικών μας «περιβαλλοντικών» αδυναμιών και ελλείψεων/μη έγκαιρη διάγνωση /έλλειψη κατάλληλων υπηρεσιών, έλλειψη σχετικών εργαλείων διάγνωσης και παρέμβασης (Καλαντζή-Αζίζι, 1993,σ. 242).

Οι διαταραχές στη μάθηση δεν αποτελούν μόνο υπόθεση του ατόμου στο οποίο εμφανίζονται, αλλά σε πολλές περιπτώσεις είναι υπόθεση όλης της οικογένειας (Κυπριωτάκης, 1989, σελ. 62). Σε ένα άρθρο με τίτλο «μαθαίνοντας να έχεις μαθησιακές δυσκολίες» αμφισβητεί την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών ως κλινικό πρόβλημα και θεωρεί ότι όλες οι γνωστικές δυσχέρειες , που προκαλούν αναγνωστικές δυσκολίες, προέρχονται από αποτυχία να εκτιμήσουν ή να ελέγξουν τις πρώτες αναγνωστικές και γραφικές εμπειρίες ή από την εκπαιδευτική εμπειρία του αναγνώστη με προβλήματα(Clay, 1987, σελ. 155-173).

Άλλες προσεγγίσεις για τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών

Οι Velluntino F., et. al. (1998, σελ.367-397) υποστηρίζουν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες σε φυσιολογικά παιδιά από μεσαίες και ανώτερες τάξεις, που έχουν τουλάχιστον μέση εξυπνάδα και δεν έχουν γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες, προέρχονται από ελλείψεις στην ανάγνωση, που σχετίζονται με δεξιότητες οι οποίες βασίζονται στην ικανότητα φωνολογικής κωδικοποίησης, για παράδειγμα στη φωνητική επίγνωση, στη χαρτογράφηση των ήχων των γραμμάτων, στη κωδικοποίηση ονομάτων και στη προφορική μνήμη. Οι Waller C. & Strawser S. (1987, σελ. 101-116) θεωρούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε ψυχολογικά προβλήματα (25-38%), σε υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής (22-30%), σε προβλήματα λόγου (14-17%), σε οπτικο-κινητικές διαταραχές (11-15%) ή σε γενικές διαταραχές (8-10%). Κατά τον Bradley (1995, σελ. 9) τα αίτια των μαθησιακών χωρίζονται σε εξωγενή, ενδογενή και μεικτά.

Τονίζεται 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.ά.

Πολλαπλά αίτια των μαθησιακών δυσκολιών

Τελευταία τείνει να επικρατήσει η αιτιολόγηση με συνδυασμό πολλών παραγόντων και σύμφωνα με τη Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας 1977, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε ψυχολογικά ή βιολογικά αίτια, σε ειδικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις, σε προβλήματα υγείας ή σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Ταυτόχρονα η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας διαχωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες σε δυσκολίες στην ανάγνωση, στην αριθμητική, σε άλλους τομείς, στο λόγο, στη κίνηση και σε μικτές διαταραχές.

Παράγοντες προδιαθεσιακοί, γενετικοί, νευροβιολογικοί, γνωσιακοί, ενοχοποιούνται ότι συμβάλλουν στη δημιουργία των αιτίων που εμποδίζουν την κατάκτηση των σχολικών γνώσεων. Σε στατιστική βάση, οι *περιβαλλοντικοί και συναισθηματικοί παράγοντες* ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που παρουσιάζουν "μαθησιακές δυσκολίες". Ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, υποβαθμισμένες, χαοτικές οικογενειακές συνθήκες συχνά αποτελούν εμφανείς παράγοντες που μειώνουν τις δυνατότητες ενός παιδιού για σχολική μάθηση. Επίσης, πολύ συχνά, η κατάθλιψη και το χρόνιο άγχος αναστέλλουν τις διαδικασίες μάθησης. Συχνά σε υπερπροστατευμένα ή παραμελημένα παιδιά παρατηρείται αδυναμία να επενδύσουν συναισθηματικά και νοητικά στη μάθηση και να χαρούν την ευχαρίστηση που τους προσφέρει. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με "μαθησιακές δυσκολίες" που διαπιστώνουμε ότι αδυνατούν ν' αντέξουν καταστάσεις επιτυχίας και επιβεβαίωσης των ικανοτήτων τους τις οποίες ασυνείδητα αναστέλλουν ή ανακόπτουν. Σε πολλές περιπτώσεις για τις "μαθησιακές δυσκολίες" ευθύνονται *εξελικτικές – αναπτυξιακές δυσλειτουργίες* σε τομείς που συνδέονται με τις γνωστικές διαδικασίες όπως: η ελλειμματική ικανότητα της συγκέντρωσης και της προσοχής, της απομνημόνευσης, οι διαταραχές του λόγου, οι διαταραχές της εκτέλεσης πολύπλοκων νοητικών λειτουργιών (π.χ. αφαιρετική λειτουργία, ανεύρεση της σχέσης αιτίου – αιτιατού),

οι δομικές ανεπάρκειες του εγκεφάλου αναγκάζει για την οργάνωση των γνωστικών διαδικασιών.

(<http://www.childmentalhealth.gr/Wce7ab7d57ff35.htm>)

1.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Εκτός από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν και ένα σύνολο συμπεριφορών (Φλωράτου Μ, 1998)

1. Δυσκολεύονται στο ξεδιάλεγμα, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού τους.
2. Δυσκολεύονται πολύ στις αλληλουχίες, δηλαδή, να μάθουν τις μέρες της βδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο, να βρίσκουν μια λέξη στο λεξικό κτλ.
3. Εμφανίζουν "έλλειψη στοχαστικότητας", δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και, κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου στοχαστεί (σκεφτεί) πριν απαντήσουν.
4. Εμφανίζουν "ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά" σε βαθμό, συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιό τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στον τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους.
5. Δυσκολεύονται να πάρουν μήνυμα από το τηλέφωνο γιατί πρέπει να ακούν και να γράφουν σε γρήγορο ρυθμό.
6. Έχουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής οπότε κουράζονται πιο εύκολα από τους συμμαθητές τους, διότι ο μηχανισμός φιλτραρίσματος του εγκεφάλου, ο οποίος ξεχωρίζει αυτό που είναι άσχετο, επουσιώδες και επιτρέπει στο άτομο να συγκεντρωθεί σ' αυτό που είναι ουσιώδες, δεν λειτουργεί. Έτσι, προσέχει εξίσου με τη δασκάλα που εξηγεί, τα βήματα που ακούγονται στο διάδρομο ή το κουδούνισμα που κάνουν τα σκουλαρίκια της την ώρα που μιλάει.
7. Πολλά από τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι πολύ ικανά σε κάποιες δεξιότητες και πολύ αδύνατα σε άλλες.
8. Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες.
9. Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.

10. Θυμούνται το πρόγραμμα της τηλεόρασης αλλά όχι την ορθογραφία απλών καθημερινών λέξεων.

11. Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή (χαμηλή αυτοεκτίμηση).

12. Τα περισσότερα εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα.

13. Επειδή το κεντρικό νευρικό τους σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης το οποίο, σύμφωνα πάντα με τον J. Piaget, (Φλωράτου, 1998) προηγείται της αφηρημένης σκέψης.

14. Δυσκολεύονται πολύ να μάθουν ορισμούς, να θυμούνται ημερομηνίες, μάχες, συνθήκες, ονόματα κτλ.

15. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις.

16. Έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα ή στη γραφή καθ' υπαγόρευση γιατί ο ρυθμός υπαγόρευσης συνήθως είναι πιο γρήγορος από αυτόν που μπορούν να ακολουθήσουν.

17. Κρατάνε το μολύβι τόσο σφιχτά με αποτέλεσμα γρήγορα να κουράζεται το χέρι ή μπορεί να το κρατάνε λάθος.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

Οπτική επεξεργασία

Τα παιδιά δυσκολεύονται στην αντίληψη των χαρακτηριστικών των γραμμμάτων, όπως ο προσανατολισμός τους, η θέση τους, η διαδοχή των γραμμμάτων στο χώρο αλλά και η αντίληψη και διάκριση μορφών, σχημάτων και συμβόλων. Πολλές δυσκολίες σχετίζονται με την οπτική επεξεργασία, ιδιαίτερα όταν απαιτείται η ανάγνωση μεγάλου κειμένου. Ειδικότερα τα παιδιά αδυνατούν να συγκρατήσουν εικόνες διάφορων γραμμμάτων, λέξεων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους. Έτσι, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν φθόγγους, λέξεις, αριθμούς και σχήματα που μοιάζουν μεταξύ τους (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Ακουστική επεξεργασία

Στο τομέα αυτό εμπίπτουν οι δυσκολίες στη ακουστική αντίληψη, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η δυσκολία του παιδιού να ακούσει τους ήχους και να διακρίνει τα φωνήματα, η δυσκολία του να ξεχωρίσει τους ήχους μέσα στη λέξη, η δυσκολία του να ακούσει λέξεις, η σύγχυση στη σειρά των ήχων που ακούει, η δυσκολία του να θυμηθεί τη σειρά των γραμμάτων ή και των λέξεων που ακούγονται παρόμοια, η δυσκολία του να ενώσει τους ήχους σε λέξεις, η αδυναμία να αντιληφθεί ακουστικά ήχους από το περιβάλλον και η δυσκολία του να ακούσει τους διαφορετικούς ήχους στη λέξη ((Πολυχρόνη , Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Στην ακουστική ικανότητα-διάκριση (auditory) :

- *Μπορεί να μην ανταποκρίνονται σε ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, ή μπορεί συστηματικά να παρανοούν αυτό που ειπώθηκε*
- *Μπορεί να ενοχλούνται από διαφορετικές συχνότητες ήχων (μουσική, ηλεκτρική σκούπα, δυνατοί θόρυβοι), ή μπορεί να είναι υπερευαίσθητοι σε ήχους*
- *Μπορεί να έχουν δυσκολία στο διαχωρισμό των ήχων (differentiating, discriminating), οι οποίοι παράγονται ταυτοχρόνως*

Μνήμη

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι έχει ξεχάσει την αρχή της πρότασης που διαβάζει όταν φτάσει στο τέλος της. Ο ρόλος της μνήμης στη μάθηση έχει τονιστεί επανειλημμένως. Μάθηση υπάρχει όταν μια πληροφορία ή μια συμπεριφορά μπορεί να συγκρατηθεί στον εγκέφαλο και να αναπαραχθεί όταν παραστεί ανάγκη. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε δυσλειτουργία στη μνήμη είναι λογικό να επηρεάζει αρνητικά τη μάθηση και να προκαλεί μαθησιακές δυσκολίες σε όλους τους τομείς. Η πλημμελής μνημονική ικανότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, έχει παραλληλιστεί με αυτή των νεαρότερων – μικρότερων σε ηλικία παιδιών, διότι ακόμη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιούσαν διαφορετικούς μηχανισμούς και στρατηγικές για να υποστηρίξουν τη μνήμη τους, σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, η επίδοσή τους

συγκρίνονταν μόνο με αυτά και όχι με τους συνομήλικούς τους (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004, σ. 34-37),

Οι δυσκολίες εκτείνονται σε όλα τα μέρη της μνημονικής διαδικασίας.

A. Βραχύχρονη μνήμη

Στο πρώτο μέρος της μνημονικής διαδικασίας, αυτό της βραχύχρονης μνήμης, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα στη σύγκριση των εισερχόμενων ερεθισμάτων, στην οργάνωσή τους σε δομές, στην επεξεργασία τους και στη αποθήκευσή τους με τέτοιον τρόπο, ώστε να μεταφερθούν με την κατάλληλη μορφή στο επόμενο στάδιο, στην μακρόχρονη μνήμη.

Η **βραχύχρονη μνήμη** είναι το μέρος εκείνο του μνημονικού συστήματος που δέχεται τις πληροφορίες από τους αισθητηριακούς καταγραφείς. Σ' αυτήν αναγνωρίζονται οι πληροφορίες και παραμένουν για ένα διάστημα όχι μεγαλύτερο των 30 δευτερολέπτων. Για να γίνει δυνατή η συγκράτηση περισσότερων στοιχείων απαιτείται η λειτουργία της ανάκλησης που είναι γνωστή σαν «εσωτερική επανάληψη». Η χωρητικότητά της είναι περιορισμένη και είναι 7 ± 2 στοιχεία (δηλαδή 5 – 9) σε μια δεδομένη στιγμή. Η μακρόχρονη μνήμη είναι το μέρος όπου γίνεται η μόνιμη αποθήκευση των στοιχείων της πληροφορίας. Η χωρητικότητά της είναι απεριόριστη. Είναι περισσότερο σημαντική (νοηματική). Το πώς η πληροφορία αποθηκεύεται σε αυτήν έχει να κάνει με τη χρήση διασυνδέσεων, σχέσεων και γενικά ενός οργανωτικού σχεδίου.

Η επεξεργασία των ερεθισμάτων στη βραχύχρονη μνήμη, εξαιτίας της περιορισμένης χωρητικότητάς της, απαιτεί τη χρήση μηχανισμών – στρατηγικών επανάληψης, οργάνωσης και κατηγοριοποίησης των ερεθισμάτων. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η λήψη πληροφοριών, που είναι απαραίτητες για την πορεία του γνωστικού έργου που επεξεργάζεται ο μαθητής. Αρχικά, ενοχοποιήθηκε η έλλειψη κατάλληλων στρατηγικών που θα βοηθούσαν στην οργάνωση, κατηγοριοποίηση και τέλος επεξεργασία των ερεθισμάτων στη βραχύχρονη μνήμη. Στη συνέχεια όμως τα προβλήματα αποδόθηκαν σε γενικότερα ελλείμματα στην επεξεργασία (Swanson, 1999).

Μακρόχρονη μνήμη

Αν και η χωρητικότητα της μακρόχρονης μνήμης είναι απεριόριστη, οι πληροφορίες πρέπει να υποστούν επεξεργασία για να μπορούν να αποθηκευθούν σε σημαντικά (νοηματικά) σχήματα, απαλλαγμένες από τις λεπτομέρειες. Οι πληροφορίες που έρχονται από τη βραχύχρονη μνήμη, πέρα από την πρώτη

επεξεργασία που πρέπει να υποστούν εκεί, θα πρέπει να οργανωθούν σε νοητικά σχήματα, που είτε θα ενσωματωθούν σε προϋπάρχοντα, είτε θα εκτοπίσουν άλλα που πρέπει να αλλάξουν. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα αποθήκευσης, αλλά και χρήσης της αποθηκευμένης πληροφορίας. Στο πρώτο μέρος, αυτό της αποθήκευσης, η επεξεργασία που κάνουν(ταξινόμηση, ενσωμάτωση σε προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα κλπ.) είναι συνήθως επιφανειακή. Περιορίζεται στην απλή πρόσθεση της νέας πληροφορίας στην ουρά της ακολουθίας των μνημονικών παραστάσεων της μακρόχρονης μνήμης, με αποτέλεσμα ο δεσμός που δημιουργείται να είναι χαλαρός και εύκολα να υπόκειται σε λήθη. Οι φτωχές οργανωτικές στρατηγικές των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη συγκεκριμένη φάση λειτουργίας της μνήμης, επιτείνουν το πρόβλημα (Swanson, 1999). Ακόμη, η περιορισμένη γνωστική βάση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και τα τεράστια ακαδημαϊκά κενά, δεν τους επιτρέπουν να κάνουν τις απαραίτητες εκείνες ενέργειες ενσωμάτωσης στην προηγούμενη γνώση, ώστε να δημιουργηθούν ισχυροί μνημονικοί δεσμοί με τη νέα πληροφορία. Όταν γίνεται προσπάθεια να ανακληθούν στοιχεία – πληροφορίες από την μακρόχρονη μνήμη, οι ελλείψεις στον τομέα των οργανωμένων στρατηγικών ανάκλησης κάνουν τη διαφορά. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τέτοιου είδους στρατηγικές (π.χ. επιλογή νύξεων για ανάκληση, επιλογή διαφορετικών χαρακτηριστικών σε γραφοφωνημικό, συντακτικό ή σημαντικό επίπεδο) έτσι ώστε να καθοδηγήσουν την προσπάθεια ανάκλησης της πληροφορίας. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται πως επιλέγουν τις λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές και κατά συνέπεια μετέρχονται λιγότερο διεξοδικής αναζήτησης στην μακρόχρονη μνήμη τους. Οι περιορισμοί της μακρόχρονης μνήμης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι ακόμη συνάρτηση και του βαθμού αποτυχίας τους να συσσωματώσουν ακουστικούς και οπτικούς κώδικες (ερεθίσματα) σε ενιαίες σημαντικές (νοηματικές) μορφές και σχήματα.

Εργαζόμενη μνήμη

Η έρευνα στον χώρο της μνήμης τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει στραφεί πλέον σε μια νέα δομή, αυτή της εργαζόμενης μνήμης. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα εργαζόμενης μνήμης . Τα προβλήματα αυτά εδράζονται κυρίως στο εκτελεστικό κομμάτι της. Έτσι:

α). Έχουν δυσκολίες στην εμπλοκή τους με μεταρρυθμιστικούς μηχανισμούς όπως ο αυτό - έλεγχος, ο σχεδιασμός, η δοκιμή, η αναθεώρηση και γενικά η ενεργητική προσπάθεια για μνημονική λειτουργία.

β). Αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε έργα που απαιτούν διαδικασίες γενικού ελέγχου και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και όχι παθητικής, γραμμικής επεξεργασίας.

γ). Οι γενικότεροι περιορισμοί στον έλεγχο και στην παρακολούθηση, εμποδίζουν την αποτελεσματική χρησιμοποίηση της εργαζόμενης μνήμης. Τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν σ' αυτόν τον τομέα οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αντανakλούν δυσκολίες άλλων διαδικασιών όπως η επιλεκτική προσοχή, η οργάνωση και η φωνολογική κωδικοποίηση.

Στη μνήμη :

- Μπορεί να έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν πληροφορίες όταν παρουσιάζονται με έναν τρόπο όχι όμως και με άλλον τρόπο
- Μπορεί να δυσκολεύονται να απομνημονεύουν πληροφορίες (π.χ. τηλεφωνικούς αριθμούς, ημέρες της εβδομάδας ή μήνες του έτους)
- Μπορεί να αδυνατούν α επαναλάβουν κάτι που μόλις ειπώθηκε

Προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο

Οι κυριότερες ενδείξεις για τις δυσκολίες στην αντίληψη και επεξεργασία του χώρου και του αριθμού στη μάθηση προέρχονται από το χώρο της κλινικής και νευροψυχολογικής έρευνας. Οι έρευνες αυτές έχουν εντοπίσει ένα σχετικά μικρό ποσοστό μαθητών με δυσκολίες στη γραφή και στην αριθμητική, οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολία στην επεξεργασία του χώρου, στην οπτικό-χωρικο-κινητική οργάνωση, στη κατανόηση αριθμητικών εννοιών, στις κοινωνικές δεξιότητες και στην αντίληψη του σώματος τους (Πόρποδας,2003,σελ. 23).Τα

άτομα της ομάδας αυτής έχουν μερικά ή όλα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού, αδυναμία στον οπτικο-κινητικό συντονισμό και σύγχυση σχετικά με έννοιες του χώρου, χρόνου και αριθμού .

Η αντίληψη της τοποθέτησης στο χώρο θεωρείται απαραίτητη για την ανάγνωση. Σε περίπτωση ανεπάρκειας στην ικανότητα αυτή τα παιδιά δυσκολεύονται να διαφοροποιήσουν για παράδειγμα γράμματα με αντίθετη φορά. Η ικανότητα αντίληψης των σχέσεων στο χώρο είναι απαραίτητη για την ορθογραφία όπου απαιτείται σωστή ακολουθία γραμμάτων. Η ικανότητα αντίληψης σταθερότητας της μορφής είναι απαραίτητη για τη διάκριση λεπτομερειών στην ανάγνωση και τη γραφή (π. χ. ο-α, γ-χ, π-τ, κ.τ.λ.), (Μαρκοβίτης –Τζουριάδου, 1991, σελ.32-33).

Οπτική αντίληψη – επεξεργασία

Οι κυριότερες περιοχές της οπτικής αντίληψης στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία.

Οι μαθητές με προβλήματα *αντίληψης σχέσεων στο χώρο* δυσκολεύονται να αντιληφθούν αντικείμενα του χώρου, να διακρίνουν το δεξί και το αριστερό.

Αντίληψη είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει πληροφορίες – ερεθίσματα από το περιβάλλον, να τις ερμηνεύει, να τις οργανώνει, να τις αποθηκεύει και να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα όποτε χρειάζεται.

Σε ό,τι αφορά στην *οπτική διάκριση*, αυτή αναφέρεται στην ικανότητα για διάκριση των αντικειμένων με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους. Οι μαθητές με ελλειμματική *οπτική διάκριση* έχουν αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων. Ακόμη, αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εξηγούν την καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε), καθώς και την αργοπορία των παιδιών αυτών να μάθουν να αντιγράφουν σχήματα και χαρακτήρες, που οδηγεί σε μεγαλύτερη ηλικία σε κακό γραφικό χαρακτήρα και ακατάστατη γραφή με σβησίματα, άνισα ή καθόλου κενά μεταξύ λέξεων ή γραμμάτων. Τέλος, οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν ένα σύμβολο ή αντικείμενο από κάποιο μέρος του (πρόβλημα *οπτικής ολοκλήρωσης*) με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν κυρίως μαθηματικές έννοιες ανώτερου (αφαιρετικού) επιπέδου.

Οι μαθητές με προβλήματα στην *οπτική μνήμη*, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Είναι εμφανές, ότι η δυσκολία των μαθητών αυτών να διαχωρίζουν οπτικά στοιχεία σχημάτων, ακολουθιών αντικειμένων, γραμμάτων και αριθμών, παίζει σημαντικό και αρνητικό ρόλο στη σχολική τους ζωή και μάθηση.

Οι μαθητές με προβλήματα *οπτικής ακολουθίας* έχουν δυσκολίες στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά. Έτσι δεν μπορούν να επιλέξουν ένα κομμάτι που λείπει από μια σειρά συμβόλων, αντιμετωπίζουν γράμματα μέσα σε λέξεις και αριθμητικά ψηφία σε πολυψήφιους αριθμούς.

Αν και τα προβλήματα της οπτικής επεξεργασίας δεν βρίσκονται πια στο κέντρο των ερευνητικών μελετών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, εφόσον η προσοχή έχει μετατοπιστεί στις γλωσσικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νηπιαγωγοί και οι δασκάλες των πρώτων τάξεων του δημοτικού, θα πρέπει να προσέχουν τις απαιτήσεις των σχολικών εργασιών σε οπτική επεξεργασία και να τις απλουστεύουν για μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές (Παντελιάδου- Μπότσας, 2007, σελ.21-23).

Γραφοφωνολογία

«Ο όρος φωνολογική ενημερότητα χρησιμοποιείται για να δείξει τόσο την ικανότητα αντίληψης των φωνολογικών μονάδων (φωνημάτων, ενδοσυλλαβικών μονάδων και συλλαβών) των λέξεων στο προφορικό λόγο όσο και τον συνειδητό χειρισμό αυτών των μονάδων» (Παν. Σουλ. Λογοπεδικών –Αϊδίνης, 2007: σελ. 223).

Η φωνολογική ενημερότητα χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά προσδιορίζονται από τους εξής παράγοντες:

- 1) Τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (δηλαδή αν είναι λέξεις, συλλαβές ή φωνήματα) και
- 2) Τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η επίγνωση του καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία.

Τα παιδιά κατακτούν αρχικά κάποιες απλές φωνολογικές ικανότητες – επιφωνολογική ικανότητα και στη συνέχεια αναπτύσσουν τις πιο πολύπλοκες – μεταφωνολογικές ικανότητες ή φωνολογική ενημερότητα με την έννοια του συνειδητού χειρισμού των φωνολογικών μονάδων.

Δυσκολία στη φωνολογική επίγνωση.

Έχοντας υπόψη το θέμα της φωνολογικής δομής της γλώσσας και το σημαντικό ρόλο που έχει στη μάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002), είναι αναμενόμενο ότι το πρώτο στη στοιχείο της γλώσσας στο οποίο, κατά κανόνα, επικεντρώνεται το ενδιαφέρον μας (στις περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών) είναι το θέμα της **φωνολογικής επίγνωσης**. Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τις πολυάριθμες έρευνες που έχουν γίνει σε διάφορες γλώσσες (μεταξύ των οποίων και στην ελληνική γλώσσα) είναι ότι τα παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει την φωνολογική επίγνωση στο επίπεδο των φωνημάτων, είναι αναμενόμενο να εκδηλώνουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής (Πόρποδας, 2002).

Δυσκολίες στο προφορικό λόγο

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε αυτό το τομέα μπορεί να δυσκολεύονται στην άρθρωση ή και στη κατανόηση του προφορικού λόγου, να έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο σε σχέση με τους συνομήλικους ή να χρησιμοποιούν γραμματικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται από παιδιά μικρότερων ηλικιών. Συνήθως αυτές οι δυσκολίες εκδηλώνονται από μικρή ηλικία και επομένως, μπορούν να αντιμετωπιστούν πριν ακόμα το παιδί αρχίσει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο. Κατά κανόνα, τα παιδιά αυτής της ομάδας αρχίζουν να μιλούν σχετικά αργότερα (σε σύγκριση με άλλα παιδιά) και το λεξιλόγιο τους είναι περιορισμένο. Η δυσκολία αυτή μπορεί να είναι εμφανής τόσο στη κατανόηση όσο και στην έκφραση. Αν η δυσκολία υπάρχει στη κατανόηση, τότε θα έχουν σίγουρα πρόβλημα και στην έκφραση, ενώ το αντίθετο δεν ισχύει πάντα (Πόρποδας, 2002).

1.5 ΕΙΔΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

1.5.1 ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ Ή ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗ ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

Οι έρευνες για τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης είναι λίγες, αυξάνονται όμως προοδευτικά τα τελευταία χρόνια.

Η γραπτή έκφραση απεικονίζει τη σκέψη, αφορά κυρίως το περιεχόμενο. Ταυτίζεται όμως με τις δύο δεξιότητες του γραπτού λόγου, δηλαδή τη γραφή και την ορθογραφία, οι οποίες αφορούν τη μορφή. Με άλλα λόγια, γραπτή έκφραση σημαίνει έκφραση λόγου με τη γραφή.

Είναι πολύ συχνό όμως το φαινόμενο, κάποιοι μαθητές να αδυνατούν να εκφραστούν με γραπτό λόγο, δηλαδή με σωστά γραμμένες γραμματικά και συντακτικά προτάσεις και οργανωμένες παραγράφους. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει μια διαταραχή του προφορικού λόγου, μια δυσλεξία, ή να είναι επακόλουθο μιάς άλλης διαταραχής, π.χ. αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής. Τέλος, μπορεί να είναι χαρακτηριστικό μιάς γενικευμένης μαθησιακής δυσκολίας που οφείλεται σε ψυχο-περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Διαταραχές στη γραφή

Οι διαταραχές στη γραφή είναι δύο ειδών και αφορούν τη μορφή των λέξεων:

- 1) Δυσορθογραφία
- 2) Δυσγραφία

A. Δυσορθογραφία

«Δυσορθογραφία είναι μια διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης». (Μιχελogiάννης-Τζενάκη, 1997, σ.122)

Το άτομο σ' αυτή την περίπτωση δεν έχει την ικανότητα να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ή να συνδέει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική.

Οι δυσκολίες στην ορθογραφία, συνήθως συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές, με αναγνωστικές δυσκολίες και ιδιαίτερα με τη δυσλεξία. Ωστόσο, πολλά παιδιά έχουν μαθησιακή δυσκολία μόνο στην ορθογραφία.

Πριν αναφερθούμε στις δυσκολίες σχετικά με τη δεξιότητα στην ορθογραφία, θα δώσουμε τον ορισμό της έννοιας ορθογραφία.

«Ορθογραφία είναι η σωστή γραφή των λέξεων σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες» (Μιχελογιάννης– Τζενάκη, 2000). Η δυσκολία στη μάθηση της ορθογραφίας συχνά αναφέρεται ως δυσορθογραφία.

«Δυσορθογραφία είναι μία διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης» (Μιχελογιάννης– Τζενάκη, 2000). Η δυσορθογραφία αφορά δηλαδή την γραφή, τις ορθογραφικές δεξιότητες και τη γραπτή έκφραση.

Η ικανότητα της γραφής είναι αλληλένδετη με την αναγνωστική ικανότητα και περιλαμβάνει τη γνώση του αλφαβήτου, τη διάκριση μεταξύ των γραμμάτων, την αντιστοιχία φωνημάτων –γραφημάτων και την ορθογραφία.

B. Αγραφία – Δυσγραφία – Κακογραφία

«Αγραφία είναι η απώλεια της αποκτημένης γραφής, η οποία διαφέρει αν εμφανιστεί σε παιδιά ή ενήλικες. Αν εμφανιστεί τέτοια διαταραχή σε παιδιά, ο εγκέφαλος έχει τη δυνατότητα για επανοικοδόμηση και η βλάβη πολλές φορές επανορθώνεται».

«Δυσγραφία είναι μια δυσκολία στην εκμάθηση της γραφής ή ατελής κατάκτησή της».

«Κακογραφία είναι μια διαταραγμένη εξωτερική έκφραση της γραφής. Υπάρχουν και σπάνιες ιδιομορφίες στη γραφή που παρατηρούνται σε παιδιά με έντονες διαταραχές της συμπεριφοράς, ψυχώσεις, επιληπτικές κρίσεις κ.α. (Μιχελογιάννης-Τζενάκη, 1997, σ.123)

3-2-1992

ΤΡΑΓΟΥΔΑΣ ΤΟ ΧΙΟΝΙ
 ΔΙΝΕΣ ΜΟΥ ΕΙΝΟΝΕΣ ΟΥΤΟ ΧΕΙΜΩΝΑ
 ΕΤΟΙΟΤΟΧΙ ΜΟΝ ΑΔΕΝ ΟΙΤΕΝ ΟΡΟΥΘΕΝΑ ΕΧΙΝ ΟΙΟ
 ΜΟΙ ΦΙΘΑΙ ΜΟΙ ΕΧΙΝ ΟΥΤΟ ΧΙΟΝ Ο ΜΟΙ ΜΟΙ ΟΤΕ ΟΤΟ
 ΟΡΙΤΙ ΟΤΟ ΟΧΟ ΟΙ Ο ΑΝΑΒΙ Ο Ο Ο Ο ΜΟΙ ΔΕ ΝΤΙ
 Μ > Ι Ν Ο Μ Ε Μ ΑΙ Θ Ο > Ο Μ Ε Χ Ρ Ι Ν Α Τ Ε > Ι Ο Ο Μ Ο Μ Ε
 Μ Ε Τ Α Ε Ξ Ο Φ Ι Ο Α Ι Μ ΑΙ Β Ρ Ε Χ Η Μ ΑΙ Χ Ι Ο Ν Ι Σ Ι
 Μ ΑΙ Μ Ε Τ Α Ο Χ Ο > Α Μ Ε Μ ΑΙ Ο Α Μ Ε Ο Ρ Ι Τ Ι Μ ΑΙ

Δείγμα γραφής «σκέφτομαι και γράφω»: κορίτσι 12 ετών. Υπήρχε υποψία για δυσλεξία αλλά αυτό δεν επιβεβαιώθηκε, ύστερα από την εκτίμηση σε ιατροπαιδαγωγικό κέντρο από τον ειδικό για δυσλεξία (Γ. Παυλίδη), διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για γενική καθυστέρηση στη σφαίρα του λόγου στα πλαίσια οριακής νοημοσύνης.

Πηγή: ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ Ι., ΤΖΕΝΑΚΗ Μ., 2000

Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία και στην γραφή

→ Δεν χρησιμοποιούν κεφαλαία γράμματα ή τα βάζουν εκεί που δεν χρειάζονται.

→ Δεν τονίζουν τις λέξεις ή τονίζουν σε λάθος συλλαβή και γενικά δεν χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης.

→ Κολλάνε τις λέξεις μεταξύ τους ή αφήνουν άσκοπα κενά.

→ Τα γράμματά τους συχνά είναι δυσνόητα.

→ Συχνά αντιστρέφουν τα γράμματα.

→ Όταν γράφουν δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας.

→ Μπορεί να μην ξεχωρίζουν ένα ουσιαστικό από ένα ρήμα.

→ Πολλές φορές αν τους ρωτήσεις πως γράφεται μία συγκεκριμένη κατηγορία λέξεων για παράδειγμα «πώς γράφονται τα ουδέτερα;» ενδέχεται να απαντήσουν σωστά, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι και την ώρα που γράφουν γίνεται η ανάκληση του κανόνα.

Δεν γενικεύουν την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα αν δεν εξασκηθούν ειδικά, δηλαδή ενώ διδάσκει ότι "τα ρήματα σε -ώνω γράφονται με -ω, και αυτό το -ω διατηρείται σε όλους τους χρόνους και στα παράγωγα ουσιαστικά, εάν δεν δοθούν ειδικές ασκήσεις για καθεμιά από τις περιπτώσεις (παράγωγα, ουσιαστικά υπόλοιποι χρόνοι πέραν του ενεστώτα) δεν θα γράψει σωστά το "άπλωμα" ή το "έχει απλώσει" (Φλωράτου Μ, 1998).

Λάθη που αφορούν τα γράμματα

1. Αντικατάσταση γραμμάτων : το παιδί βλέπει ή ακούει ένα γράμμα και διαβάζει ή λέει κάποιο άλλο. Έτσι διαβάζει «β» αντί «φ» και «ζ» αντί «ξ».

2. Αναστροφή γραμμάτων : Συγχέει την κατεύθυνση του γράμματος μέσα στο χώρο. Έτσι γράφει «ω» αντί «ε» και «φ» αντί «θ».

3. Κατοπτρική γραφή : γράφει τα γράμματα γυρισμένα περί τον άξονά τους στην αντίθετη κατεύθυνση. Έτσι γράφει «3» αντί «ε».

Λάθη που αφορούν τις συλλαβές

1. Αμοιβαία μετάθεση γραμμάτων : το παιδί αλλάζει τη σειρά των γραμμάτων σε μια συλλαβή. Έτσι η συλλαβή «αν» γίνεται «να».

2. Απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων : παραλείπει ένα ή περισσότερα

γράμματα μιας συλλαβής. Έτσι γράφει «φτσι» αντί «φτάσει».

3. Πρόσθεση ή επανάληψη φθογγικών συμπλεγμάτων: προσθέτει ή επαναλαμβάνει γράμματα ή συλλαβές. Έτσι γράφει «βιβιλίο» αντί για «βιβλίο».

Λάθη που αφορούν τις λέξεις

1. Αντικατάσταση λέξεων : το παιδί αντικαθιστά μια λέξη με άλλη, π.χ. τη λέξη «βόδι» με τη λέξη «πόδι».

2. Αδυναμία αναγνώρισης της λέξης : δεν μπορεί να αναγνωρίσει μια γνωστή του λέξη η οποία βρίσκεται σε άγνωστο κείμενο. Έτσι, ενώ ξέρει τη λέξη «πήγε», δεν μπορεί να την αναγνωρίσει μέσα στην πρόταση «Ένα παιδί πήγε περίπατο».

Λάθη που αφορούν το περιεχόμενο: Σε αυτή την κατηγορία το παιδί διαβάζει μια πρόταση με τέτοιο τρόπο, ώστε αλλάζει το νόημά της.

Λάθη που αφορούν την γραμματική: Εδώ τα παιδιά κάνουν λάθη στους χρόνους, στις καταλήξεις, στη χρήση των δύο αριθμών, στη χρήση των πτώσεων. Έτσι γράφει «τα γάλα» αντί «τα γάλατα», «έτρεχε» ενώ πρέπει «έτρεξε».

Επιπλέον χαρακτηριστικά για τη γραφή:

-Μπορεί να έχουν δυσκολία στο να γράφουν ιδέες και/ ή να οργανώνουν σκέψεις στο χαρτί

- Μπορεί να αντιστρέφουν ή να παραλείπουν γράμματα, λέξεις ή φράσεις, όταν γράφουν

- Μπορεί να έχουν προβλήματα στη σύνταξη και τη δομή των προτάσεων, στο μηχανικό γράψιμο και την οργάνωση

- Μπορεί συχνά να προφέρουν την ίδια λέξη διαφορετικά στο ίδιο έγγραφο

- Μπορεί να διαβάζουν καλά, αλλά να μην γράφουν καλά

1.5.2 ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ Ή ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ.

Η ανάγνωση έχει δύο όψεις, την τεχνική και τη διανοητική. Επομένως, ένας μαθητής μπορεί να έχει δυσκολίες που να αφορούν την τεχνική του διαβάσματος ή την κατανόηση των όσων διαβάζει. Δυσκολίες στη διαδικασία της τεχνικής, δημιουργούν, αυτονόητα δυσκολίες και στη διαδικασία της κατανόησης, η οποία είναι και πιο σύνθετη. Αυτή η ειδική δυσκολία της ανάγνωσης, γνωστή και με τον όρο δυσλεξία, είναι η πιο μελετημένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες, διακρίνονται σε:

-Αναγνωστικές δυσκολίες, οι οποίες φαίνονται στο πλαίσιο μίας χαμηλής νοημοσύνης και χαμηλής συνολικά σχολικής επίδοσης.

-Ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες (δυσλεξία), οι οποίες αναφέρονται ως ειδικές λόγω του ότι υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στην αναγνωστική επίδοση και στην επίδοση σε τεστ γενικής νοημοσύνης.

Οι Rutter και Yule (1975) χρησιμοποίησαν δύο διαφορετικούς όρους για την κάθε περίπτωση:

-«γενική αναγνωστική καθυστέρηση», η οποία αφορά παιδιά με φτωχή γενικά ικανότητα και

-«ειδική αναγνωστική καθυστέρηση», η οποία αφορά τα παιδιά με ειδική καθυστέρηση στην ανάγνωση.

Άλλοι ερευνητές χρησιμοποιούν τους όρους, όπως «δυσλεξία», «μαθησιακή δυσκολία», «αναγνωστική δυσκολία» ή «φτωχός αναγνώστης»

Γενική αναγνωστική δυσκολία

→ Παρουσιάζεται με την ίδια συχνότητα σε αγόρια και κορίτσια.

→ Συχνά συνδυάζεται με εμφανή νευρολογικά προβλήματα και συνήθως εκδηλώνεται μαζί με συναφείς νευρολογικές λειτουργικές ανωμαλίες.

→ Αρκετές φορές συνυπάρχει με καθυστέρηση στην ομιλία και γενικά με γλωσσικά προβλήματα.

→ Η συχνότητα εκδήλωσης της είναι μεγαλύτερη σε παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

→ Ο όρος αυτός αναφέρεται στην αναγνωστική απόδοση ανεξάρτητα από την πνευματική ικανότητα των μαθητών.

Συμπτώματα που εμφανίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με το American Council on Education, το National Adult Literacy and Learning Disabilities Center, την American Academy of Pediatrics και το National Center For Learning Disabilities (Coordinated Campaign for Learning Disabilities, CCLD,), άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συνήθως κάποιες από τις παρακάτω δυσκολίες:

Στο διάβασμα:

- Μπορεί να έχουν φτωχή αναγνωστική ικανότητα ή ελλιπή κατανόηση
- Μπορεί συχνά να παρερμηνεύουν τις πληροφορίες
- Μπορεί να μπερδεύουν παρόμοια γράμματα ή νούμερα ή να τα αντιστρέφουν
- Μπορεί να έχουν δυσκολία να διαβάζουν διευθύνσεις, μικρά γράμματα ή στήλες κειμένου

Δυσλεξία

Ειδική αναγνωστική δυσκολία (Δυσλεξία)

- Είναι συχνότερη στα αγόρια παρά στα κορίτσια.
- Συνήθως δεν εκδηλώνεται σε συνδυασμό με αλλά νευρολογικά προβλήματα και δεν παρουσιάζει μεγαλύτερη συχνότητα σε παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.
- Ο εντοπισμός της δε σημαίνει κατ' ανάγκη μια παθολογική κατάσταση αλλά αναφέρεται σε μια ιδιοπαθή κατάσταση με σχεδόν σαφή χαρακτήρα και συμπτώματα.
- Ο όρος αυτός αναφέρεται στην αναγνωστική απόδοση σε σχέση με τη διανοητική κατάσταση του μαθητή.

Παιδιά με ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 2000) « θεωρούνται εκείνα τα άτομα που η πραγματική τους επίδοση στην ανάγνωση δεν είναι αναμενόμενη με βάση τη χρονολογική τους ηλικία, τη σχολική φοίτηση και τη γενική νοημοσύνη τους ». Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες δεν οφείλουν την ιδιαιτερότητά τους σε κάποια διαταραχή ή έλλειμμα της οπτικής αντίληψης, αλλά στην χαμηλή ικανότητα αναγνώρισης της φωνολογικής δομής των λέξεων.

Η δυσλεξία είναι μία ειδική αναγνωστική δυσκολία. « Είναι μία διαταραχή των παιδιών η οποία εκδηλώνεται ως μία δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα, παρά τις νοητικές ικανότητες του παιδιού, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη θετική κοινωνικο-πολιτιστική κατάσταση. Η ανωμαλία αυτή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών η οποία συνήθως έχει οργανική βλάβη » (Πόρποδα Κ, 2003). Η δυσλεξία συνοδεύεται και από μία σειρά άλλων δυσκολιών. Αυτές οι δυσκολίες είναι η γραφή, η ορθογραφία και ίσως και η αριθμητική.

Η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας έδωσε τους δύο παρακάτω ορισμούς:

-«Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία: είναι μία διαταραχή που εκδηλώνεται σε ένα παιδί με δυσκολίες στη μάθηση του διαβάσματος παρά τη βοήθεια που του παρέχεται, φυσιολογική νοημοσύνη και φυσιολογικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ζωής».

-«Δυσλεξία: είναι μία διαταραχή σε παιδιά που ενώ τους παρέχεται η κανονική σχολική βοήθεια, αποτυγχάνουν στο διάβασμα, γράψιμο και ορθογραφία, ενώ δεν έχουν πρόβλημα νοημοσύνης». (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000)

Κλινικές μορφές Δυσλεξίας

Ανάλογα με τη βαρύτητα των παθολογικών φαινομένων η δυσλεξία διακρίνεται σε:

- ο Ελαφρά δυσλεξία.
- ο Μέση ή κλασσική δυσλεξία.
- ο Βαριά δυσλεξία.
- ο Βαρύτατη δυσλεξία.

(Καρπαθίου, Δαλλα & Μαρρα, 1994)

Συμπτώματα Δυσλεξίας

Α.Τα χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας στην ανάγνωση, είναι: (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000)

1. Αδυναμία του παιδιού να προφέρει (διαβάζοντας) μία άγνωστη λέξη παρότι γίνονται έντονες προσπάθειες γι' αυτό.
2. Αδυναμία στο να γίνονται αντιληπτές διαφορές στις λέξεις που μοιάζουν στο γράψιμο ή στην προφορά, π.χ. AN – NA, ΠΟΤΕ – ΤΟΤΕ.
3. Αδυναμία στη διάκριση των διαφορών σε λέξεις ή γράμματα, ακουστικά.
4. Δυσκολίες στη διατήρηση της συνέχειας του κειμένου που διαβάζει.
5. Δυσκολίες στη συνέχεια του διαβάσματος, όταν τελειώνει η μία σειρά και πρέπει να βρεθεί η σωστή παρακάτω.
6. Κινήσεις χειλιών και μερικά γράμματα προφέρονται δυνατά στην προσπάθεια σιωπηλής ανάγνωσης.
7. Στο διάβασμα δε βγαίνει πάντα το νόημα.
8. Λάθος στο διάβασμα φωνηέντων (π.χ. ΤΟΝ αντί ΤΗΝ).
9. Λάθος στο διάβασμα συμφώνων (π.χ. ΘΑ αντί ΝΑ).
10. Αναστροφές γραμμάτων που είναι ένα από τα χαρακτηριστικά λάθη (π.χ. 3 αντί Ε) ή αναστροφές όλης της λέξης (π.χ. το παιδί μπορεί να διαβάσει NATO αντί

ΟΤΑΝ) ή και μικρές προτάσεις μπορεί να αναστραφούν (π.χ. ΝΑ ΘΕΛΕΙ αντί ΘΕΛΕΙ ΝΑ).

11. Μπορεί να προφέρονται φωνήματα εκεί που δεν υπάρχουν (π.χ. το παιδί διαβάζει ΤΟΝ αντί ΤΟ).

12. Φωνήματα ή ολόκληρες συλλαβές μπορεί να παραλείπονται (όπως π.χ. ΕΝΟΣ αντί ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΕΙ αντί ΠΑΡΑΤΗΡΕΙΤΑΙ).

13. Μπορεί να αντικαθίσταται μία λέξη από μία άλλη (π.χ. ΗΤΑΝ αντί ΖΟΥΣΕ, ΕΔΩ αντί ΕΚΕΙ). Η λέξη που χρησιμοποιείται αντί άλλης έχει παρόμοιο νόημα ή κάπως αντίθετο.

14. Μπορεί να παρατηρούνται στερεότυπες επαναλήψεις στο διάβασμα (π.χ. ΤΟ ΣΚΥΛΙ ΤΟ ΣΚΥΛΙ).

15. Μπορεί να αντικαθίστανται ή παραλείπονται λέξεις σε μία πρόταση (όπως π.χ. ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΗΤΑΝ αντί ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ ΗΤΑΝ).

16. Μπορεί να παραλείπονται λέξεις και το νόημα να μην είναι το ίδιο (π.χ. ΕΝΑ ΣΚΥΛΙ αντί ΕΝΑ ΚΑΛΟ ΣΚΥΛΙ).

17. Πολλές φορές παρατηρείται ένα “φρενάρισμα” για λίγο στο διάβασμα (π.χ. “ΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΙΟ” όταν είναι να διαβάσει “ΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ”).

18. Στο διάβασμα μπορεί να τονίζονται λέξεις που είναι δύσκολες για το επίπεδο του δυσλεξικού παιδιού.

Τα παραπάνω δίνουν μια εικόνα της διαταραχής. Κάθε παιδί όμως που δε διαβάζει καλά ή κάνει αναστροφές γραμμάτων ή παρουσιάζει και μερικές άλλες παρόμοιες διαταραχές δε σημαίνει απαραίτητα ότι είναι και δυσλεξικό.

Β. Τα χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας στη γραφή, είναι: (Κουράκης, 1997)

1. Κάνει ορθογραφικά λάθη.
2. Παραλείπει, προσθέτει και αντιμεταθέτει γράμματα, συλλαβές και λέξεις.
3. Χρησιμοποιεί την καθρεπτική γραφή.
4. Έχει άσχημο γραφικό χαρακτήρα.
5. Δεν αφήνει διαστήματα μεταξύ των λέξεων.
6. Δε χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης.
7. Δε χρησιμοποιεί κεφαλαία γράμματα, αλλά όταν τα χρησιμοποιεί συχνά τα τοποθετεί στη μέση της λέξης.

10,22,	1, 022
10,001,	1, 001
200,020,	20, 020
105,016,	105, 016
1000,000,	1, 000, 001

Γραφή αριθμών από υπαγόρευση. Φαίνονται έντονα προβλήματα στην τοποθέτηση κόμματος στους αριθμούς.

Πηγή: ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ Ι., ΤΖΕΝΑΚΗ Μ., 2000

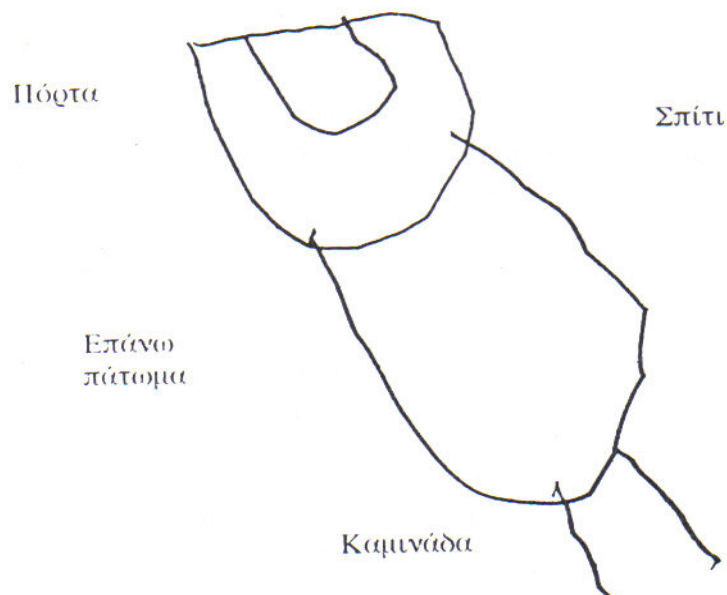
Δ. Τα χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας στη ζωγραφική: (ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ Ι., ΤΖΕΝΑΚΗ Μ.)

Στη ζωγραφική παρουσιάζονται μεγάλες δυσκολίες. Το δυσλεξικό παιδί δεν αναγνωρίζει πολλές φορές τα σχήματα και παρουσιάζει έντονες διαταραχές στο χώρο. Για παράδειγμα, αν του ζητήσουμε να ζωγραφίσει ένα σπίτι σε μία κόλλα χαρτί, μπορεί να ζωγραφίσει ένα μικρό σπιτάκι σε μία γωνία της κόλλας, στο οποίο η καμινάδα είναι από την κάτω μεριά κι ο καπνός βγαίνει από κάτω. Αν ζωγραφίσει ένα ρολόι, μπορεί να γράψει όλους τους αριθμούς σε μια μεριά του ρολογιού. Επίσης, παρατηρείται “στρογγυλοποίηση” τετραγωνικών μορφών, “κλείσιμο” ανοιχτών σχημάτων, απλοποίηση σχημάτων.



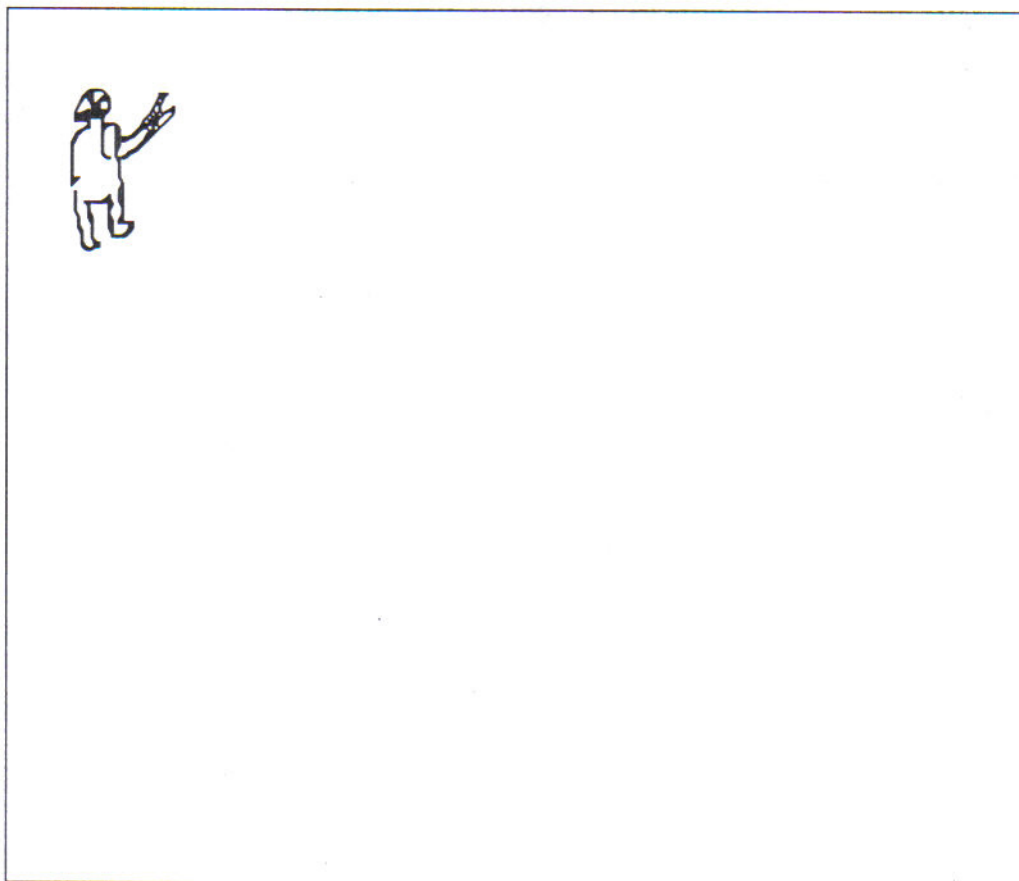
Απεικόνιση ρολογιού από παιδί με δυσλεξία, στην οποία φαίνονται σοβαρές διαταραχές στο χώρο, καθώς επίσης και αναστροφές αριθμών.

Πηγή: ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗ Ι. TZENAKH Μ., 2000



Έντονη διαταραχή στο χώρο, όπως φαίνεται από την απεικόνιση σπιτιού, στην οποία το παιδί έχει ζωγραφίσει την καμινάδα προς τα κάτω.

Πηγή: ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ Ι., TZENAKH Μ., 2000



Ζωγραφική από το «Draw a man test» (απεικόνιση ανθρώπου): το παιδί της παραπάνω περίπτωσης, λόγω των έντονων διαταραχών του στο χώρο, ζωγραφίζει ένα ανθρωπάκι στη μια γωνιά του χαρτιού. Το ανθρωπάκι αυτό έχει και τα δύο χέρια στη μια πλευρά του σώματος.

Πηγή: ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ Ι., ΤΖΕΝΑΚΗ Μ., 2000

Επιπρόσθετα Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης- δυσλεξία

Τα χαρακτηριστικά που θα περιγράψουν αναφέρονται σε παιδιά με φυσιολογική ή και ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς αδρές αισθητηριακές βλάβες, χωρίς βαριές συναισθηματικές διαταραχές και με επαρκή σχολική φοίτηση.

Τα χαρακτηριστικά του δυσλεκτικού παιδιού σε επίπεδο εκμάθησης της ανάγνωσης και δευτερευόντως της γραφής και ορθογραφίας είναι τα εξής:

- Προσθέτει ή και αφαιρεί γράμματα, συλλαβές, λέξεις.
- Συγχέει γράμματα που μοιάζουν οπτικά όπως "α" και "ο".
- Συγχέει γράμματα που μοιάζουν ακουστικά όπως "β" και "φ".

- Συγγέει λέξεις που μοιάζουν στο γράψιμο ή στην προφορά όπως αν – να.
- Αναστρέφει γράμματα ή συλλαβές όπως για παράδειγμα πέρτα αντί πέτρα.
- Δυσκολεύεται να κρατήσει τη συνέχεια του κειμένου που διαβάζει.
- Δυσκολεύεται να γυρίσει από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επόμενης.
- Διαβάζει αργά, συλλαβιστά, κομπιάζει.
- Η αναγνωστική του ικανότητα δεν συμβαδίζει με τη νοημοσύνη και τις ευκαιρίες που προσφέρθηκαν για ανάγνωση.
- Κάνει λάθος στο διάβασμα φωνηέντων όπως για παράδειγμα τον αντί την.
- Κάνει λάθος στο διάβασμα συμφώνων όπως για παράδειγμα θα αντί να .
- Δεν χρωματίζει την φωνή του όταν διαβάζει ή τη χρωματίζει εκεί που δεν χρειάζεται.
- Δεν ανταποκρίνεται στα σημεία στίξης.
- Μαντεύει λέξεις παρασυρόμενο από κάποια γνωστή του συλλαβή ή γράμματα.
- Δυσκολεύεται στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζει.
- Επιπλέον στο ζωγράφισμα παρουσιάζονται μεγάλες δυσκολίες και τα σχήματα ενίοτε δεν αναγνωρίζονται είτε παρουσιάζουν έντονες διαταραχές στο χώρο. Για παράδειγμα ένα παιδάκι που θα του ζητηθεί να ζωγραφίσει ένα σπίτι μπορεί να ζωγραφίσει ένα μικρό σπιτάκι σε μία γωνιά της κόλλας στο οποίο η καμινάδα να είναι στο κάτω μέρος του σπιτιού ή αν ζωγραφίσει ένα ρολόι μπορεί να γράψει όλους τους αριθμούς σε μία μεριά του ρολογιού.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή πρέπει να αναφέρουμε επίσης ότι τα δυσλεκτικά παιδιά λόγω των δυσκολιών που έχουν να αντιμετωπίσουν και οι οποίες τους φαίνονται ανυπέρβλητες είναι πιθανό να παρουσιάσουν ψυχολογικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς.

Στην κινητικότητα :

- Μπορεί να εκτελούν απλά έργα διαφορετικά από μέρα σε μέρα
- Μπορεί να έχουν πρόβλημα στην επιλογή τηλεφωνικών αριθμών (με συσκευές καντράν περιστροφικής επιλογής) ή στο να κρατούν στυλό ή μολύβι
- Μπορεί να έχουν χαμηλό επίπεδο συντονισμού των κινήσεων, να είναι αδέξιοι,

απληροφόρητοι για το φυσικό τους περιβάλλον ή να έχουν προδιάθεση στο να κτυπούν το σώμα τους

Η Αμερικάνικη οργάνωση Coordinated Campaign for Learning Disabilities (CCLD), προτείνει μερικά προειδοποιητικά σημάδια (σε κάθε περίπτωση αρκούν ένα ή δυο από αυτά) που μπορεί εύκολα να αναγνωρίσει οποιοσδήποτε ενήλικας του περιβάλλοντος του παιδιού, ειδικός ή μη, ώστε να το παραπέμψει έγκαιρα για συνολική αξιολόγηση.

1.5.3 ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗΣ Ή ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Δυσαριθμησία

Το βασικό χαρακτηριστικό της δυσκολίας αυτής είναι η σοβαρή ανεπάρκεια στην εξέλιξη των αριθμητικών δεξιοτήτων.

Παιδιά με τη διαταραχή αυτή έχουν χαμηλότερη, από το αναμενόμενο, επίδοση σε σταθμισμένα τεστ αριθμητικής και σε δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματικές δεξιότητες.

Η δυσκολία αυτή αναφέρεται και ως δυσαριθμησία. Πρόκειται για τη λιγότερο μελετημένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών σε διεθνές επίπεδο.

3.3.1 Συμπτώματα Δυσαριθμησίας

Τα συμπτώματα της δυσαριθμησίας, είναι: (Μαρκοβίτης- Τζουριάδου, 1991)

1. Δυσκολίες των σχέσεων στο χώρο: συγχέουν έννοιες, όπως πάνω-κάτω, κοντά-μακριά, κορυφή-βάση, αρχή-τέλος και δε μπορούν να δουλέψουν με puzzles.
2. Διαταραχές στην κινητική και οπτική αντίληψη: δε μπορούν να κατατάξουν τα αντικείμενα και να κατανοήσουν ομάδες αντικειμένων.
3. Προβλήματα που συνδέονται με το λόγο: δε μπορούν να καταλάβουν τις έννοιες του “και”, “πλην” ή “επί”.
4. Φτωχικές έννοιες κατεύθυνσης και χρόνου: χάνονται εύκολα, δε μπορούν να υπολογίσουν τη διάρκεια μιάς δραστηριότητας.
5. Προβλήματα μνήμης: δε μπορούν να ανακαλέσουν τις αριθμητικές πράξεις γρήγορα και αυτόματα.
6. Δυσκολίες συμβολισμού: συγχέουν το “και” με το “επί” ή τις δύο τελείες με τη μία τελεία.
7. Ανεπάρκειες στην επίλυση προβλημάτων συναντιούνται ιδιαίτερα σε πιο προχωρημένες βαθμίδες. Στις περιπτώσεις αυτές μπορεί να υπάρχει έλλειψη στρατηγικών εκμάθησης που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων.

Βασικά χαρακτηριστικά προβλήματα στα Μαθηματικά (Δυσαριθμησία).

- i. Δυσκολίες των σχέσεων στο χώρο (π.χ. το παιδί συγχέει τις έννοιες πάνω-κάτω, κοντά-μακριά, αρχή-τέλος και παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στη συναρμολόγηση των puzzles).
- ii. Διαταραχές στην οπτικοκινητική αντίληψη (π.χ. το παιδί δυσκολεύεται να ομαδοποιήσει αντικείμενα και να κατανοήσει τις ομάδες τους).
- iii. Δεν μπορούν να καταλάβουν τις έννοιες του «και», «πλην» ή «επί».
- iv. Προβλήματα μνήμης (Δεν μπορεί ν' ανακαλέσει τις αριθμητικές πράξεις γρήγορα και αυτόματα)
- v. Δυσκολίες συμβολισμού : συγχέουν το «και» με το «επί» ή τις δύο τελείες με τη μία τελεία.
- vi. Ανεπάρκειες στην επίλυση προβλημάτων ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις. Στις περιπτώσεις αυτές μπορεί να υπάρχει έλλειψη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων.

Στα μαθηματικά :

- Μπορεί να έχουν δυσκολίες με την αριθμητική, την ορολογία και τις μαθηματικές έννοιες
- Μπορεί να αντιστρέφουν αριθμούς
- Μπορεί να έχουν δυσκολία με το χρόνο, τις ακολουθίες (sequencing) και την επίλυση προβλημάτων
- Μπορεί να εμφανίζονται ασυνεπείς σε ότι ειπώθηκε (συμφωνήθηκε) ή να ανταποκρίνονται μερικώς

1.6 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Το πρόβλημα της έγκαιρης όσο και έγκυρης διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών στην Ελλάδα αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα πρόβλημα προς επίλυση, αφού τόσο οι διαγνωστικές δομές που έχουν θεσμοθετηθεί όσο και τα κατάλληλα επιστημονικά διαγνωστικά εργαλεία που έχουν κατασκευαστεί είναι σε φάση αναζήτησης και ανάπτυξης. Η διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών πάντως, με όποια μορφή και όποια μέσα κι αν γίνεται, έχει τις περισσότερες φορές δύο στόχους. Ο ένας στόχος είναι ο διαπιστωτικός ταξινομητικός και αφορά στην κατάταξη του παιδιού σε κάποια ταξινομητική κατηγορία (π.χ. *δυσλεξία, νοητική υστέρηση κλπ.*). Συνήθως χρησιμεύει στη λήψη αποφάσεων διοικητικού ή νομικού χαρακτήρα. Η διαπιστωτική αυτή, όπως ονομάζεται αξιολόγηση γίνεται από επίσημα πιστοποιημένη διαγνωστική δομή ή πλαίσιο (*ΚΔΑΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, κλπ.*). Ο δεύτερος στόχος της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, που μπορεί να γίνει και μέσα στη σχολική μονάδα στην οποία φοιτά το παιδί, είναι ο προγραμματικός παρεμβατικός, ο οποίος εστιάζεται στην συγκέντρωση περισσότερο εξειδικευμένων πληροφοριών για το παιδί, με στόχο την πολύπλευρη υποστήριξή του και την κατασκευή διδακτικο-θεραπευτικών προγραμμάτων αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.

Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών είναι, επομένως, μια συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών για ένα παιδί το οποίο εμφανίζει αδυναμίες, και διαπιστωμένα η επίδοσή του υπολείπεται από αυτή των συνομηλίκων του, αφού το παιδί αυτό διαπιστωμένα αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου όπου φοιτά. Η αξιολόγηση αυτή πρέπει να εξετάζει πιο συγκεκριμένα :

α) αν οι δυσκολίες του παιδιού στη μάθηση, αλλά και στην κοινωνική του ίσως προσαρμογή, οφείλονται σε κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη

β) αν το παιδί χρειάζεται ειδική αγωγή και

γ) ποιος είναι ο πιο ενδεδειγμένος τύπος εκπαίδευσης. Οι Hood & Jonson (1991) έγραψαν: «Η αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της συμβουλευτικής (*counseling*) και παρέχει πληροφορίες που μπορεί να

χρησιμοποιηθούν σε κάθε βήμα για το μοντέλο επίλυσης προβλημάτων (*problem-solving model*)» . Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αποσαφηνίσει όψεις της πραγματικής κατάστασης του παιδιού σε ότι αφορά στην ικανότητά του να μαθαίνει, με σκοπό να βρεθούν τρόποι για αποτελεσματικότερη διορθωτική παρέμβαση και υποστήριξή του στη μαθησιακή του πορεία στο σχολείο.

Επειδή η εικόνα των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολύπλοκη και εμφανίζεται με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε κάθε παιδί, μαζί με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ή ψυχομετρικό τεστ είναι σκόπιμο να συνεξετάζονται τα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης, της προσωπικότητας και της λειτουργικότητας του κάθε παιδιού στο περιβάλλον του και να συλλέγονται όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες. Η παρατήρηση του παιδιού, η κλινική αξιολόγηση της εμφάνισης και της συμπεριφοράς του, η συνέντευξη, η χορήγηση ερωτηματολογίων αυτό-αξιολόγησης αλλά και ετερο-αξιολόγησης (π.χ. ΕΔΕΠ) από σημαντικούς άλλους στη ζωή του παιδιού, τα προβολικά τεστ, η διερεύνηση συγκεκριμένων στάσεων και η αξιολόγηση της αυτοαντίληψης του παιδιού σε σχέση με τον τομέα μάθησης, είναι στοιχεία που πρέπει να συνεκτιμώνται ώστε η διαγνωστική αξιολόγηση του προβλήματος να είναι όσο το δυνατόν πιο πολύπλευρη και πιο αναλυτική.

Σήμερα γενικά πιστεύεται, ότι για να γίνει «διάγνωση» μαθησιακών δυσκολιών πρέπει το παιδί να έχει τουλάχιστον μέση νοημοσύνη, το περιβάλλον του να του παρέχει επαρκείς ευκαιρίες να μάθει να διαβάζει και να γράφει, να μην έχει αισθητηριακές ή σοβαρές νευρολογικές βλάβες, ούτε ψυχιατρικά ή σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα. Βέβαια, αν και αυτά τα κριτήρια αποκλεισμού είναι πολύτιμα, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να βασίζεται στο ιδιαίτερο γνωσιακό προφίλ του παιδιού και στο συνδυασμό διαφόρων μειονεξιών και συμπτωμάτων.

Υπάρχουν συγκεκριμένες ψυχολογικές εξετάσεις, οι οποίες μαζί με το ιατρικό και κοινωνικό ιστορικό μας παρέχουν τις πληροφορίες εκείνες που είναι απαραίτητες για να γίνει «διάγνωση» και αξιολόγηση του προβλήματος. Η άποψη ότι το υπόστρωμα των μαθησιακών δυσκολιών βρίσκεται στα νευρωνικά κυκλώματα του εγκεφάλου, επικρατεί ολοένα και περισσότερο. Μια έγκαιρη διάγνωση που ακολουθείται από συστηματική εφαρμογή κατάλληλων διδακτικο-θεραπευτικών προγραμμάτων, θα επιτρέψει επομένως την αντικατάσταση των

κυκλωμάτων αυτών -με δεδομένη και την πλαστικότητα του εγκεφάλου στις ηλικίες αυτές και την ανάταξη του προβλήματος. Η εφαρμογή μεταγνωστικών δεξιοτήτων και τεχνικών μπορεί επίσης να διδαχτεί στα παιδιά, μετά την ηλικία των εννέα ετών. Μάλιστα, από την εφαρμογή αυτών των τεχνικών στη διδασκαλία είναι δυνατόν να επωφεληθούν άτομα μέσης ή ακόμα και χαμηλής νοημοσύνης (Παντελιάδου, 2000).

Τα μοντέλα αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία, είναι βασικά τρία (Lerner, 1993) :

1ο. Η παραδοσιακή αξιολόγηση (*traditional assessment*) ειδικών δεξιοτήτων του παιδιού, με ειδικά κατασκευασμένα και σταθμισμένα τεστ

2ο. η δυναμική αξιολόγηση (*dynamic assessment*), η οποία σε αντίθεση με την παραδοσιακή δεν χρησιμοποιεί σταθμισμένα τεστ, αντίθετα προσπαθεί να διαπιστώσει πόσο καλά μπορεί να αποδώσει το παιδί κάτω από ευνοϊκές για τη μάθηση συνθήκες και με την αλληλεπίδραση του δασκάλου και όχι να διαπιστώσει έγκυρα και αξιόπιστα ίσως, αυτό που έχει ήδη το παιδί μάθει μέχρι τώρα. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε ότι η μέθοδος αυτή προσπαθεί να «παρασύρει» το παιδί στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης ώστε να διαπιστώσει τις πραγματικές δυνατότητές του σε αλληλεπίδραση με έναν ενήλικο-εκπαιδευτή.

3ο. Η αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (*curriculum based assessment*), που αποτελεί μια ευρέως αποδεκτή πρακτική κυρίως στην ειδική αγωγή. Διαφέρει από την παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης, στο γεγονός ότι το υλικό που χρησιμοποιείται προέρχεται άμεσα από τη διδασκαλία.

Το τρίτο μοντέλο αξιολόγησης, όπως προαναφέρθηκε, συναντάται επίσης και ως «διδασκτική αξιολόγηση» (Φλωράτου, 1998 - Παντελιάδου, 2000). Στη βάση αυτής της αξιολόγησης υπάρχει η αρχή που αναφέραμε παραπάνω, ότι οι δυσκολίες δεν είναι αποκλειστικότητα του μαθητή και δεν αποτελούν αποκλειστικά δικό του πρόβλημα, αλλά είναι επίσης σε ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο ποσοστό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του μαθητή, του δασκάλου, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Ο μαθητής αξιολογείται εδώ ως ο τελικός αποδέκτης όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης για είναι πραγματικά χρήσιμα στην καθημερινή διδακτική πράξη πρέπει να δίνουν πληροφορίες, οι οποίες θα επιτρέπουν:

- α) την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες του μαθητή, με πιθανές αλλαγές στο πρόγραμμα
- β) την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων
- γ) τη συνεχή εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή
- δ) την εκτίμηση τα αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων
- ε) την παρουσίαση της προόδου σε γονείς, μαθητές και παράγοντες της εκπαίδευσης.

Η παραδοσιακή αξιολόγηση σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Lerner, που παρουσιάσαμε παραπάνω, είναι εμφανές ότι δεν μπορεί από μόνη της να καλύψει συνολικά αυτό το ευρύ φάσμα των απαιτήσεων της διαγνωστικής αξιολόγησης, αφού δεν αναδεικνύει την υποεπίδοση (*underachievement*) του παιδιού στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία διδάσκονται στο σχολείο. Κατά συνέπεια, ο συνδυασμός της παραδοσιακής και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης φαίνεται να είναι σήμερα ο περισσότερο πλήρης και για αυτό ο περισσότερο αποδεκτός.

Ο Παρασκευόπουλος (2002) παρουσίασε δυο ανεξάρτητα, αλλά συμπληρωματικά μεταξύ τους μοντέλα διαγνωστικής προσέγγισης και αξιολόγησης των μαθησιακών προβλημάτων. Όπως φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί, αναφέρεται σε δυο μοντέλα τα οποία καλύπτουν δυο ουσιαστικά τα δύο διαφορετικά επίπεδα αξιολόγησης των δυσκολιών μάθησης. Το ένα μοντέλο αφορά στη γνωστική-ψυχογλωσσική αξιολόγηση, που διερευνά το βαθύτερο επίπεδο επεξεργασίας και ανάλυσης των πληροφοριών, δηλαδή τη βαθύτερη μαθησιακή δομή του ατόμου σε επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στην ενδοατομική αξιολόγηση και στην ανάδειξη των αναπτυξιακών ελλειμμάτων του παιδιού σε κάθε τομέα ανάπτυξης ξεχωριστά. Ως εργαλείο αξιολόγησης γι αυτή την αξιολόγηση προτείνει το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Το δεύτερο μοντέλο στο οποίο αναφέρεται είναι η συμπεριφοριστικού τύπου αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αυτή αφορά στην ανάλυση του μαθησιακού έργου (*task analysis*), με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τον εντοπισμό των μαθησιακών κενών και των εσφαλμένων μαθήσεων.



Σχ.1 Δύο διαγνωστικές προσεγγίσεις των
μαθησιακών προβλημάτων (Παρασκευόπουλος 2000)

Το **Αθηνά Τεστ** διάγνωσης δυσκολιών μάθησης (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή, Γιαννίτσας, 1999α, 1999β) είναι ένα πολυθεματικό-προκριματικό τεστ ενδοατομικής αξιολόγησης. Ως θεωρητικό και λειτουργικό πρότυπο για την κατασκευή του χρησιμοποιήθηκαν το Aston Index και το ITPA (*Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων*). Το ΑθηνάΤεστ χορηγείται ατομικά, με μια διαδικασία που 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 διαφορική 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 ΑθηνάΤεστ εντοπίζει τις τυχόν ελλειμματικές περιοχές στην ανάπτυξη του παιδιού σε ένα ευρύτατο φάσμα από κινητικές, αντιληπτικές, νοητικές και ψυχογλωσσικές διεργασίες.

Οι κλίμακες του Αθηνά Τεστ, κατά τομείς ανάπτυξης, είναι:

I. Νοητική ικανότητα

1. *Γλωσσικές αναλογίες
2. Αντιγραφή σχημάτων
3. *Λεξιλόγιο

II. Μνήμη Ακολουθιών

4. *Μνήμη αριθμών - *Κοινές ακολουθίες (Συμπληρωματική)
5. Μνήμη εικόνων
6. Μνήμη σχημάτων

III. Ολοκλήρωση Παραστάσεων

7. *Ολοκλήρωση προτάσεων
8. Ολοκλήρωση λέξεων

IV. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα

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

V. Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα

- 12.*Οπτικο-κινητικός συντονισμός
- 13.*Αντίληψη «δεξιού-αριστερού»
- 14.Πλευρίωση

Τελειώνοντας, θέλουμε να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με διεθνείς στατιστικές το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών απασχολεί σήμερα ένα πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών, αφού ο όρος αυτός αποτελεί ουσιαστικά μια ομπρέλα η οποία καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα προβλημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση στο σχολείο. Για το λόγο αυτό η διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να είναι κυρίως παρεμβατικού και προγραμματικού, όπως εξηγήσαμε στην αρχή της εισήγησής μας, χαρακτήρα και να προσανατολίζει τη διαδικασία της

εκπαιδευτικής παρέμβασης, ώστε να είναι περισσότερο σύντομη αλλά και βοηθητική για το μαθητή, με μετρήσιμα και εμφανή αποτελέσματα σε συγκεκριμένους τομείς.

1.7 ANTIMΕΤΩΣΗ

Ο χώρος των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολύμορφο πεδίο έρευνας και πράξης. Η ετερογένεια και ποικιλομορφία των μαθησιακών δυσκολιών, η συνεχώς αυξανόμενη συχνότητά τους στο μαθητικό πληθυσμό, η έλλειψη έγκυρων κριτηρίων αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, επιβάλλουν ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα αντιμετώπισης, που απαιτεί οργανωμένη διεπιστημονική συνεργασία όλων των ειδικοτήτων σε μια εξελικτική πορεία, δηλαδή από το νηπιακή έως και την εφηβική ηλικία.

Τα σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα δίνουν έμφαση σε μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας των σχολικών εκείνων δεξιοτήτων στις οποίες το παιδί παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία, όπως π.χ. στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, μαθηματικά κλπ.

Οι ενισχυτικές αυτές τεχνικές διδασκαλίας στηρίζονται στην άμεση διδασκαλία της συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Σύμφωνα με αυτή την μορφή διδασκαλίας, ο δάσκαλος επεξηγεί συστηματικά και βήμα προς βήμα μια νέα έννοια ή δεξιότητα σε μικρές ομάδες μαθητών, οι οποίοι εργάζονται κάτω από την καθοδήγησή του και ενθαρρύνονται συνεχώς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι στα πλαίσια της συμπεριφοριστικής προσέγγισης, μιλούν για καθοδηγούμενη διδασκαλία μέσα από τις διαδικασίες ενίσχυσης και ανατροφοδότησης. Στη μορφή αυτή διδασκαλίας ο δάσκαλος καθορίζει και κατευθύνει οτιδήποτε έχει σχέση με το διδακτικό αντικείμενο και τις διδακτικές δραστηριότητες. Γι' αυτό και η άμεση διδασκαλία κατατάσσεται στην κατηγορία της δασκαλοκεντρικής εκπαίδευσης, χωρίς όμως να ταυτίζεται με την παραδοσιακή διδασκαλία και το αυταρχικό στυλ αγωγής. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο λεπτομερή σχεδιασμό της διδασκαλίας, με εξατομικευμένα προγράμματα, σύμφωνα με τη βήμα-βήμα προσέγγιση του τελικού στόχου (task analysis).

Η έρευνα, αλλά και η ίδια η εκπαιδευτική πράξη, έδειξαν ότι το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας δεν μπορεί από μόνο του να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα προβλήματα των παιδιών με Μ.Δ. Πρέπει να διευρυνθεί και να εμπλουτιστεί με προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικής αντιμετώπισης, τα οποία βασίζονται στις σύγχρονες κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης. Βασικό αξίωμα των προγραμμάτων αυτών είναι η ανάπτυξη και βελτίωση των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων του παιδιού, δηλαδή της προσοχής, της μνήμης, της

ακουστικής ή οπτικής αντίληψης, της επίλυσης προβλημάτων και άλλων ικανοτήτων που θεωρούνται πρωταρχικές για τη μαθησιακή διαδικασία και θα βοηθήσουν το παιδί να μάθει να μαθαίνει .

Βασικά μοντέλα σχολικής ένταξης

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να δεχτούν εκπαιδευτική και ειδική υποστηρικτική βοήθεια μέσω ενός ευρέως φάσματος προγραμμάτων τα βασικότερα από τα οποία είναι τα εξής :

1. Σε ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες

Οι μαθητές που φοιτούν σε απομονωμένα ειδικά ημερήσια σχολεία κατοικούν συνήθως σε περιοχές που απέχουν πολύ απ' το σχολείο τους. Μεταφέρονται έτσι από τη γειτονιά τους στο σχολείο και αντίστροφα με σχολικά αυτοκίνητα, διανύοντας καθημερινά μεγάλες αποστάσεις. Το ελληνικό ειδικό σχολείο εξυπηρετεί συνήθως συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ιδρύονται έτσι και λειτουργούν ειδικές σχολικές μονάδες για παιδιά με νοητική υστέρηση, για κωφά και βαρήκοα, για τυφλά, και μερικώς βλέποντα, για παιδιά με κινητικά προβλήματα κλπ.

2. Σε **ειδικά σχολεία** που στεγάζονται στο ίδιο σχολικό συγκρότημα με τα «κανονικά σχολεία». Σ' αυτή την περίπτωση το ειδικό σχολείο στεγάζεται στο ίδιο σχολικό συγκρότημα με άλλες σχολικές μονάδες και αποτελεί τη χαμηλότερη βαθμίδα σχολικής ενσωμάτωσης.

3. Σε **ειδικά σχολεία που συστεγάζονται με το «κανονικό σχολείο»**
Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά με τις ειδικές ανάγκες βρίσκονται όλη ή σχεδόν όλη τη σχολική ημέρα μέσα στο ειδικό σχολείο. Όπου κι όποτε είναι δυνατό συνδιδάσκονται με τα συνηθισμένα παιδιά σε μαθήματα όπως είναι η αισθητική αγωγή, η γυμναστική, η μουσική ή σε όποιο άλλο μάθημα κρίνει κατάλληλο ο εκπαιδευτικός. Επί πλέον έχουν την ευκαιρία να έρθουν σ' επαφή με τα παιδιά των κοινών τάξεων κατά την ώρα του διαλείμματος, της σχολικής γιορτής και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων.

4. Ίδιο σχολείο

Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος είναι ο κύριος υπεύθυνος για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα όλων των μαθημάτων της τάξης. Το μοντέλο αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με τις εξής μορφές:

α. Δίχως την παροχή ειδικής βοήθειας

Στην περίπτωση αυτή η ειδική βοήθεια παρέχεται στο παιδί μόνο από τον εκπαιδευτικό της συνηθισμένη τάξης και οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία του προγράμματος είναι οι εξής:

- Τοποθέτηση μικρού αριθμού παιδιών με ειδικές μέσα στην ίδια τάξη.

Παράδειγμα : ένα ή δυο παιδιά μέσα σε εικοσαμελή ομάδα «συνηθισμένων» μαθητών.

- Ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση ή επιμόρφωση του δασκάλου σε θέματα αξιολόγησης κι αντιμετώπισης παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.

β. Με συνδιδασκαλία

Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου ο ειδικός ή υποστηρικτής εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για ορισμένες ώρες την εβδομάδα ή για ορισμένα μαθήματα. Κι ενώ οι δυο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τις δραστηριότητες της τάξης, ο ειδικός επικεντρώνει το έργο του περισσότερο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην αποφυγή ετικετοποίησης του μαθητή.

γ. Με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από περιπατητικό εκπαιδευτικό ή άλλο ειδικό. Σ' αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει και πάλι όλη την ευθύνη της τάξης, αλλά υποστηρίζεται από τον περιπατητικό ειδικό ο οποίος μπορεί να είναι δάσκαλος αλλά και λογοπεδικός, Σχολικός ψυχολόγος ή άλλος περιοδεύων ειδικός. Ο ειδικός βοηθάει το παιδί σε τακτά χρονικά διαστήματα (μια ή περισσότερες φορές την εβδομάδα) είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες μέσα στην τάξη. Ο ίδιος περιπατητικός προμηθεύει συχνά τον εκπαιδευτικό της τάξης με το κατάλληλο διδακτικό υλικό.

δ. Με τη βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας. Η ειδική υποστηρικτική ομάδα περιλαμβάνει συνήθως ένα σχολικό ψυχολόγο και δυο σχολικούς συμβούλους. Ένα της ειδικής και ένα της γενικής αγωγής. Η ομάδα είναι υπεύθυνη για τη συμβουλευτική υποστήριξη και βοήθεια παιδιών και εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου αριθμού σχολείων ή μιας συγκεκριμένης περιοχής.

ε. Στα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα σε σχολεία Γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα προγράμματα αυτά, το παιδί απομακρύνεται προσωρινά από την τάξη του για να δεχτεί βοήθεια για πέντε ή λιγότερες ώρες την εβδομάδα, από εκπαιδευτικό ειδικευμένο στην ειδική αγωγή. Σε ορισμένους μαθητές παρέχεται ειδική βοήθεια για μερικούς μήνες ενώ σε άλλους για πολύ μεγαλύτερα διαστήματα. Η ομάδα του τμήματος ένταξης αποτελείται συνήθως από 2 έως 6 παιδιά. Οι μαθητές που δικαιούνται να παρακολουθήσουν το υποστηρικτικό αυτό πρόγραμμα παρουσιάζουν συνήθως προβλήματα στην ανάγνωση, στη γραφή ή στην αριθμητική. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η πλήρης και όσο το δυνατόν συντομότερη ένταξη του παιδιού μέσα στη συνηθισμένη τάξη.

5. Ένα σχολείο για όλους

Το πρότυπο πρόγραμμα σχολικής ενσωμάτωσης που μπορεί να εφαρμοστεί για ένα συγκεκριμένο παιδί εξαρτάται συχνά από πολλούς παράγοντες, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι οι εξής:

- Η στάση του εκπαιδευτικού της συνηθισμένης τάξης, αλλά και όλου του διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού του σχολείου απέναντι στο μαθητή με τις ειδικές ανάγκες. Η ενσωμάτωση δεν μπορεί να επιτύχει αν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης που είναι φορείς της φιλοσοφίας αρνηθούν να τη δεχτούν.
- Η ύπαρξη εκπαιδευτικών με ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση σε θέματα εκτίμησης, αξιολόγησης και διδασκαλίας παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.
- Η ύπαρξη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού (σχολικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κ.α.) καθώς και βοηθητικού προσωπικού όπως είναι βοηθοί δασκάλων, κ.α.
- Η προσπελασιμότητα και καταλληλότητα των σχολικών κτιριακών συγκροτημάτων.
- Η διαθεσιμότητα αιθουσών.
- Η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού θεωρείται επίσης σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία των σχολικών προγραμμάτων ενσωμάτωσης.

Συμφωνούμε με την Αθηνά Σιδέρη (1992) ότι τα πειράματα για ένταξη μέσα στα σχολεία δεν είναι παρά η αφορμή για ν' αρχίσει επιτέλους η εργασία με το

στόχο που διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα μας «το σχολείο είναι σχολείο για όλα τα παιδιά».

Τούτο όμως προϋποθέτει αλλαγές στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως τονίζεται στο σχέδιο Συμπερασμάτων των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής ένωσης, (1987), η πολιτική της ένταξης είναι να επιφέρονται αλλαγές στα σχολικά συστήματα και τα ίδια τα συστήματα θα πρέπει να εξελίσσονται περαιτέρω για να δώσουν σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα ν' αναπτύξουν πλήρως τις ατομικές τους δυνατότητες. Μια κοινωνία για όλους οικοδομείται πάνω σε σχολεία για όλους κι ένα σχολείο για όλους χτίζεται πάνω σε μια σειρά βασικών αρχών. Οι αρχές αυτές αναφέρονται κυρίως:

- Στην πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση.
- Στο δικαίωμα για ξεχωριστό προγραμματισμό διδασκαλίας.
- Στην αποδοχή και ανάληψη της ευθύνης για την εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και δυνατότητες από όλους τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Στη διανομή αυτής της ευθύνης που προϋποθέτει τη στενή συνεργασία μεταξύ των συνηθισμένων και των ειδικών εκπαιδευτικών.
- Στην αναγκαιότητα λειτουργίας ψυχολογικών, κοινωνικών και άλλων υποστηρικτικών υπηρεσιών μέσα στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης.
- Στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας που περιλαμβάνει τη συμβουλευτική βοήθεια και καθοδήγηση των γονέων και τη συμμετοχή τους στο καταρτισμό του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προγράμματος του παιδιού τους.
- Στο δικαίωμα για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει την αύξηση της γνώσης και της ικανότητας τους ν' αντιμετωπίσουν ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού.
- Στην αναγκαιότητα συνεχούς και συστηματικής πληροφόρησης κι ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών) και στην αλλαγή των στάσεων απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Τι είναι άραγε η *προσωπικότητα*; Πολλά έχουν γραφτεί για αυτή την έννοια, δύσκολο όμως να την καταλάβουμε και να την ορίσουμε. Βέβαια, μπορεί αυτό να κάνει την έννοια της προσωπικότητας ακόμα πιο ενδιαφέρουσα!

Ο όρος προσωπικότητα έχει σαφώς ελληνική ρίζα. Προέρχεται από το ρήμα «προσόψομαι», δηλαδή «προς» + «όψομαι», που σημαίνει «αυτό που βλέπω».

Παράλληλα, σχετίζεται και με τη Λατινική λέξη «Persona», η οποία αρχικά χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει τη μάσκα που φορούν οι ηθοποιοί στο θέατρο για να αποδώσουν διαφορετικούς ρόλους. Σταδιακά όμως, έφτασε στο σημείο να δηλώνει τον εκάστοτε χαρακτήρα που ενσαρκωνόταν παρά τη μάσκα αυτή καθ' αυτή. Η προέλευση της λέξης αποδεικνύεται πολύ σημαντική, αν σκεφτούμε το γεγονός ότι πολλοί ειδικοί θεωρούν ότι η προσωπικότητα δεν είναι τίποτα παραπάνω από μια σειρά ρόλων, τους οποίους καλούμαστε να αποδώσουμε σε διάφορες καταστάσεις της ζωής μας. Ο Shakespeare περιγράφει αυτή την άποψη στο "As you like it" ως εξής:

«Όλος ο κόσμος είναι μια σκηνή και όλοι οι άνδρες και οι γυναίκες απλά ηθοποιοί. Έχουν τις εισόδους και τις εξόδους τους, και ο κάθε άνθρωπος στον καιρό του παίζει πολλούς ρόλους»

Το γεγονός ότι ανάλογα με τις περιστάσεις που αντιμετωπίζουμε συμπεριφερόμαστε διαφορετικά γεννά το ερώτημα κατά πόσο είναι δυνατόν να καταλήξουμε ωστόσο σε μια σταθερή άποψη για το ποια είναι πραγματικά η προσωπικότητα ενός ατόμου. Κι όμως μπορούμε! Έχει αποδειχθεί ότι, αν και μπορούμε να προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας ανάλογα με τις περιστάσεις, υπάρχει μια σημαντική συνέπεια στον τρόπο που συμπεριφερόμαστε στις διάφορες καταστάσεις κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Αυτή η συνέπεια στη συμπεριφορά μας συνιστά το κεντρικό σημείο των περισσότερων ορισμών της προσωπικότητας.

Είναι δυνατό να δώσουμε πολλούς ορισμούς για την προσωπικότητα. Δεν είναι θέμα σωστού και λάθους, αλλά σε ποιο βαθμό μπορεί κάθε ένας από τους

ορισμούς να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε πληρέστερα την έννοια της προσωπικότητας. Εδώ έχουμε επιλέξει εκείνους τους ορισμούς που, με απλά λόγια, θα σε βοηθήσουν να καταλάβεις τι σημαίνει προσωπικότητα. Τα απλά είναι τις περισσότερες φορές και τα καλύτερα!

Συναίσθημα, σκέψη, συμπεριφορά: Ακούγονται βασικές έννοιες, έτσι δεν είναι;

Αισθανόμαστε συναισθήματα, όπως χαρά, λύπη, άγχος, θυμό, έκπληξη.

Σκεφτόμαστε διάφορα πράγματα, όπως πότε θα διαβάσουμε το μάθημα, τι θα φάμε σήμερα και άλλα.

Και συμπεριφερόμαστε, όπως για παράδειγμα, διαβάζουμε, πάμε βόλτα, μαγειρεύουμε κλπ.

Η προσωπικότητα, λοιπόν, αντιπροσωπεύει εκείνα τα χαρακτηριστικά του κάθε ανθρώπου που εξηγούν τον σταθερό τρόπο με τον οποίο αισθάνεται, σκέπτεται και συμπεριφέρεται. Αυτός ο ορισμός είναι ευρύς και μας επιτρέπει να δώσουμε προσοχή σε πολλές διαφορετικές πτυχές του ατόμου. Η σταθερότητα αναφέρεται στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις φανερές συμπεριφορές των ανθρώπων. Άρα, η προσωπικότητα του κάθε ατόμου θεωρείται ότι είναι μοναδική και σταθερή. Εκτός από τη σταθερότητα, μας ενδιαφέρει πώς αυτές οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι φανερές συμπεριφορές σχετίζονται μεταξύ τους για να συνθέσουν το μοναδικό, ξεχωριστό στον κόσμο άτομο, που είναι ο καθένας μας.

Όπως είπαμε και πριν, υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την προσωπικότητα. Ας δώσουμε και άλλον έναν πιο αναλυτικό, που μπορεί να σε βοηθήσει να καταλάβεις περισσότερο τι θέλουμε να πούμε με αυτή την έννοια.

Η προσωπικότητα θα μπορούσε να είναι το μέσο με το οποίο κάθε άτομο:

› αντιμετωπίζει τη ζωή γενικά,
› εκφράζει μοναδικά τον εσωτερικό του κόσμο,
› ενεργεί και αντιδρά στο περιβάλλον του,
› ικανοποιεί τις ανάγκες του,

» πετυχαίνει τους στόχους του,
» αναπτύσσει τις αξίες του, που κατευθύνουν τις δραστηριότητές του.

Παρόλο που οι άνθρωποι έχουν ορισμένα κοινά γνωρίσματα, δεν θα συναντήσουμε ποτέ δύο ανθρώπους στον κόσμο με την ίδια ακριβώς προσωπικότητα! Εκείνο, λοιπόν, στο οποίο θα πρέπει να δώσουμε προσοχή για να κατανοήσουμε ένα άτομο, είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από όλες τις ψυχικές λειτουργίες και τα σωματικά χαρακτηριστικά του, που το καθιστούν μοναδικό στον κόσμο και στην ουσία αποτελούν αυτό που λέμε προσωπικότητα.

Πώς διαμορφώνεται η προσωπικότητα;

Ποιοι είναι οι παράγοντες που βοηθούν έτσι ώστε η προσωπικότητα του καθενός μας να διαμορφωθεί; Δύο πολύ βασικοί: βιολογικοί και περιβαλλοντικοί.

Η προσωπικότητα διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση των βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Το ποιος παράγοντας παίζει μεγαλύτερο ρόλο εξαρτάται από το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, το οποίο ενδιαφέρεται κάποιος να εξετάσει.

Οι γενετικοί παράγοντες δεν έχουν να κάνουν μόνο με ομοιότητες στα εξωτερικά χαρακτηριστικά (π.χ. μάτια, μαλλιά, χέρια) αλλά και στα συναισθήματα (όπως φόβος, θυμός, χαρά, λύπη). Οι ομοιότητες, λοιπόν, έχουν να κάνουν με τα γονίδια. Οι κληρονομικοί παράγοντες δεν καθορίζουν με ποιο ακριβώς τρόπο θα συμπεριφερθεί ο άνθρωπος, αλλά του δίνουν τη δυνατότητα να εκφράσει πιθανές αντιδράσεις ανάλογα με το περιβάλλον που ζει. Έτσι, κάθε στοιχείο που είναι κληρονομικό μπορεί να εκφραστεί σαν συμπεριφορά με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με το περιβάλλον. Χαρακτηριστικά που φαίνεται

ότι επηρεάζονται περισσότερο από κληρονομικούς παράγοντες είναι: η Νοημοσύνη, η Κοινωνικότητα και η Ενεργητικότητα.

Όπως είπαμε, και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της προσωπικότητας. Σε αυτούς ανήκουν οι επιδράσεις του πολιτισμού και της γλώσσας (τι νιώθουμε και πώς το εκφράζουμε, πώς σχετιζόμαστε με τους άλλους, πώς αντιμετωπίζουμε τη ζωή και το θάνατο και άλλα). Είναι ακόμα και οι επιδράσεις της κοινωνικής ή οικονομικής τάξης του ατόμου, αλλά και της οικογένειας, μέσα στην οποία αναπτύσσεται (π.χ. η προσωπικότητα των γονέων και ο τρόπος ανατροφής). Από τη στιγμή όμως που η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, γιατί τα παιδιά της ίδιας οικογένειας διαφέρουν; Ενδιαφέρον ερώτημα, ε; Μπορεί να έχεις αναρωτηθεί γιατί τα αδέρφια δεν είναι ίδια! Η απάντηση είναι απλή: Γιατί έχουν διαφορετικές εμπειρίες και λαμβάνουν διαφορετικά ερεθίσματα έξω από το σπίτι, τα οποία συντελούν κι αυτά στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Εκείνο που θα πρέπει να συγκρατήσεις είναι ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι θέμα αρκετών αλληλεπιδρώντων παραγόντων, όπως είναι οι βιολογικοί, οι πολιτισμικοί, οι κοινωνικοί. Η κληρονομικότητα θέτει τα όρια στο εύρος που θα αναπτυχθούν τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, και μέσα στην ακτίνα αυτή καθορίζονται τα στοιχεία της προσωπικότητας από περιβαλλοντικές δυνάμεις.

(<http://www.e-mellon.gr/demo/2.htm>)

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ο όρος "προσωπικότητα" συναντάται κυρίως ως κεντρική έννοια της Ψυχολογίας, στην οποία διαμορφώθηκε και ένας ιδιαίτερος κλάδος με την επωνυμία "Ψυχολογία της Προσωπικότητας". Συχνότατα όμως, λόγω της γενικότητάς της, χρησιμοποιείται και σε άλλες επιστήμες που έχουν ως αντικείμενο μελέτης και έρευνας τον άνθρωπο.

Η γενικότητα του όρου και η πολυδιάστατη χρήση του καθιστά την έννοια της προσωπικότητας εξαιρετικά προβληματική, τόσο από άποψη περιεχομένου, όσο και από την άποψη του εννοιολογικού της εύρους. Γι'αυτό παρατηρείται μια μεγάλη ποικιλία στη χρήση του όρου που διαφέρει από συγγραφέα σε συγγραφέα και από έρευνα σε έρευνα. "Η προσωπικότητα είναι μια θεμελιώδης έννοια μεγάλης σημασίας για την ψυχολογία...Οι αμέτρητες προσπάθειες για την εξήγησή της, αντί να οδηγήσουν σε μια σύγκλιση κοινά αποδεκτών απόψεων, οδήγησαν σε έντονες αποκλίσεις μεταξύ των ορισμών..".

Μια πολύ γενική προσέγγιση, που εξυπηρετεί ένα ευρύ φάσμα μελετών, ορίζει την προσωπικότητα ως μια πάγια ενότητα της συμπεριφοράς, ως ένα τυπικό σύνδρομο αντίδρασης, το οποίο διαμορφώνεται κατά την αλληλεπίδραση εγγενών και επίκτητων ατομικών διαθέσεων σε αλληλεξάρτηση με περιβαλλοντικές επιδράσεις και επηρεάζει τις ατομικές συμπεριφορές στις συγκεκριμένες εκδηλώσεις τους .

<http://alex.eled.duth.gr/eled/phd/kanakidou/text/2.htm>

Σύμφωνα με τους Lawrence A. Pervin- Oliver P. John (1999, σελ.36-37), για τον επιστήμονα και μελετητή της προσωπικότητας ο όρος προσωπικότητα προσδιορίζει ένα πεδίο μελέτης. Ένας επιστημονικός ορισμός της προσωπικότητας ορίζει τις πτυχές που πρέπει να μελετηθούν και μας υποδεικνύει πως θα τις μελετήσουμε καλύτερα. Ας αναφέρουμε τον ακόλουθο ορισμό της προσωπικότητας: Η προσωπικότητα αντιπροσωπεύει εκείνα τα χαρακτηριστικά του ατόμου που εξηγούν τους σταθερούς τύπους του συναισθήματος, σκέψης και συμπεριφοράς.

2.2 Η ψυχοδυναμική θεωρία του Freud

Σύμφωνα με τους Lawrence A. Pervin- Oliver P. John (1999, σελ.185-189),

Ο Freud θεωρούσε τα πέντε πρώτα χρόνια αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη του ατόμου. Μέσα σε αυτά τα χρόνια είναι πιθανόν να σημειωθούν κάποιες βλάβες στην ανάπτυξη των ενστίκτων. Αυτού του είδους οι βλάβες στην ανάπτυξη ονομάζονται **καθηλώσεις**. Αν τα άτομα ικανοποιούνται ελάχιστα στη διάρκεια κάποιου σταδίου ανάπτυξης με αποτέλεσμα να φοβούνται να περάσουν στο επόμενο στάδιο ή αν ικανοποιούνται σε μεγάλο βαθμό με αποτέλεσμα να μην έχουν κίνητρο για να συνεχίσουν, θα προκύψει κάποια καθήλωση. Ένα αναπτυξιακό φαινόμενο που σχετίζεται με τη καθήλωση είναι η **παλινδρόμηση**. Στη παλινδρόμηση, το άτομο αναζητά να επιστρέψει σε ένα προηγούμενο τρόπο ικανοποίησης, σε μια προηγούμενη καθήλωση. Η παλινδρόμηση συμβαίνει συχνά κάτω από συνθήκες πίεσης.

Τύποι προσωπικότητας

Προσωπικότητα στοματικού τύπου

Οι έννοιες της καθήλωσης και της παλινδρόμησης που αφορούν τα στάδια της ανάπτυξης έχουν τεράστια σημασία για τη ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης. Μία από τις πιο συναρπαστικές πλευρές είναι ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας στα πρώτα χρόνια και διατηρούνται στην υπόλοιπη ζωή. Σε κάθε ένα από τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης υπάρχει ένας αντίστοιχος τύπος χαρακτήρα, που αναπτύσσεται εξαιτίας μερικών καθηλώσεων στο συγκεκριμένο στάδιο. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας στοματικού τύπου, λόγου χάρη, έχουν σχέση με διεργασίες που συντελούνται κατά το στοματικό στάδιο ανάπτυξης, τις οποίες το άτομο διατηρεί στην υπόλοιπη ζωή του. Οι τύποι αυτοί είναι ναρκισσιστές, ενδιαφέρονται μόνο για τον εαυτό τους και δεν αποδέχονται απόλυτα τους άλλους ως ξεχωριστές οντότητες. Οι άλλοι αναγνωρίζονται μόνο ως προς το τι μπορούν να δώσουν (τροφή). Οι στοματικοί τύποι έχουν συνεχώς απαιτήσεις που τις εκφράζουν είτε με σεμνό και ικετευτικό είτε με επιθετικό τρόπο.

Προσωπικότητα πρωκτικού τύπου

Η προσωπικότητα πρωκτικού τύπου έχει τις ρίζες της στο πρωκτικό στάδιο ανάπτυξης. Σε αντίθεση με την ικανοποίηση που συνδέεται με το στόμα και τη στοματική δραστηριότητα, η οποία μπορεί να εκφράζεται και κατά την ενήλικη ζωή με ένα σχετικά αβίαστο τρόπο, η ικανοποίηση των παρορμήσεων του πρωκτικού σταδίου υφίσταται σημαντικές μεταβολές. Σε γενικές γραμμές, τα γνωρίσματα του πρωκτικού χαρακτήρα σχετίζονται με διεργασίες που συντελούνταν κατά το πρωκτικό στάδιο ανάπτυξης και δεν εγκαταλείφθηκαν εντελώς. Οι σημαντικότερες είναι οι σωματικές διεργασίες (συγκέντρωση και αποβολή περιττωμάτων) και οι διαπροσωπικές σχέσεις (η πάλη της θέλησης κατά την εκπαίδευση για την τουαλέτα). Ο πρωκτικός τύπος πιστεύει ότι η απέκκριση συμβολίζει τεράστια δύναμη. Το ότι αυτή η άποψη διατηρείται φαίνεται σε πολλές καθημερινές εκδηλώσεις, όπως όταν αποκαλούν την τουαλέτα «θρόνο». Η αλλαγή του στοματικού χαρακτήρα σε πρωκτικό ισοδυναμεί με τη μετάβαση από το «δώσε μου» στο «κάνε αυτό που σου λέω», ή «από το πρέπει να σου δώσω» στο «πρέπει να υπακούσω». Ο πρωκτικός τύπος αναγνωρίζεται από τον τριάδα γνωρισμάτων, τη λεγόμενη πρωκτική τριάδα: Αγάπη για την τάξη και τη καθαριότητα, οικονομία και φιλαργυρία, ισχυρογνωμοσύνη. Η έμφαση στην καθαριότητα εκφράζεται και με τη ρητά, όπως «η καθαριότητα είναι η μισή αρχοντιά». Ο πρωκτικός τύπος έχει ανάγκη να κρατά τα πάντα καθαρά και σε τάξη, ένα είδος αντισταθμιστικής συμπτωματολογίας ενάντια στην αταξία και τη βρωμία. Το δεύτερο γνώρισμα της τριάδας, οικονομία - φιλαργυρία, σχετίζεται με το ενδιαφέρον του πρωκτικού, καταναγκαστικού τύπου να κρατά υπό τη κατοχή του, ενδιαφέρον που ανάγεται σε μια παλιά επιθυμία να κρατήσει τα στερεά και σημαντικά κόπρανα. Το τρίτο γνώρισμα στη τριάδα, η ισχυρογνωμοσύνη, σχετίζεται με τη βρεφική ανυπακοή του πρωκτικού χαρακτήρα όταν έπρεπε να αποχωριστεί το κάθισμα της τουαλέτας, ιδιαίτερα όταν του το ζητούσαν άλλοι.

Προσωπικότητα φαλλικού τύπου

Όπως ο στοματικός και πρωκτικός τύπος αντανakλούν τη μερική καθήλωση στα δύο πρώτα στάδια ανάπτυξης, έτσι και ο φαλλικός χαρακτήρας αντιπροσωπεύει το αποτέλεσμα μιας μερικής καθήλωσης στο στάδιο του Οιδιπόδειου συμπλέγματος. Εδώ η καθήλωση έχει πει διαφορετικές επιπτώσεις για

τους άντρες και τις γυναίκες. Ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί στα αποτελέσματα της μερικής καθήλωσης στους άνδρες. Ενώ για το στοματικό άτομο επιτυχία σημαίνει «παίρνω», για το πρωκτικό άτομο που σημαίνει «ελέγχω», για τον άνδρα που ανήκει στο φαλλικό τύπο επιτυχία σημαίνει «είμαι άντρας». Ο τελευταίος αρνείται οποιονδήποτε υπαινιγμό ότι έχει ευνουχιστεί. Για αυτόν επιτυχία σημαίνει ότι φαίνεται μεγάλος στα μάτια των άλλων. Πρέπει πάντα να βεβαιώνει τον ανδρισμό και τη δύναμή του, στάση που τηρούσαν οι Rough Riders του Theodore Roosevelt και εξέφραζαν με το ρητό «μίλα σιγά αλλά κρατά μακρύ ρόπαλο». Η υπερβολική, επιδεικτική συμπεριφορά αυτών των ανθρώπων εκφράζει την κρυφή τους ανησυχία για τον ευνουχισμό. Η αντίστοιχη του αρσενικού φαλλικού χαρακτήρα θηλυκή προσωπικότητα είναι γνωστή ως υστερική προσωπικότητα. Προκειμένου να αμυνθεί ενάντια στις οιδιπόδειες επιθυμίες, το μικρό κορίτσι ταυτίζεται σε υπερβολικό βαθμό με τη μητέρα του και την θηλυκότητα. Χρησιμοποιεί τη γοητεία και το φλερτ για να διατηρήσει το ενδιαφέρον του πατέρα της αρνούμενη ότι η συμπεριφορά της έχει ερωτική πρόθεση. Στη συνέχεια, αυτή η μορφή συμπεριφοράς μεταφέρεται στην ενήλικη ζωή, η γυναίκα αυτήν μπορεί να ελκύει τους άντρες με το φλερτ αλλά να αρνείται ότι έχει ερωτικές προθέσεις και γενικά να φαίνεται κάπως αφελής. Οι υστερικές γυναίκες εξιδανικεύουν τη ζωή, τους συντρόφους και την πραγματική αγάπη και τα χάνουν μπροστά στις άσχημες στιγμές της ζωής τους.

Ναρκισσιστική προσωπικότητα

Όσον αφορά το ενδιαφέρον για τις διαταραχές του αυτό αισθήματος, η ψυχανάλυση εστίασε την προσοχή της ιδιαίτερα στην έννοια του ναρκισσισμού και της ναρκισσιστικής προσωπικότητάς του. Οι σπουδαιότερες μορφές αυτού του χώρου είναι οι Heing και Otto Kernberg. Στην ανάπτυξη του υγιούς αυτοαισθήματος και του φυσιολογικού ναρκισσισμού, το άτομο έχει ένα ξεκάθαρο αίσθημα του εαυτού του, ένα ικανοποιητικό και σχετικά σταθερό επίπεδο αυτοεκτίμησης, αντλεί υπερηφάνεια από τα επιτεύγματα του και συνειδητοποιεί και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άλλων ενώ ανταποκρίνεται και στις δικές του ανάγκες. Στη ναρκισσιστική προσωπικότητα, το αυτοαίσθημα διαταράσσεται, το άτομο είναι ευάλωτο στα πλήγματα που δέχεται η

αυτοεκτίμηση του και έχει ανάγκη το θαυμασμό των άλλων χωρίς όμως, να συμμερίζεται τα δικά τους συναισθήματα και τις ανάγκες τους. Ενώ είναι ευάλωτο στο έντονο συναίσθημα αναξιοτήτας και αδυναμίας (ντροπή και εξευτελισμό) το ναρκισσιστικό άτομο έχει μεγάλη ιδέα για τον εαυτό του και απασχολείται με φαντασιώσεις για απεριόριστη επιτυχία και δύναμη. Αυτά τα άτομα έχουν την τάση να νιώθουν σε υπερβολικό βαθμό ότι δικαιούνται κάποια πράγματα από τους άλλους, ότι αξίζουν το θαυμασμό και την αγάπη των άλλων και ότι είναι ξεχωριστά ή μοναδικά. Μπορεί να είναι πολύ γενναιόδωρα προς τους άλλους, αν και συνήθως όχι σε επίπεδο συναισθήματος ή κατανόησης, αλλά είναι και πολύ απαιτητικά. Κάποιες φορές εξιδανικεύουν τους ανθρώπους γύρω τους ,καθώς και τους εαυτούς τους, ενώ άλλοτε μπορεί να τους υποτιμούν τελείως. Στη θεραπεία το ναρκισσιστικό άτομο συχνά τη μια στιγμή εξιδανικεύει το θεραπευτή ως εξαιρετικά διορατικό και πιο καλό από όλους και την άλλη τον υποβιβάζει ανόητο και ανίκανο.

2.3 Η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers

Το ενδιαφέρον του εστιαζόταν στη διεργασία της ψυχοθεραπείας και η θεωρία του για την προσωπικότητα αποτελεί συνεπακόλουθο της θεωρίας του για την θεραπεία. Αντίθετα με την έμφαση που δίνει η ψυχανάλυση στις ενορμήσεις, στα ένστικτα, στο ασυνείδητο, στη μείωση της έντασης και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα κατά τα πρώτα χρόνια, η φαινομενολογική προσέγγιση δίνει έμφαση στην αντίληψη, στα συναισθήματα, στην υποκειμενική αυτοαναφορά, στην αυτοπραγμάτωση και στη διεργασία της αλλαγής.

Η δομική έννοια-κλειδί στη θεωρία του Rogers για την προσωπικότητα είναι ο **εαυτός**. Κατά το Rogers, το άτομο αντιλαμβάνεται τα εξωτερικά αντικείμενα και τις εμπειρίες και τους αποδίδει νόημα. Το όλο το σύστημα των αντιλήψεων και των σημασιών συνιστούν το πεδίο φαινομένων του ατόμου. Τα μέρη του πεδίου φαινομένων, τα οποία το άτομο θεωρεί ως τον «εαυτό» του ή το «εγώ» του, συνιστούν την έννοια του εαυτού. Η έννοια του εαυτού αντιπροσωπεύει ένα οργανωμένο και σταθερό τύπο αντιλήψεων. Παρότι ο εαυτός αλλάζει, διατηρεί πάντα αυτή τη σταθερότητα, ενότητα και οργάνωση. Δύο ακόμη σημεία αξίζει να αναφερθούν σε σχέση με την έννοια της ατομικότητας που χρησιμοποιεί ο Rogers. Το πρώτο είναι ότι ο εαυτός δεν είναι ένα μικρό ανθρωπάκι μέσα μας. Δεν ελέγχει τη συμπεριφορά του ατόμου. Αντίθετα, ο όρος δηλώνει ένα οργανωμένο σύνολο αντιλήψεων. Το δεύτερο είναι ότι το σύστημα των εμπειριών και αντιλήψεων, η ατομικότητα, μπορεί γενικά να γίνει αντιληπτή, μπορεί με άλλα λόγια, να περάσει στη συνείδηση. Μολονότι τα άτομα έχουν εμπειρίες των οποίων την ύπαρξη δεν γνωρίζουν συνειδητά, ο εαυτός είναι κατά κύριο λόγο συνειδητός. Ο Rogers πιστεύει ότι αυτός ο ορισμός της ατομικότητας και σωστός είναι και απαραίτητος για την έρευνα. Ένας όρος του εαυτού βασισμένος σε ασυνείδητο υλικό δεν θα ήταν δυνατόν, να μελετηθεί αντικειμενικά. Μια συγγενής δομικά έννοια είναι ο ιδανικός εαυτός. Ο ιδανικός εαυτός είναι η αυτοαντίληψη που κάθε άτομο κατεξοχήν θα ήθελε να έχει. Περιλαμβάνει αντιλήψεις και σημασίες συναφείς με τον εαυτό, στις οποίες το άτομο αποδίδει μεγάλη αξία.

Ο Rogers έδωσε μια ιδιαίτερη έμφαση στην αλλαγή της προσωπικότητάς του, ενώ χρησιμοποίησε ελάχιστες δομικές έννοιες στη θεωρία του. Ο Rogers έβλεπε το άτομο ως κινούμενο προς τα εμπρός. Κατά συνέπεια, έχει την τάση είναι να δίνει έμφαση όχι στις πλευρές της συμπεριφοράς που στοχεύουν στη μείωση της

έντασης στην αυτοπραγμάτωση. Θεωρεί ότι η βασική τάση του είναι προς την αυτοπραγμάτωση: «ο οργανισμός έχει μόνο μια βασική τάση, αγωνίζεται να πραγματώσει, να διατηρήσει και να ενισχύει το σύνολο των εμπειριών του» (Rogers 1951, σελ.187). Ο Rogers δέχτηκε την ύπαρξη ενός μόνο κινήτρου για τη ζωή αντί να προσπαθεί να προσδιορίσει αφηρημένα την ύπαρξη πολλών κινήτρων. Η έννοια της αυτοπραγμάτωσης αφορά τη τάση του οργανισμού να εξελιχθεί από μια απλή οντότητα σε μια σύνθετη. Ο Rogers επιχειρεί να εξηγήσει τη ρήξη που δημιουργείται ανάμεσα στην εμπειρία του οργανισμού και τον εαυτό και εισαγάγει την ιδέα της ανάγκης για θετική αναγνώριση. Κατά την άποψη του, αν οι γονείς θέσουν όρους στην θετική αναγνώριση, τα παιδιά τους δε θα δεχθούν ότι ορισμένες αξίες ή εμπειρίες είναι οι δικές τους. Με άλλα λόγια, τα παιδιά αν κρατούν έξω από τη συνειδητότητα εμπειρίες που αν τις αποδεχόταν θα τους στερούσαν την αγάπη των γονιών τους (Lawrence- Oliver 1999, σελ.242-245).

2.4 Περιγραφή της προσωπικότητας στο πλαίσιο της μεγάλης πεντάδας

Οι πέντε μεγάλοι παράγοντες των χαρακτηριστικών:

1. Το πιο ευδιάκριτο γνώρισμα της προσωπικότητας αυτού του ατόμου είναι η θέση του στο νευρωτισμό.

Τα άτομα που έχουν κάποια βαθμολογία σε αυτή την κλίμακα είναι επιρρεπή σε υψηλού βαθμού αρνητικά συναισθήματα και συχνά επεισόδια ψυχολογικής οδύνης. Είναι κακοδιάθετα, υπερευαίσθητα και ανικανοποίητα με πολλές πλευρές της ζωής του. Έχουν γενικά χαμηλή αυτοεκτίμηση και μπορεί να έχουν εξωπραγματικές ιδέες και προσδοκίες. Είναι αγωνιστές που συνήθως νιώθουν ανασφάλεια για τον εαυτό τους και τα σχέδιά τους. Οι φίλοι και οι γείτονες αυτών των ατόμων μπορεί να τα χαρακτηρίσουν νευρικά, επιφυλακτικά και ευαίσθητα σε σύγκριση με το μέσο άτομο. Το νευρωτικό άτομο δείχνει ότι έχει άγχος και γενικά δηλώνει ότι ανησυχεί εύκολα. Συχνά θυμώνει με τους άλλους, αλλά έχει μόνο τις συνηθισμένες σκοτεινές περιόδους που βιώνουν πολλοί άνθρωποι. Η συστολή με τους άγνωστους είναι συχνά γι αυτόν πρόβλημα. Αναφέρει ότι ελέγχει καλά τις παρορμήσεις και οι τις επιθυμίες του, αλλά δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το στρες.

2. Το άτομο αυτό που έχει πολύ υψηλή ευσυνειδησία.

Τα άτομα αυτά ζουν μια ζωή καλά οργανωμένη, πασχίζουν να πετύχουν τους στόχους και είναι οργανωμένα και προσεκτικά. Έχουν μεγάλη ανάγκη να πετύχουν. Είναι τακτικοί, ακριβείς και καλά οργανωμένοι και μπορεί κάποιος να είναι σίγουρος ότι θα φέρουν σε πέρας τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν. Παίρνουν πολύ στα σοβαρά τις ηθικές, πολιτικές και προσωπικές υποχρεώσεις και βάζουν τη δουλειά πριν από τη διασκέδαση. Έχουν καλή αυτοπειθαρχία και έχουν αναπτύξει αρκετές ικανότητες. Χαρακτηρίζονται ως προσεκτικοί, αξιόπιστοι και εργατικοί.

3. Τα άτομα που βρίσκονται στο επίπεδο της διαθεσιμότητας στην εμπειρία

Αυτά τα άτομα ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τα βιώματα, αναζητούν νέες εμπειρίες και έχουν μια ιδιαίτερη προτίμηση για την πολυπλοκότητα. Έχουν αυξημένη επίγνωση των συναισθημάτων τους και αντιλαμβάνονται εύκολα τα συναισθήματα των άλλων. Έχουν μια ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στην ομορφιά, στην τέχνη και στη φύση. Η έλξη που ασκούν πάνω τους οι νέες ιδέες και τα εναλλακτικά συστήματα αξιών μπορεί να τους εφοδιάσει με αρκετή ανεκτικότητα απέναντι στους άλλους και τους κάνει να υιοθετήσουν αντισυμβατικές στάσεις. Οι συνομήλικοί τους τους αξιολογούν ως ευφάνταστους, τολμηρούς, ανεξάρτητους και δημιουργικούς.

4. Το άτομο που βρίσκεται στο επίπεδο της εσωστρέφειας

Άνθρωποι αυτού του είδους είναι αρκετά εσωστρεφείς, προτιμούν να κάνουν τα περισσότερα πράγματα μόνοι τους ή σε μικρές ομάδες. Αποφεύγουν τις μεγάλες, θορυβώδεις συναθροίσεις και δε χαίρεται να γνωρίσουν νέα πρόσωπα. Είναι συνήθως ήσυχoi και ντροπαλοί στην επικοινωνία τους μέσα σε μια ομάδα.

Σπάνια βιώνουν θετικά συναισθήματα όπως η χαρά ή ο ενθουσιασμός. Όσοι τους γνωρίζουν μάλλον θα τους περιέγραφαν ως συγκρατημένους, σοβαρούς, επιφυλακτικούς και μοναχικούς. Το γεγονός ότι τα άτομα αυτά είναι εσωστρεφής, δε σημαίνει απαραίτητα ότι τους λείπουν οι κοινωνικές δεξιότητες, πολύ εσωστρεφείς λειτουργούν πολύ καλά σε κοινωνικές περιστάσεις, αν μπορεί να προτιμούν να τις αποφεύγουν.

5. Το άτομο που βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο εξωστρέφειας

Το άτομο αυτό βρίσκεται σε ένα μέσο επίπεδο τρυφερότητας στις διαπροσωπικές του σχέσεις, σπάνια όμως διασκεδάζει σε πολυάριθμες και θορυβώδεις συγκεντρώσεις. Δεν είναι σίγουρος για τον εαυτό του και προτιμά να μένει στο παρασκήνιο στις συναντήσεις και τις ομαδικές συζητήσεις. Η προσωπική του ενέργεια είναι μέτρια, ενώ έχει ένα μέσο επίπεδο δραστηριότητας. Ο ενθουσιασμός, η διέγερση και οι συγκινήσεις τον προσελκύουν ελάχιστα, αλλά διασκεδάζει και χαίρεται σχεδόν όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι. Τέλος αυτό το άτομο πιάνει τον μέσο όρο στη συνεργατικότητα. Οι άνθρωποι που φτάνουν σε αυτό το βαθμολογικό επίπεδο είναι σχεδόν εξίσου καλοπροαίρετοι με το μέσο

άνθρωπο. Μπορεί να είναι πονετικοί αλλά και αυστηροί. Είναι εύπιστοι, αλλά όχι και αγαθοί και είναι έτοιμοι όχι μόνο να συνεργαστούν αλλά και να συναγωνιστούν τους άλλους (Lawrence- Oliver 1999, σελ.367-369).

2.5 ΘΕΩΡΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η προσέγγιση προσωπικότητας από την πλευρά της μάθησης δίνει βαρύτητα σε αρχές της μάθησης και στην πειραματική διαδικασία σαφώς καθορισμένου υποθέσεων. Σχετική με αυτό είναι η έμφαση στην περιστασιακή συγκεκριμενοποίηση της συμπεριφοράς, δηλαδή, η άποψη ότι η συμπεριφορά ποικίλλει ανάλογα με την περίσταση σε αντίθεση με την έμφαση των θεωρητικών χαρακτηριστικών στη σταθερότητα της συμπεριφορά στις διάφορες περιστάσεις. Σχετική με αυτό είναι η έμφαση στην περιστασιακή συγκεκριμενοποίηση της συμπεριφοράς στην εφαρμογή των αρχών της μάθησης στην αλλαγή της συμπεριφοράς και στην απόρριψη του ιατρικού μοντέλου συμπτώματος-ασθένειας για την ψυχοπαθολογία.

Ο Watson διατύπωσε το σκεπτικό για τη συμπεριφορική προσέγγιση στην ψυχολογία και έθεσε τα θεμέλια για τη συμπεριφορική θεώρηση της προσωπικότητας, δηλαδή, μια προσέγγιση της ψυχολογίας η οποία περιορίζει την έρευνα στη φανερή, παρατηρήσιμη συμπεριφορά.

Η διαδικασία που τόνισε ιδιαίτερα ο Pavlov είναι η κλασσική εξαρτημένη μάθηση ή κλασσική εξάρτηση, στην οποία ένα έως κάποια στιγμή ουδέτερο ερέθισμα αποκτά την ικανότητα να προκαλεί μια αντίδραση λόγω της σύνδεσής του με ένα ερέθισμα που αυτομάτως παράγει την ίδια ή κάποια παρόμοια αντίδραση. Ο Pavlov μελέτησε τρεις σημαντικές διεργασίες :

- γενίκευση, στην εξάρτηση είναι η σύνδεση μιας αντίδρασης με ερεθίσματα παρόμοια με το ερέθισμα από το οποίο εξαρτιόταν ή στο οποίο αποδίδονταν αρχικά η αντίδραση.

- διάκριση, στην εξάρτηση είναι η διαφοροποιημένη αντίδραση στα ερεθίσματα ανάλογα με το αν συνδέονται με την ευχαρίστηση, το πόνο ή ουδέτερα γεγονότα

- απόσβεση, στην εξάρτηση είναι η προοδευτική εξασθένηση της σύνθεσης ενός ερεθίσματος με μια αντίδραση. Στην κλασσική εξάρτηση αυτό συμβαίνει επειδή το εξαρτημένο ερέθισμα δεν ακολουθείται πλέον από το μη εξαρτημένο ερεθισμένο και στη συντελεστική εξάρτηση επειδή η αντίδραση δεν ακολουθείται πλέον από ενίσχυση.

Η διαδικασία της κλασσικής εξάρτησης δείχνει ότι πολλές μορφές παθολογική συμπεριφοράς οφείλονται στις εξαρτημένες αντιδράσεις σε ακατάλληλα

ερεθίσματα. Οι Watson και Rayner αναφέρονται στην ανάπτυξη μιας συναισθηματικής αντίδρασης σε ένα προηγουμένως ουδέτερο ερέθισμα. Την εφαρμογή των αρχών της εξάρτησης τη συναντούμε στην κλασική περίπτωση του φόβου του Peter για ένα άσπρο κουνέλι, τη θεραπεία της νυχτερινής ενούρησης και στη μέθοδο της συστηματικής απευαισθητοποίησης. Στη συστηματική απευαισθητοποίηση η αντίδραση της χαλάρωσης εξαρτάται από μια ιεραρχική σειρά ερεθισμάτων στη φαντασία, που αρχικά συνδέονταν με το άγχος.

Ο Skinner από πολλούς θεωρείται ο μεγαλύτερος σύγχρονος ψυχολόγος, διατύπωσε τις αρχές της συντελεστικής εξάρτησης, είναι ο όρος που δίνει για τη διαδικασία του με την οποία τα χαρακτηριστικά μιας αντίδρασης καθορίζονται από τις συνέπειες. Το βάρος εδώ πέφτει στις αντιδράσεις του οργανισμού, συντελεστές, δηλαδή οι συμπεριφορές που εμφανίζονται χωρίς να προκαλούνται από οποιαδήποτε προηγούμενα ερεθίσματα και που μελετώνται σε σχέση με τα γεγονότα που τις ακολουθούν και τις ενισχύουν. Η σύνθετη συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσω της διαδοχικής προσέγγισης που είναι η ανάπτυξη σύνθετων μορφών συμπεριφοράς μέσω της ενίσχυσης συμπεριφορών που μοιάζουν όλο και περισσότερο με την τελική μορφή της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς. Στη θεωρία του Skinner για την ψυχοπαθολογία τονίζονται τα συμπεριφορικά ελλείμματα που είναι η αποτυχία στη εκμάθηση μιας προσαρμοστικής συμπεριφοράς, καθώς και η ανάπτυξη δυσπροσαρμοστικών αντιδράσεων που είναι η εκμάθηση μιας αντίδρασης που δεν ευνοεί την προσαρμογή ή δε γίνεται αποδεκτή από τους ανθρώπους του περιβάλλοντος.

Στη συντελεστική μαθησιακή προσέγγιση ερεθίσματος-αντιδράσης του Hull και των Dollard και Miller, οι συνήθειες μαθαίνονται με την ενίσχυση των συνδέσεων ερεθίσματος-αντιδράσης (E-A). Η ενίσχυση συνίσταται στη μείωση των ερεθισμάτων ενορμήσεων πήγαιναν ενορμήσεων είτε των πρωτογενών που αναφέρεται σε ένα εγγενές εσωτερικό ερέθισμα που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά, είτε των δευτερογενών που είναι ένα εσωτερικό ερέθισμα, αποτέλεσμα της σύνδεσης με την ικανοποίηση των πρωτογενών ορμών που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά όπως άγχος.

Όσον αφορά την ανάπτυξη και την εξέλιξη, η έμφαση δίνεται στη συνήθειες που αποκτώνται με την ενίσχυση και τη μίμηση, η συμπεριφορά που αποκτούμε

παρατηρώντας τους άλλους. Στη θεωρία E-A, είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας που ονομάζεται ταιριασμένη-εξαρτημένη συμπεριφορά στην οποία, για παράδειγμα, τα παιδιά μιμούνται τη συμπεριφορά του γονιών τους και αμείβονται γι' αυτό. Η ερμηνεία E-A της ψυχοπαθολογίας αποδίδει μεγάλη σημασία στο ρόλο των συγκρούσεων τύπου προσέγγιση-αποφυγής, στη θεωρία E-A, είναι η ταυτόχρονη παρουσία αντιτιθέμενων ενορμήσεων για προσέγγιση ή απομάκρυνση από ένα αντικείμενο και στα ερεθίσματα των ενορμήσεων του άγχους. Όπως και σε άλλες μαθησιακές προσεγγίσεις, οι βασικές αρχές της μάθησης θεωρούνται αρκετές για τη κατανόηση της παθολογικής συμπεριφοράς.

Οι μαθησιακές συμπεριφορικές προσεγγίσεις διαφέρουν ως προς τις λεπτομέρειες. Ως ομάδα, όμως, μπορούμε να τις αντιπαραλάβουμε με τις παραδοσιακές θεωρήσεις της προσωπικότητας λόγω της μεγαλύτερης βαρύτητας που δίνουν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και σε γενικούς νόμους της μάθησης. Όλες οι μαθησιακές, συμπεριφορικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται από μια αφοσίωση στην έρευνα και είναι γενικά ανοιχτές στις θεωρητικές εξελίξεις. Άλλα πλεονεκτήματα είναι η αναγνώριση της σημασίας των περιβαλλοντικών μεταβλητών και η πραγματιστική προσέγγιση της θεραπείας που καλλιέργησε την ανάπτυξη νέων διεργασιών για την αλλαγή της συμπεριφοράς. Παράλληλα αυτές προσεγγίσεις έχουν την τάση να υπεραπλουστεύουν την προσωπικότητα και να παραμελούν σημαντικά φαινόμενα. Τέλος, δεν υπάρχει ακόμη μια ολοκληρωμένη θεωρία της μάθησης και χρειάζονται περαιτέρω αποδείξεις που να στηρίζουν τους ισχυρισμούς για αποτελεσματικότητα της θεραπείας (Lawrence A. Pervin- Oliver P. John, 1999, σελ.444-449).

2.6 Αναπτυξιακά στάδια Erik Erikson

Ηλικία (έτη)	Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη	Στάδια διαμόρφωσης της προσωπικότητας	Αποτέλεσμα-Μορφές προσωπικότητας
0-1	Στάδιο βασικής εμπιστοσύνης Έλλειψη εμπιστοσύνης	→ Ελπίδα(επιθυμία) →	•αίσθηση προσωπικής αναγνώρισης •ικανότητα για αγάπη •αίσθηση αποξένωσης και εγκατάλειψης •έλλειψη εμπιστοσύνης προς εαυτόν και άλλους
2-3	Αυτονομία Ντροπή και αμφισβήτηση	→ Θέληση →	•ασφάλεια στον εαυτό και στην έκφραση •αίσθηση δικαιοσύνης και υπευθυνότητας •αμφισβήτηση του εαυτού •ντροπή •εκδικητικότητα
4-5	Πρωτοβουλία ενοχή	→ Σκοπός(στόχος) →	•διεκδικητική επιδίωξη στόχων •περιέργεια •Δημιουργικό παιχνίδι •παίξιμο ρόλων •διατήρηση ψευδο-πρόσοψης •επιθετικότητα •ενοχές για φαντασιώσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Η συγκρότηση, η λειτουργία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή

Σύμφωνα με το Δήμο (2008, σελ. 132-135) με τον όρο συγκρότηση του μαθητή εννοούμε κυρίως την «υποδομή» της προσωπικότητας του η οποία έχει αποκτηθεί με την κοινωνικοποίηση του. Εννοούμε δηλαδή το επίπεδο της γνωστικής, συγκινησιακής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης που έχει κατακτηθεί και λειτουργεί στη δεδομένη στιγμή της δραστηριοποίησής του. Με την κοινωνικοποίηση του ο μαθητής έχει αναπτύξει ένα συγκεκριμένο φάσμα γνώσεων, νοητικών σχημάτων και λειτουργιών, όπως επίσης και μια σειρά από μηχανισμούς, επικοινωνιακές αρχές και νοητικές ενέργειες και δεξιότητες καθώς επίσης και ψυχοκινητικές δεξιότητες και δυνάμεις που του επιτρέπουν να δραστηριοποιούνται και να προσεγγίζει τις κοινωνικές περιστάσεις. Ο μαθητής επιλέγει, οργανώνει και χρησιμοποιεί μια σειρά από πληροφορίες οι οποίες έχουν σχέση με το στόχο που καλείται ή επιλέγει ο ίδιος να προσεγγίσει. Σε όλες τις φάσεις της νοητικής διαδικασίας και της εκτέλεση του σχεδίου δράσης λειτουργούν συστηματικά μια σειρά από κίνητρα-αντικίνητρα και θετικά ή αρνητικά ενισχυτικά στοιχεία τα οποία υποβοηθούν το μαθητή στις επιλογές του, τη λήψη αποφάσεων, το συντονισμό και την πραγματοποίηση της πράξης.

Ένας μαθητής με ανεπαρκείς ή αναποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες δεν μπορεί να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να απορρίπτεται από τους συνομηλίκους του, να χάνει το ενδιαφέρον του για το σχολείο, να παρουσιάζει χαμηλή επίδοση και πιθανότατα να οδηγείται σε πρόωμη διακοπή της φοίτησης και ακόμη στη παραβατικότητα. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα παιδιά με μαθησιακές ανάγκες, τα οποία, σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες, λειτουργούν συχνά στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής της τάξης και δεν μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο των μαθησιακών και κοινωνικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους μαθητές. Η διερεύνηση της κοινωνικής αποδοχής και του κοινωνικού γοήτρου αποτελούν τις συνηθέστερες επιλογές κατά την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Βέβαια,

το κοινωνικό γόητρο θεωρείται πιο ευρεία και χρήσιμη μέτρηση, επειδή δίνει πληροφορίες για το πόσο δημοφιλές και παράλληλα πόσο απορριπτόμενο είναι το παιδί και επομένως εμμέσως επιτρέπει να προβλεφθεί το μέγεθος του κινδύνου που το παιδί διατρέχει να περιθωριοποιηθεί.

Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί ανταποκρίνεται στις κοινωνικές απαιτήσεις σε συνδυασμό με τις διαδικασίες που επιλέγει για να χειριστεί προσωπικά προβλήματα, ανάγκες και προσδοκίες, διαμορφώνουν τη προσωπικότητα του. Ειδικότερα η συμπεριφορά ενός παιδιού στο σχολείο θεωρείται αποτέλεσμα παραγόντων όπως (α)ο τρόπος με τον οποίο το παιδί προσλαμβάνει τους κανόνες, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και ειδικά συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι του, (β)το επίπεδο δυσκολίας των έργων που καλείται να εκτελέσει σε συνδυασμό με την αξία που αποδίδει στα έργα αυτά και (γ)η συμβατότητα των αξιών του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος (Αγαλιώτης, 2006, σελ. 181-184).

Μια αρνητική στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο γενικά ή απέναντι σε κάποιο μάθημα ή σε κάποιον άλλο παράγοντα του σχολικού περιβάλλοντος, έχουν αρνητική επίδραση στα κίνητρα μάθησης και μειώνει τη διάθεσή του να επιδείξει την επιμονή και την αφοσίωση που απαιτεί η σχολική μαθησιακή διαδικασία, ακόμη και στην περίπτωση που πληρούνται όλες οι άλλες προϋποθέσεις. Το αποτέλεσμα είναι, συνήθως, η εμφάνιση δυσκολιών μάθησης, οι οποίες με τη σειρά τους επιτείνουν την αρνητική διάθεση του παιδιού προς τη σχολική εργασία, πλήττουν την αυτοεκτίμηση του, διογκώνουν τυχόν ήδη υπάρχοντα προβλήματα και δημιουργούν έναν φαύλο κύκλο αποτυχίας (Αγαλιώτης, 2006, σελ. 180-181).

Έπειτα από έρευνα προκύπτει ότι η ύπαρξη των καταθλιπτικών διαταραχών στα παιδιά θα πρέπει να συσχετιστεί με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και με τη συνεχή και χρόνια αρνητική εικόνα που έχουν αυτά τα παιδιά για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους. Έρευνες επανεξέτασης ενηλίκων με ιστορικό διαταραχών σχολικής μάθησης δείχνουν ότι η εμπειρία της συνεχιζόμενης και κατά την εφηβεία μειωμένης σχολικής απόδοσης συντηρεί σταθερά και κατά την ενήλικη ζωή συναισθήματα κατωτερότητας, ανασφάλειας, ματαιώσης και ενοχής, με τάση να αποδίδει η δυσκολία στη σχολική μάθηση, στην ανεπάρκεια και ανικανότητα του ίδιου του ατόμου.

Καθοριστικό ρόλο του στο σχηματισμό της αρνητικής εικόνας του εαυτού φαίνεται ότι παίζουν δύο παράγοντες : (α) η στάση του σχολικού περιβάλλοντος

και (β) Οι απαιτήσεις της οικογένειας για ακαδημαϊκή επιτυχία. Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτοί οι παράγοντες που δρουν στη ζωή των παιδιών από πολύ νωρίς και με τρόπο σταθερό στη διαδρομή του χρόνου (Αναγνωστόπουλος- Σίνη, 2005, σελ. 76- 77).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με παιδιά χωρίς τις δυσκολίες αυτές παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση για τη σχολική τους κατάσταση, φτωχότεροι ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, είναι δεκτικοί σε εξωτερικό έλεγχο και έχουν ανεπαρκή κοινωνική αντίληψη. Επίσης υποστηρίζεται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα στην κοινωνική συμπεριφορά, δυσκολίες στις ομαδικές σχέσεις, ενώ γενικώς φαίνεται ότι είναι λιγότερο δημοφιλείς και αποδεκτοί από τους μαθητές τους. Γενικά τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα και υποστηρίζεται ότι δυσκολεύονται στο πέρασμα και την κατάκτηση του κάθε σταδίου ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Ο Silver αναφέρει πως δεν υπάρχουν σταθερά δεδομένα για τη συχνότερη εμφάνιση ορισμένων τύπων διαταραχών, επικρατεί όμως η άποψη ότι υπάρχει μεγαλύτερη σχέση ανάμεσα σε μαθησιακές δυσκολίες και σε διαταραχές συναισθηματικού τύπου. Η σχέση λοιπόν μαθησιακών δυσκολιών με προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς είναι δεδομένη και ομόφωνα αποδεκτή. Υπάρχουν δύο υποθέσεις για τη φύση και τη σημασία αυτής της σχέσης .

Η πρώτη υπόθεση θεωρεί τα ψυχιατρικά προβλήματα απόρροια της σχολικής αποτυχίας, η οποία οδηγεί στη χαμηλή αυτοεκτίμηση σε συναισθηματικά προβλήματα και εν συνεχεία διαταραχές συμπεριφοράς. Έρευνες που ενισχύουν την υπόθεση αυτή έχουν δείξει: α)ότι το μαθησιακό προφίλ παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς είναι σε πολλές περιπτώσεις ανάλογο με το προφίλ παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, β) κάποια βελτίωση στο σχολείο επιδρά θετικά και στα προβλήματα συμπεριφοράς και γ) με τη περάτωση του σχολείου μειώνονται οι διαταραχές συμπεριφοράς. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν παράλληλα άλλες έρευνες που δεν ενισχύουν την υπόθεση αυτήν, υποστηρίζοντας ότι οι διαταραχές συμπεριφοράς εμφανίζονται πριν από τις γνωστικές δυσκολίες, μπορεί και από την προσχολική ηλικία.

Η δεύτερη υπόθεση θεωρεί ότι τόσο μαθησιακές δυσκολίες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν μια κοινή αιτιολογία που μπορεί να είναι κοινωνικο-οικογενειακοί παράγοντες ή ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, όπως η

υπερκινητικότητα, η φτωχή ικανότητα συγκέντρωσης και η παρορμητικότητα (Μαρκοβίτης –Τζουριάδου, 1991, σελ. 62-63).

Οι συναισθηματικές διαταραχές περιλαμβάνουν εσωτερικευμένες παθολογικές συμπεριφορές-δυσκολίες, όπως διαταραχές άγχους και κατάθλιψη. Ορισμένα από τα συνοδευτικά συμπτώματα που παρατηρούνται είναι: συναισθήματα κατωτερότητας, έλλειψη αυτοπεποίθησης, κοινωνική απομόνωση, επιφυλακτικότητα, υπερευαισθησία, νωθρότητα, αδιαφορία και αφηρημάδα. Οι συμπεριφορικές διαταραχές περιλαμβάνουν μορφές συμπεριφοράς όπως είναι η ανυπακοή, η βιαιότητα, η εριστικότητα, ο αρνητισμός, η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία, η αυξημένη κινητική δραστηριότητα κ.ά. Τα παιδιά με συμπεριφορικές διαταραχές έχουν προβλήματα στη μάθηση, αλλά διαφοροποιούνται από τα παιδιά με Μ.Δ. λόγω της ακραίας συμπεριφοράς τους και της σημαντικής τους αδυναμίας να συνάπτουν σχέσεις με τους άλλους. Τα άτομα με Μ.Δ. είναι δυνατόν να παρουσιάζουν και συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές, οπότε η πιθανότητα για σχολική αποτυχία μεγαλώνει σημαντικά. Εάν δοθεί η κατάλληλη εκπαιδευτική βοήθεια σε ένα παιδί με Μ.Δ., μπορεί να υπάρξει βελτίωση των επιδόσεων του και τα πιθανά συνυπάρχοντα προβλήματα στη συμπεριφορά του να εξαληφθούν. Οι μαθητές με Μ.Δ. συχνά έχουν ανάγκη, εκτός από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και από ψυχοπαιδαγωγική συμβουλευτική υποστήριξη των ίδιων και των γονέων τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που έπονται της χαμηλής σχολικής τους επίδοσης (χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη εσωτερικών κινήτρων, αντικοινωνική συμπεριφορά κ.ά.), (Κανδαράκης, 2004, σελ. 66-67). Στο συναισθηματικό τομέα το στρες προκαλεί υπερευαισθησία, αίσθημα αναξιότητας και χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη ή εχθρική διάθεση. Τα άτομα με Μ.Δ. τις περισσότερες φορές εργάζονται στα όρια των δυνατοτήτων τους, εφόσον οι δεξιότητες τους στην ανάγνωση και τη γραφή παραμένουν σε χαμηλό επίπεδο και οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος για ικανοποιητική απόδοση δε περιορίζονται. Κατά συνέπεια, οδηγούνται σε απόσυρση, εξάντληση και νευρικότητα, επίσης διακατέχονται από αισθήματα ανικανότητας και έντονης ανησυχίας. Συχνά παρουσιάζουν απροθυμία για τη σχολική φοίτηση και μειωμένα κίνητρα για μάθηση, ενδέχεται να αναπτύξουν σχολική φοβία (Δοίκου- Αυλίδου, 2002, σελ.72-73),

Η συνεχιζόμενη σχολική αποτυχία καλλιεργεί στα παιδιά με Μ.Δ. το αίσθημα ότι η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις είναι αξεπέραστη και ότι είναι δυνατόν να οδηγήσει στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Δοΐκου- Αυλίδου, 2002, σελ.82-83).

Διαφορετικές μελέτες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. ενδέχεται να είναι περισσότερο ευάλωτα σε ψυχοσυναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Έχει αναφερθεί μια μεγάλη γκάμα προβλημάτων: κατάθλιψη, ανησυχία/άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ψυχοσυναισθηματικές δυσλειτουργίες, εξωτερικευμένες αρνητικές συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα και αντικοινωνικότητα, χαμηλή υποκίνηση για επίτευγμα λόγω έλλειψης εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Πρώιμα συμπεριφορικά προβλήματα θα μπορούσαν να παρεμβληθούν και να παρεμποδίσουν τη μαθησιακή ικανότητα ενός παιδιού ή πρώιμα μαθησιακά προβλήματα θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην εκδήλωση ασταθούς και προβληματικής συμπεριφοράς. Οι δύο αυτές δυσκολίες πιθανόν να έχουν κοινές ρίζες σε οργανικές, ιδιοσυγκρασιακές ή περιβαλλοντικές αντιξοότητες (Λιβανίου, 2004, σελ.64-64).

Γενικά έχει αποδειχθεί ότι τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα μπορεί να σχετίζονται άμεσα με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, με Μ.Δ., με ΔΕΠΥ ή γλωσσικές διαταραχές. Εντούτοις, τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα δεν είναι το αίτιο αλλά μάλλον η συνέπεια της όποιας μαθησιακής δυσκολίας. Οι αρνητικές ψυχοσυναισθηματικές συνέπειες οφείλονται σε στρατηγικές που υιοθετεί το παιδί για να ανταπεξέλθει στις σχολικές προσδοκίες και στα καθήκοντα του αλλά και στις τεχνικές που υιοθετεί το σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο για να αντιμετωπίσει το παιδί με Μ.Δ.. Σε γενικές γραμμές, τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα-οι μηχανισμοί άμυνας του παιδιού-μπορούν να προκαλέσουν ήπιες ή/και σοβαρές διαταραχές στη συμπεριφορά του. Σε απλουστευμένη μορφή καταγραφής τους, τα προβλήματα αυτά μπορούν να περιληφθούν στις ακόλουθες κατηγορίες ψυχοδυναμικών μηχανισμών άμυνας:

- **Επιθετικότητα**, λεκτική ή/και σωματική
- **Εναντιωματική συμπεριφορά**, το παιδί δε δέχεται να ακολουθεί τους κοινούς κώδικες
- **προβολή**, προκλητική συμπεριφορά
- **Απόσυρση**, το παιδί αποσύρεται και απομονώνεται
- **Κατάθλιψη**

•**Ανησυχία/ άγχος**

•**Ψυχοσωματικά προβλήματα**, νυχτερινή ενούρηση, πονόκοιλοι, πονοκέφαλοι, εμετοί

•**Παραβατική συμπεριφορά**

•**Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης**

•**Δυσκολίες στη κοινωνικοποίηση**, το παιδί γίνεται πολύ εξαρτώμενο από φίλους, «παρασύρεται», δεν έχει φίλους ή επιλέγει για φίλους μεγαλύτερα ή μικρότερα παιδιά αλλά όχι συνομηλίκους

•**Ιδεοληπτικά προβλήματα**, έμμονες ιδέες που μπορεί να απασχολούν συνεχώς το παιδί

Επίσης, τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα και η απορρέουσα προβληματική συμπεριφορά μπορούν να συμπτυχτούν σε τρεις ομάδες ως εξής:

•**συναισθηματικές διαταραχές**

το παιδί παρουσιάζει φοβίες, ντροπή, δειλία, άγχη κ.λπ.

•**συνηθειακές διαταραχές**

το παιδί παλινδρομεί στη νηπιακή ενούρηση, τρώει τα νύχια του, παρουσιάζει ανορεξία ή βουλιμία, έχει δυσκολίες στον ύπνο-υπνηλία ή αϋπνία

•**συμπεριφορικές διαταραχές**

το παιδί εκδηλώνει κρίσεις θυμού, επιθετικότητα (Λιβανίου, 2004, σελ.182-184).

3.2 Συσχετισμός αναπτυξιακών σταδίων προσωπικότητας και κινήτρων μάθησης

Σύμφωνα με τη Λιβανίου(2004, σελ.197-203), υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των σταδίων ανάπτυξης προσωπικότητας και των κινήτρων για μάθηση:

Αναπτυξιακά στάδια	Μαθησιακά στάδια
1ο στάδιο (0-18 μηνών) •εμπιστοσύνη •εξάρτηση 2ο στάδιο (2-4 ετών) •αυτονομία	1ο στάδιο(ερευνητικό) •ρωτώ •ερευνώ
3ο στάδιο (4-7 ετών) •πρωτοβουλία	2ο στάδιο(συσχετισμός) •διαλέγω φίλους •διαλέγω ασχολία
4ο στάδιο (7-12 ετών) •δημιουργικότητα •εργατικότητα	3ο στάδιο(υπεροχή) •φτιάχνω •δημιουργώ •τελειοποιώ
5ο στάδιο (12-εφηβεία) •ταύτιση- ανήκω	4ο στάδιο(επίτευξη) •ξέρω ποιος είμαι •ξέρω που πάω

•Το **ερευνητικό στάδιο** το συναντάμε στη διάρκεια προσχολικής περιόδου, μέχρι την ηλικία περίπου των 4 ετών. Στο στάδιο αυτό το παιδί αρχίζει να εμπιστεύεται και να δημιουργεί σχέσεις εξάρτησης και προσπαθεί να αυτονομηθεί. Συγχρόνως, αρχίζει να ενδιαφέρεται και να προβληματίζεται για τα πάντα γύρω του και ζητά επίμονα εξηγήσεις. Το καθετί αποτελεί πρόκληση για εξερεύνηση και ρωτά αυτούς που εμπιστεύεται **τι, πως και γιατί** τα πράγματα είναι έτσι όπως

είναι. Υπάρχουν παιδιά τα οποία αργούν να ενεργοποιήσουν το ερευνητικό στάδιο και να προχωρήσουν στην αυτονόμηση, λόγω κοινωνικής απομόνωσης ή υπερπροστατευτικού περιβάλλοντος, λόγω υπερκινητικότητας ή λόγω έλλειψης χρόνου των γονιών να ασχοληθούν μαζί τους και να απαντήσουν στα ατέλειωτα ερωτήματα τους. Κάποιος πρέπει να απαντάει, να εξηγεί, να ενθαρρύνει και να ανταμείβει κάθε φορά τα μικρά βήματα του παιδιού στην εξερεύνηση του άμεσου περιβάλλοντος του. Αυτό γιατί παράλληλα με το ερευνητικό στάδιο, ενεργοποιείται όχι μόνο το **αίσθημα εμπιστοσύνης** αλλά και το **αίσθημα της αυτονομίας** (Erik Erikson).

•Το δεύτερο στάδιο, το **στάδιο συσχετισμού** (4-7 ετών), είναι η ηλικία που το παιδί επιλέγει φίλους, διαλέγει ασχολίες και έχει αυτονομηθεί σε πολλούς τομείς. Ύστερα, δηλαδή, από μια περίοδο προσαρμογής του στο σχολικό περιβάλλον περιμένουμε ότι το παιδί θα αρχίσει πλέον να επιδίδεται στις καθημερινές ασχολίες του σχολικού πλαισίου, να παίρνει πρωτοβουλίες, να ανακαλύπτει και να μαθαίνει μέσα από τις διάφορες που πρέπει να κάνει για το σχολείο και να ετοιμάζεται για το επόμενο στάδιο και τη περαιτέρω μαθησιακή εμπειρία του σχολείου. Σε αυτήν ακριβώς τη περίοδο το παιδί αρχίζει να γίνεται δύσκολο, να θέλει να παίρνει **πρωτοβουλίες** (Erikson), να κάνει πράγματα που μέχρι πρόσφατα δε θα διανοούνταν να κάνει μόνο του. Αρχίζει να επιλέγει μόνο του τα παιχνίδια, τις ασχολίες, τα ρούχα, το φαγητό του και επιμένει σε αυτές τις επιλογές. Συνεπώς, έρχεται συχνά σε ρήξη με τους γονείς του, γιατί διεκδικεί και επιμένει στο να επιλέγει το ίδιο ότι το αφορά άμεσα. Στη περίοδο αυτή τυχόν λανθασμένοι χειρισμοί, μεγάλη πίεση, συχνή και αδικαιολόγητη απόρριψη των επιλογών του, αθέτηση υποσχέσεων προς αυτό, υστέρηση δικαιωμάτων και μέσων για να εξελιχθεί σωστά το παιδί μπορούν να προκαλέσουν ενοχές και επιθετική συμπεριφορά.

Σε αυτό το στάδιο καταγράφεται η συμπεριφορά του παιδιού σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο. Σκοπός σε αυτό το στάδιο θα είναι:

- το παιδί να ενσωματωθεί στο κοινωνικό περίγυρο
- να ενθαρρυνθεί στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά
- να πάρει τη πρωτοβουλία και να διαλέξει το ίδιο τους φίλους του
- να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξη του παιδιού στην ομάδα

•Το τρίτο μαθησιακό στάδιο είναι το **Στάδιο της υπεροχής** όταν δηλαδή αναπτύσσεται το **κίνητρο της υπεροχής**. Αρχίζει περίπου από την ηλικία των 7 χρόνων και διαρκεί συνήθως μέχρι τα 12 χρόνια του παιδιού. Σε αυτή τη περίοδο το παιδί αρχίζει να βάζει στόχους, διεκδικεί δυναμικά αυτά που το ενδιαφέρουν και το αφορούν, ασχολείται με το δημιουργικό παιχνίδι, μιμείται και παίζει ρόλους. Επιπλέον, στο στάδιο αυτό το παιδί έχει ξεκινήσει και σε πολλές περιπτώσεις έχει ολοκληρώσει την αυτοματοποίηση των περισσότερων σχολικών δεξιοτήτων. Γράφει καλά (διατύπωση και ορθογραφία), έχει κατακτήσει πλήρως την αναγνωστική δεξιότητα, καθώς και την απαιτούμενη δεξιότητα για τις λεπτές και μεγάλες κινήσεις. Παράλληλα, το εύρος της προσοχής τους βελτιώνεται και μπορεί να προσηλωθεί για μεγάλα χρονικά διαστήματα στην αποπεράτωση κάποιας ασχολίας. Σκοπός σε αυτή τη περίοδο είναι το παιδί να αποκτήσει υπεροχή, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, αναθέτοντας του μικρούς, εφικτούς στόχους, ώστε να είναι σίγουρη η επιτυχία του. Το στάδιο του κινήτρου υπεροχής συμπίπτει με ένα από τα πλέον κρίσιμα αναπτυξιακά στάδια της προσωπικότητας του παιδιού –**το στάδιο της φιλοπονίας**–, στη διάρκεια του οποίου το παιδί καλλιεργεί τις ικανότητες και επεξεργάζεται τις δεξιότητες του και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και εργατικότητα του. Αρχίζει να αποβάλλει το αίσθημα κατωτερότητας, γιατί μέχρι τότε δε μπορούσε να κάνει τίποτα μόνο του χωρίς τη βοήθεια των άλλων και αποκτά την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση του. Δηλαδή, γράφει ή μελετά μόνο του και επίσης οργανώνεται μόνο του για την επόμενη ημέρα. Σε αυτή τη περίοδο οικοδομούνται και εμπεδώνονται όλες οι μετέπειτα διαθέσεις του παιδιού και κατ' επέκταση του μελλοντικού ενήλικου ατόμου, για δουλειά, μελέτη και μάθηση, καθώς και οι εργασιακές του συνήθειες. Είναι πολύ βασικό, εάν το παιδί αποτυγχάνει κατ' επανάληψη στις μαθησιακές του ενασχολήσεις, πρέπει να του αναθέτονται ασχολίες στις οποίες η σίγουρη επιτυχία του θα αντισταθμίσει το συνεχές αίσθημα αποτυχίας. Αυτό είναι απαραίτητο επειδή το ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση, η επιμονή του να φέρει σε πέρας την ασχολία με την οποία καταπιάνεται, η ανάγκη του για εκτίμηση στην ποιότητα μπορεί εξαιτίας λανθασμένων χειρισμών να αντικατασταθούν με αισθήματα κατωτερότητας, με ανικανότητα να επιμείνει στην ολοκλήρωση μιας δουλειάς, ενώ επιμένει στα τυπικά και όχι στα ουσιαστικά (π.χ. ωραία γράμματα ή σωστή ορθογραφία αντί για σωστή διατύπωση και ανάπτυξη του θέματος).

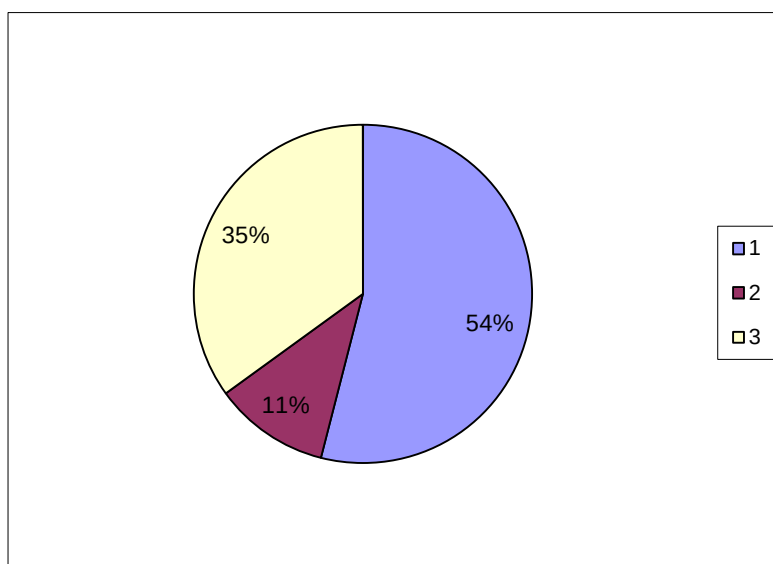
•Το **στάδιο της επίτευξης** είναι το τέταρτο και τελευταίο μέσα στο κύκλο των σταδίων κινήτρων για μάθηση και ξεκινά περίπου μετά τα 11 χρόνια. Το παιδί έχει πλέον αποκρυσταλλώσει τα εσωτερικά του κίνητρα, έχει επίγνωση των ικανοτήτων του στο μαθησιακό χώρο, καταλαβαίνει πότε και σε ποιο τομέα μπορεί να προσβλέπει σε προοπτικές επιτυχίες, καταστρώνει μακροπρόθεσμα σχέδια, γνωρίζει που το οδηγεί η μόρφωση και βάζει στόχους.

Σε αυτή περίοδο διαμορφώνεται και η **ταυτότητα** του παιδιού υπό την έννοια της ταύτισης και του ανήκω, που είναι και το τελευταίο στάδιο της ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού. Παράλληλα με το στάδιο επίτευξης, το παιδί σχημάτιζε την ψυχική, την προσωπική του ταυτότητα και τη μοναδικότητα ως άτομο, δεδομένου ότι σε αυτή την περίοδο οικοδομείται η πίστη, τα πιστεύω, οι θεωρίες του για τη ζωή και οι αξίες του παιδιού. Λανθασμένοι χειρισμοί σε αυτή την περίοδο μπορεί να το οδηγήσουν σε αβεβαιότητα για το ρόλο και τις κοσμοθεωρίες της ζωής του, οπότε το παιδί άλλοτε φανατίζεται και προσκολλάται σε ακραίες ιδεολογίες και υιοθετεί ένα αντικομορμιστικό, αντισυμβατικό, περιθωριακό τρόπο ζωής ο οποίος όμως του προσφέρει μια ψευδοασφάλεια και ηρεμία καθώς του δημιουργεί την αίσθηση ότι αποτελεί μέλος μιας ομάδας. Άλλοτε πάλι, μπορεί να υιοθετήσει μια συμπεριφορά πλήρους αδιαφορίας και απόσυρσης από την ομάδα. Κλείνεται στον εαυτό του και στο χώρο του -συνήθως μέσα στο δωμάτιο- και απομονώνεται από την οικογένεια του και τους συνομηλίκους του. Η συμπεριφορά του αυτή μπορεί να εκδηλώνεται με παντελή αδιαφορία για σχολείο, μελέτη, διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, γεγονός που βάζει σε ανησυχία τους γονείς. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρερμηνεύσουν αυτή τη συμπεριφορά των παιδιών και να την εκλάβουν ως τεμπελιά ή/και αδιαφορία προς το μάθημά τους ειδικότερα και το σχολείο γενικά.

Επομένως σε αυτές τις ηλικίες -κλειδιά όχι μόνο για τη μάθηση αλλά και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, το σχολείο αποτελεί και αντιπροσωπεύει την ευρύτερη κοινωνία, διότι για να μπορέσει το παιδί να ενεργοποιήσει το ανάλογο κίνητρο στο κάθε στάδιο, χρειάζεται συνεχή συμπαράσταση και βοήθεια. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι χαρακτηριστικό στοιχείο της μαθησιακής αποτυχίας είναι η έλλειψη αναγνώρισης της προσπάθειας, καθώς και η ανεπαρκής ενθάρρυνση και επιβράβευση.

3.3 Ερευνητικά δεδομένα

Σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς και των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ειδικότερα η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς ποικίλει από επιθετικότητα 54% μέχρι απάθεια ή εσωστρέφεια 11%, ενώ το 35% δεν αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Σχέση μεταξύ προβλημάτων συμπεριφοράς και Μαθησιακών Δυσκολιών

Σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς και των Μαθησιακών Δυσκολιών (Grigorenko, 2001). Ειδικότερα, η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς ποικίλει από επιθετικότητα μέχρι απάθεια ή εσωστρέφεια. Τα προβλήματα αυτά αν και δεν εμπίπτουν σε κλινικό επίπεδο, θα πρέπει να τονισθεί ότι είναι αρκετά σοβαρά.

Παιδιά με αναγνωστικά προβλήματα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής στην ηλικία των 16 ετών. Σε ό,τι αφορά στο φύλο, αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν στην εφηβεία και τα κορίτσια με τα Μ.Δ., σε αντίθεση με παλαιότερες αντιλήψεις. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με Μ.Δ., όταν υπάρχουν, δεν θεωρούνται συστατικό στοιχείο των Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά απόρροιά τους. Η χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να οδηγεί σε κακή συμπεριφορά στην τάξη. Η κακή συμπεριφορά μέσα στην τάξη οδηγεί αντίστοιχα

σε φτωχή αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές. Αυτή με τη σειρά της οδηγεί σε ανάπτυξη στρεβλών πεποιθήσεων σε σχέση με την επίδοση, που έρχονται να προστεθούν σε αυτές που ήδη υπάρχουν λόγω της Μαθησιακής Δυσκολίας. Αυτές οι λανθασμένες και στρεβλές απόψεις συνεισφέρουν σε μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς και διάσπασης προσοχής και δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αποτυχίας.

Αν και ιστορικά οι ερευνητές έχουν επισημάνει τη σχέση μεταξύ Μαθησιακών Δυσκολιών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, δεν έχει διευκρινισθεί ακόμη η φύση αυτής της σχέσης.

Τα τελευταία χρόνια έχει ανοίξει ένας διάλογος στο χώρο των επιστημόνων της ειδικής αγωγής σε σχέση με το ρόλο των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στις Μαθησιακές Δυσκολίες και έχει προταθεί ότι αυτά τα προβλήματα πρέπει να συμπεριληφθούν στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών

(http://www.google.gr/search?as_q=προσωπικότητες+παιδιών&hl=el&num=10&btnG=Αναζήτηση+Google&as_erq=μαθησιακές+δυσκολίες&as_oq=αλληλεπίδραση&as_)

Έρευνες αναφέρουν ότι η προσωπικότητα και η αστάθεια στη συμπεριφορά των παιδιών με Μ.Δ. και όχι η χαμηλή σχολική επίδοση τους είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνες για την υψηλή συχνότητα εγκατάλειψης του σχολείου. Ως πιθανές αιτίες για την ψυχολογία των παιδιών με Μ.Δ. ή/και με προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρονται: α)η ακατάλληλη διδασκαλία, β)η απουσία προσωπικών αντισταθμιστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, γ)το χαμηλό κατώφλι ματαίωσης, δ)η χαμηλή αυτοεκτίμηση και ε)η ελλιπής κοινωνική προσαρμογή τους (Κανδαράκης, 2004, σελ. 106-107).

Οι παράγοντες **συναισθηματικής εξέλιξης** που έχουν ήδη διερευνηθεί και συνδεθεί με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι: α) το άγχος, β) η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη και γ) οι αυξημένες πιθανότητες κατάθλιψης.

α) Το άγχος

Οι έφηβοι καλούνται να αντιμετωπίσουν τις βιολογικές αλλαγές που φέρνει η εφηβεία, αλλά και την αλλαγή σε σχέση με τους κοινωνικούς ρόλους που καλούνται να παίξουν καθώς οι σχέσεις με τους συνομήλικους και το άλλο φύλο

αποκτούν εξαιρετική σημασία. Επίσης, όταν περνούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν σοβαρές αλλαγές σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον, καθώς πρέπει να ανταποκριθούν σε αυξημένες σχολικές απαιτήσεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία από πολλούς καθηγητές.

Αν και σχεδόν όλοι οι έφηβοι αντιμετωπίζουν τις παραπάνω καταστάσεις, οι περισσότεροι καταφέρνουν να διαχειρίζονται δημιουργικά το άγχος τους χωρίς αρνητικές συνέπειες. Αυτό συμβαίνει διότι οι έφηβοι διαθέτουν σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, που τους επιτρέπουν να επιλύουν τα προβλήματα.

Αντίθετα, οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γνωστική επεξεργασία και στην επίλυση προβλημάτων, με αποτέλεσμα είτε να μην αναγνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα, ώστε να ζητήσουν βοήθεια, είτε να επιλέγουν λανθασμένη βοήθεια.

Συχνά δεν μιλούν σε κανένα για τα προβλήματά τους ή επιλέγουν την γνωστική άρνηση και την αποφυγή, όταν έχουν πρόβλημα. Η αποφυγή όμως συνδέεται ερευνητικά και με υψηλότερο άγχος ή εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων και με σωματικές αντιδράσεις. Αν και τα δεδομένα που υπάρχουν σχετικά με υψηλά επίπεδα άγχους σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, καταδεικνύουν ότι τα προβλήματα άγχους δεν βρίσκονται σε κλινικό επίπεδο, παραμένουν ιδιαίτερα σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα.

β) Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη

Το θέμα της χαμηλής αυτοαντίληψης είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίοδο της εφηβείας, διότι το πρόβλημα μπορεί να διογκωθεί εξαιτίας της συγκέντρωσης πολλών χρόνων σχολικής αποτυχίας και δυσκολιών, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων σχετικά με τη σχολική επίδοση, καθώς και από την ανάγκη του μελλοντικού σχεδιασμού και της προετοιμασίας για την ενήλικη ζωή.

Ακόμη, ζητήματα εξελικτικής φύσης που αφορούν στην περίοδο της εφηβείας μπορεί να επηρεάσουν την διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου και την αίσθηση αξίας για τον εαυτό του.

Εάν θεωρήσουμε την αυτοαντίληψη ως πολυδιάστατη έννοια, υπάρχουν συγκεκριμένες διαστάσεις οι οποίες αναδεικνύονται από την έρευνα ως προβληματικές για τους εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι μαθητές με Μ.Δ. επιζητούν κοινωνικές εμπειρίες, οι οποίες είναι αναγκαίες για την εξέλιξή τους, αλλά και για να δραπετεύσουν από τη σχολική αποτυχία, αντιμετωπίζουν σε αυτές σημαντικές δυσκολίες. Συχνά παρουσιάζονται ως παθητικοί, δηλώνουν

αβοήθητοι, εμφανίζουν αυξημένη εξάρτηση από άλλους, έλλειψη αυτοπεποίθησης για ακαδημαϊκά και για κοινωνικά θέματα και έχουν έντονο αίσθημα προσωπικής απαξίωσης και κατωτερότητας .

Οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλότερη αυτό-εικόνα από τους συνομήλικους τους χωρίς Μ.Δ.. Η χαμηλή αυτοεικόνα τους ως μέρος μιας γενικά χαμηλής κοινωνικο /συναισθηματικής προσαρμογής ερμηνεύεται με βάση παράγοντες που σχετίζονται:

- α) με τη σχολική αποτυχία,
- β) με το να είναι κανείς διαφορετικός, να υφίσταται διάκριση ή απομόνωση,
- γ) με παράγοντες που ενυπάρχουν στο σύνδρομο των Μαθησιακών Δυσκολιών.

γ) Αυξημένες πιθανότητες κατάθλιψης

Στην ερευνητική βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχει μια σχέση μεταξύ Μαθησιακών Δυσκολιών και κατάθλιψης, ενώ ελαφρά συμπτώματα κατάθλιψης έχουν συνδεθεί με λανθασμένη απόδοση της επιτυχίας. Βέβαια, οι διαφοροποιήσεις στην έρευνα είναι πολλές σε σχέση με τα ποσοστά που κυμαίνονται από 6-48% ύπαρξης κατάθλιψης σε μαθητές με Μ.Δ. Όμως, αν και το ποσοστό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατάθλιψης είναι υψηλότερο από αυτό των συνομήλικων τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες τα ποσοστά της κλινικής κατάθλιψης παρουσιάζονται ως όχι στατιστικά διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό.

Οι ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις εξετάζουν τις μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο των προσωπικών και διαπροσωπικών σχέσεων. Όταν όμως η έρευνα αποπειράται να διευκρινίσει τη σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και του συναισθηματικούς παράγοντες, τα πράγματα περιπλέκονται εξαιτίας των μεθολογικών προβλημάτων που ανακύπτουν στην προσπάθεια ορισμού των δύο εννοιών.

Στις συναισθηματικές διαταραχές περιλαμβάνονται η κατάθλιψη, οι φοβικές διαταραχές και αγχώδεις καταστάσεις-νευρώσεις. Όλες τους έχουν μελετηθεί σε σχέση με τη μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα και έχουν συσχετιστεί με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον παιδιού. Ωστόσο αναφέρεται ότι η διαταραχή της διαγωγής, η οποία έχει να κάνει κυρίως με την αντικοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά, θα

έπρεπε να περιλαμβάνεται στις συναισθηματικές διαταραχές, εφόσον αποτελεί τμήμα των διαταραχών της προσωπικότητας.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αποκρύψουν την αδυναμία τους στην ανάγνωση απομνημονεύοντας μέρη του βιβλίου, τα οποία υποκρίνεται ότι διαβάζει, ενώ ουσιαστικά τα απαγγέλλει. Ωστόσο, όταν το παιδί μεταβαίνει σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις, το πρόβλημα, όπως είναι φυσικό επιδεινώνεται. Η εικόνα που έχουμε είναι αυτή της γενικής αποτυχίας. Τα συναισθηματικά προβλήματα εμφανίζονται πιο έντονα περίπου στην ηλικία των 9 ετών, κυρίως στα αγόρια και συνοψίζονται στα εξής:

- συνειδητή αποφυγή μάθησης
- ανοιχτή επιθετικότητα
- αρνητική στάση συνδεόμενη με την ανάγνωση
- μετάθεση επιθετικότητας
- αντίσταση στη πίεση
- τάση για εξάρτηση
- εύκολη αποθάρρυνση
- η επιτυχία φαίνεται σε κίνδυνο
- διαταραχή, άγχος
- απόσυρση του παιδιού στο δικό του κόσμο.

Δεν υπάρχει ένα μόνο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που μπορεί να διακριθεί στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Τσοβίλη, 2003, σελ.39-42).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών υπήρξε και εξακολουθεί να είναι αντικείμενο προβληματισμού, σύγχυσης και αμφισβητήσεων μεταξύ των ερευνητών που προέρχονται ιδιαίτερα από επιστήμες όπως την ιατρική, την ψυχολογία και την παιδαγωγική, σε σχέση όχι μόνο με το περιεχόμενο του όρου, τη συναφή ορολογία και συμπτωματολογία, αλλά και με τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν σε ότι αφορά τα αίτια του φαινομένου.

Η επιτυχημένη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών εξαρτάται κυρίως από τον προσδιορισμό της φύσης τους. Μια τέτοια επισήμανση θεμελιακής σπουδαιότητας, γιατί εξασφαλίζει την ουσιαστική κατανόηση του προβλήματος. Για ένα τόσο περίπλοκο θέμα, όμως, είναι φυσικό να υπάρχουν πολλές ερμηνείες και αντιγνώμεις για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών.

Έχει διαπιστωθεί, ότι δεν υπάρχουν επαρκή εργαλεία για τη σωστή διάγνωση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται μη σταθμισμένα τεστ, τα οποία πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των ειδικών και δεν αφορούν όλο το φάσμα τόσο των διαταραχών όσο και των ηλικιών.

Ιδιαίτερη όμως έμφαση πρέπει να δοθεί επίσης και στις συνέπειες που δημιουργούνται λόγω των δυσκολιών αυτών στη κοινωνικο-συναισθηματική εξέλιξη αυτών των παιδιών. Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών δε πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στο πρακτικό κομμάτι του προβλήματος αλλά θα πρέπει να υιοθετεί μια σφαιρική προσέγγιση του θέματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης Ι., (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής (οικοπροσαρμοστική προσέγγιση)*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα
- Αδαμόπουλος Π., (2002). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Αναγνωστοπούλου Δ. Κ. & Σίνη Α. Θ., (2005). *Διαταραχές σχολικής μάθησης και ψυχοπαθολογίας*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ
- Δήμου Γ. Η., (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία II Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Gutenberg
- Δοΐκου- Αυλίδου Μ., (2002). *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Δράκος, Γ.Δ. (1998). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Περιβολάκι & Ατραπός
- Καλαντζή- Αζίζ Α.,(1993). *Αυτογνωσία, αυτοαντίληψη, αυτοέλεγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κανδαράκης Ανδρέας Γ.,(2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς;* Αθήνα: Σαββάλας
- Καραπέτσας Α.Β., (1997) *Η Δυσλεξία στο παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καρπαθίου Χ., Δάλλα Β. & Μαρρα Μ., (1994). *Δυσλεξία*. Αθήνα: «Ελλην».
- Κουράκης Ι., (1997) *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών*. Αθήνα: Χ.Ε.
- Κυπριωτάκης Α., (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική, γ' έκδοση
- Λιβανίου Ε., (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς*, Αθήνα: Κέρδος
- Μαριδάκη- Κασσιωτάκη Α., (2005). *Δυσκολίες Μάθησης- Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαρκοβίτης Μ. & Τζουριάδου Μ., (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες-Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: «Προμηθεύς»
- Μιχελogiάννης Ι. & Τζενάκη Μ., (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπέτση Ε., (2005) *Μαθησιακές Δυσκολίες, Η περίπτωση της Δυσλεξίας*. Ιωάννινα:(χ.ε.)

- Νιτσόπουλος Μ., (1989) *Βοηθήστε το παιδί σας – Μαθησιακές Δυσκολίες ή Δυσλεξία*. Θεσσαλονίκη: Χ.Ε.
- Παντελιάδου Σ., Μπότσας Γ., (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες- Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα
- Παντελιάδου Σ.,(2000).*Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονίου Φ., Χατζηχρήστου Χ. & Μπίμπου Α., (2006). *Ειδικές μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πόρποδας Κ. Δ., (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Πόρποδας Κ. Δ., (1997). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Σακελλαρίου Γ., (1990) *Σεμινάριο ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακκάς Β., (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και Κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Στασινός Δημ. Π., (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*, Αθήνα: Gutenberg
- Τσοβίλη Δ. Θ., (2003). *δυσλεξία και άγχος :μια σχέση ζωής;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φλωράτου Μ.(1992). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χρηστάκης Κ Γ.,(2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*, Αθήνα: «Περιβολάκι-Ατραπός»
- Clay M. M., (1993), *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in training*. Portsmouth, NH: Heineman
- Harris H. & Siplay P, *How to increase reading ability*, New York: Longman, 1985
- Rutter M. & Yule W., The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*.1975
- Velluntino F., Scanlon D. & Tanzman M., The Case for Early Intervention in Diagnosing Specific Reading Disability, *Journal of School psychology*,1987
- Lawrence A. P. & Oliver P. J., μ.τ.φ Αλεξανδροπούλου Α. & Δασκσλοπούλου Ε., (1999), *Θεωρίες προσωπικότητας, ερευνές και προσαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Waller C. & Strawser S., Adaptive Behavior of subtypes of learning disabled individuals, *Jurnal of Special Education*, 1987

- Magowan,S.(1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Η εμπειρία μας στην Ευρώπη. μτφ Στασινός, Δ. Αθήνα:Gutenberg
- Nabuzoka Dabie, *Children with learning disabilities-social functioning and adjustment*, εκδόσεις: BPS Books, 2002
- Robert Frank(Στέλιος Μεταξάς), *Η μυστική ζωή του δυσλεκτικού παιδιού*, Εκδόσεις: Θυμάρι, Αθήνα 2007
- Wallach, G. (2008). *Language intervention for school– age – students*.(χ.τ.) : Mosby Elsevier

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

www.prasinibriza.gr
<http://el.wikipedia.org/wiki>
http://epapanis.blogspot.com/2007/11/blog-post_12.html
<http://www.paidorama.com/Εκπαίδευση/Μαθησιακές-δυσκολίες/>
<http://www.childmentalhealth.gr/Wce7ab7d57ff35.htm>
www.fa3.gr ->ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ).
<http://www.aftognosia.gr/content/view/32/42/lang,el/>
http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/Vivlio_PI/vivlio.aspx
<http://www.sigmanet.gr/674BE701.el.aspx>
http://news.pathfinder.gr/health/features/learning_difficulties.html
http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_12.html
<http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=80>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΛΟΓΟΠΑΘΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση είναι μία συστηματική διαδικασία η οποία δεν μπορεί να γίνεται τυχαία, αλλά είναι απαραίτητο να ακολουθεί μία συγκεκριμένη στρατηγική, ένα σχέδιο. Το σχέδιο αυτό αποτελείται από τα παρακάτω επτά βήματα :

Πρώτο βήμα : Επιλέγω τη γνωστική περιοχή και μια ιεραρχία δεξιοτήτων για κάθε περιοχή που θα αξιολογηθεί.

Ανάλυση πρώτου βήματος : Ο λογοθεραπευτής επιλέγει τον τομέα που πρέπει να αξιολογηθεί, έχοντας ήδη αποφασίσει ποιες ακριβώς πληροφορίες του χρειάζονται και πρέπει να συγκεντρώσει από τον εξεταζόμενο. Αφού αποφασίσει τον τομέα αξιολόγησης δημιουργεί μία ιεραρχία δεξιοτήτων που αφορά τον συγκεκριμένο τομέα.

Δεύτερο βήμα : Αποφασίζω από πού θα αρχίσω.

Ανάλυση δευτέρου βήματος : Το σημείο από το οποίο ο λογοθεραπευτής θα ξεκινήσει την αξιολόγηση έχει ιδιαίτερη σημασία. Εάν ξεκινήσει από δεξιότητες που είναι πολύ εύκολες για το παιδί, υπάρχει μεγάλος κίνδυνος αυτό να έχει κουραστεί όταν φτάσει στις δεξιότητες που είναι δύσκολες γι' αυτό, και έτσι να αποτύχει. Ίσως λοιπόν το παιδί αρνηθεί να συνεχίσει τη διαδικασία αξιολόγησης εξαιτίας της αποτυχίας του. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο πριν την έναρξη της αξιολόγησης να έχουν αξιοποιηθεί στοιχεία από παλαιότερες αξιολογήσεις του παιδιού. Αν δεν υπάρχουν τέτοια στοιχεία, θα πρέπει με κάποιους σύντομους τρόπους αξιολόγησης να βρεθούν. Αν τέλος υπάρχουν στοιχεία, αλλά αυτά είναι αντιφατικά, τότε ο λογοθεραπευτής είτε ξεκινά την αξιολόγηση από τη δεξιότητα που βρίσκεται περίπου στη μέση της διαφοράς των προηγούμενων αξιολογήσεων είτε αποφασίζει με δικά του κριτήρια ποια από τις προηγούμενες αξιολογήσεις είναι η σωστή και την ακολουθεί.

Τρίτο βήμα : Επιλέγω ή αναπτύσσω ένα όργανο αξιολόγησης – δοκιμασία.

Ανάλυση τρίτου βήματος : Το επόμενο βήμα είναι να βρεθεί η δοκιμασία με την οποία θα αξιολογηθεί το παιδί. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου ο λογοθεραπευτής αναγκάζεται να δημιουργήσει ο ίδιος μια τέτοια δοκιμασία, μια και αυτές που

κυκλοφορούν δεν τον καλύπτουν. Είτε στη μία είτε στην άλλη περίπτωση, ο λογοθεραπευτής πρέπει να έχει στο νου του ότι η συγκεκριμένη δοκιμασία θα αξιολογεί μία διδακτική περιοχή και συγχρόνως θα λαμβάνει υπόψη το επίπεδο πολυπλοκότητας της εξεταζόμενης δεξιότητας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Ακόμη, η αξιολόγηση, επομένως και η δοκιμασία, θα πρέπει να ξεκινά από μια γενική εκτίμηση και να προχωρά σε μια βαθύτερη ανάλυση.

Τέταρτο βήμα : Δίνω τη δοκιμασία, καταγράφω τα λάθη και τον τρόπο της προσπάθειας του παιδιού.

Ανάλυση τετάρτου βήματος : Πριν δοθεί η δοκιμασία στο παιδί, είναι απαραίτητο ο λογοθεραπευτής να φροντίσει ώστε κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας όλα τα απαραίτητα υλικά να βρίσκονται στη διάθεση του παιδιού, για να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει άμεσα και εύκολα. Ακόμη, πρέπει να αποφασίσει αν θα αφήσει το παιδί να συμπληρώσει τη δοκιμασία μόνο του και, αν συμβεί κάτι τέτοιο, πως θα διασφαλίσει ένα ήσυχο περιβάλλον.

Τις περισσότερες φορές οι συνθήκες κάτω από τις οποίες χορηγείται στο παιδί η δοκιμασία καθώς και οι αντιδράσεις του κατά τη διάρκεια της είναι πολύ πιο σημαντικές από τα ίδια τα αποτελέσματα. Έτσι, ο λογοθεραπευτής εκτός από την προετοιμασία του προηγούμενου βήματος πρέπει να είναι έτοιμος να αντιδράσει σε τυχόν απροθυμία του παιδιού να πάρει μέρος στη δοκιμασία ή σε άλλα τυχαία γεγονότα που πιθανόν να το επηρεάσουν. Ένα σημαντικό στοιχείο, στο οποίο θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή κατά την ερμηνεία της δοκιμασίας που θα ακολουθήσει, είναι οι συνθήκες αλλά και οι αντιδράσεις του παιδιού που δεν είναι δυνατόν να εκτιμηθούν από τη δοκιμασία αλλά πρέπει να παρατηρούνται και να καταγράφονται. Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί προσπαθεί να ανταποκριθεί στη δοκιμασία προσφέρει πολλές και πολύτιμες πληροφορίες που είναι ιδιαίτερα αξιοποιήσιμες.

Ο τρόπος με τον οποίο ο λογοθεραπευτής καταγράφει τις παρατηρήσεις του από τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τις υποθέσεις που θα διατυπώσει στη συνέχεια, για τους στόχους καθώς και για την διαδικασία της αποκατάστασης.

Πέμπτο βήμα : αναλύω τα ευρήματα, συνοψίζω τα αποτελέσματα, κάνω υποθέσεις για τους λόγους που μπορεί να οδήγησαν το παιδί σε λάθη και προσδιορίζω περιοχές τις οποίες θα πρέπει να διερευνήσω σε βάθος.

Ανάλυση πέμπτου βήματος : Μετά την ολοκλήρωση της δοκιμασίας ξεκινά η διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας των ευρημάτων. Λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες

κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε η δοκιμασία, ο λογοθεραπευτής προσπαθεί να δώσει εξηγήσεις για τα λάθη που έκανε το παιδί εξετάζοντας τους τύπους των λαθών που επαναλαμβάνονται. Επίσης ελέγχει πιθανούς τύπους λαθών και στις σωστές απαντήσεις. Οδηγός σε όλα αυτά τα βήματα είναι η ιεράρχηση των δεξιοτήτων ή γνώσεων που έγινε προηγουμένως.

Το βήμα αυτό αποτελεί τη βάση για τη συστηματικότερη διερεύνηση και τη δημιουργία του προγράμματος αποκατάστασης που θα ακολουθήσει. Ένα από τα σημαντικά σημεία της όλης διαδικασίας είναι επίσης οι υποθέσεις του λογοθεραπευτή σε ότι αφορά τους λόγους για τους οποίους το παιδί δεν τα κατάφερε. Έτσι οι εξηγήσεις που μπορούν να δοθούν είναι δύο : είτε το παιδί κατέχει τη δεξιότητα ή τη γνώση, αλλά εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών δεν ολοκλήρωσε σωστά τη δοκιμασία, είτε δεν την κατέχει.

Έκτο βήμα : Διερευνώ σε βάθος

Ανάλυση έκτου βήματος : Όλες οι προηγούμενες ενέργειες οδηγούν στη συστηματική διερεύνηση, η οποία θα δώσει στο λογοθεραπευτή τις περισσότερες πληροφορίες για το παιδί. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί κάποια έτοιμη δοκιμασία ή να δημιουργηθεί από το λογοθεραπευτή μία καινούργια. Και στις δύο περιπτώσεις, πάντως, πρέπει να δοθεί προσοχή ώστε αυτή η δοκιμασία της συστηματικής διερεύνησης να αντανakλά ακριβώς τη δεξιότητα που αξιολογείται και το σκοπό της αξιολόγησης.

Έβδομο βήμα : Συμπληρώνω τα έντυπα συνολικής καταγραφής, ορίζω αντικειμενικούς διδακτικούς στόχους και αρχίζω τη διδασκαλία.

Ανάλυση εβδόμου βήματος : Τα πρωτόκολλα αξιολόγησης ανακεφαλαιώνουν τα ευρήματα της δοκιμασίας. Αυτά τα πρωτόκολλα περιλαμβάνουν τις δεξιότητες ή γνώσεις που κατέχει το παιδί, εκείνες που δεν κατέχει καθώς επίσης τις δεξιότητες για τις οποίες θα πρέπει να συγκεντρωθούν και άλλες πληροφορίες. Αυτά τα ευρήματα προβάλλονται και ανάγονται σε αντίστοιχες περιοχές γνώσης.

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία της δοκιμασίας και ερμηνευτούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν, ακολουθούν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της αποκατάστασης. Αυτός άλλωστε ήταν ο λόγος για τον οποίο έγινε η αξιολόγηση : για να συγκεντρωθούν οι πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην κατάρτιση του προγράμματος αποκατάστασης που ταιριάζει στη συγκεκριμένη περίπτωση. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης αυτού του προγράμματος αποκατάστασης είναι δυνατόν να προκύψουν και

άλλες πληροφορίες, οι οποίες θα προστεθούν στις ήδη υπάρχουσες από την αξιολόγηση και φυσικά θα συνεκτιμηθούν

ΤΟΜΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Η γραφή αποτελεί την αντίστροφη λειτουργία της ανάγνωσης κατά την οποία ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου επιδιώκοντας την επικοινωνία.

Η γραφή είναι ένα από τα πλέον απαιτητικά μέρη του λόγου και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δεξιότητες που επιτρέπουν στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες ή τα συναισθήματά του σε σωστή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας, γραπτή μορφή. Με αυτή την έννοια, η γραφή δεν περιλαμβάνει μόνο την ορθογραφία ή την καλλιγραφία αλλά και την παραγωγή κειμένου.

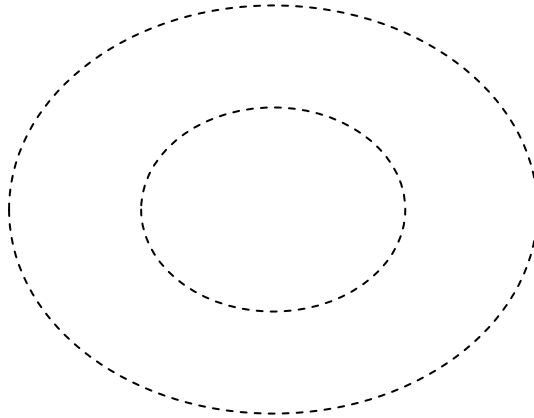
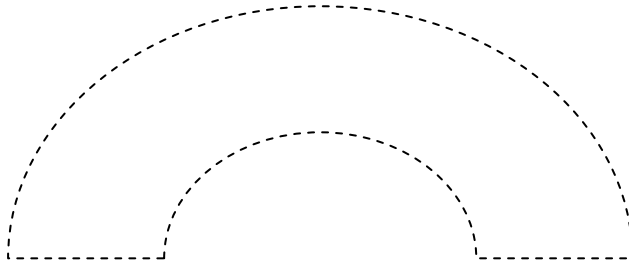
Για να εκφράσει ένα παιδί μία ιδέα γραπτά, πρέπει να μπορεί να δημιουργήσει μία ιδέα και να έχει επαρκή γλωσσική ανάπτυξη ώστε να τη μεταφράσει σε λέξεις και προτάσεις. Χρειάζεται ακόμη να μπορεί να αναπαραστήσει σωστά τις λέξεις με σύμβολα και να έχει ένα ικανοποιητικό επίπεδο οπτικό_κινητικού συντονισμού. Τέλος θα πρέπει να τηρεί όλους τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού. Ένα πρόβλημα σε οποιαδήποτε από αυτές τις δεξιότητες μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα ένα φτωχό και κακογραμμένο κείμενο.

Ένα απλός τρόπος για την γενική εκτίμηση της γραφής, ο οποίος μας δίνει πολλές πληροφορίες, είναι η ανάλυση μιας γραπτής παραγωγής του παιδιού. Η αξιολόγηση της γραφής θα πρέπει να ξεκινάει με δραστηριότητες που ελέγχουν τη γραφοκινητικότητα και τον οπτικό_κινητικό συντονισμό και να συνεχίζει με δραστηριότητες αξιολόγησης της γραφής κλιμακωτής δυσκολίας. Τον βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας τον επιλέγουμε ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το παιδί και την ηλικία του (ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ,Σ.2000).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

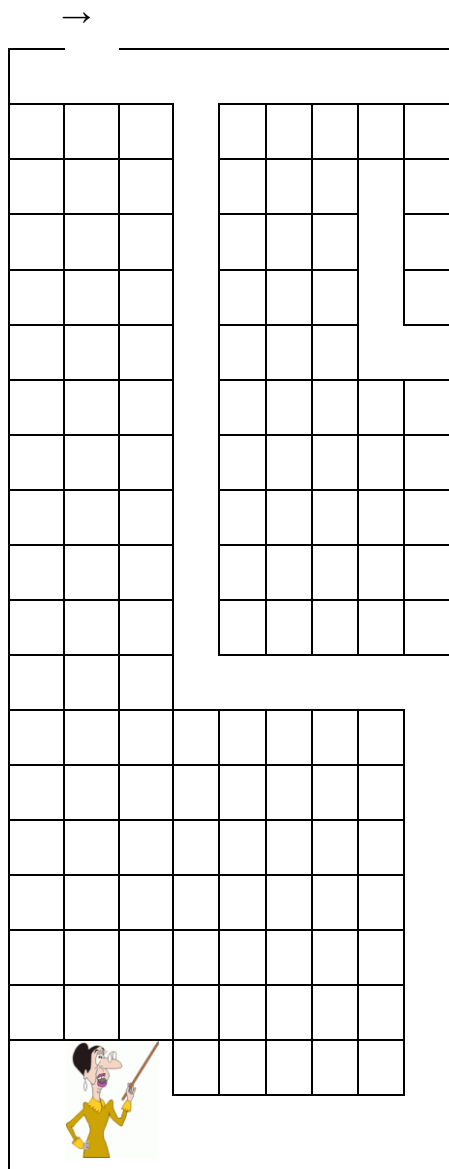
1^η Δραστηριότητα

- Ένωσε τις τελείες.



2^η Δραστηριότητα

- Ακολουθήσε τη διαδρομή για να φτάσεις στη δασκάλα.



ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΦΗΣ

Αξιολόγηση αντιγραφής

1^η Δραστηριότητα

➤ Αντέγραψε τα παρακάτω.

ε π μ δ κ λ φ χ

.....

βα τε γο κρα φρα ντου

.....

Γάτα

φράουλα

βιβλίο

.....

.....

.....

Η Ελένη και ο Γιάννης παίζουν κρυφτό

.....

Αξιολόγηση γραφής καθ' υπαγόρευση

2^η Δραστηριότητα

➤ Γράψε αυτά που θα σου πω.

-  Φύση
-  Παίζω
-  Θρανίο
-  Ψυγείο
-  Βάρκα

-  Το πρωί πηγαίνω στο σχολείο.
-  Το χειμώνα κάνει κρύο.

Αξιολόγηση αυθόρμητης γραφής

3^η Δραστηριότητα

➤ Γράψε σε λίγες γραμμές πως πέρασες τις καλοκαιρινές σου διακοπές.

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Για να γράψει το παιδί ορθογραφημένα απαιτείται η αξιοποίηση τριών πηγών πληροφοριών :

- Η γνώση των γραμμάτων.
- Η γνώση του συστήματος της ορθογραφίας.
- Η ανάκληση από μνήμης της ορθογραφίας συγκεκριμένων λέξεων (λεξική γνώση).

Η γνώση του συστήματος ορθογραφίας περιλαμβάνει τη γνώση των αντιστοιχιών μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων καθώς επίσης της κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα.

Η λεξική γνώση περιλαμβάνει τη γνώση της σειράς των γραμμάτων σε συγκεκριμένες λέξεις και της αντιστοιχίας αυτών των γραμμάτων με τα φωνήματα της λέξης.

Όταν ένα παιδί πρέπει να γράψει μία λέξη, πρώτα ψάχνει το λεξικό του για να βρει εκεί τη συγκεκριμένη λέξη. Εάν δεν τη βρει, τότε παράγει μία ορθογραφία με βάση τη γνώση του συστήματος ορθογραφίας της γλώσσας. Τα παιδιά κατακτούν την ορθογραφημένη γραφή σταδιακά και αργά. Ωστόσο, μεταξύ του αρχικού και τελικού επιπέδου τους υπάρχει σημαντική εξέλιξη. Εάν η αξιολόγηση της ορθογραφίας επικεντρωθεί μόνο στον αριθμητικό υπολογισμό των λαθών, τότε όλη αυτή η εξέλιξη δεν γίνεται αντιληπτή.

Για την πλήρη κατανόηση του επιπέδου αλλά και των διδακτικών αναγκών ενός παιδιού είναι απαραίτητη η ποιοτική ανάλυση των λαθών στην ορθογραφία. Με βάση αυτή την ποιοτική ανάλυση μπορούμε να δούμε σε ποιο στάδιο εξέλιξης βρίσκεται το παιδί(ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ,Σ.2000).

Δραστηριότητες αξιολόγησης ορθογραφίας

1^η Δραστηριότητα

- Κύκλωσε το σωστό.

Γράφω / Γράφο

Παίζο / Παίζω

Δρόμωσ / Δρόμος

Φίλος / Φήλος

Γόμα / Γώμα

Φοτιά / Φωτιά

Φίδη / Φίδι

Καράβι / Καράβη

2^η Δραστηριότητα

- Διόρθωσε τα λάθη στις προτάσεις που σου δίνονται.

Η μαμά σκουπίζει.

.....

Το θρανίο είναι πράσινο.

.....

Οι γιαγιά είναι στον κήπο.

.....

3^η Δραστηριότητα

- Βρες τα λάθη και διόρθωσε τα.

Το προί όταν ξυπνάο, πίνω το γάλα μου, βουρτσίζω καλά τα δόντια μου και φεύγω για το σχολίο. Εκεί μαι περιμένουνε η φίλοι μου για να περάσουμε την υπόλοιπη μαίρα μαζί.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Η ανάγνωση ορίζεται ως μία λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας.

Η ανάγνωση είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που αναπτύσσεται σε τρεις διαστάσεις : τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική διάσταση. Για να είναι ένα παιδί σε θέση να διαβάσει, πρέπει να κατέχει την τεχνική αποκρυπτογράφησης ενός γραπτού μηνύματος, η οποία διακρίνεται στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση του μηνύματος. Αυτά τα δύο μέρη της τεχνικής δεν είναι τοποθετημένα ιεραρχικά, αλλά αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλεπιδρούν. Κατά την ανάγνωση το παιδί χρησιμοποιεί πληροφορίες όπως είναι η αναγνώριση συμβόλων και η σύνθεση τους, παράλληλα όμως αξιοποιεί μία σειρά από σημασιολογικές και συντακτικές – γραμματικές προσδοκίες. Συνδυάζοντας όλες αυτές τις πληροφορίες το παιδί καταφέρνει να αποκωδικοποιήσει και να κατανοήσει το σημασιολογικό μέρος του γραπτού μηνύματος.

✓ Άτυπη καταγραφή ανάγνωσης

Η άτυπη καταγραφή ανάγνωσης είναι μία εξατομικευμένη δοκιμασία, η οποία απαρτίζεται από καταλόγους ταξινομημένων λέξεων και ταξινομημένα κείμενα που διαβάσει το παιδί. Η δοκιμασία αυτή ολοκληρώνεται όταν μετά την καταγραφή των αναγνωστικών λαθών του παιδιού ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.

Κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων

Πρόκειται για λίστες λέξεων που χρησιμοποιούνται για να εξακριβωθεί η ακρίβεια της αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων. Έτσι ο λογοθεραπευτής μπορεί να καταλάβει σε ποιο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας βρίσκεται το παιδί. Κάθε λίστα περιλαμβάνει συνήθως 10 με 20 λέξεις που προέρχονται από το ανάλογο βασικό λεξιλόγιο του παιδιού (ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ,Σ.2000).

Δραστηριότητες

1^η Δραστηριότητα

➤ Διάβασε τις παρακάτω λέξεις.

Γάλα	Γάτα	Μπάλα	Μήλο	Βάζο
------	------	-------	------	------

Ποτήρι	Κου	Κιθ	Β	Φό
--------	-----	-----	---	----

2^η Δραστηριότητα

➤ Διάβασε τις παρακάτω λέξεις.

Σ	Τρένο	Βάρκα	Θρανίο	Πρωί
---	-------	-------	--------	------

Ποδήλατο	Καραμέλα	Τραπέζι	Πολυθρόνα	Στρατιώτης
----------	----------	---------	-----------	------------

Ταξινομημένα κείμενα

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία ανάγνωσης του καταλόγου ταξινομημένων λέξεων και βρεθεί κατά προσέγγιση το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού, δίνονται σ' αυτό κείμενα που μπορεί να διαβάσει. Τα κείμενα αυτά έχουν συνήθως 25 με 200 λέξεις ανάλογα με την τάξη την οποία βρίσκεται το παιδί (ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ,Σ.2000).

Δραστηριότητα αξιολόγησης ικανότητας ανάγνωσης κειμένου

3^η Δραστηριότητα

➤ **Διάβασε το παρακάτω κείμενο.**

Σε ένα μικρό νησί στην άκρη του Ατλαντικού ωκεανού ζούσε μία μικρή φώκια που την έλεγαν Μπέτυ. Η Μπέτυ ήταν πολύ ζωηρή και προσπαθούσε συνεχώς με διάφορα τεχνάσματα να ξεφύγει από την προσοχή της αυστηρής μητέρας της. Έτσι ένα πρωί καθώς έπαιζε στην ακτή, και ενώ η μητέρα της ετοίμαζε το μεσημεριανό φαγητό, κατάφερε να ξεφύγει και να κολυμπήσει βαθιά στον απέραντο ωκεανό. Έπαιξε για πολύ ώρα στα παγωμένα νερά του ωκεανού και αποφάσισε πως ήρθε η ώρα να γυρίσει στο σπίτι, καθώς είχε αρχίσει ήδη να νυχτώνει, και ο ουρανός είχε ντυθεί στα μαύρα. Αφού κολύπησε για πολλές ώρες κατάλαβε πως ο δρόμος που είχε ακολουθήσει δεν ήταν ο σωστός. Απογοητευμένη πια σταμάτησε να προσπαθεί και άρχισε να πιστεύει πως δεν θα δει ποτέ ξανά τη μητέρα της. Εκεί που όλα έδειχναν πως η Μπέτυ δεν είχε καμία ελπίδα να γυρίσει σπίτι της, συνάντησε τον Φοίβο, ένα μεγαλόσωμο μα τόσο καλόκαρδο καρχαρία που τη βοήθησε να βρει το δρόμο της επιστροφής. Όταν έφτασε πια το πρωί στο σπίτι, ευχαρίστησε το Φοίβο και με βουρκωμένα μάτια έτρεξε στην αγκαλιά της μητέρας της και της υποσχέθηκε πως δεν θα φύγει ποτέ ξανά μακριά από την ακτή.

Ερωτήσεις κατανόησης

Μετά την ανάγνωση του κειμένου ο λογοθεραπευτής κάνει στο παιδί ερωτήσεις με σκοπό να ανιχνεύσει το επίπεδο κατανόησης του κειμένου που διαβάστηκε (ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ,Σ.2000).

Δραστηριότητα αξιολόγησης ικανότητας κατανόησης κειμένου

4^η Δραστηριότητα

➤ **Απάντησε στις ερωτήσεις.**

- 1) Πως ονομάζεται η φώκια της ιστορίας ;
- 2) Τι έκανε η μητέρα της όταν αυτή έπαιζε στην ακτή ;
- 3) Ήταν υποπόταμος ο Φοίβος ;
- 4) Θα ξαναπήγαινε η Μπέτυ να παίζει μακριά από την ακτή ;

Βαθμολόγηση των δραστηριοτήτων αξιολόγησης της ανάγνωσης

1. *Λίστες ταξινομημένων λέξεων* : Εξάγεται το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθά αναγνωρισμένων λέξεων [(σωστές λέξεις / σύνολο λέξεων) $\times$ 100].
2. *Ταξινομημένα κείμενα* : Εξάγεται το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθών λέξεων στο σύνολο των λέξεων του κειμένου [(λανθασμένες λέξεις / σύνολο λέξεων) $\times$ 100].
3. *Κατανόηση κειμένου* : Εξάγεται το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθών προς το σύνολο των απαντήσεων [(σωστές απαντήσεις / σύνολο) $\times$ 100].

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

✓ Αναδιήγηση

Η κατανόηση ενός κειμένου συνήθως ελέγχεται με ερωτήσεις οι οποίες αφορούν και αναφέρονται στο κείμενο το οποίο διάβασε το παιδί. Πολλές φορές όμως τα παιδιά αντλούν στοιχεία για την κατανόηση ενός κειμένου από μέρη που δεν ελέγχονται από τις ερωτήσεις. Ακόμη είναι φανερό ότι η ικανότητα απάντησης σε μία ερώτηση είναι διαφορετική από αυτή της κατανόησης του κειμένου., δηλαδή οι σωστές απαντήσεις ενός παιδιού στις ερωτήσεις του κειμένου δεν σημαίνουν ότι κατανόησε ολόκληρο το κείμενο. Για το λόγο αυτό μία πολύ καλή μέθοδος για τον έλεγχο της συνολικής κατανόησης ενός κειμένου είναι η αναδιήγηση του κειμένου από το παιδί. Με την αναδιήγηση ο λογοθεραπευτής μπορεί να συγκεντρώσει πολλά στοιχεία για την ποσότητα και για την ποιότητα των πληροφοριών που κατανόησε το παιδί από ένα κείμενο καθώς επίσης για την οργάνωσή τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η αναδιήγηση του κειμένου από το παιδί πρέπει να είναι αβίαστη για να μας δώσει τον ακριβή τρόπο με τον οποίο οργάνωσε τις πληροφορίες που πήρε από την ανάγνωση που έκανε.

Τα σημεία που πρέπει να προσέξει ο λογοθεραπευτής κατά την επιλογή του κατάλληλου κειμένου για την αναδιήγηση είναι :

1. Ο τύπος και η ποιότητα του κειμένου (να έχει ακολουθία και σειρά διήγησης).
2. Ο ειρμός του κειμένου.
3. Το πόσο ενδιαφέρον είναι το κείμενο.

4. Το κατά πόσο το κείμενο βρίσκεται κοντά στα ενδιαφέροντα του παιδιού (ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ,Σ.2000).

Δραστηριότητα αξιολόγησης αναδιήγησης

5^η Δραστηριότητα

- Πες μου με δικά σου λόγια την ιστορία.

✓ Δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης

Η δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης αποτελεί την δεύτερη μέθοδο αξιολόγησης της κατανόησης και προσφέρει μια γρήγορη αξιολόγηση των δυσκολιών. Οι προτάσεις που χρησιμοποιούνται δημιουργούνται με την διαγραφή λέξεων. Αυτό γίνεται με την χρήση ακολουθίας (π.χ διαγράφεται η τρίτη, πέμπτη, έκτη λέξη κ.ο.κ.). Το παιδί διαβάζει τις προτάσεις και συμπληρώνει τη λέξη που λείπει.

Υπάρχουν δύο τύποι δοκιμασίας συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης. Στον πρώτο τύπο δίνονται δύο ή τρεις εναλλακτικές λύσεις, όταν υπάρχουν λέξεις με συναφή σημασία με την λέξη που λείπει. Στον δεύτερο τύπο δεν δίνεται καμία εναλλακτική λύση και το παιδί καλείται να συμπληρώσει μόνο του τη λέξη που λείπει. Προϋπόθεση βέβαια για τη χρήση αυτού του τύπου είναι να μην υπάρχουν λέξεις που θα μπορούσαν να καλύψουν εναλλακτικά το κενό (ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ,Σ.2000).

Δραστηριότητες συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης

6^η Δραστηριότητα

- Συμπλήρωσε τα κενά στις παρακάτω προτάσεις χρησιμοποιώντας την κατάλληλη λέξη από την παρένθεση.

1. Η Μπέτυ ζούσε σε ένα νησί του..... ωκεανού. (Ειρηνικού, Ατλαντικού)
2. Ήθελε να ξεφύγει από τη προσοχή της αυστηρής..... της.(μητέρας, θείας, γιαγιάς)

3. Ένας την βοήθησε να γυρίσει σπίτι. (υποπόταμος, κροκόδειλος, καρχαρίας)

7^η Δραστηριότητα

➤ Συμπλήρωσε τα κενά στις παρακάτω προτάσεις.

1. Η Μπέτυ ήταν
2. Ξέφυγε από την μητέρα της καθώς αυτή ετοίμαζε το φαγητό.
3. Η Μπέτυ επέστρεψε το..... στο σπίτι και υποσχέθηκε στη μητέρα της πως δεν θα φύγει ποτέ ξανά από την ακτή.

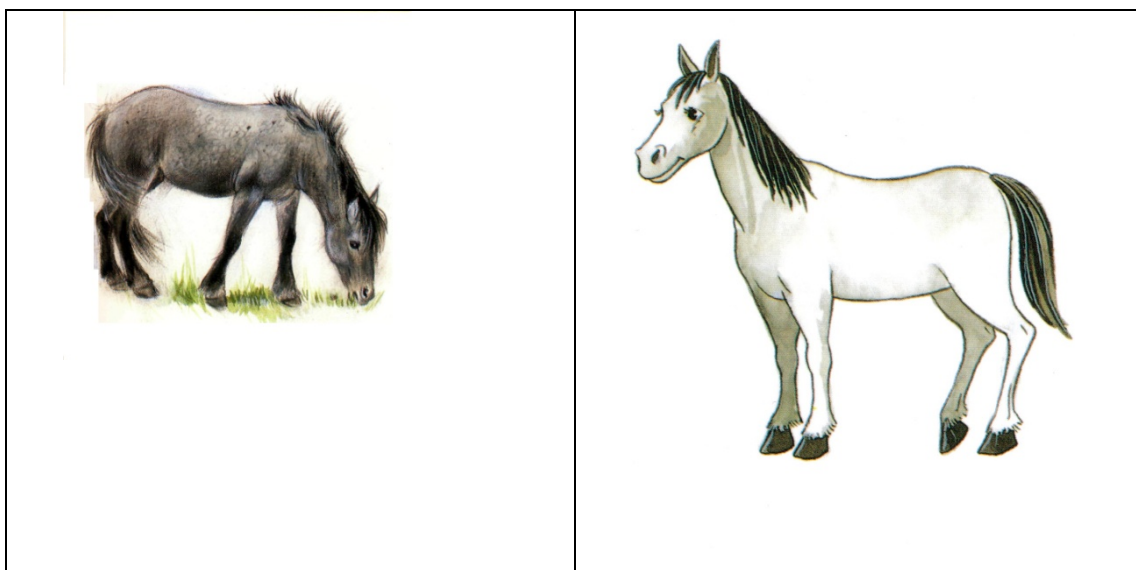
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Δραστηριότητες αξιολόγησης προμαθηματικών εννοιών

Έννοιες μεγέθους

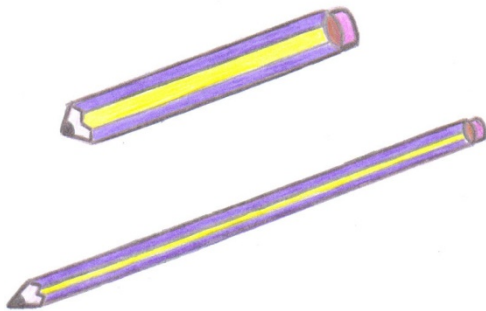
1^η Δραστηριότητα

➤ Ποιο από τα δύο άλογα είναι μεγαλύτερο και ποιο είναι μικρότερο.



2^η Δραστηριότητα

- Ποιο μολύβι είναι μακρύ και ποιο κοντό.



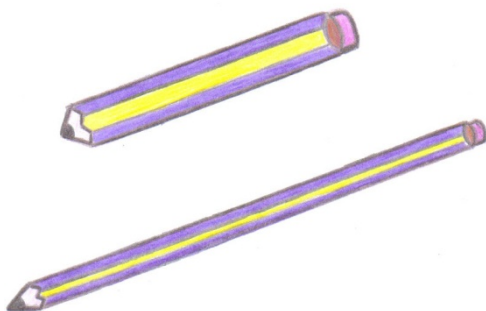
3^η Δραστηριότητα

- Ποιο από τα δύο πουλιά έχει ψηλά πόδια.



4^η Δραστηριότητα

- Ποιο μολύβι είναι χοντρό και ποιο λεπτό.



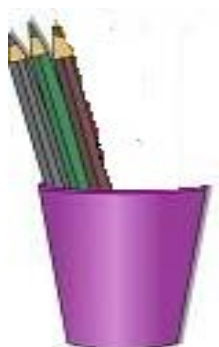
Ποσοτικές έννοιες

1^η Δραστηριότητα

- Μέτρησε μου μέχρι το 10.

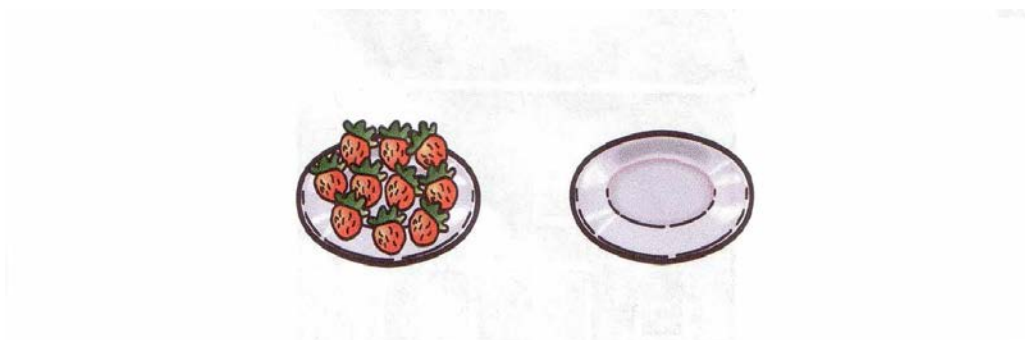
2^η Δραστηριότητα

- Σε ποια μολυβοθήκη βρίσκονται τα περισσότερα μολύβια και σε ποια τα λιγότερα.



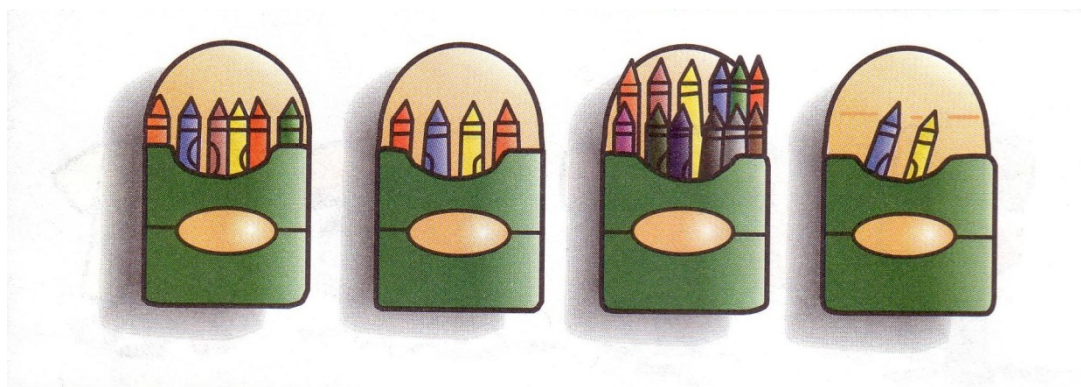
3^η Δραστηριότητα

- Σε ποιο πιάτο βρίσκονται όλες οι φράουλες και σε ποιο καμία.



4^η Δραστηριότητα

- Ποια μολυβοθήκη έχει τα διπλάσια μολύβια από την τελευταία.



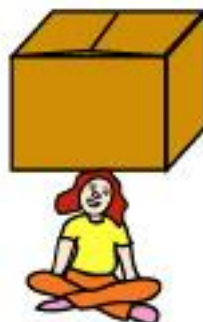
5^η Δραστηριότητα

- Χρησιμοποιώντας ξυλάκια αρίθμησης ζητάω να απαντήσει στις παρακάτω δραστηριότητες.
- ✓ Έχω έξι ξυλάκια πόσα θα πρέπει να μου πάρεις για να έχω τα μισά;
- ✓ Έχω δύο ξυλάκια πόσα θα πρέπει να πάρεις για να έχεις τα διπλάσια από εμένα ;

Χωροχρονικές έννοιες

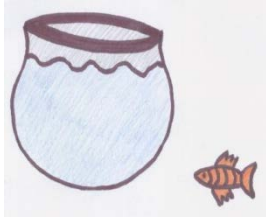
1^η Δραστηριότητα

- Δείξε μου το κορίτσι που βρίσκεται πάνω στο κουτί.



2^η Δραστηριότητα

- Δείξε μου το ψάρι που βρίσκεται μέσα στη γυάλα.



3^η Δραστηριότητα

- Δείξε μου το κορίτσι που βρίσκεται πίσω από το κουτί.



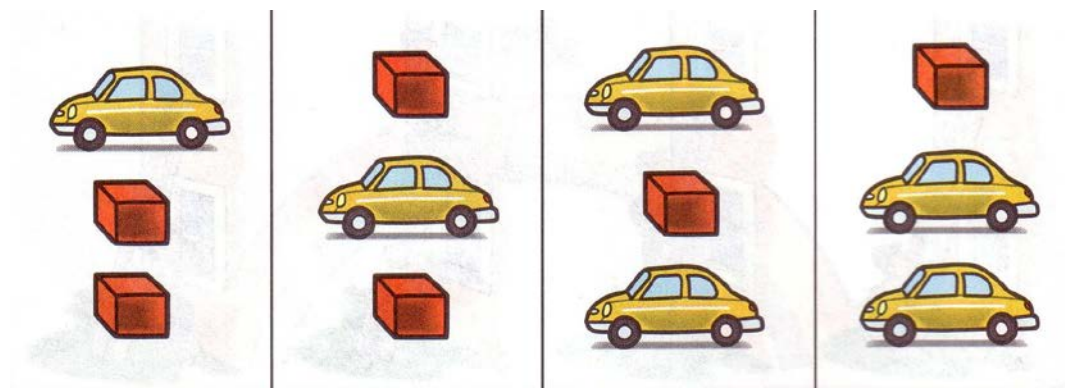
4^η Δραστηριότητα

- Δείξε μου το σκύλο που βρίσκεται δεξιά από το σπιτάκι του.



5^η Δραστηριότητα

- Σε ποια εικόνα το κουτί είναι ανάμεσα από τα αυτοκίνητα.



6^η Δραστηριότητα

- Ζητάω από το παιδί να ζωγραφίσει ένα κύκλο, ένα τρίγωνο, ένα τετράγωνο, ένα σταυρό και ένα ρόμβο.

7^η Δραστηριότητα

- Απάντησε στις ακόλουθες ερωτήσεις.
- ✚ Τι μέρα είναι σήμερα;
- ✚ Τι μέρα θα είναι αύριο;
- ✚ Τι μέρα ήταν χθές;
- ✚ Τι μέρα θα είναι μεθαύριο;
- ✚ Τι μήνα έχουμε;
- ✚ Μετά από δύο μήνες τι μήνα θα έχουμε;
- ✚ Πριν ένα μήνα τι μήνα είχαμε;
- ✚ Ποιο μήνα γιορτάζουμε τα Χριστούγεννα;
- ✚ Ποιο μήνα γιορτάζουμε το ΟΧΙ στους Γερμανούς;

8^η Δραστηριότητα

- Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις.
- ✚ Ποια στιγμή της ημέρας ξυπνάς και πηγαίνεις στο σχολείο;
- ✚ Ποια στιγμή της ημέρας σχολάς από το σχολείο;
- ✚ Μετά το μεσημέρι τι ακολουθεί;

 Πότε βγαίνει το φεγγάρι στον ουρανό;

9^η Δραστηριότητα

- Χρησιμοποιώντας ένα ρολόι ζητάω από το παιδί να τοποθετήσει τους δείκτες έτσι ώστε να δείχνουν κάθε φορά την ώρα που του ζητάω.

 8:00
 10:15
 6:30
 7:45
 7:55
 5:05
 6:20
 7:10

Δραστηριότητες αξιολόγησης μαθηματικών ικανοτήτων

1^η Δραστηριότητα

- Ζητάω από το παιδί να γράψει τα σύμβολα της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης.

2^η Δραστηριότητα

- Ζητάω να γράψει τους αριθμούς από το ένα έως το δέκα με τη σειρά.

3^η Δραστηριότητα

- Ζητάω να γράψει τους αριθμούς που του υπαγορεύω.

 3
 6
 9

 11

 13

 31

 29

 33

 46

 64

 69

Ικανότητα εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων

4^η Δραστηριότητα

➤ Κάνε τις παρακάτω πράξεις.

 $7 + 3 =$

 $6 + 2 =$

 $9 + 5 =$

 $5 + 4 =$

 $13 + 5 =$

 $20 + 8 =$

 $15 + 15 =$

 $12 + 14 =$

 $5 - 1 =$

 $8 - 4 =$

 $10 - 9 =$

 $16 - 4 =$

 $13 - 3 =$

 $15 - 4 =$

 $16 - 16 =$

 $11 - 10 =$

$$\begin{aligned} & 4 * 1 = \\ & 6 * 2 = \\ & 5 * 3 = \\ & 8 * 2 = \\ & 6 * 6 = \\ & 7 * 3 = \\ & 4 * 4 = \\ & 10 * 3 = \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} & 4 : 2 = \\ & 5 : 5 = \\ & 8 : 4 = \\ & 10 : 2 = \\ & 6 : 3 = \\ & 12 : 3 = \end{aligned}$$

Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων

5^η Δραστηριότητα

- Προσπάθησε να βρεις τη λύση στα παρακάτω προβλήματα.

- Η Κατερίνα αγόρασε από το περίπτερο 2 σοκολάτες. Όταν επέστρεψε στο σπίτι βρήκε στο ψυγείο άλλες 3 σοκολάτες που της είχε αγοράσει η μητέρα της. Πόσες σοκολάτες έχει τώρα η Κατερίνα ;

Λύση :

- Η Μαρία διάβασε το Σάββατο 10 σελίδες από ένα μυθιστόρημα και την Κυριακή 5. Πόσες σελίδες από το μυθιστόρημα διάβασε συνολικά το σαββατοκύριακο η Μαρία;

Λύση :

- Ο Γιώργος αγόρασε 8 καραμέλες από το περίπτερο αλλά μέχρι να φτάσει στο σπίτι έφαγε τις 4. Πόσες καραμέλες έχει τώρα ο Γιώργος ;

Λύση :

- Η Ελένη είχε 10 κούκλες και χάρισε τις 3 στην αδερφή της. Πόσες κούκλες έχει τώρα η Ελένη ;

Λύση :

- Ο Γιάννης είχε 6 αυτοκινητάκια και χάρισε τα μισά στον φίλο του τον Παναγιώτη. Πόσα αυτοκινητάκια έχει τώρα ο Γιάννης ;

Λύση :

- Η μαμά αγόρασε 15 καραμέλες και τις μοίρασε στα 3 παιδιά της. Από πόσες καραμέλες πήρε το κάθε παιδί.

Λύση :

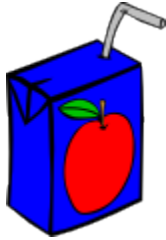
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΝΗΜΗΣ

Η μνήμη εμπλέκεται σε ολόκληρη τη διαδικασία της μάθησης . Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει αδύναμη μνήμη και δυσκολία να συγκρατήσει και να εκτελέσει απλές ή πολύπλοκες οδηγίες. Η δυσκολία που αντιμετωπίζει μπορεί να αναφέρεται σε πληροφορίες που παρουσιάζονται οπτικά ή ακουστικά.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΠΤΙΚΗΣ ΜΝΗΜΗΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

1^η Δραστηριότητα

- Δείχνω στο παιδί τις παρακάτω εικόνες, στη συνέχεια τις γυρίζω ανάποδα και του ζητάω να μου πει με τη σειρά τις εικόνες που είδε.



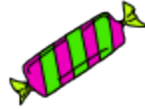
2^η Δραστηριότητα

- Δείχνω στο παιδί τις παρακάτω εικόνες, στη συνέχεια τις γυρίζω ανάποδα και του ζητάω να μου πει με τη σειρά τις εικόνες που είδε.



3^η Δραστηριότητα

- Δείχνω στο παιδί τις παρακάτω εικόνες, στη συνέχεια τις γυρίζω ανάποδα και του ζητάω να μου πει με τη σειρά τις εικόνες που είδε.



4^η Δραστηριότητα

- Δείχνω στο παιδί τις παρακάτω εικόνες, στη συνέχεια τις γυρίζω ανάποδα και του ζητάω να μου πει με τη σειρά τις εικόνες που είδε.



5^η Δραστηριότητα

- Δείχνω στο παιδί τις παρακάτω εικόνες, στη συνέχεια τις γυρίζω ανάποδα και του ζητάω να μου πει με τη σειρά τις εικόνες που είδε.



Δραστηριότητα αξιολόγησης ακουστικής μνήμης

- Ζητάω από το παιδί να ακούσει τις ακόλουθες λέξεις και στη συνέχεια να τις επαναλάβει με τη σειρά που τις άκουσε.

-  κασετίνα – μολύβι
 θάλασσα – βάρκα – ψάρι
 μήλο – γάτα – δώρο
 ζάρι – ποδήλατο – ταχυδρόμος
 ροδάκινο – πορτοκάλι – μπανάνα – ανανάς

ΓΕΝΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΤΕΣΤ ΑΡΘΡΩΣΗΣ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

Όνομα:

Ηλικία:

Ημερ. Εξέτασης :.....

ΑΡΧΙΚΗ ΘΕΣΗ			
ΦΩΝΗΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ	ΕΙΚΟΝΑ	ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ
[ν]	3,0 ετών	βάζο	
[γ]	3,0 ετών	γάτα	
[δ]	4,0 ετών	δώρο	

[z]	3,6 ετών	ζάρι	
[θ]	4,0 ετών	θάλασσα	
[k]	2,6 – 3,0 ετών	καραμέλα	
[l]	3,0 – 3,6 ετών	λεμόνι	
[m]	2,0 – 2,6 ετών	μήλο	
[n]	3,0 ετών	νάνος	
[p]	2,0 – 2,6 ετών	παπί	
[r]	5,0 – 6,0 ετών	ροζ	
[s]	3,0 – 3,6 ετών	σαύρα	
[t]	2,6 – 3,0 ετών	τηλεόραση	
[f]	3,0 – 3,6 ετών	φίδι	
[x]	3,0 ετών	χελώνα	
[b]	2,6 – 3,0 ετών	μπάλα	
[g]	2,6 ετών	γκολ	
[d]	2,6 – 3,0 ετών	ντομάτα	

ΑΡΧΙΚΗ ΘΕΣΗ			
ΣΥΜΠΛΕΓΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ	ΕΙΚΟΝΑ	ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ
[ps]	3,6 – 4 ετών	ψάρι	
[st]	3,6 – 4 ετών	σταφύλι	
[sk]	3,6 – 4 ετών	σκύλος	
[sp]	3,6 – 4 ετών	σπίτι	

[kr]	5,0 – 5,6 ετών	κρεβάτι	
[tr]	5,0 – 5,6 ετών	τραπέζι	
[fr]	5,0 – 5,6 ετών	φράουλα	
[fl]	3,6 – 4 ετών	φλιτζάνι	
[pr]	5,0 – 5,6 ετών	πρόβατο	

ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Δραστηριότητα αξιολόγησης οπτικής αντίληψης

- Δείχνω στο παιδί τις παρακάτω εικόνες και του ζητάω να βρει τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτές.





ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Δραστηριότητα αξιολόγησης ακουστικής αντίληψης

- Ζητάω από το παιδί να ακούσει τους παρακάτω ήχους ζώων και να αναγνωρίσει σε ποιο ζώο αντιστοιχούν.

- ✚ Σκύλος
- ✚ Γάτα
- ✚ Αγελάδα
- ✚ Κόκορας

ΣΩΜΑΤΟΓΝΩΣΙΑ

1^η Δραστηριότητα

- Ζητάω από το παιδί να δείξει πάνω στο σώμα του τα ακόλουθα:

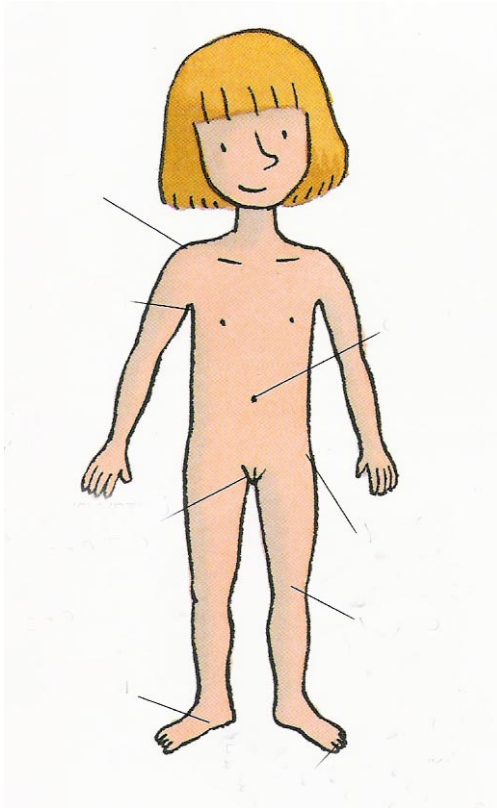
- ✚ Το μάτι
- ✚ Το αυτί
- ✚ Τον αγκώνα

✚ Το γόνατο

✚ Το στήρνο

2^η Δραστηριότητα

➤ Ζητάω από το παιδί να δείξει πάνω στην εικόνα τα ακόλουθα:



✚ Τη μασχάλη

✚ Τον ώμο

✚ Το πόδι

✚ Τα δάχτυλα των ποδιών

✚ Το γόνατο

✚ Τον ομφαλό

ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ

Ένα παιδί με δραστηριότητες διαχωρισμού των δύο πλευρών και ισορροπίας ανάπτυξης τους, υποβοηθείται να ανακαλύψει την αμφιπλευρική του. Αμφιπλευρικότητα είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να χρησιμοποιεί κατά τη βούληση του και τις δύο πλευρές του σώματός του, με δυνατότητα επιλογής της μιας ή της άλλης πλευράς, έτσι ώστε να επιτυγχάνει καλύτερες επιδόσεις, ανάλογα με τις ψυχοκινητικές του δυνατότητες. Η αμφιπλευρικότητα έχει μέσω έκφρασης τόσο το ίδιο το ανθρώπινο σώμα όσο και την σχέση του με άλλα πρόσωπα ή αντικείμενα. Η συνειδητοποίηση της και το ξεκαθάρισμα της υπεροχής της μιας πλευράς, δίνει στο παιδί σιγουριά στις κινήσεις του και άνεση στη συμπεριφορά του, καθώς και το βοηθάει καθοριστικά στην κατάκτηση της γραφής. Τα βασικότερα ανατομικά μέρη μέσω των οποίων εκφράζεται η πλευρίωση είναι το μάτι, το χέρι και το αυτί.

1. Πλευρίωση ματιού.

Κλείνουμε το δεξί μάτι του παιδιού και του ζητάμε να κοιτάξει μέσα σε ένα κουτί μία κόκκινη μπαλίτσα. Συνεχίζουμε τη διαδικασία με το αριστερό μάτι.

	Ναι	Όχι
Δεξί μάτι		
Αριστερό μάτι		

2. Πλευρίωση χεριού.

Ζητάμε από το παιδί να τοποθετήσει το μολύβι μέσα στην κασετίνα στην θήκη για τα μολύβια.

	Ναι	Όχι
Δεξί χέρι.		
Αριστερό χέρι.		

Ζητάμε από το παιδί να πιάσει ένα ποτήρι.

	Ναι	Όχι
Δεξί χέρι.		
Αριστερό χέρι.		

Ζητάμε από το παιδί να πιάσει με το δεξί του χέρι το αριστερό του γόνατο.

	Ναι	Όχι
Δεξί χέρι		
Αριστερό χέρι		
Δεξί πόδι		
Αριστερό πόδι		

Ζητάμε από το παιδί να γράψει το όνομα του.

	Ναι	Όχι
Δεξί χέρι.		
Αριστερό χέρι.		

3. Πλευρίωση αυτιού

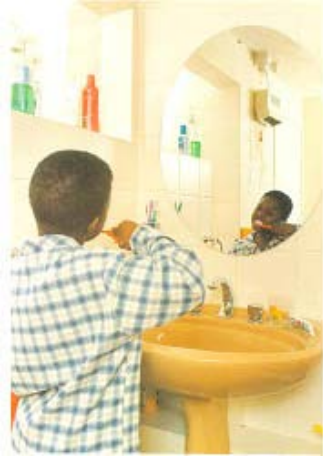
Ζητάμε από το παιδί να προσποιηθεί ότι παίρνει τηλέφωνο ή ότι μιλάει στο τηλέφωνο, χρησιμοποιώντας είτε μια νοητή συσκευή είτε το κινητό μας τηλέφωνο ή παίζουμε το παιχνίδι χαλασμένο τηλέφωνο.

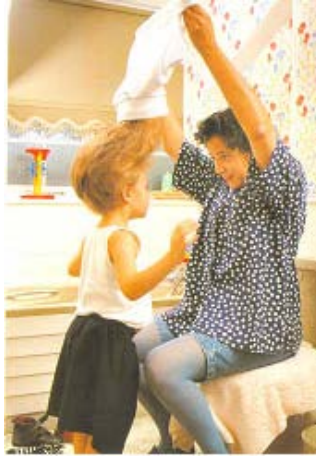
	Ναι	Όχι
Δεξί αυτί.		
Αριστερό αυτί.		

ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ

Δραστηριότητα αξιολόγησης σειροθέτησης

- Δείχνω στο παιδί τις παρακάτω εικόνες με τυχαία σειρά και του ζητάω να τις τοποθετήσει στη σωστή σειρά ώστε να έχουν μία λογική συνέχεια.





Ενδεικτικές ασκήσεις αντιμετώπισης

://www.eduportal.gr

Ι. Βασικές Μέθοδοι Αντιμετώπισης Αναγνωστικών Προβλημάτων



1. Αναλυτικές Μέθοδοι: Χρησιμοποιούν ως αφετηρία λέξεις που απομονώνουν ένα γράμμα ή μία συλλαβή. Κατόπιν διδάσκεται με διάφορες τεχνικές μέχρι να κατακτηθεί

2. Τεχνική της γραφημικής ανάλυσης

- α) επιλογή ενός γράμματος (πχ α)
- β) επιλογή λέξεων που περιέχουν το γράμμα (πχ αγόρι, άλογο, σάκα)
- γ) ολική προσέγγιση των λέξεων
- δ) επισήμανση του κοινού γράμματος των λέξεων
- ε) προσέγγιση του γράμματος με διάφορους τρόπους
- στ) εισαγωγή και ανάγνωση νέας λέξης (πχ ανάσα)

3. Συλλαβικές Μέθοδοι. Μπορεί να είναι συνθετικές, αναλυτικές ή αναλυτικοσυνθετικές. Διδάσκουν συλλαβές και όχι μεμονωμένα γράμματα.
Πχ.

α) συλλαβές με όλα τα γράμματα (οριζόντια και κάθετα)

βα βε βη βι βυ βο βω βου
γα γε γη γι γυ γο γω γου
δα δε δη δι δυ δο δω δυο κλπ.

και αντίστροφα

αβ εβ ηβ ιβ υβ οβ ωβ ουβ κλπ.

β) συλλαβές με διπλά σύμφωνα

μπα μπε μπη μπι μπυ μπο μπω μπου
ντα ντε ντη ντι ντυ ντο ντω ντου κλπ.

και αντίστροφα

αμπ εμπ ημπ ιμπ υμπ ομπ ωμπ ουμπ κλπ.

γ) δισύλλαβες - τρισύλλαβες – πολυσύλλαβες λέξεις τύπου σύμφωνο – φωνήεν

νερό	κότα	πόδι
καλάθι	ποτήρι	ψαλίδι
παράθυρο	ροδάκινο	παραμύθι

δ) δισύλλαβες -τρिसύλλαβες – πολυσύλλαβες λέξεις με διπλά γράμματα

πέτρα	στόμα	λάσπη
κάστανο	τραπέζι	αστέρι
τραπεζάκι	σταματάω	σπανακόριζο

ε) δισύλλαβες – τρισύλλαβες – πολυσύλλαβες λέξεις με τα δίψηφα σύμφωνα

μπ, ντ, γκ, γγ, τσ, τζ

μπάλα	κουμπί	λάμπα
μπαλόνι	καμπάνα	λαμπάδα
καλαμπόκι	καμπανάκι	

στ) δισύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες λέξεις με δίφθογγους

αυγό	αυτί	σαύρα
πύραυλος	αυγοθήκη	ταυτότητα

ζ) δισύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες λέξεις με τρία σύμφωνα

κάστρο	δέντρο	μπροστά
σφραγίδα	αστραπή	σφυρίχτρα
στρατόπεδο	σιντριβάνι	κουδουνίστρα

4. Συνθετικές μέθοδοι. Ξεκινούν από τη διδασκαλία μεμονωμένων γραμμάτων, συνεχίζουν στις συλλαβές, κατόπιν στις λέξεις και ολοκληρώνουν με προτάσεις και κείμενα.

πχ μέθοδος Orton-Gillingham

α) Διδασκαλία των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων

β) Πολυαισθητηριακή προσέγγιση για την αντιστοίχιση γραφημάτων και φωνημάτων

γ) Συστηματική διδασκαλία γραμμάτων – λέξεων – προτάσεων – κειμένων.

5. Ολικές Μέθοδοι. Εισαγωγή του παιδιού στην ανάγνωση και γραφή με τρόπο ανάλογο του προφορικού λόγου. Στοχεύει στον επικοινωνιακό τρόπο προσέγγισης της γλώσσας.

Γενικά βήματα της μεθόδου:

α) Δημιουργία ευκαιριών για απόκτηση εμπειριών (επίσκεψη στο γειτονικό πάρκο)

β) Συζητούν την εμπειρία τους και οργανώνουν κοινή αναφορά.

γ) Ο δάσκαλος γράφει την αναφορά στον πίνακα.

δ) Οι μαθητές διαβάζουν την αναφορά ομαδικά και ατομικά και την αντιγράφουν στα τετράδιά τους.

ε) Ο δάσκαλος βοηθάει στη γραφή και κάνει ευκαιριακή διδασκαλία στα φωνήματα και στα γραφήματα

στ) Δίνεται από την αρχή μεγάλη σημασία στην κατανόηση
ζ) Η αναφορά διαβάζεται από τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου και μαθαίνονται διάφορες λέξεις (στην αρχή κοινόχρηστες λέξεις και κατόπιν οικογένειες λέξεων)

II. Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στη γραφή

1. Αντιμετώπιση των δυσκολιών εκμάθησης των κινητικών γραφημικών προτύπων (πολυαισθητηριακή προσέγγιση)

- ιχνηλασία του γράμματος,
- κουκίδες
- Κουκίδα ως σημεία αναφορά και έναρξης γραφής
- τεμαχισμός του γράμματος
- ολοκλήρωση και άσκηση γραφής του γράμματος

2. Αντιμετώπιση δυσκολιών στο μη διαχωρισμό των λέξεων

α' τρόπος

- Διαβάζει τις λέξεις της πρότασης και τις υπογραμμίζει ξεχωριστά
- Αντιγράφει τις υπογραμμισμένες λέξεις με απόσταση πχ το πάχος του μολυβιού
- Ξαναδιαβάσει την πρόταση

β' τρόπος

Δίνεται από το δάσκαλο μια πρόταση χωρίς διαστήματα μεταξύ των λέξεων.

Κατόπιν ζητείται από το παιδί να διαβάσει την πρόταση και να ξεχωρίσει τις λέξεις πχ με χρώματα.

3. Αντιμετώπιση δυσκολιών στον τονισμό των λέξεων

- α) Ο δάσκαλος φωνάζει δυνατά λέξεις από αντικείμενα που υπάρχουν στο χώρο που βρίσκεται χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια του και ζητά από το παιδί να πει ποια συλλαβή ακούστηκε πιο δυνατά
- β) Το παιδί επαναλαμβάνει φωναχτά τις λέξεις με σωστό τονισμό
- γ) Γράφει στο τετράδιο τις λέξεις και τις τονίζει
- δ) Συμπληρώνει σε φύλλο εργασίας τους τόνους που λείπουν σε λέξεις και προτάσεις ή κείμενο
- ε) Διορθώνει σε φύλλο εργασίας τις τονικά λανθασμένες λέξεις, την πρόταση ή το κείμενο
- στ) Γράφει και τονίζει σωστά καθ' υπαγόρευση (ορθογραφία) λέξεις και προτάσεις
- ζ) Γράφει και τονίζει σωστά δικές του λέξεις και προτάσεις

4. Αντιμετώπιση δυσκολιών στην ορθογραφία των λέξεων

- α) Ο δάσκαλος δίνει στο παιδί φύλλο εργασίας με λέξεις (πχ αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα ουσιαστικά ή ρήματα ή επίθετα κλπ) και του ζητά να συμπληρώσει τις κατάληξεις όπως στα παραδείγματα.
- β) Το παιδί με τη βοήθεια του δασκάλου παρατηρεί την ομοιομορφία της κατάληξης και γίνεται επισήμανση του κανόνα
- γ) Γίνεται (όπου είναι εφικτό) νοητική σύνδεση του γράμματος με αντίστοιχη εικόνα ή αντικείμενο
- δ) Το παιδί συμπληρώνει φύλλο εργασίας με λέξεις (ουσιαστικά με/και χωρίς άρθρα ή ρήματα σε όλες τις πτώσεις ή πρόσωπα) στα οποία απουσιάζει η κατάληξη
- ε) Συμπληρώνει προτάσεις με λέξεις στις οποίες λείπει η κατάληξη (με/και χωρίς άρθρα σε όλες τις πτώσεις ή πρόσωπα)
- στ) Συμπληρώνει τις λέξεις (ρήματα ή ουσιαστικά από την πρόταση)
- ζ) Συμπληρώνει τις λέξεις που λείπουν από ένα κείμενο
- η) Συμπληρώνει κατηγορίες λέξεων (ρήματα, ουσιαστικά σε όλες τις πτώσεις ή πρόσωπα) που λείπουν από ένα κείμενο

- Για μεμονωμένες λέξεις

1. τεμαχισμός των λέξεων σε συλλαβές και γράμματα
2. πολυαισθητηριακή προσέγγιση των γραμμάτων (ανάγλυφα γράμματα, παζλ)
οπτικοποίηση της λέξης (δημιουργία νοητικής εικόνας)
3. γραφή της λέξης με διάφορους τρόπους και μέσα και χρησιμοποίηση της λέξης
μέσα σε προτάσεις

5. Αντιμετώπιση δυσκολιών

A) Στη δομή

1. Χρονική ακολουθία. α) Τοποθέτηση εικόνων σε χρονική σειρά β) τοποθέτηση
εικονογραφημένων ιστοριών σε χρονική σειρά γ) τοποθέτηση προτάσεων σε
χρονική σειρά
2. Χρονογραμμή. Χρονικά τμήματα της ιστορίας τα οποία αναπαριστούν
γεγονότα της ιστορίας
3. Περίγραμμα της ιστορίας. Χρησιμοποιούνται βασικά στοιχεία της ιστορίας και
επιχειρείται ο εμπλουτισμός της
4. Πλαίσιο κειμένου. Κείμενο στο οποίο ζητείται η συμπλήρωση των λέξεων που
λείπουν για την ολοκλήρωσή του
5. Συμπλήρωση ολόκληρων τμημάτων μιας ιστορίας

B) Στη σύνταξη

1. Χρησιμοποίηση μιας πρότασης ως πρωτότυπη και αλλαγή ενός μέρους της (πχ
του υποκειμένου) με στόχο τη δημιουργία νέων προτάσεων
2. Σύνδεση διαφορετικών φράσεων ή λέξεων και τη δημιουργία νέων προτάσεων
3. Συμπλήρωση κενών σε προτάσεις με λέξεις που ταιριάζουν (σε αριθμό και
πτώση ή πρόσωπο)
4. Επέκταση προτάσεων. Χρησιμοποιούνται ημιτελείς προτάσεις και ζητείται από
το παιδί να τις ολοκληρώσει
5. Ενσωμάτωση φράσεων μέσα σε μεγαλύτερες προτάσεις
6. Μετατροπή μιας πρότασης από α) καταφατική σε ερωτηματική ή αρνητική β)
αλλαγή του χρόνου γ) αλλαγή του αριθμού δ) αλλαγή φωνής (από ενεργητική σε
παθητική σύνταξη και αντίστροφα)

III. Γενικές Αρχές Αντιμετώπισης Δυσκολιών στα Μαθηματικά

- 1) Αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης για την επιλογή του κατάλληλου διδακτικού στόχου για την αντιμετώπιση των καθημερινών αναγκών του παιδιού
- 2) Εξασφάλιση θετικής στάσης και ενεργητικής συμμετοχής του παιδιού στην προσπάθεια κατάκτησης του στόχου
- 3) Σεβασμός στην ακολουθία των τρόπων αναπαράστασης της μαθηματικής γνώσης
- 4) Διδασκαλία γενικών αρχών και κανόνων
- 5) Συνεχής έλεγχος της προόδου και παροχή άμεσης ανατροφοδότησης
- 6) Ευελιξία στη χρήση διδακτικών μεθόδων
- 7) Εξασφάλιση της αυτοματοποίησης στη χρήση των δεξιοτήτων
- 8) Υποστήριξη της μεταφοράς μάθησης

Αντιμετώπιση δυσκολιών στην εκμάθηση των βασικών αριθμητικών δεδομένων

- 1) ομαδοποίηση με βάση κάποιο κοινό χαρακτηριστικό πχ τα διπλά $2+2$, $3+3$
- 2) σύνδεση των δεδομένων με αντικείμενα, καταστάσεις, γεγονότα που έχουν προσωπικό νόημα για το παιδί
- 3) σύνδεση μεταξύ των δεδομένων ώστε να χρησιμοποιούνται για την κατάκτηση νέας ύλης

Αντιμετώπιση δυσκολιών στην εκτέλεση των πράξεων – αλγόριθμοι

Συχνά λάθη:

αφαίρεση με δανεισμό με μη εφαρμογή	Π.χ.
του δανεισμού και αφαίρεση από το	5
μεγαλύτερο αριθμό ανεξάρτητα	2

από το που βρίσκεται

-17

45

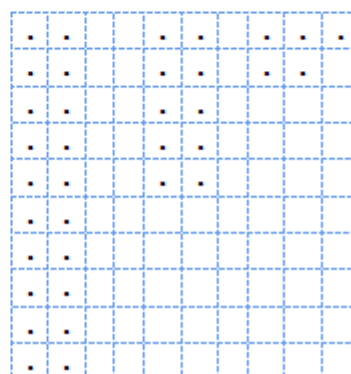
Ενέργειες που μπορούν να συμβάλουν στην άρση της δυσκολίας:

α) εξάσκηση στην ανταλλαγή δεκάδων με μονάδες

δεκάδες	μονάδες
3	5



δεκάδες	μονάδες
2 3	15 5



β) η πράξη της αφαίρεσης σε συμβολικό, εικονιστικό και πραξιακό επίπεδο

δεκάδες	μονάδες
2 3 1	15 5 7



γ) χρήση της τεχνικής του παραθύρου στην οποία χρησιμοποιούνται μόνο οι αριθμοί που συμμετέχουν στην πράξη (χαρτόνι με ανοίγματα- ενδείκνυται για πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό)

3		2
		6

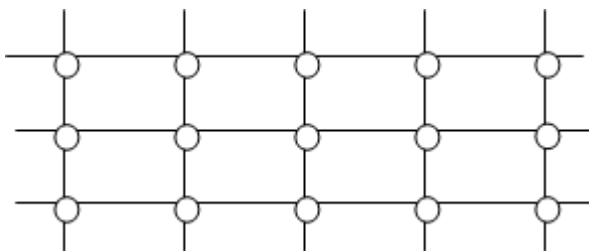
δ) Δίνουμε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες αλλά απουσιάζει η τελική ερώτηση την οποία θα διατυπώσουν τα παιδιά

πχ. Η βιβλιοθήκη του Νίκου έχει 5 ράφια. Σε κάθε ράφι υπάρχουν 8 βιβλία.

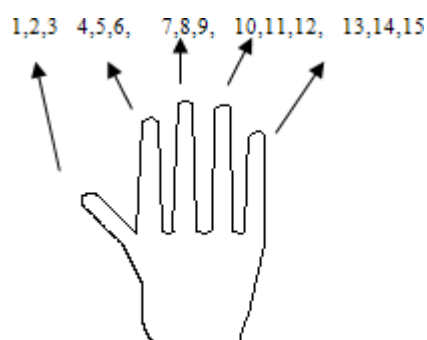
Πολλαπλασιασμός

Η δυσκολία απομνημόνευσης του πολλαπλασιασμού είναι ένας σοβαρός παράγοντας στην μη εκμάθησή του. Ωστόσο, μπορεί να αντιμετωπιστεί με εναλλακτικούς τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να εκτελέσει μια πράξη πολλαπλασιασμού. Πιο συγκεκριμένα:

α) Τραβούμε τρεις οριζόντιες και πέντε κάθετες γραμμές. Μετρούμε όλα τα σημεία στα οποία τέμνονται οι κάθετες με τις οριζόντιες γραμμές οι οποίες μα δίνουν το γινόμενο των δύο αριθμών. Π.χ. $3 \times 5 =$



β) Με τη χρήση των δακτύλων. Σηκώνουμε 5 δάχτυλα και καθένα από αυτά το μετρούμε τρεις μονάδες (αναλυτική πρόσθεση)

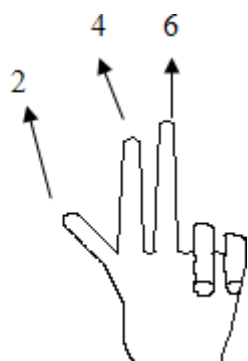


γ) Με τη χρήση γραμμών. Τραβούμε 5 γραμμές, όσο ο δεύτερος πολλαπλασιαστής και κάθε φορά που τις μετράμε τραβάμε μία γραμμή ενώ το άθροισμα διατηρείται νοητικά ή γράφουμε τον αντίστοιχο αριθμό μέχρι να συμπληρωθεί ο πρώτος πολλαπλασιαστής.

Π.χ. I I I I I 5
 10
 15

δ) Στους πίνακες πολλαπλασιασμού του 2, 3, 4 και 5 μαθαίνουμε το γινόμενο. Απαγγέλλουμε το γινόμενο π.χ. της προπαίδειας του 2 και σηκώνουμε ένα ένα τα δάχτυλα. Σταματάμε στον δεύτερο πολλαπλασιαστέο που μας ενδιαφέρει.

π.χ. $2 \times 3 = 6$



ε) Με βάση την προπαίδεια του 5. πχ. αναζητούμε το γινόμενο $7 \times 6 =$; Αναζητούμε το γινόμενο και στη συνέχεια προσθέτουμε στο γινόμενο το άθροισμα

$$5 \times 6 = 30$$

$$6 + 6 = 12$$

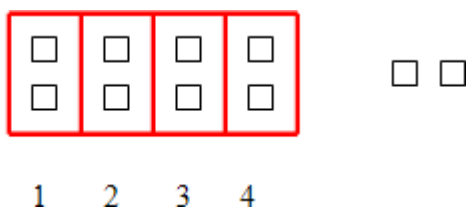
$$42$$

Σημείωση: Υπάρχει η πιθανότητα ο μαθητής αντί να προσθέσει το άθροισμα στο γινόμενο να συνεχίσει να μετράει μετά από αυτό μέχρι τον αριθμό 42.

Διαίρεση

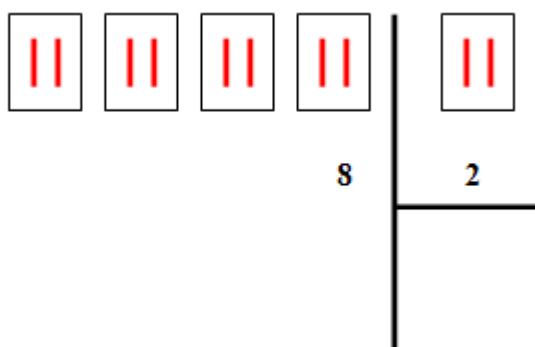
α) Στην αρχή χρησιμοποιούμε απτά αντικείμενα πχ. κύβους, ξυλάκια ή άλλα αντικείμενα. Στην αριστερή πλευρά έχουμε τα κυβάκια που απεικονίζουν τον διαιρετέο και στην δεξιά τον διαιρέτη, ζητώντας από το μαθητή να μας πει πόσες ομάδες μπορούμε να φτιάξουμε στα κυβάκια που βρίσκονται αριστερά.

π.χ.



β) Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται με γραμμές ή κυκλάκια στον πίνακα ή/και στο τετράδιο του μαθητή.

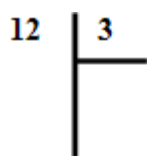
π.χ.



γ) Κατόπιν στη διαδικασία της κάθετης πράξης της διαίρεσης με αριθμούς χρησιμοποιώντας τον πίνακα του πολλαπλασιασμού.

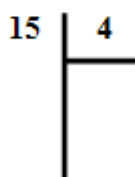
Πχ. Βρες την προπαίδεια του 3. Ποιος είναι ο αριθμός που αν πολλαπλασιαστεί με

το 3 δίνει ακριβώς το 12 ή τον πλησιάζει πιο κοντά.



$$\begin{aligned} 3 \times 1 &= 3 \\ 3 \times 2 &= 6 \\ 3 \times 3 &= 9 \\ 3 \times 4 &= 12 \end{aligned}$$

ή



$$\begin{aligned} 4 \times 1 &= 4 \\ 4 \times 2 &= 8 \\ 4 \times 3 &= 12 \\ 4 \times 4 &= 16 \end{aligned}$$

2) Κατανόηση

α) του μαθητικού λεξιλογίου

πχ. Είχες στη σάκα σου 30 βόλους και [έχασες, χάρισες, έδωσες] τους 20.

Θα έχεις [περισσότερους, λιγότερους] από όσους είχες στην αρχή.

Για να βρεις πόσους έχεις τώρα θα κάνεις [πρόσθεση +, αφαίρεση -]

β) των συμβόλων

πχ. Ένα συνεργείο χρειάστηκε 3 (τρεις, |||) μέρες για να στρώσει με τσιμέντο ένα

δρόμο. Την πρώτη μέρα έστρωσε 13 (δεκατρία, ||||| |||) μέτρα. Τη δεύτερη

11 (έντεκα, ||||| |) και την τρίτη 7 (επτά,

|||||) μέτρα. Πόσα μέτρα μακρύς ήταν ο δρόμος;

3) Επιλογή ακολουθίας ενεργειών

πχ. Στους μαθητής έχει 300 λεπτά. Με αυτά αγόρασε 3 μολύβια που το καθένα

κόστιζε 25 λεπτά, και 2 μολύβια που το καθένα κόστιζε 60 λεπτά. Πόσα λεπτά του

έμειναν;

Ενέργειες:

- βρίσκω πόσα λεπτά έδωσα για τα μολύβια
- βρίσκω πόσα λεπτά μου έμειναν στο τέλος
- βρίσκω πόσα είναι όλα τα έξοδα μαζί
- βρίσκω πόσα λεπτά έδωσα για τα τετράδια

4) Επιλογή κατάλληλης πράξης και εκτίμηση του αποτελέσματος

Ζητείται από το μαθητή να παρατηρήσει τις παρακάτω ασκήσεις και να αναζητήσει την πράξη που έγινε βάζοντας το κατάλληλο σύμβολο.

8		8	5	6
	8		9	3
-	-	-	-	-
<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>23</u>	<u>4</u>
11	24	5	36	252