

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πολυπαραγοντική προσέγγιση αναπτυξιακών διαταραχών σε επίπεδο διάγνωσης: Μελέτη περίπτωσης παιδιού ηλικίας 3-7 ετών με διαταραχή στις μαθησιακές δυσκολίες.



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΚΟΥΣΙΔΟΥ

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΒΙΚΤΩΡΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2016

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί την τελευταία πτυχιακή εργασία ως φοιτήτρια του Τμήματος Λογοθεραπείας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Ηπείρου. Ο κύριος στόχος της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι να αναλύσουμε όσον τον δυνατόν περισσότερο την έννοια «μαθησιακές δυσκολίες» σε παιδιά ηλικίας 3 έως 7 ετών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Οι τομείς στου οποίους δόθηκε έμφαση ήταν η πολυπαραγοντική διάγνωση ,τα διαγνωστικά τεστ και η μελέτη περίπτωσης παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας στο πρώτο μέρος , αναλύουμε τις μαθησιακές δυσκολίες γενικά και ειδικά. Συγκεκριμένα αναφέρουμε την ιστορική αναδρομή των μαθησιακών δυσκολιών, τον επίσημο ορισμό του, τα επιδημιολογικά στοιχεία του, τα είδη , τα αίτια , τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά τους. Τέλος θα αναλύσουμε τα διαγνωστικά κριτήρια και ότι έχει να κάνει και αφορά γενικότερα με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Στην συνέχεια κάνουμε λόγο για την πολυπαραγοντική διάγνωση όπου περνάν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ,ποια είναι η διαδικασία για την αξιολόγηση τους και από ποιους γίνεται. Επιπλέον, αναλύονται κάποια από τα διαγνωστικά εργαλεία αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών όπως το WRAP, το Αθηνά τεστ, το Μέταφων ,το Λάμδα , και το ελληνικό WISCIII. Επίσης αναφέρουμε τις πρόσθετες εξετάσεις που γίνονται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, υπάρχει το πρακτικό κομμάτι όπου αναλύουμε μια μελέτη περίπτωσης παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και το συγκρίνουμε με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM IV.

CONDENSATION

This present thesis is the dissertation of a student at the Department of Speech and Language Therapy, T.E.I. of Epirus, Ioannina, Greece. The main reason of this thesis is to analyze, as far as possible, the term <<Learning disability>> in children aged between 3 to 7 years old. In order to collect the data, greek and foreign bibliography has been used. The areas which have been given emphasis were the multifaceted diagnosis, diagnostic tests and the research in case of children with learning disabilities.

In the first part of this dissertation learning disabilities in general and particularly have been analyzed, specifically, the retrospect of learning disabilities, the format definition of this term, its epidemiological effect, its categories, its reasons, symptoms and characteristics have been retired. Finally we will analyze the diagnostic criteria as far as learning disability is concerned.

Furthermore, we discuss the multifaceted diagnosis which children with learning disabilities go through, what the evaluation process is, and by when it is conducted. In addition, we analyze some of the evaluation diagnostic tools such as the WRAP, the ATHENA test, the METAFON, the LAMDA and greek WISCIII. Finally, additional test children with learning disabilities should be submitted, are mentioned.

At the end, there is a practical aspect that we analyze a case of child with learning disabilities and compare it to the diagnostically criteria of DSM IV.

ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ

Μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, πρώιμη παρέμβαση, διάγνωση, διαγνωστικά εργαλεία.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα θέμα συζήτησης τα τελευταία χρόνια τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εξετάσουμε την ελληνική και της ξενόγλωσση βιβλιογραφία σχετικά με τον όρο των μαθησιακών δυσκολιών. Αρχικά, αναλύουμε το πως φτάσαμε στις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς ο ορισμός αυτός αποτελείται από δύο συνθετικά, τη «μάθηση» και τη «δυσκολία». Στην συνέχεια παρουσιάζουμε τους διάφορους ορισμούς που δόθηκαν στις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ καταλήγουμε στο ότι τα κοινά χαρακτηριστικά όλων των ορισμών αποτελούν ασυμμετρία μεταξύ των δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και η διακύμανση μεταξύ ικανότητας και επίδοσης. (Lerner, 2003). Ακολουθεί η ιστορική αναδρομή του όρου, καθώς εμφανίστηκε για πρώτη φορά πριν περίπου τριάντα χρόνια για τα παιδιά που είχαν εγκεφαλική δυσλειτουργία ή νευρολογικές νόσους, προβλήματα στην πρόσληψη, ειδικές διαταραχές στο διάβασμα και γενικά στη απόδοση του σχολείου. Έπειτα, αναφέρουμε τους τρεις τομείς που εξετάζουν το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών.. Επίσης αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία δημιουργούν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα παιδιών με κύριο χαρακτηριστικό την ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων.

Αλλά και η κατηγοριοποίηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες απασχολεί τους διάφορους μελετητές που ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες κατά διαφορετικό τρόπο και ενστερνίζονται διαφορά κριτήρια ταξινόμησης. Παρουσιάζουμε, επιπλέον τα αίτια που πιθανόν παράγουν τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και κάποια επιδημιολογικά στοιχεία. Ωστόσο θα δώσουμε έμφαση στην διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών διότι αν είναι επιτυχημένη η αντιμετώπιση των δυσκολιών θα σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό από δύο, κυρίως, παράγοντες: α) την εφαρμογή του κατάλληλου τρόπου αντιμετώπισής τους και β) την έγκαιρη και σωστή διάγνωσή τους. Πολλές φορές μάλιστα, ο γρήγορος εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών ακόμα και από τα πρώτα χρόνια στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντικός για την δραστική αντιμετώπισή τους. Το ίδιο συμβαίνει και με την αναγνώριση του προβλήματος. Εξάλλου, το πιο σημαντικό βήμα για να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα είναι πάντα να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχει. Παρακάτω, γίνεται αναφορά στην

αντιμετώπισή του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Η αντιμετώπιση προσπαθεί να πετύχει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού, τόσο στο γνωστικό, όσο και στον αντιληπτικό τομέα, σκεπτόμενος τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και τις ικανότητες που διαθέτει. Συνοψίζοντας, καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα των μαθησιακών δυσκολιών και πραγματοποιείτε μια μελέτη περίπτωσης παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ τους καθηγητές του τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Ιωαννίνων για τις γνώσεις και τη βοήθεια που μου προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και ιδιαίτερα την επόπτρια μου κ.Ζακοπούλου για την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξη της. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένεια μου που ήταν δίπλα μου σε κάθε μου βήμα όλα αυτά τα χρόνια και τους φίλους μου για τη συμπαράσταση και την πολύτιμη βοήθεια τους το διάστημα που πραγματοποιούσα την πτυχιακή μου εργασία.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	σελ. 2
Πρόλογος	σελ.4
Εισαγωγή	σελ.7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο –ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Γενικά για τις μαθησιακές δυσκολίες.....	σελ.9
1.2 Ιστορική αναδρομή	σελ.12
1.3 Επίσημος ορισμός.....	σελ.20
1.4 Επιδημιολογικά στοιχεία.....	σελ.22
1.5 Χαρακτηρίστηκα και συμπτώματα.....	σελ.23
1.6 Αίτια των μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ.51
1.7 Διαγνωστικά κριτήρια των μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ.58
1.8 Είδη των μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ.61
1.9 Αντιμετώπιση -μορφές παρέμβασης.....	σελ.86

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο- ΔΙΑΓΝΩΣΗ

2.1 Πολυπαραγοντική διάγνωση.....	σελ.119
2.2 Μοντέλο ESSENCE	σελ.147
2.3 Διαγνωστικά εργαλεία.....	σελ.152
2.4 Πρόσθετοι έλεγχοι-εξετάσεις.....	σελ.173

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^Ο- Πρακτικό μέρος

3.1 Μελέτη περίπτωσης	σελ.177
3.2 Μορφές αξιολόγησης.....	σελ.179
Συμπεράσματα.....	σελ.184
Βιβλιογραφία.....	σελ.186
Παράρτημα	
Παράρτημα 1:Τεστ ανίχνευσης της δυσλεξίας.....	σελ.193
Παράρτημα 2:Τι είναι ΔΕΠΥ.....	σελ.203

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες τα τελευταία χρόνια αυξάνουν συνεχώς το ενδιαφέρον των ειδικών και των γονιών. Επίσης αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα αιχμής για την ελληνική εκπαίδευση, που αφορά χιλιάδες περίπου μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί ιδιαίτερα τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Πολλοί μαθητές τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτυγχάνουν καθημερινά. Πολλοί από αυτούς συνεχίζουν να αποτυγχάνουν στο σχολικό περιβάλλον χωρίς καν να ξέρουν ότι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ άλλοι αγωνίζονται να αξιοποιήσουν ότι προσφέρεται θεσμικά για την υποστήριξή τους. Οι μαθητές τις περισσότερες φορές απογοητεύονται και τα παρατούν. Από την άλλη πλευρά των εκπαιδευτικών αναζητούν συνήθως μόνοι τους τρόπους κατανόησης και υποστήριξης, χωρίς ένα θεσμικό υποστηρικτικό πλαίσιο και χωρίς εξειδικευμένη σχετική επιμόρφωση. .

Αισθάνονται συχνά ατελείς και αναποτελεσματικοί, ενώ ορισμένοι από αυτούς αναζητούν επιμόρφωση με προσωπική τους δουλειά. Συνήθως οι γονείς είναι αγχωμένοι, απογοητευμένοι και στεναχωρημένοι προσπαθούν να βρουν λύσεις για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών τους συνήθως έξω από το σχολείο, με υψηλό χρηματικό ποσό και ψυχικό κόστος και με αβέβαια αποτελέσματα. Καταλαβαίνουν συχνά ότι έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος, ότι έχουν πιστέψει σε λάθος «θεραπείες» και ότι οι ατομικές λύσεις που βρίσκουν δεν είναι πάντα αποτελεσματικές. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απρόβλεπτα, τα όποια οφείλονται τόσο στη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και στην αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία που παρέχεται. Έτσι, αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν προκαλούνται από το περιβάλλον, μπορούν να μειωθούν ανάλογα με τους παράγοντες του περιβάλλοντος.

Απαραίτητη και αξιόπιστη βοήθεια στην προσπάθεια κατάλληλης οργάνωσης και αξιοποίησης αυτών των παραγόντων του περιβάλλοντος, είναι η επιστημονική έρευνα, η οποία ευδοκιμεί τη σημασία και την πραγματική φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, πασχίζει και δίνει δυνατότητες για ασφαλή και έγκαιρη ανίχνευση και διάγνωση και συστήνει βεβαιωμένες μεθόδους υποστήριξης. Το κλειδί για να πετύχει η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν είναι η ύπαρξη της επιστημονικής έρευνας μόνο, αλλά η αλλαγή των

αντιλήψεων και των καθημερινών διδακτικών πρακτικών. Σήμερα, αν και η επιστημονική έρευνα έχει κάνει σημαντική πρόοδο σχετικά τόσο με την εξερεύνηση όσο και με τη διάγνωση και την επιτυχή υποστήριξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτή η πρόοδος δεν έχει μεταμορφώσει σημαντικά την εκπαιδευτική πρακτική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1.ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η μάθηση είναι ένα από τα πιο κύρια κομμάτια για τη διατήρηση και εξέλιξη της ζωής, την εκπαίδευση, την πρόοδο και την ανάπτυξη του κόσμου. Μερικές φορές η μάθηση δεν είναι επιτυχής και ολοκληρωμένη. Υπάρχουν άτομα που για πολλούς και διάφορους λόγους, οι οποίοι μπορεί να προκαλούνται από το περιβάλλον που ζουν, μεγαλώνουν και μαθαίνουν ή στο ίδιο το άτομο, παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση η οποία μπορεί να είναι ελλιπής ή αποτυχημένη. (Πόρποδας, 2003). Βέβαια αυτό το θέμα δεν εμφανίστηκε τώρα. Είναι λογικό από τα παλιά τα χρόνια, όταν δηλαδή οι άνθρωποι ξεκίνησαν να μαθαίνουν και να διαβάζουν, ότι υπήρχαν δυσκολίες που δεν γνώριζαν πώς να τις αντιμετωπίσουν και να παρέμβουν σε αυτές. Ωστόσο, στη σημερινή εποχή που οι απαιτήσεις και οι ανάγκες έχουν μεγαλώσει, τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα έχουν γίνει περισσότερα. Με την ανάπτυξη λοιπόν του κοινωνικού και βιοτικού επιπέδου, τη γενίκευση της εκπαίδευσης, την αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και δυσκολίες, «ξεκίνησε» η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών ως ιδιαίτερο ζήτημα με εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις. (Πόρποδας, 2003).

Μέχρι και σήμερα δεν έχει βρεθεί ένας σαφής ορισμός που να περιγράφει ακριβώς τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο όρος <<μαθησιακές δυσκολίες>> συχνά χρησιμοποιείται ίδια με τον πιο εξειδικευμένο όρο <<ειδικές μαθησιακές δυσκολίες>>. Σημαντικό είναι επίσης να τις χωρίσουμε σε γενικές μαθησιακές δυσκολίες και σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες (general learning disabilities) είναι μια κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών που οφείλεται κατά κύριο κανόνα στο νοητικό επίπεδο. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζονται από το δείκτη νοημοσύνης του παιδιού, είτε είναι οριακή νοημοσύνη, είτε ήπια-μέτρια-σοβαρή νοητική υστέρηση. Οι εξωτερικοί παράγοντες είναι αυτοί που επηρεάζουν τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως: ψυχοκοινωνικές συνθήκες, συνθήκες διαβίωσης, δύσκολες οικογενειακές καταστάσεις, κοινωνικό-πολιτισμικές διαφορές, περιορισμένη έκθεση σε ερεθίσματα, κ.ά.. (Βιλλιώτη, 2011).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning disabilities) είναι μια κατηγορία δυσκολιών που οφείλονται σε νευρολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες. Οι δυσκολίες αυτές συγκεκριμένα είναι η δυσλεξία (dyslexia), η δυσαριθμησία (dyscalculia) και η δυσορθογραφία. Έτσι οι σωματικές ανεπάρκειες, οι εξωτερικοί παράγοντες, ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, οι ψυχικές διαταραχές και τα ιατρικά προβλήματα δεν είναι οι καθαυτού λόγοι που μπορούν να κατανοήσουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες γίνονται κατανοητές στο σχολικό περιβάλλον και με την κατάλληλη συνεργασία από τους ειδικούς και από τους γονείς, το παιδί μπορεί να βελτιωθεί με μέγιστο βαθμό. Όσο νωρίτερα γίνει η διάγνωση της δυσλεξίας, της δυσαριθμησίας και της δυσορθογραφίας, τόσο ταχύτερη θα είναι η αποκατάσταση του παιδιού.

Εδώ και πάρα πολλά χρόνια ο όρος Μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήστε στο ευρύ κοινό αλλά δεν υπάρχει ασυμφωνία πάνω στα αποδεκτά κριτήρια που ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες, είτε στον κλινικό είτε στον ερευνητικό τομέα. Από κλινική σκοπιά όμως, ο όρος μαθησιακή δυσκολία δείχνει ότι σε ορισμένους τουλάχιστον τομείς, η σχολική επίδοση του παιδιού δεν μπορεί να φτάσει στα επίπεδα που προβλέπονται σύμφωνα με τους δείκτες των νοητικών του ικανοτήτων. Βέβαια μαζί με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι εύκολο να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως να τονίσουμε, δεν μπορούν από μόνα τους να προσδιορίσουν μια Μαθησιακή δυσκολία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συνοδεύονται ταυτόχρονα και με άλλα προβλήματα όπως με μία λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική υστέρηση, ή με εξωγενείς επιρροές όπως πολιτισμικές διαφορές, ελάχιστο γλωσσικό περιβάλλον, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση δεν είναι όμως αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών. (National Join Committee of Learning Difficulties /NJCLP, 1998).. Σύμφωνα με το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας οι μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσαμε να τις κατατάξουμε σε δύο κατηγορίες:

1^η Κατηγορία: Κατηγοριοποιήσιμες Μαθησιακές Δυσκολίες

1. Νευροβιολογικοί / Βιοχημικοί / Γενετικοί Παράγοντες Δυσλεξία
2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)
3. Γλωσσικές Διαταραχές ή Ειδικές Γλωσσικές Διαταραχές (ΕΤΔ)
4. Οριακή Νοημοσύνη

2^η Κατηγορία: Μη κατηγοριοποιήσιμες / Άτυπες Μαθησιακές Δυσκολίες

1. Νευροβιολογικοί / Βιοχημικοί / Γενετικοί Παράγοντες, Ρυθμός, Δυσκολία στην αυθόρμητη γλώσσα, δυσκολία στη γλώσσα κατ' απαίτηση ,οργάνωση
2. Περιβαλλοντικοί Παράγοντες, Ψυχοσυναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα.

1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η πορεία των Μαθησιακών Δυσκολιών, μπορεί να χωριστεί χρονολογικά σε τρεις περιόδους:

A. Από την Αρχαιότητα έως το 1917

B. Από το 1917 έως και τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και

Γ. Από τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι και σήμερα.

Α΄ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

Στην αρχαιότητα, τον πρώτο ορισμό της επιστήμης της Νευροψυχολογίας, τον συναντάμε στο κείμενο του Ιπποκράτη ‘ ΠΕΡΙ ΙΕΡΗΣ ΝΟΣΟΥ’. Βέβαια, περιπτώσεις αφασίας με διαταραχές στην έκφραση και κατανόηση του λόγου, έχουν αναφερθεί και πριν από τα χρόνια του Ιπποκράτη. Το 1676 περιγράφεται για πρώτη φορά από τον J. Schmidt ένα είδος αφασίας κατά το οποίο, ενώ ο ασθενής είχε όλη τη δεξιά πλευρά παράλυτη, είχε την δυνατότητα γραφής καθ’ υπαγόρευση, χωρίς να έχει την δυνατότητα κατανόησης του κειμένου που ο ίδιος ο ασθενής έγραφε. Είχε επίσης, αδυναμία στην έκφραση των απόψεων και της αντικατάστασης λέξεων.

Αργότερα, το 1861, ύστερα από έρευνες, ανακαλύπτεται από τον Broca η περιοχή του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνη για την λεκτική έκφραση. Έτσι δίνεται το έναυσμα ώστε να γίνουν μια σειρά νέων ερευνών για να εντοπιστούν ποιες είναι οι περιοχές του εγκεφάλου οι οποίες είναι υπεύθυνες για την γραφή και για την ανάγνωση. Σαν αποτέλεσμα είχαμε, το 1865, να ανακαλυφθεί ότι οργανικές βλάβες που υπάρχουν στην μεσαία περιοχή του εγκεφάλου, είναι υπεύθυνες για τις δυσκολίες του ασθενή στην γλωσσική έκφραση. Το 1867, χρησιμοποιείται για πρώτη φορά ο όρος ‘Αγραφία’ από τον Ogle, ώστε να μπορέσει να τον διακρίνει από την Αφασία και να έρθει στο συμπέρασμα ότι οι δύο διαταραχές δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Το 1869, ο Brastian, ήρθε να επιβεβαιώσει τον Broca, υποστηρίζοντας ότι οι δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα οφείλονται σε βλάβες στην περιοχή του εγκεφάλου που είχε υποδείξει ο Broca. Ή αλλιώς σε βλάβες στην περιοχή Broca (όπως είχε ονομαστεί μέχρι τότε προς τιμήν του).

Το 1877, εισάγεται στην επιστήμη ο όρος ‘Λεξική Τύφλωση’ (Wordblindness), από τον Kussmaul. Με αυτόν τον όρο θέλει να περιγράψει την απώλεια μόνο της αναγνωστικής

ικανότητας από τους αφασικούς ασθενείς. Κάπως έτσι, ήρθε αμέσως μετά ο Berlin να εισάγει τον όρο ‘Δυσλεξία’ για αυτήν την διαταραχή.

Ακολουθούν οι επιστήμονες Hinshelwood, Morgan και Kerr το 1896, για να χρησιμοποιήσουν τον όρο ‘Κληρονομική Λεξική Τύφλωση’. Επιπροσθέτως, αποδίδουν την ασθένεια σε ανωμαλία της γωνιώδους έλικας, χωρίς όμως να μπορέσουν να το αποδείξουν ανατομικά. Στα χρόνια που ακολουθούν, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, χρησιμοποιείται ο όρος ‘Αλεξία’ και ο όρος ‘Κληρονομική Τυφλολεξία’ από τον Jackson και από Γάλλους επιστήμονες αντίστοιχα. Τέλος, ο Hishelwood το 1917, κλείνοντας και την Α’ Περίοδο, υποστηρίζει ότι αιτία όλων αυτών των ανωμαλιών είναι η ανωριμότητα των εγκεφαλικών κέντρων, τα οποία είναι υπεύθυνα για την οπτική μνήμη των λέξεων και των γραμμάτων και την εντοπίζει στην αριστερή γωνιώδη έλικα. Ο Hishelwood ταυτόχρονα έδωσε και την ονομασία «Σύμφυτη Λεξική Τύφλωση». Μέχρι τότε οι επιστήμονες θεωρούσαν ότι οι αιτίες των ασθενειών οφείλονταν όλες σε οργανικές εγκεφαλικές βλάβες.

Έτσι, έρχεται να κλείσει η πρώτη περίοδος με πολλές προσπάθειες προσέγγισης του θέματος χωρίς όμως τις απαραίτητες αποδείξεις και τα απαραίτητα στοιχεία όσον αφορά την ανατομία. (Αγαλιώτης 2000, Δράκος 2002, Θωμαΐδου 1999, Καπετάνιος 1999, Καραπέτσας 1997, Τζουριάδου 1990).

Β΄ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

Κατά την Β’ Περίοδο γίνεται μια σπουδαία ανακάλυψη από τον Samuel Orton, το 1937, η οποία αποτελεί σταθμό στην μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτός κάνει την πρώτη φαινομενολογική περιγραφή στις δυσκολίες ανάγνωσης και τις αποδίδει σε παράγοντες νευρολογικούς. Παράλληλα δίνει τον όρο «Στρεμοσυμβολία» στην περιγραφή αυτή.

Ο Samuel Orton υπέθεσε ότι τα γράμματα καταγράφονται στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο ως προς τον προσανατολισμό και την θέση τους, ενώ με καθρεπτικό τρόπο καταγράφονται στο δεξί ημισφαίριο. Κατά την συγκεκριμένη θεωρία δηλαδή, οι αριστερόχειρες οι οποίοι παίρνουν πληροφορίες από το δεξί κυρίαρχο εγκεφαλικό ημισφαίριο, τις λαμβάνουν λάθος, εξαιτίας της καθρεπτικής καταγραφής.

Παρόλα αυτά, και παρότι οι απόψεις του φαινόντουσαν λογικές, δεν έγιναν δεκτές από την επιστημονική κοινότητα. Ωστόσο η έρευνα του Samuel Orton, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, άνοιξε τον δρόμο για περισσότερη έρευνα και προβληματισμό κάτι που οδήγησε το 1949 να ιδρυθεί η Εταιρία Δυσλεξίας η οποία προς τιμήν του, έφερε το όνομα του. Από τότε ο όρος «Δυσλεξία» χρησιμοποιείται ακόμα πιο συχνά, μέχρι να φτάσει στο σημείο να γίνει συνώνυμο των όρων της διαταραχής της ανάγνωσης και των Μαθησιακών Δυσκολιών γενικότερα. Μετά τον Orton, δόθηκε το έναυσμα ώστε να αυξηθεί το ενδιαφέρον και να μελετηθεί ακόμα περισσότερο το φαινόμενο των δυσκολιών μάθησης και διατυπώθηκαν και διάφοροι άλλοι όροι όπως: Ειδική Δυσλεξία, Δυσφασία, Δυσγραφία, Δυσορθογραφία, Ειδική Εξελικτική Διαταραχή, Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία και πολλοί άλλοι.

Άλλες σημαντικές παρατηρήσεις της Β' Περιόδου, και πιο συγκεκριμένα το 1930, ήταν ότι τα αγόρια υπερβαίνουν τα κορίτσια κατά 4:1 ως προς τις δυσκολίες μάθησης. Το 1937 – 1943 ο Obredane, ύστερα από έρευνες με παιδιά που είχαν δυσκολίες μάθησης, είχαν επίσης και άλλα παθολογικά φαινόμενα, όπως η ελλιπής αίσθηση του χώρου και του χρόνου. (Ζάχος 2001 , Θωμαΐδου 1999, Καπετάνιος 1999, Καραπέτσας 1997, Τζουριάδου 1990).

Γ' ΠΕΡΙΟΔΟΣ

Στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, υπήρξαν πολλές κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις και λόγω αυτών που έγιναν, υπήρξε ορόσημο στην πληρέστερη μελέτη της παθολογίας και της λειτουργικότητας του εγκεφάλου. Έτσι στην νεότεροί εποχή υπάρχουν 4 κυρίως κατευθύνσεις όσον αφορά την μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αυτές είναι λοιπόν:

Α. στατιστικές μελέτες

Β. παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Γ. ψυχολογική ερμηνεία και αντιμετώπιση

Δ. νευροψυχολογική προσέγγιση

Το 1974, έγινε η πρώτη μεγάλη προσπάθεια για να προσδιοριστεί η διαταραχή των Μαθηματικών η οποία αποκαλείτε μερικές φορές και ως "Αναπτυξιακή Δυσαριθμησία" (developmental dyscalculia) από τον Kosc. Το 1992, ο Wong εξέφρασε την άποψη ότι οι

διαταραχές τόσο στην προφορική όσο και γραπτή έκφραση είναι κλινικά σημαντικές αφού τις περισσότερες φορές σχετίζονται και με διαταραχές στην ανάγνωση.

Κατά κύριο λόγο μετά από το Β' παγκόσμιο πόλεμο, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έγιναν αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημών όπως της παιδοψυχιατρικής, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας. Οι πολλές αιτιολογίες και μορφολογίες των δυσκολιών στη μάθηση και η συμμετοχή πολλών επιστημών είχαν ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μια σειρά προσεγγίσεων, τόσο ιατροκεντρικών όσο και παιδαγωγικοκεντρικών (Τζουριάδου, 1995, 2004).

Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών άρχισε να επικεντρώνεται από πολύ νωρίς στις δυσκολίες που τα παιδιά αντιμετώπιζαν με τα γραπτά γλωσσικά σύμβολα και συγκεκριμένα με την μάθηση των μηχανισμών της ανάγνωσης και της γραφής, με συνέπεια οι όροι «δυσλεξία» και «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» συχνά να χρησιμοποιούνται με την ίδια ερμηνεία. Για πρώτη φορά το 1896, ο οφθαλμολόγος Pringle Morgan πιστεύει ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση και το γραπτό λόγο που αντιμετωπίζει ένα δεκατετράχρονο παιδί με φυσιολογική νοημοσύνη οφείλονται στην ανεπάρκεια της ανάπτυξης του εγκεφάλου και σε διαταραχές όπως στην αντίληψη και την οπτική μνήμη. Ο Morgan στην συνέχεια συνέδεσε τις δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή με την έλλειψη ευχέρειας στην αντίληψη και την οπτική μνήμη των λέξεων και δημιούργησε τον όρο «εγγενής τύφλωση λέξης» για να περιγράψει αυτό το είδος της διαταραχής (Pumfrey and Reason 1991).

Την ίδια περίπου εποχή, οι Αμερικάνοι ερευνητές άρχισαν να ερευνούν περιπτώσεις παιδιών με διαταραχές στην ομιλία και το λόγο, τα οποία είχαν σαν αποτέλεσμα να παρουσιαστούν κάποια συμπτώματα «αφασίας» χωρίς όμως να υπάρχουν εμφανή νευρολογικά αίτια. Συγκεκριμένα, το 1898 ο Bastian χρησιμοποιεί τον όρο «βιολογική ποικιλία», ενώ το 1926 ο McGready αναφέρει τον όρο «κώφωση λέξης» για να περιγράψει αυτές τις διαταραχές στον λόγο, σε αντίθεση προς τον όρο «τύφλωση λέξης».

Αρκετά σημαντική ήταν η συμβολή του Αμερικάνου νευρολόγου –ψυχιάτρου Samuel Orton, ο οποίος από το 1920 πραγματοποίησε μια σειρά μελετών σε παιδιά με μαθησιακά προβλήματα και παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Απόφερε τις δυσκολίες τους σε μια λειτουργική νευρολογική διαταραχή και ανέπτυξε τη θεωρία της «επικράτησης του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου», ενώ παράλληλα ονόμασε τον όρο «στρεφοσυμβολία», για να περιγράψει τον τρόπο με τον όποιον επεξεργάζονται τα γραπτά γλωσσικά σύμβολα τα άτομα αυτά. Σύμφωνα με τη

θεωρία του Orton , τα πρότυπα των γραμμάτων και των λέξεων, που στην πλειονότητα των ατόμων εγκαθίστανται στο αριστερό ημισφαίριο, σε κάποια άτομα εδραιώνονται στο δεξιό ημισφαίριο, καθώς το αριστερό δεν μπορεί να κυριαρχήσει. Τα πρότυπα αυτά είναι κατοπτρικές εικόνες των προτύπων του αριστερού ημισφαιρίου ως συνέπεια τα άτομα αυτά να αντιστρέφουν λέξεις, γράμματα και συλλαβές όταν διαβάζουν και όταν γράφουν. Τέλος, το 1937 , σε μια σειρά από πολλές διαλέξεις ,αναλύει θέματα που αφορούν την «ακουστική και την οπτική δυσλεξία», την «κινητική αγραφία» , την «αφασία» και την «απραξία» αναπτύσσοντας το αίτια και τους ορισμούς τους.

Από την εποχή του Orton ως και το 1950, επακολούθησαν πολλές μελέτες , οι οποίες , στην πραγματικότητα ,επικύρωσαν τις αρχικές του θέσεις , κυρίως όσον αφορά στην αιτιολογία και τα συμπτώματα με τα οποία εκδηλώνονται αυτές οι διαταραχές. Με τις μελέτες αυτές δημιουργήθηκαν πολλές , κυρίως οπτικό-αντιληπτικά προγράμματα αντιμετώπισης. Ιδιαίτερα, το 1947 οι Strauss και Verner οριοθετούν ως αίτιο των διαταραχών στην αντίληψη, τη σκέψη και γενικότερα τη μάθηση , κάποια «εγκεφαλική βλάβη». Ο όρος αυτός βέβαια, εκτιμήθηκε πολύ γενικός και δεν μπορούσε να είναι κριτήριο μιας στενά καθορισμένης κατηγορίας παιδιών, καθώς δε συμπεριλάμβανε το σύνολο των χαρακτηριστικών των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση.

Ο Bannatyne (1971) συσχέτισε τις μαθησιακές δυσκολίες με την «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», θεωρώντας ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ικανοποιητική νοητική ικανότητα ,συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές τους λειτουργίες δεν έχουν κάποια εμφανείς βλάβη. Ωστόσο εμφανίζουν κάποια δυσλειτουργία στο Κ.Ν.Σ. με αποτέλεσμα να έχουν δυσκολίες στις διαδικασίες αντίληψης , ολοκλήρωσης και έκφρασης , οι οποίες με τη σειρά τους δυσκολεύουν τη διαδικασία της μάθησης. Παράλληλα, ο Myklebust (1968), χρησιμοποιεί τον όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες» και κατηγοριοποιεί τα παιδιά που, ενώ έχουν αρκετές κινητικές ,νοητικές αισθητηριακές ικανότητες και φυσιολογικό ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης.

Ένα χρόνο αργότερα το 1969 οι Kass and Myklebust μιλούν για πρώτη φορά για την ανάγκη για διάκριση ανάμεσα στις έννοιες της ικανότητας και της επίδοσης των παιδιών αυτών, υπογραμμίζοντας ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια μεγάλη αυξομείωση

ανάμεσα στην αναμενόμενη και την πραγματική τους επίδοση σε μια ή περισσότερες από τις περιοχές της μάθησης, όπως είναι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, η ανάγνωση, τα μαθηματικά και ο προσανατολισμός στο χώρο. Από τη δεκαετία του 1960 καθιερώθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο και είχε ως συνέπεια να ταυτίζονται την σχολική επίδοση με την επιτυχία στη ζωή.

Η αλλαγή αυτή οδήγησε τους ερευνητές στο αντικείμενο των μαθησιακών δυσκολιών να δείξουν επιπλέον ενδιαφέρον όχι μόνο στα ιατρικά, νευρολογικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ατόμων που εκδήλωναν, αλλά κυρίως στα χαρακτηριστικά της σχολικής επίδοσης τους με στόχο να καθορίσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, αλλά και την δημιουργία παιδαγωγικών, πλέον, μεθόδων αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, τόσο εκτός του σχολικού συστήματος όσο μέσα στα πλαίσια του ίδιου του σχολικού συστήματος.

Οι ερευνητές αυτοί άρχισαν να ερευνούν τις μαθησιακές δυσκολίες δίνοντας σημασία όχι τόσο στους νευροβιολογικούς παράγοντες, όσο στο πώς αυτές εκδηλώνονται μέσα από τη σχολική επίδοση. Στο πλαίσιο της νέας αυτής παιδαγωγικοκεντρικής προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών, καταγράφηκαν μια σειρά νέων ερμηνειών και ορισμών για τη δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσκολίες ιδιαίτερα: Ο πιο ευρέως γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός δόθηκε από τον Samuel Kirk (1972), ο οποίος αναφέρει ότι, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που παραθέτονται στη χρήση του γραπτού ή του προφορικού λόγου. Σε αυτές τις διαταραχές περιλαμβάνονται, όπως αναφέρει η Ε.Ε.Δ., η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμσία κλπ. Ο Kirk έλεγε ακόμη, πως οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται μόνο σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές παραμέτρους άλλα ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία μειώνει την μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο παιδαγωγικό πρόγραμμα για να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες. Με τον παραπάνω ορισμό ο Kirk για πρώτη φορά ταύτισε άμεσα τις μαθησιακές δυσκολίες με το λόγο, αλλά και εισήγαγε την ιδέα της ειδικής θεραπευτικής –παιδαγωγικής παρέμβασης, που σταδιακά οδήγησε στη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων λόγου και μάθησης (Τζουριάδου και Μαρκοβίτης, 1991).

Λίγο νωρίτερα, ο Bateman (1965) τόνισε ότι έχει τεράστια σημασία η απόκλιση ανάμεσα στο νοητικό-γνωστικό δυναμικό και στο επίπεδο της σχολικής επίδοσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ σύγχρονος, είχε συσχετίσει αυτή την απόκλιση με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία, τονίζοντας ότι είναι πιθανόν να συνοδεύονται από εγκεφαλική δυσλειτουργία ή και όχι (Pumfrey and Reason, 1991). Συγκεκριμένα, μετά τη δεκαετία του 1970 και τη διακήρυξη της επιτροπής Warnock στη Μ. Βρετανία ξεκινάει μια περίοδος που αρχίζει να αναπτύσσεται μια πληθώρα εμπειρικών ερευνών που μελετούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα τα λάθη της ανάγνωσης και της ορθογραφίας και, γενικότερα, την επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και την αριθμητική. Οι έρευνες αυτές άρχισαν σιγά σιγά να γενικεύουν την κατάσταση των αναγνωστικών δυσκολιών και των σχετικών όρων (π.χ. <<προβλήματα σχολικής μάθησης και <<δυσλεξία>>).

Η διεθνής αυτή στροφή στη χρήση του γενικότερου όρου «μαθησιακές δυσκολίες», προέκυψε τόσο από το γεγονός ότι ποτέ δεν είχε τεκμηριωθεί ένας ξεκάθαρος ορισμός για τις αναγνωστικές δυσκολίες ή τη δυσλεξία, ο οποίος να τις διαχωρίζει με ορθά κριτήρια από άλλες παρόμοιες μαθησιακές διαταραχές, όπως επίσης και από το γεγονός ότι η «ειδική διαταραχή της ανάγνωσης» δε φάνηκε να συνδέεται ακριβώς με δυσκολίες μόνο στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, αλλά επίσης και με δυσκολίες στην προφορική και γραπτή έκφραση, στην πρόσληψη, στην κατανόηση και στο μαθηματικό συλλογισμό. Στη συνέχεια, πολλά παιδιά με διαγνωσμένες αναγνωστικές δυσκολίες από μικρή ηλικία, καθώς μεγάλωναν, γινόντουσαν πιο γενικευμένες οι μαθησιακές δυσκολίες. Για αρκετά χρόνια έγιναν πολλές προσπάθειες για να δοθούν και άλλες ερμηνείες, οι οποίες όμως κατέληγαν στο ίδιο συμπέρασμα με την κυρίαρχη θεωρητική προσέγγιση σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών.

ΤΙ ΓΙΝΕΤΑΙ ΣΗΜΕΡΑ.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια με φαρμακευτικούς παράγοντες να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίς όμως να υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να σιγουρεύουν τη χρήση συγκεκριμένου ή συνδυασμό φαρμακευτικών σκευασμάτων. Αυτό που μπορούμε να αντιμετωπίσουμε φαρμακευτικά είναι η υπερκινητικότητα που μερικές φορές μπορεί και να υπάρχει στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες(, Καραπέτσας 1997, Μάρκου 1994, Τζουριάδου 1990). Πολλές είναι εκείνες οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που έχουν κατακλείσει τα τελευταία χρόνια τους παιδαγωγικούς κύκλους με κύριο σκοπό την οργανωμένη και συστηματική βοήθεια ώστε να υπάρχει δυνατότητα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο σχολείο (Μάρκου 1994,Μαυρομάτη 1995, Τζουριάδου 1990,). Πολλά από τα στοιχεία των μαθησιακών δυσκολιών, συνεχίζουν να αποτελούν πεδίο αντιπαράθεσης μέχρι και σήμερα. Τέτοια στοιχεία είναι η παγίωση των αιτιακών παραγόντων και η ολοκλήρωση της εικόνας τους, αλλά και ο τρόπος αξιολόγησης και παρέμβασης. Επίσης, αμφισβητείται η κυριαρχία του κριτηρίου της απόκλισης μεταξύ γνωστικού δυναμικού και επίδοσης και προτείνονται εναλλακτικά μοντέλα με έμφαση στην έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση.

Τέλος, σύγχρονες νευροψυχολογικές προσεγγίσεις αποκατάστασης που αντιμετωπίζουν κυρίως, τα σημεία νευροψυχολογικής ανωριμότητας των παιδιών αυτών είναι: 1) η θεωρία και θεραπεία της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης της Dr. Ayres, 2) η τεχνική ακουστικο-ψυχοφωνολογικής εξάσκησης του Tomatis, 3) το θεραπευτικό πρότυπο ισορροπιών του Bakker, 4) η νευροψυχολογική θέση του Luria, 5) η θεραπευτική προσέγγιση του R. Davis, 6)η διαγνωστική και θεραπευτική μέθοδος βασισμένη στην οφθαλμοκίνηση του Θ. Παυλίδη και άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις

1.3 Ο ΕΠΙΣΗΜΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Ο τελευταίος και πιο αποδεκτός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών που δόθηκε από τη National Joint Committee on Learning Disabilities των Η.Π.Α., ύστερα από έξι χρόνια διεπιστημονικής έρευνας ,κατέληξε να αναθεωρήσει κάποιους ορισμούς που είχαν διατυπωθεί ως τότε. Συγκεκριμένα ,στον ορισμό αυτό αναφέρεται ότι:

«Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών , οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Μάλιστα είναι δυνατό να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής .Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου ,κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα , ωστόσο ,δε συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη ,νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή)ή να δέχονται την εξωτερικών παραγόντων , όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής η ακατάλληλη διδασκαλία ,αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων».

Το National Joint Committee συνέχισε και στις παρακάτω επισημάνσεις:

- A) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν ετερογενή ομάδα διαταραχών που αναφέρονται στην εκμάθηση και χρήση των λειτουργιών λόγου, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων. Άτομα με τις δυσκολίες αυτές έχουν επίσης προβλήματα στην αυτό-ρύθμιση με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση.*
- B) Η χρήση της λέξης «παιδιά» βάζει όρια στην εφαρμογή του όρου περιορίζοντας το πρόβλημα στα σχολικά χρόνια και παρακάμπτοντας της εξελικτική φύση από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή. Για το λόγο αυτό είναι προτιμότερη η χρήση της λέξης «άτομα».*
- Γ) Σχετικά με την αιτιολογία δίνεται έμφαση σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος που έχει τη βάση της σε εγγενείς διαδικασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών. Τονίζεται επίσης για πρώτη φορά η σχέση ανάμεσα σ' αυτόν που μαθαίνει και στο*

περιβάλλον μάθησης, θεώρηση που διευκολύνει πολύ την ανάπτυξη προσαρμοστικών διδακτικών προγραμμάτων.

Δ) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις πολλαπλές αναπηρίες ή άλλες συνθήκες ανεπάρκειας μαζί με τις οποίες όμως είναι δυνατόν να συνυπάρχουν. (Τζουριάδου, 1995). Το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτει τις βάσεις για γνώση και μάθηση, πράγμα που σημαίνει ότι οι δυσκολίες είναι απροσδόκητες και μη αναμενόμενες. Οι δυσκολίες αυτές είναι μόνιμες, επιμένουν και ταλαιπωρούν το άτομο, παρά τους πιθανούς υποβοηθητικούς χειρισμούς του περιβάλλοντος (Καδέρογλου, χ.χ.).

Στην Συνθήκη έχει ενσωματωθεί ο τελευταίος ορισμός για την εκπαίδευση ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA (Kavale&Fomess , 2000) είναι περισσότερο βέβαια περιγραφικός και δεν αναφέρεται σε αιτιολογικούς παράγοντες . Σύμφωνα με αυτόν:

«οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες»

Σύμφωνα με έναν ακόμη 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" (Hammill, 1990).

Τέλος, υπάρχει μια λανθασμένη ταυτότητα για τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» στην Ελλάδα όπου των ταυτίζουμε με τον όρο δυσλεξία που πρόκειται απλά για μια κατηγορία τους. Η λέξη δυσλεξία προέρχεται από τα ελληνικά και σημαίνει δυσκολίες με τις λέξεις.

1.4 ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Η συχνότητα του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών, υπολογίζεται περίπου ότι είναι 20-25% του πληθυσμού που αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα ή δυσκολίες σε κάποιον τομέα ή σε κάποιο αντικείμενο της μάθησης. Τα προβλήματα αυτά διαφέρουν από άτομο σε άτομο, συνήθως ως προς τη φύση, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα και τις επιπτώσεις. Το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται ότι κατανέμεται συντριπτικά μεταξύ των δύο φύλων, δεδομένου ότι, εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια σε αναλογία 4 προς 1 σε σχέση με τα κορίτσια. Ο Critchley το 1973 ισχυρίστηκε ότι από τον πληθυσμό των δυσλεκτικών παιδιών το 70%-80% είναι αγόρια (Λιβέρη-Καντερέ, 1995). Είναι αρκετά δύσκολο να προσδιορίσει κανείς με ακρίβεια τους παράγοντες, γενετικούς ή περιβαλλοντικούς, που θεωρείται ότι συμβάλουν στην επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών. Οι Golberg και Schiffman αναφέρουν κάποιους πιθανούς λόγους που οφείλονται οι διαφορές στα δύο φύλα οι οποίοι είναι οι εξής:

- α) στην υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών, όσον αφορά την εξελικτική τους ωριμότητα,
- β) στη μεγαλύτερη συχνότητα εγκεφαλικών τραυμάτων, που συνοδεύονται από εγκεφαλικές αιμορραγίες, στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια,
- γ) στην υψηλότερη παροχή κινήτρων στα κορίτσια σε σχέση με τη μάθηση και
- δ) στις δευτερογενείς συναισθηματικές συγκρούσεις που βιώνουν τα αγόρια και οι οποίες σχετίζονται με τους τρεις προαναφερθέντες λόγους (Τσοβίλη, 2003)

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ένα ποσοστό 8-10% των παιδιών της σχολικής ηλικίας πάσχει από ένα τύπο μαθησιακών δυσκολιών, όποια και να είναι η γεωγραφική ή εθνική προέλευσή τους (Σινανίδου, 2003). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής το 1989, οι μαθησιακές δυσκολίες εκτιμώνται γύρω στο 3-4% στο σχολικό πληθυσμό ηλικίας 6-18ετών (Νικόδημος, 1993).

1.5 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΗΚΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δημιουργούν μια ομάδα παιδιών που δεν έχουν μεταξύ τους καμία ομοιογένεια και κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων. Γι' αυτό και οι ερευνητές αντιμετωπίζουν ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα του χώρου των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, αδυνατούν να φτιάξουν ένα κεντρικό προφίλ για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Κι αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν όλα τα ίδια ακριβώς συμπτώματα. Είναι τόσα πολλά και διαφορετικά τα χαρακτηριστικά των παιδιών και με αυτόν τον τρόπο το έργο μας γίνεται όλο και πιο δύσκολο. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Η έκταση και η ένταση των χαρακτηριστικών που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες στην πρόσληψη και παραγωγή του προφορικού λόγου, στην ανάγνωση, τη γραφή, το συλλογισμό και τα μαθηματικά είναι κάποιοι αναμενόμενοι παράγοντες της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών. (Καλομοίρης, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με βάση τις κατηγορίες που υπογραμμίζει ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι:

1. Προβλήματα στην πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου

Η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο γραπτό λόγο και ιδιαίτερα στην ανάγνωση έχει ως συνέπεια προβλήματα στην πρόσληψη και την παραγωγή του προφορικού λόγου είτε αυτές αναφέρονται στις πρώτες τάξεις είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Λιβανίου, 2004). Προβλήματα στη φωνημική επίγνωση και στη φωνολογική επεξεργασία και μνήμη ή ανάκληση κάποιας προφορικής πληροφορίας απέδειξαν ότι επηρεάζουν την ακριβή αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια. (Καλομοίρης, 2007). Οι αναγνωστικές δυσκολίες έχουν συνδεθεί με τις δυσκολίες στην παραγωγή του προφορικού λόγου, το φτωχό λεξιλόγιο και τα προβλήματα στη

σύνταξη . Τέλος, οι αδυναμίες στο σωστό χειρισμό των γραμματικών κανόνων έχουν αναδείξει τη σημαντική σχέση που υπάρχει μεταξύ του προφορικού λόγου και της επίδοσης στην αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

2. Προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή

Η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και ιδιαίτερα στην ανάγνωση. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007). Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες στην ανάγνωση εμφανίζουν αδυναμίες σε βασικές γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της μνήμης (οπτικής και/ή ακουστικής), της γλώσσας και της φωνολογικής επίγνωσης. Έτσι, οι δυσκολίες τους σχετίζονται με το ακουστικό – γλωσσικό και με το οπτικό – χωρικό επίπεδο. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Τα προβλήματα αυτά επικεντρώνονται σε όλα τα συστατικά της ανάγνωσης: στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια στην ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση. (Σερδάρης, 1998). Ο μαθητής συγχέει τα γράμματα, τους αριθμούς, τις λέξεις, τις ακολουθίες, ή τις λεκτικές εξηγήσεις. Συλλαβίζει φωνητικά και με διαφορετικό τρόπο. Όταν διαβάζει δεν κατανοεί πλήρως το κείμενο και κουράζεται εύκολα.

Επίσης, εμφανίζει αργό ρυθμό και έλλειψη έκφρασης κατά την ανάγνωση. Δυσκολεύεται να αντιγράψει και κρατά σημειώσεις. Χρειάζεται περισσότερο χρόνο από το κανονικό για να επιτύχει στην ανάγνωση και γραφή. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Φλωράτου, 2009). Έρευνες έχουν δείξει ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση άγνωστων πολυσύλλαβων λέξεων και στην ευχερή ανάγνωση. Τα προβλήματα κατά την ακριβή και ευχερή αποκωδικοποίηση περιορίζουν σημαντικά και την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. (Βαρσαμίδου, Σπαντιδάκης, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009). Όσον αφορά στη γραφή και την ορθογραφία γενικά, οι τομείς στους οποίους τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες είναι το περιεχόμενο, ο τρόπος γραφής, τα μορφολογικά στοιχεία, η ακουστική αντίληψη, η οπτική αντίληψη και τέλος η ελεύθερη γραφή.

3. Προβλήματα συλλογισμού

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν προβλήματα στο συλλογισμό, δηλαδή αδυναμίες στις επιτελικές λειτουργικές ικανότητες, στη χρήση γνωστικών στρατηγικών μάθησης και στις αυτό – ρυθμιστικές δεξιότητες. Εμφανίζουν, συχνά, έναν παρορμητικό γνωστικό ρυθμό (έλλειψη σχολαστικότητας), δηλαδή, απαντούν σε ερωτήσεις και προβλήματα που τους δίνονται αυτόματα, και κατά κανόνα, δίνουν λανθασμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσουν. (Φλωράτου, 2009). Τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχετίζονται με την αναγνώριση των απαιτήσεων ενός έργου, την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του έργου στρατηγικών και τις δεξιότητες παρακολούθησης και ρύθμισης της μαθησιακής τους δραστηριότητας. Τέλος, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής τους προσπάθειας. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

4. Προβλήματα στα μαθηματικά

Πολλοί μαθητές σε ποσοστό (5% έως 8%) του μαθητικού πληθυσμού χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα μαθησιακό αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, στην έννοια του αριθμού, στη χρήση στρατηγικών και στην ερμηνεία γραφημάτων. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007). Πολλά παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές χωρικού προσανατολισμού, χωρικής οργάνωσης και σωματικού σχήματος παρουσιάζουν συνήθως δυσκολίες στην αριθμητική. Τις περισσότερες φορές πάντως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τις αριθμητικές ικανότητες. Αν το παιδί δεν έχει κατανοήσει τη βασική έννοια του αριθμού, τότε παρουσιάζει δυσαριθμησία. (Lerner, 2005).

Επίσης αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αισθητηριακή αντίληψη – επεξεργασία, η μνήμη και η λήθη, η προσοχή, η γλωσσική ανάπτυξη, η κατανόηση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, τα κίνητρα, η συμπεριφορά, η κοινωνική και η συναισθηματική εξέλιξη, καθώς επίσης και ο ψυχοκινητικός συντονισμός. (Λεγάκη, 2007), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009), (Φλωράτου, 2009). Κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά αυτά εμφανίζονται με διαφορετική

μορφή και ένταση σε κάθε άτομο, ως εκ τούτου οποιοσδήποτε τομέας ξεχωριστά δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνος για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Τους τομείς αυτούς θα μπορούσαμε να τους χωρίσουμε σε τρεις κατηγορίες: α) στα γνωστικά, β) στα κοινωνικό – συναισθηματικά και γ) στα ψυχονευρολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Γνωστικός τομέας

- **Προβλήματα αισθητηριακής αντίληψης και επεξεργασίας**

Οι πρώτες προσπάθειες μελέτης των μαθησιακών δυσκολιών , έδειξαν ότι οι αντιληπτικές λειτουργίες όχι μόνο δεν είναι ελλειμματικές, αλλά θεωρήθηκαν και ως ο βασικός αιτιολογικός παράγοντας. Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές έχουν στρέψει τις έρευνές τους στις διεργασίες επεξεργασίας οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων. Αυτές έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους στην ακουστική και οπτική αντίληψη και στην επεξεργασία αν και δεν έχουν κάποιο πρόβλημα στην όραση ή την ακοή (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι δυσκολίες αυτές, έχουν αντίκτυπο κυρίως στην σχολική επίδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στην διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης. Παρόλα αυτά, πρέπει να τονίσουμε ότι αυτοί οι παράγοντες, αν και επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα, δεν θεωρούνται βασικοί και κυρίαρχα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό όπως η φωνολογική επεξεργασία (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Οπτική αντίληψη και επεξεργασία

Οι σημαντικότερες περιοχές της οπτικής αντίληψης όπου εμφανίζονται προβλήματα, είναι: η αντίληψη των σχέσεων του χώρου, η οπτική ακολουθία και η οπτική μνήμη (Γλύκας, Καλομοίρης, 2003).Οι μαθητές οι οποίοι είχαν σημαντικά προβλήματα αντίληψης σχέσεων στο χώρο, δυσκολεύονται να αντιληφθούν και αντικείμενα στον χώρο, να διακρίνουν την κατεύθυνση, το δεξί από το αριστερό καθώς και την απόσταση και την ταχύτητα. Όσοι βρίσκονται στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, μπορεί να είναι αδέξιοι στις κινήσεις

τους, να χάνουν πράγματα, να δυσκολεύονται να προσανατολιστούν στο χαρτί καθώς και να κινούνται ανάμεσα σε αντικείμενα (Καλτσούδα, 2005), (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010). Επίσης, εμφανίζουν δυσκολία να ακολουθήσουν οπτικά ένα αντικείμενο και γενικότερα μια δυσκολία στην οπτική αντίληψη που είναι πιθανό να οφείλεται σε λάθος ποσοστό λάμψης και φωτισμού. Για παράδειγμα, ύστερα από πειράματα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη δυσκολία τα γράμματα τα οποία παρουσιάζονται σε μαύρο χρώμα με λευκό φόντο (Αναγνωστοπούλου, 2007).

Συχνά, τα παιδιά που έχουν ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να βλέπουν τις λέξεις θαμπές σε ένα κείμενο και να «πηδούν στην σελίδα». Επίσης, μπορεί να έχουν μεγάλη ευαισθησία σε δυνατές οπτικές αντιθέσεις όπως το μαύρο – άσπρο ή στο γρήγορο τρεμπάιγμα όπως αυτό στις οθόνες των υπολογιστών (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Σε μεγαλύτερες τάξεις αυτοί οι μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν δυσκολίες στην κατασκευή διαγραμμάτων και πινάκων, καθώς και στην ερμηνεία τους (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Σε ότι αφορά την οπτική διάκριση, αναφερόμαστε στην ικανότητα να διακρίνουμε κάποια αντικείμενα με βάση κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους. Οι μαθητές οι οποίοι έχουν ελλειμματικός οπτική διάκριση, δυσκολεύονται να διακρίνουν σχήματα, χαρακτήρες ή λεπτομέρειες των αντικειμένων (Αναγνωστοπούλου, 2008). Οι δυσκολίες αυτές ίσως να δίνουν και μια εξήγηση στην καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε), όπως και στην καθυστέρηση των παιδιών να μάθουν να κάνουν αντιγραφή σε σχήματα και χαρακτήρες, κάτι που οδηγεί αργότερα σε κακό γραφικό χαρακτήρα, σε ακατάστατη γραφή και λέξεις χωρίς κενά μεταξύ τους και άνισα γράμματα (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010). Τέλος εμφανίζουν αυτοί οι μαθητές δυσκολία στο να αναγνωρίσουν ένα σύμβολο ή ένα αντικείμενο από κάποιο μέρος του (πρόβλημα οπτικής ολοκλήρωσης), με αποτέλεσμα να μη μπορούν να κατανοούν με ευκολία κυρίως μαθηματικές έννοιες ανώτερου (αφαιρετικού) επιπέδου (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Μαθητές που είχαν προβλήματα στην οπτική μνήμη, δυσκολεύονται να αποθηκεύσουν και να ανακαλέσουν πληροφορίες που τις προσλαμβάνουν οπτικά. Δυσκολίες που αφορούν επίσης και στην ταχύτητα αλλά και στην ακρίβεια της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων. Κάτι το οποίο είναι πιο έντονο σε μαθητές μικρότερων τάξεων του δημοτικού, παρά σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. (Γλύκας, Καλομοιρης, 2003), (Καλτσούδα, 2005). Ως αποτέλεσμα, έχουν δυσκολία στην αναγνώριση φθόγγων, λέξεων, αριθμών και σχημάτων όμοιων μεταξύ τους, όπως ε-ω ή 3,

γ-χ, τ-κ,αι-ια, οι-ιο, π-μπ, ρ-9, 23-32, το τρίγωνο με το τετράγωνο, το «συν» και το «πλην» κ.α. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Είναι προφανές ότι οι δυσκολίες των μαθητών στον διαχωρισμό των οπτικών στοιχείων σχημάτων, αντικειμένων, γραμμάτων και αριθμών, έχει σημαντικό αντίκτυπο και αρνητικό ρόλο στην σχολική τους πορεία και μάθηση (Αναγνωστοπούλου, 2008). Μαθητές οι οποίοι είχαν προβλήματα οπτικής ακολουθίας, δυσκολεύονταν στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παριστάνονταν οπτικά. Έτσι, μεταφέρουν γράμματα μέσα στις λέξεις και αριθμητικά ψηφία σε πολυψήφιους αριθμούς (Τρίγκα – Μερτίκα,2010).

Βέβαια οι δυσκολίες στην οπτική επεξεργασία μπορεί να σχετίζονται και με την δυσκολία ελέγχου των οφθαλμικών κινήσεων. Ανάγνωση για μεγάλο χρονικό διάστημα μπορεί να προκαλέσει πονοκεφάλους και πόνο στα μάτια. Γι' αυτό πρέπει να γίνεται με διαλείμματα και σε μικρές περιόδους, κάτι που μπορεί να δυσκολεύει στην κατανόηση. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Τέλος, παρότι πλέον τα προβλήματα οπτικής επεξεργασίας δεν είναι το βασικό κέντρο των ερευνών για τις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς το βάρος έχει επικεντρωθεί στις γλωσσικές δεξιότητες, συνιστάται οι εκπαιδευτικοί των πρώτων τάξεων και οι νηπιαγωγοί να απλουστεύουν τις σχολικές εργασίες σε θέματα οπτικής επεξεργασίας σε μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές (Μπότσας, Παντελιάδου,2007).

Ακουστική αντίληψη και επεξεργασία

Προβλήματα ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας μπορεί να παρουσιάσουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως με δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι ερευνητές εξέταζαν κυρίως τα ακουστικά ελλείμματα σε αντίθεση με τα οπτικά αναφέροντας προβλήματα ακουστικής μνήμης (δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και ακουστικής ακολουθίας (δυσκολία ανάκλησης/ αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών) (Bender, 2004). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν: η δυσκολία του παιδιού να ακούσει ήχους και να μπορεί να διακρίνει τα φωνήματα, η δυσκολία στο να διαχωρίσει τους ήχους μέσα στην λέξη, η σύγχυση στη σειρά των ήχων που ακούει και ακούγονται παρόμοια και η αδυναμία αντίληψης ακουστικά ήχων από το περιβάλλον. Τα παιδιά που έχουν προβλήματα στην λειτουργία του ακουστικού συστήματος, έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες στα ακόλουθα:

- Τονισμό των λέξεων (π.χ. γράφουν «νόμος» αντί «νομός» κλπ.)
- Διάκριση των διαφορών ανάμεσα στους φθόγγους με ηχητικές ομοιότητες (π.χ. β-φ, δ-θ, ο-ου, σ-ζ)
- Διάκριση των ομοιοτήτων των αρχικών φθόγγων στις λέξεις όταν ακούν τις καταλήξεις των λέξεων. (π.χ. κ-γκ, π-μπ, τζ-τς κλπ.). (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Βέβαια η δυσκολία διαχωρισμού ήχων του λόγου, συχνότερα αποδίδεται σε γλωσσικό έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας, όχι ακουστικής (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

2. Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης

Η ικανότητα επεξεργασίας φωνολογικά του λόγου, είναι μια δεξιότητα απαραίτητη σε μια γλώσσα με αλφαβητική και με διάφανη ορθογραφία (δηλαδή με μεγάλη συνέπεια στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα), όπως είναι η ελληνική. (Παυλίδου, 2003), (Χρίστου, 2008). Οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας κάνει την εμφάνιση της ακόμη και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά βελτιώνεται και παίρνει ακόμα πιο συστηματική μορφή στο νηπιαγωγείο και κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. (Κιάμου, 2004). Στα αρχικά στάδια του μαθητή, η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας είναι πιο εύκολη σε επίπεδο συλλαβής παρά σε επίπεδο φωνήματος. Στη συνέχεια, με τη συστηματικότερη διδασκαλία της γλώσσας, ο μαθητής καταφέρνει να κατακτήσει και να αναλύσει τη λέξη στα συστατικά της φωνήματα. (Ζακοπούλου, 2007), (Πήτα, 1998).

Παρόλα αυτά μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, βρίσκει δύσκολο την κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας (τόσο σε επίπεδο συλλαβής όσο και σε επίπεδο φωνήματος) και στη συλλαβική και φωνημική επεξεργασία των λέξεων. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Με ξεκάθαρο στόχο την ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών, έγιναν μελέτες στην ύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων και το αποτέλεσμα ήταν να διατυπωθούν δύο υποθέσεις για την αιτιακή τους σχέση: η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Οι μαθητές που έχουν

μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολεύονται σημαντικά να χωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα. Επίσης, εκτός από τη δεξιότητα στην ανάλυση, έχουν ιδιαίτερα προβλήματα στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Επιπροσθέτως, δεν μπορούν να χειριστούν με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν πρέπει να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους δίνονται προφορικά. (Λεγάκη, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ο μαθητής όταν συνειδητοποιήσει ότι οι προτάσεις και οι λέξεις, αποτελούνται από φωνήματα, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το συμβολισμό των φωνημάτων με τα γραφήματα και να αναπαραστήσει νοητικά τις γράφο – φωνημικές αντιστοιχίες. (Γκίτζα, 2002).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η φωνολογική επίγνωση θεωρείται πως είναι ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας και μάλιστα τον προτείνουν οι ειδικοί ως τον ασφαλέστερο δείκτη για τον προσδιορισμό της «μη αναμενόμενης» εκδήλωσης των αναγνωστικών δυσκολιών. (Lyons, 2004). Επίσης, το έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, αν και εμφανίζεται εντονότερο σε μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, συνεχίζει να υπάρχει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στις μεταγενέστερες τάξεις μέχρι την ενήλικη ζωή, υπογραμμίζοντας τον αναπτυξιακό του χαρακτήρα. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Πέρα από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, που μέχρι και σήμερα εξακολουθεί να κυριαρχεί στην ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών στο γραπτό λόγο, την τελευταία δεκαετία διατυπώθηκε και μια άλλη υπόθεση, αυτή του διπλού ελλείμματος. Σύμφωνα με την οποία, οι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή δεν έχουν ως μοναδικό πυρήνα τους το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα ακόμα έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο. Συνέπεια αυτού είναι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε τρεις (3) ομάδες: α) σε μαθητές με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, β) σε μαθητές με χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών συμβόλων και γ) σε μαθητές με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στη ταχύτητα ονομασίας συμβόλων. Από τις ομάδες αυτές, αυτή που εμφανίζει τις μεγαλύτερες δυσκολίες είναι η Τρίτη, τις λιγότερο έντονες, η δεύτερη. (Παντελιάδου, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009).

Οι μαθητές που έχουν χαμηλή ικανότητα για αυτόματη ονομασία, θέλουν πολύ περισσότερο χρόνο από τους τυπικούς συμμαθητές τους για να ονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα που γνωρίζουν καλά, όπως τα χρώματα, διάφορα αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να κάνουν λάθη στα ονόματα που λένε. Η μειωμένη επίδοσή τους, που αφορά μόνο σε ταχύτητα και όχι σε ακρίβεια, συσχετίζεται αρνητικά με την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα και μπορεί να αποτελέσει και δείκτης πρόβλεψης των δύο τελευταίων ικανοτήτων. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Γενικότερα, η ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο συνδέεται με την εμφάνιση σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση, όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές, αναγνωρίζοντας την κοινή δομική βάση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Επίσης φαίνεται πως διαφορετικές αναγνωστικές δεξιότητες μπορεί να επηρεάζονται από διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες. Ακόμη, υπάρχουν έμμεσοι τρόποι με τους οποίους αλληλοεπιδρούν ο προφορικός λόγος, η αποκωδικοποίηση και η ευχέρεια (Bishop&Leonard, 2001). Βασικά μέρη του προφορικού λόγου, όπως η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η γνώση/κατανόηση της σύνταξης είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης (Παυλίδου, 2003). Οι επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ χαμηλότερες στο λεξιλόγιο και στη γνώση του συντακτικού, ενώ σύμφωνα με έρευνες των Bishop και Adams η επίγνωση της σύνταξης είναι ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. (Καλομοίρης, 2007).

Όσον αφορά στη γνώση της μορφολογίας, ο ρόλος της επίγνωσής της στην αναγνωστική επίδοση έχει τεκμηριωθεί σε έρευνες και έχει δοθεί ερμηνεία είτε με βάση τη δυνατότητα που παρέχει στη διεύρυνση του λεξιλογίου είτε με βάση τη συμμετοχή στην ορθογραφία, είτε ως βασική βοήθεια στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων. Η σχέση μεταξύ επίγνωσης της μορφολογίας και ανάγνωσης λέξεων αναφέρεται από πολλές ερευνητικές εργασίες όχι μόνο με τυπικούς μαθητές αλλά και με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. (Γκίζα, 2002). Όσον αφορά στο σημασιολογικό μέρος του λόγου, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που έχει μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και κυρίως στην κατανόηση. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα γλωσσικής επεξεργασία στο σύνολο τους, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων στη σημασιολογία. Η σημασία του λεξιλογίου γίνεται περισσότερο σαφής μετά τη Γ' τάξη του δημοτικού, ενώ συγκεκριμένα τα παιδιά

με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα λεξιλογίου, που επηρεάζουν είτε την κατανόηση είτε την αποκωδικοποίηση. (Αναγνωστοπούλου, 2008), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

3. Προβλήματα μνήμης

Η μνήμη τόσο ως γνωστική λειτουργία όσο και ως γνωστικό σύστημα, έχει επιρροή όχι μόνο στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) ενός κειμένου, αλλά και στο σύνολο της διαδικασίας της μάθησης. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Οι δυσκολίες που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη μνήμη έχουν ερευνηθεί αρκετά, γιατί αντικατοπτρίζουν όλες τις όψεις της μάθησής τους, εφόσον η μνήμη είναι η ικανότητα να κωδικοποιεί κάποιος, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί. (Kandel&Schwartz&Jessell, 2006).

Το κυριότερο μέρος της έρευνας ως και τα τέλη της δεκαετίας του '90 στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών υποστηρίζει πως οι διαφοροποιήσεις στην ικανότητα μνήμης οφείλονται στην χρήση μνημονικών στρατηγικών. Μετά τη δεκαετία του '90, όπου και εμφανίστηκε η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών, η μελέτη της μνημονικής ικανότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στράφηκε πέρα από τα προβλήματα επιλογής και χρήσης μνημονικών στρατηγικών και επικεντρώθηκε στις δομικές δυσκολίες στην μετέπειτα πορεία της μνημονικής επεξεργασίας. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007) Η μνήμη με βάση το πολυδομικό μοντέλο που προτάθηκε, θεωρείται πως περιλαμβάνει τρία (3) μέρη, τη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη και την εργαζόμενη μνήμη, μεταξύ των οποίων συμβαίνουν τρεις (3) σχετικά διακριτές διαδικασίες. Η πρώτη διαδικασία είναι η κωδικοποίηση η οποία σχετίζεται με την ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί. Η δεύτερη είναι η αποθήκευση, η οποία αναφέρεται στο μέγεθος της μνήμης που είναι απαραίτητο ώστε να συσσωρευθούν μονιμά πληροφορίες ως γνώσεις και η τρίτη είναι η ανάκληση, η οποία αναφέρεται στη διαδικασία ανάληψης μιας κωδικοποιημένης αναπαράστασης ενός ερεθίσματος από τη μνήμη και την επεξεργασία αυτής. (Λιβανίου, 2004). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη μνημονική τους ικανότητα είναι μεγάλης σημασίας, γιατί έχουν

στενή σχέση (σε συνδυασμό με αυτές της φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και τα γλωσσικά προβλήματα. Οι δυσκολίες στη μνήμη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εξαπλώνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό. (Καραντζής, 2001), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Για την ανάγνωση απαιτείται η εμπλοκή τόσο της βραχυπρόθεσμης μνήμης και της μνήμης εργασίας, όσο και της μακροπρόθεσμης για τη διεκπεραίωσή της. Για να διαβάσει ο μαθητής μια λέξη, πρέπει να αναγνωρίσει τα γράμματα, να τα συγκρατήσει προσωρινά ώστε να τα επεξεργαστεί πιο συστηματικά, και αφού καταλάβει τη λέξη και την αποκωδικοποιήσει, να ανασύρει από τη μνήμη του τη σημασία της λέξης που διάβασε. Φυσικά η διαδικασία αυτή θα επαναληφθεί για κάθε λέξη, πρόταση, παράγραφο και κείμενο που διαβάζει. Είναι ξεκάθαρο επομένως πως η μνήμη κατέχει ενεργό ρόλο όχι μόνο στη διαδικασία της ανάγνωσης, αλλά και στη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία πέρα από το μάθημα της γλώσσας., (Λιβανίου, 2004), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει αδύναμη και αρκετά μικρή σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι μέχρι να φτάσει στο τέλος μιας πρότασης, διαβάζοντας την, θα έχει ξεχάσει την αρχή της. Σε μεγάλη συχνότητα, και αν οι δυσκολίες στη μνήμη είναι συστηματικές, η αδυναμία συγκράτησης γίνεται εμφανής ακόμα και στις πολυσύλλαβες λέξεις (από τρεις συλλαβές και πάνω). (Λιβανίου, 2004).

Επιπροσθέτως, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και αδυναμίες στη μνήμη δεν μπορεί να συγκρατήσει και να εκτελέσει απλές οδηγίες ή οδηγίες πολλαπλών βημάτων. Αυτή η δυσκολία είναι πρωτεύοντας σημασίας, ιδίως στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, και κάνει ακόμα εντονότερο το γενικότερο μαθησιακό πρόβλημα του μαθητή. (Καραντζής, 2001), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Η δυσκολία στη μνήμη μπορεί επίσης να εμφανιστεί και σε πληροφορίες και ερεθίσματα που παρουσιάζονται είτε οπτικά είτε ακουστικά, χωρίς η μια μορφή να είναι σε μεγαλύτερη κλίμακα έναντι της άλλης. Παράλληλα ο μαθητής δεν μπορεί να επεξεργαστεί και πληροφορίες σχετικά με το να βάλει σε μια σειρά στοιχεία (λέξεις σε προτάσεις, αριθμούς σε ακολουθίες) επειδή και αυτή η δοκιμασία απαιτεί συγκράτηση των πληροφοριών που προσλήφθηκαν στη μνήμη και περαιτέρω επεξεργασία τους. Για παράδειγμα, η δοκιμασία της αντιγραφής από τον πίνακα λέξεων, προτάσεων ή ασκήσεων μπορεί επίσης να προβάλλει την

αδυναμία του μαθητή στη συγκράτηση και την επεξεργασία πληροφοριών. Αν και τις πληροφορίες τις βλέπει συνεχώς (καθώς αυτές βρίσκονται στον πίνακα), ο μαθητής τις γράφει βήμα βήμα ή γράμμα γράμμα στο τετράδιό του. Το φορτίο των πληροφοριών που πρέπει να θυμάται είναι φαινομενικά ελάχιστο και δεν απαιτείται μεγάλη συγκράτηση πληροφοριών προκειμένου να ολοκληρωθεί αυτή η δοκιμασία. Παρόλα αυτά μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θα αργήσει στη δοκιμασία αυτή, είναι πιθανό να μην συμπεριλάβει όλες τις λέξεις, αριθμούς ή όποιο άλλο στοιχείο πρέπει να αντιγράψει, ενώ υπάρχει και περίπτωση να αντιγράψει λάθος αυτά που του ζητούνται. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Επίσης, ένας άλλος τομέας όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν χαμηλή επίδοση όσον αφορά την βραχύχρονη μνήμη, είναι σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ιδίως όταν το χρονικό διάστημα όπου παρουσιάζεται το ερέθισμα και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Έτσι, τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης οφείλονται στην μη αποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης. (Λιβανίου, 2004), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν διακριτές λειτουργικές δυσκολίες στη μακρόχρονη μνήμη. Αν και η χωρητικότητά της είναι τεράστια, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών οργάνωσης, αλλά και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, έχουν ως αποτέλεσμα σε σημαντικό περιορισμό της.

Στις δυσκολίες αυτές θα πρέπει να προστεθούν, η έλλειψη δεξιοτήτων αυτοελέγχου στην επιλογή νύξεων και η κινητοποίηση της αποθήκευσης ή και της ανάκλησης, καθώς και η σε μικρότερο βαθμό εξαντλητική αναζήτηση της πληροφορίας που επίσης οδηγούν στη δυσκολία χειρισμού της (Λιβανίου, 2004). Πιστεύεται από τους ειδικούς, πως τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες βγαίνουν από την αποτυχία τους να ενσωματώσουν τα οπτικά και γλωσσικά μνημονικά ίχνη ενός ερεθίσματος που παρουσιάζεται οπτικά τη στιγμή της αποθήκευσης. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή των προβλημάτων επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα στη δυσκολία μνήμης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Η εργαζόμενη μνήμη ήταν το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού που ενσωματώθηκε σε αυτόν. Εκεί θεωρείται ότι υπάρχουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα

προβλήματα στο μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Πρώτον, έχουν γενικά μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης και η δυσκολία αυτή δεν είναι εντοπισμένη στο σημείο που έχουν τη μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση ή μαθηματικά), αλλά είναι γενικευμένη. Δεύτερον, δυσκολεύονται με την ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων που έχουν σχέση με την ανάγνωση. Ακόμη, τα προβλήματα στην εκτελεστική επεξεργασία ανάκλησης σχετίζονται με την παρακολούθηση της πορείας της γενικής μνημονικής διεργασίας. Τέλος, οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση, παρακολούθηση και έλεγχο των οργανωτικών στρατηγικών, έχουν μεγάλη σημασία στην προσπάθεια ανάκλησης των πληροφοριών κατά την ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης. Πολλοί επιστήμονες εκτιμούν ότι τα προβλήματα εργαζόμενης μνήμης είναι διπλής όψης. Στηρίζονται τόσο στην αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας, ώστε αυτή να αποθηκευτεί αποτελεσματικά, όσο και στα μικρά κίνητρα που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για μια νοητική προσπάθεια με τόσο μεγάλες απαιτήσεις.

4. Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης

Αρχικά, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι η προσοχή είναι μια ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται στην πληροφορία και στο γνωστικό έργο που έχει μπροστά του βάζοντας σε δευτερεύοντα ρόλο τα άσχετα στοιχεία και ερεθίσματα. Πολλοί επιστήμονες αναφέρονται σε αυτή τη διεργασία με το όνομα «επιλεκτική προσοχή» (επικέντρωση στα σημαντικά και όχι στις λεπτομέρειες), ενώ στη διατήρηση της προσοχής αυτής στο χρόνο με το όνομα συντηρούμενη προσοχή (ο χρόνος που μπορεί ένα άτομο να επικεντρώσει την προσοχή του σε ένα ερέθισμα) .

Ένας απ' τους πιο κοινούς χαρακτηρισμούς που δίνονται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην καθημερινή σχολική ζωή είναι πως «διασπώνται εύκολα». Τα προβλήματα της προσοχής και συγκέντρωσης είναι τόσο έντονα, που σε πολλές περιπτώσεις πιστεύεται πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανήκουν στην ίδια κατηγορία με εκείνους που έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ – Υ). (Αθανασιάδη, 2001), (Γιαννετοπούλου, 2007). Αν και τα προβλήματα προσοχής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ μεγάλα, δεν έχουν την ίδια αιτιολογία,

ποιότητα και ένταση με αυτά των μαθητών με ΔΕΠ – Υ. Η ένταση των προβλημάτων προσοχής ερευνάται συνήθως με έρευνες που εξετάζουν την παραμονή των μαθητών σε ένα έργο. Ενώ οι τυπικοί μαθητές φαίνεται να παραμένουν στο μαθησιακό έργο για το 60 – 80% της διδακτικής ώρας τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αντίθετα, μένουν για το 30 – 60%. Οι έρευνες που ασχολήθηκαν με τη συντηρούμενη προσοχή, είχαν αποτελέσματα που αντίκρουαν το ένα, το άλλο . Στις έρευνες που οι εκπαιδευτικοί «βαθμολογούσαν» την προσοχή των μαθητών και τη συγκέντρωσή τους στο χρόνο, έβρισκαν προβλήματα, ενώ σε έρευνες με εργαστηριακή παρατήρηση και εκτίμηση, δεν καταγράφονταν δυσκολίες προσοχής. Ουσιαστικά, το μεγαλύτερο μέρος της μικρής προσοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δείχνει να έχει τις ρίζες του στις δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής που αντιμετωπίζουν. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Η διαφορά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, που δείχνουν οι έρευνες στη σχολική ηλικία, και θεωρείται πως είναι 2 – 3 ετών μικρότερη αυτής των τυπικών συνομηλίκων τους, επιδεινώνεται μετά την ηλικία των 12 και 13 ετών. Στην συγκεκριμένη ηλικία, έρευνες έχουν δείξει πως επιτελείται η πλέον μεγάλη αύξηση της ικανότητας προσοχής. Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν μία καθυστέρηση 2 – 3 ετών στις ικανότητες προσοχής, δεν πραγματοποιούν αυτό το άλμα τη περίοδο που πρέπει, έχοντας ταυτόχρονα και την επιβάρυνση της μετάβασης στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στο γυμνάσιο, οι δυσκολίες και οι διαφορές με τους τυπικούς συμμαθητές τους μεγαλώνουν και επιτείνονται. (Τρίγκα Μερτίκα, 2010).

Οι παράγοντες που έχουν καταδειχθεί ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι κατά κύριο λόγο η αργή επεξεργασία των πληροφοριών η οποία οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής ή αναποτελεσματική εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους παρέχονται να εργαστούν. (Αθανασιάδη, 2001). Επιπλέον, ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής καταδείχθηκαν το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η κακή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που βοηθούν την προσοχή. Δηλαδή, η αδυναμία των συγκεκριμένων μαθητών να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να επεξεργαστούν όσο χρειάζεται, πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «ονομάζουν»

(χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) κάθε αντικείμενο, κάνουν την προσπάθειά τους για συγκέντρωση και προσοχή πιο δύσκολη. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Η προσοχή αλληλοεπιδρά έντονα με τη ικανότητα μνήμης και μαζί έχουν μεγάλη επιρροή στην επίδοση σε όλα τα ακαδημαϊκά έργα. Η μεγαλύτερη συνεισφορά στα προβλήματα επίδοσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αρνητική επιρροή που έχουν τα προβλήματα προσοχής στη χρήση στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων.

Η επίδραση αυτή επηρεάζει σημαντικά και κάνει τη στρατηγική προσέγγιση των ακαδημαϊκών έργων από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ακόμα δυσκολότερη. (Καλτσούδα, 2005), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Αποτέλεσμα της μειωμένης προσοχής είναι η αδυναμία συγκέντρωσης στο αντικείμενο που πρέπει να μάθουν, κάτι που οδηγεί σε αργό ρυθμό προόδου και σε ποικιλία λαθών. Η μειωμένη προσοχή επιβάλλει ιδιαίτερες ρυθμίσεις από άποψη μεθόδων διδασκαλίας και παρουσίασης της γνώσης, καθώς τα παιδιά αυτά δύσκολα μαθαίνουν μέσω της μίμησης και χρειάζονται συχνές αλλαγές δραστηριοτήτων, προκειμένου να συνεχίσουν να διατηρούν την προσοχή τους στο μάθημα.

5. Δυσκολία στον προσανατολισμό και στις χωροχρονικές έννοιες

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, αντιληπτικά, υπάρχει η πιθανότητα να έχουν μεγάλη σύγχυση όσον αφορά στις έννοιες της απόστασης, του χρόνου και του χώρου γενικά. Μπορεί να βρίσκουν δύσκολο να εκτελέσουν έργα που απαιτούν προσανατολισμό στο χώρο όπως «πάνω – κάτω», «δεξιά – αριστερά», στα σημεία του ορίζοντα («βόρεια – νότια»), στη μαθηματική ακολουθία των αριθμών, τη σειρά των μηνών και των ημερών της εβδομάδας κ.ά. (Λιβανίου, 2004). Δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν επίσης και στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου, όπως «χθες», «σήμερα», «αύριο», «πριν», «μετά» κ.λπ., καθώς και σε έννοιες προθέσεων και συνδέσμων. Οι παραπάνω νοητικοί περιορισμοί επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις τους και στα μαθηματικά.

Παράλληλα μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα πλευρίωσης. Ενδέχεται δηλαδή να δυσκολεύονται να διακρίνουν την αριστερή από την δεξιά πλευρά τόσο του δικού τους σώματος όσο και εκείνου που βρίσκεται απέναντί τους, μπερδεύοντας το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι κ.λπ.

(αδιαμόρφωτη πλευρίωση) καθώς και μεταξύ των αντικειμένων του περιβάλλοντος. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

6. Προβλήματα κινητικής ανάπτυξης και γενικού συντονισμού

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να εμφανίζουν δυσκολίες και στον τομέα της κίνησης, όπως κακό συντονισμό κινήσεων, κινητική αδεξιότητα και δυσκολία στη λεπτή και την αδρή κινητικότητα. Οι δυσκολίες του γενικού κινητικού συντονισμού, κυρίως, κάνουν την εμφάνιση τους σε δραστηριότητες που απαιτούν καλή ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, όπως τρέξιμο, πήδημα και ισορροπία ή ακόμα σε θέματα που απαιτούν εκλεπτυσμένες και λεπτές κινήσεις, όπως είναι η γραφή, η ζωγραφική κ.ά. Ως προς τις κινητικές του δεξιότητες, λοιπόν, ένα παιδί μπορεί να είναι αδέξιο, ασυντόνιστο και να μην τα καταφέρνει σε ομαδικά αθλήματα. Επίσης, μπορεί να δυσκολεύεται και να καθυστερεί στο γράψιμο καθώς ακόμα και σε πιο απλά πράγματα, όπως το κράτημα του μολυβιού. Το οποίο να γίνεται με τέτοιο ασυνήθιστο τρόπο οδηγώντας σε ακανόνιστη και δυσανάγνωστη γραφή. (Μάρκου, 1998), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010),

7. Δυσκολίες γνωστικής υποκινητικότητας ή νωθρότητας

Ένα άλλο χαρακτηριστικό το οποίο δεν αναφέρεται ξεχωριστά, είναι η γνωστική υποκινητικότητα ή νωθρότητα που παρατηρείται στα παιδιά με μαθησιακό πρόβλημα κι ως φαίνονται συχνά πολύ ενεργοποιημένα ή ακόμα και υπερκινητικά. Είναι αυτό το χαρακτηριστικό το οποίο κάνει πολλούς ειδικούς να παρατηρούν τα παιδιά με μαθησιακό πρόβλημα σαν να «βαριούνται» ή σαν να μη θέλουν να σκεφτούν. Πολύ μεγάλη προσοχή απαιτείται στο στάδιο της αξιολόγησης του υποκινητικού μαθητή, ώστε να μην καταλήξουμε στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές του δυσκολίες οφείλονται σε τεμπελιά, αδιαφορία, νοητική υστέρηση ή σε συναισθηματική διαταραχή. Σε τέτοιου είδους περιπτώσεις, η κακή διάγνωση των δυσκολιών του παιδιού από το οικογενειακό ή το σχολικό περιβάλλον του, μπορεί να προκαλέσουν σοβαρές ψυχολογικές διαταραχές στο ίδιο το παιδί. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

8. Προβλήματα αυτορρύθμισης

Η αυτορρύθμιση είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν και διατηρούν γνωστικές λειτουργίες, συμπεριφορές και συναισθήματα τα οποία είναι συστηματικά προσανατολισμένα στην επίτευξη των στόχων τους. Αναφέρεται στο βαθμό που τα άτομα είναι ενεργοί συμμετέχοντες της δικής τους μαθησιακής διαδικασίας ως προς τη μεταγνώση, τις πεποιθήσεις κινήτρων και τη συμπεριφορά.

Αυτορρυθμιζόμενη καλείται η μάθηση η οποία αναφέρεται σε σκέψεις, αισθήματα και ενέργειες που παράγονται από το μαθητή, τις οποίες παρακολουθεί και προσαρμόζει σε βάθος χρόνου ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί του στόχοι. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Σύμφωνα με μελέτες που έγιναν πιστεύεται πως η αυτορρύθμιση εμπλέκει έναν αριθμό εργασιών που περιλαμβάνουν τη στοχοθεσία, τις στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών και του θυμικού, την αποτελεσματική διαχείριση χρόνου, τις πεποιθήσεις αυτό – κινητοποίησης (αυτό – αποτελεσματικότητα, προσδοκίες αποτελέσματος, εσωτερικό ενδιαφέρον και προσανατολισμός στο στόχο) την αξιολόγηση, την υπερηφάνεια και την ικανοποίηση από την προσπάθειά τους. Οι αλληλεπιδράσεις των παραπάνω παραγόντων δίνουν εξήγηση στην αδυναμία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να ρυθμίσουν μόνοι τους τη μαθησιακή τους συμπεριφορά ώστε να επιτύχουν μέσα στη σχολική τάξη. (Παντελιάδου, 2009). Η δυσκολία αυτορρύθμισης όμως δημιουργεί ακόμα περισσότερες ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες αργότερα μια και δεν επιτρέπει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να οδηγηθούν σε ανεξάρτητη και ενεργή μάθηση. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

9. Προβλήματα μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Ο όρος μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρεται σε μια σειρά γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή (γενικότερα και όχι μόνο του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες) που του επιτρέπουν να γνωρίζει τον τρόπο να μαθαίνει και να καταλαβαίνει καινούριες πληροφορίες. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Πιο συγκεκριμένα, μεταγνώση καλείται η γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, η ενεργητική παρακολούθησή τους από τον ίδιο, καθώς

επίσης και οι διορθωτικές ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές.

Μετά τη δεκαετία του '80, όταν η μεταγνωστική θεωρία άρχισε να εδραιώνεται στους τομείς της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης, έκανε την εμφάνιση της η εικόνα του επιτυχημένου και αποτελεσματικού μαθητή. Αυτή η εικόνα περιλάμβανε την αποτελεσματική χρήση στρατηγικών, την ενεργητική παρακολούθηση της πορείας του έργου, καθώς επίσης και τον αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματά που είχε.

Η έρευνα στο τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, από νωρίς έδωσε αποτελέσματα για την εικόνα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Φάνηκε πως οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν σοβαρά μεταγνωστικά ελλείμματα που επηρεάζουν σημαντικά και τη σχολική τους επίδοση. (Σπαντιδάκης, 2009). Τα κυριότερα προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν:

- A) Να αναγνωρίζουν τις απαιτήσεις του έργου και του σχεδιασμού του.
- B) Να επιλέγουν και να εφαρμόζουν στρατηγικές.
- Γ) Να παρακολουθούν και να ρυθμίζουν την απόδοση στο έργο.
- Δ) Να αξιολογούν τα αποτελέσματα του γνωστικού έργου. (Ζέρβα, Βεντίκου, 2007), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Κοινωνικό – συναισθηματικός τομέας

1. Ευπάθεια κινήτρων

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν πως η σχολική επίδοση δεν μπορεί να θεωρείτε ως ένα ψυχρό γνωστικό εγχείρημα βλέποντας ότι οι πεποιθήσεις κινήτρων παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που οι μαθητές πλησιάζουν τη μάθηση. Οι επιδράσεις των κινήτρων, έμμεσες και άμεσες, στην επίδοση είναι σημαντικές και μεγάλης αξίας. Από αυτές τις επιδράσεις προέκυψε η ονομασία του «παθητικού» μαθητή.. Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ονομάζονταν «παθητικοί»

μαθητές. Μάλιστα θεωρούσαν ότι ήταν θέμα τεμπελιάς. Ο λόγος γι' αυτό είναι η ευπάθεια των κινήτρων που τους διακρίνει, οι αρνητικές δηλαδή πεποιθήσεις που έχουν σχέση με τα κίνητρα.(Παντελιάδου, 2009). Ιδιαίτερα, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν: μειωμένη όρεξη για ενεργητική μάθηση και δεν ενδιαφέρονται με ότι έχει σχέση με τη σχολική μάθηση, αρνιούνται ή αντιστέκονται στο να προσπαθήσουν να ολοκληρώσουν ένα έργο, και ισχυρίζονται ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα (μαθημένη αβοηθησία), εξαρτιούνται από άλλους και αναζητούν κοινωνική ενίσχυση και τέλος προτιμούν την εξωτερική ενίσχυση, από την εσωτερική. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι απόλυτα προσανατολισμένα στο να αποφύγουν την χαμηλή επίδοση. Ενώ οι τυπικοί συμμαθητές θέλουν να εργάζονται για να αποκτήσουν βαθιά γνώση είτε κοινωνική αναγνώριση μέσω των βαθμών, και ο κύριος σκοπός τους είναι η αποφυγή μιας αποτυχίας. Επίσης το πιο σημαντικό πράγμα που τους ενδιαφέρει είναι να προφυλάξουν τον εαυτό τους για να μην βρεθούν ξαφνικά στην θέση να αποτύχουν και να πρέπει να απολογούνται για αυτό. Ο συγκεκριμένος προσανατολισμός στο στόχο όμως τα αναγκάζει να εμπλέκονται όλο και λιγότερο με γνωστικά έργα, για να μην αποτύχουν. (Παντελιάδου, 2009). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ξεχνούν σχεδόν πάντα να ολοκληρώσουν ασκήσεις που έπρεπε να κάνουν στο σπίτι ή προβλήματα που έπρεπε να λύσουν. Προσπαθώντας να μην αποτύχουν δεν εμπλέκονται όλο και περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία κι έτσι χάνουν σε γνώσεις και μεταγνωστικές δεξιότητες., (Παντελιάδου, 2007).

Ακόμη, οι μαθητές αυτοί όταν επιτύχουν σε κάποια δραστηριότητα ή άσκηση θεωρούν ότι τους βοήθησε η τύχη, η ευκολία του έργου και η βοήθεια των άλλων. Αντίθετα όταν αποτυγχάνουν θεωρούν ότι έχουν χαμηλή ικανότητα. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Το προφίλ που εμφανίζουν είναι ιδιαίτερα αρνητικό. Στην αποτυχία τους πιστεύουν ότι φταίνε μόνο οι ίδιοι και ότι δεν θα υπάρξει καμία βελτίωση διότι θεωρούν ότι με αυτήν την ικανότητα γεννιόμαστε και δεν αλλάζει. Αυτές οι αποδόσεις αιτιακών προσδιορισμών στην επιτυχία και αποτυχία συμβάλλουν επομένως σε αποτυχημένες γνωστικές προσπάθειες και οδηγούν τα παιδιά αυτά σε «μαθημένη αβοηθησία». Με τον όρο αυτό περιγράφεται η συναισθηματική, ψυχολογική και βουλητική κατάσταση κατά την οποία οι μαθητές θεωρούν ότι δεν έχουν την δυνατότητα να επιτύχουν το παραμικρό. Κυρίως για αυτόν τον

λόγο, θεωρούν πως δεν είναι απαραίτητο να ασχοληθούν με οτιδήποτε μιας και είναι βέβαιο πως θα αποτύχουν.

Τέλος, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτό – αποτελεσματικότητας. Έτσι ονομάζονται οι πεποιθήσεις κάποιου για τις ικανότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει τις ενέργειες που θα οδηγήσουν στην ολοκλήρωση ενός έργου. Αν και υποκειμενικές, οι πεποιθήσεις αυτού του είδους δίνουν την δυνατότητα στο άτομο να θέσει υψηλούς μαθησιακούς στόχους, να επιμείνει στην ολοκλήρωσή τους και να προσπαθήσει σε μεγάλο βαθμό ώστε να φτάσει την επιτυχία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όμως αντιμετωπίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία έχοντας χαμηλές πεποιθήσεις αυτό – αποτελεσματικότητας, θέτουν χαμηλούς στόχους στους οποίους δεν έχουν σκοπό να επιμένουν έτσι κι αλλιώς. Ακόμη και όταν ολοκληρώνουν ένα έργο με επιτυχία, επειδή δεν έχουν κοινωνικό αντίκρισμα και αξία, δεν έχουν βελτίωση των πεποιθήσεων κινήτρων τους και έμμεσα της επίδοσής τους. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

2. Προβλήματα συμπεριφοράς

Είναι γνωστό πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν γενικά προβλήματα συμπεριφοράς. Η συσχέτιση αυτή έχει πραγματοποιηθεί τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά και τέτοιου είδους προβλήματα μπορεί να ξεκινούν από την επιθετικότητα και να φτάνουν μέχρι την απάθεια ή την εσωστρέφεια. (Λιβανίου, 2004). Αν και η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς είναι συχνή σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν αποτελούν κύριο σύμπτωμα των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτά τα προβλήματα είναι πιθανά αποτελέσματα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη και τις ανατροφοδοτούν άμεσα.. Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχει τη δυνατότητα να έχει μια κοινωνική θέση μέσα στην τάξη, επειδή δεν μπορεί τα καταφέρνει στα μαθήματα, θέλει να τραβήξει την προσοχή ή να αντιδράσει μέσα από επιθετικότητα ή απόσυρση. Όμως με αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να απομακρύνεται περισσότερο από την υπόλοιπη τάξη και τις λειτουργίες της και τροφοδοτεί τον φαύλο κύκλο της σχολικής αποτυχίας. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Νικολάου, 2007).

3. Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αρκετές φορές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνική τους εξέλιξη. Τα προβλήματα αυτά είναι ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ωστόσο δεν είναι παράγοντας περιγραφής των μαθησιακών δυσκολιών όπως υποστηρίζονταν παλαιότερα, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να στερούνται γενικά την κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων τους. Η χαμηλή επίδοση των παιδιών αυτών στα μαθήματα τους κατατάσσει εκτός του κοινωνικού κύκλου της τάξης τους, και έτσι έχει ως συνέπεια να μην γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Ακόμη και όταν έχουν κάποιες δεξιότητες όπως:(καλοί ποδοσφαιριστές, ζωγράφοι κ.λπ.) δεν μπορούν να εξιλιώσουν την ταμπέλα του αποτυχημένου μαθητή. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι μια κοινωνική συμπεριφορά που δεν ταιριάζει αρκετές φορές με την ηλικία και τις κοινωνικές δεξιότητες που αρμόζουν σ' αυτήν. Αίτια αυτού του γεγονότος πέρα από την έλλειψη κοινωνικής αποδοχής είναι προβλήματα στην ικανότητα πρόσληψης, ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων – πληροφοριών, αλλά και ελλειμματική γνώση σχετικά με την κατάλληλη κατά περίπτωση συμπεριφορά.

Αρκετές φορές αντιμετωπίζουν διλλήματα σε κοινωνικές περιστάσεις δηλαδή, είτε δε γνωρίζουν τι να κάνουν είτε, ενώ γνωρίζουν, ερμηνεύουν με λανθασμένο τρόπο τις παραμέτρους και δρουν χωρίς επιτυχία και λογική. Ένα από τα πιο συνηθισμένα παραδείγματα αυτής της κατάστασης είναι οι τυπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Λόγω της δυσκολίας τους δεν μπορούν να αντιληφθούν σωστά τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων ,και έτσι θεωρούν ως φίλους τους συνομηλίκους που απλά γνωρίζουν. Έτσι, αν κάποια φορά ένας από τους συμμαθητές τους, με τον οποίο όμως δεν έχουν ιδιαίτερη σχέση δεν ασχοληθεί μαζί τους, μπορεί να νευριάσουν και να αντιμετωπίσουν με λάθος τρόπο μια πολύ συνηθισμένη κατάσταση. (Magowan, 2003). Δάσκαλοι, γονείς και συμμαθητές θεωρούν αυτά τα παιδιά αντιπαθητικά, και περισσότερο επιθετικά από άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Πολλοί ερευνητές υποθέτουν πως τα γνωστικά – νοητικά ελλείμματα των παιδιών αυτών παρεμβαίνουν, μεταξύ άλλων και στην ικανότητά τους να αποκτούν προοπτική και γενικά να μπαίνουν στη θέση του άλλου. Σχετικά με την ικανότητά τους να μπαίνουν στη θέση του άλλου, οι μελέτες και έρευνες βρίσκουν σημαντικές διαφορές. Αυτή ακριβώς η δυσκολία του να μπαίνεις στη θέση του

άλλου, υποστηρίζουν οι ερευνητές, οδηγεί σε επικοινωνιακές ελλείψεις που έχουν σαν αποτέλεσμα μειωμένη κοινωνική ικανότητα και προσαρμογή. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

4. Συναισθηματική εξέλιξη

Την συναισθηματική ζωή των παιδιών και των οικογενειών τους την επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό οι μαθησιακές δυσκολίες. Τα κυριότερα συναισθηματικά προβλήματα που εμφανίζονται συχνά στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται κατά κύριο λόγο οι επανειλημμένες αποτυχίες τους. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή αρνητικής στάσης προς το μάθημα, αρκετό άγχος ή ακόμη και φοβίας. Σίγουρα, όταν υπάρχουν τέτοια είδους προβλήματα επιδεινώνουν την κατάσταση, με αποτέλεσμα τέτοιου είδους συμπεριφορά να δυσκολεύουν σημαντικά τις δυνατότητες κάθε παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Αρκετές μελέτες έχουν επιβεβαιώσει την κλινική εμπειρία για την ύπαρξη διαφόρων κοινωνικό – συναισθηματικών προβλημάτων στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην σχολική τους ζωή βιώνουν περισσότερα αρνητικά και λιγότερο θετικά συναισθήματα. Με άλλα λόγια τους οδηγούν σε απόσυρση και αποφυγή εμπλοκής είτε με γνωστικά έργα είτε σε κοινωνικές σχέσεις μέσα στο σχολείο. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Επίσης, τα παιδιά αυτά βιώνουν σε μέγιστο βαθμό άγχος μέσα στην τάξη από κάθε άλλον συμμαθητή τους. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η ευπάθεια κινήτρων επιδεινώνει την κατάστασή τους οδηγώντας τους σε αρνητικά συναισθήματα. Αυτά τα παιδιά, λοιπόν, παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι τα «φυσιολογικά» παιδιά άγχος, κατάθλιψη και κακή εικόνα του εαυτού. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Όπως αναφέρει σχετικά η Riddick: «Δύο από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η προκατάληψη και η άγνοια των άλλων», διατυπώνοντας με αυτό τον τρόπο μια βασική διάσταση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αυτών των παιδιών. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά συνήθως με μαθησιακές δυσκολίες στο συναισθηματικό τομέα, είναι:

- Νιώθουν απογοήτευση και ματαίωση.
- Νιώθουν απόρριψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Άγχος, στρες, ανησυχία και αγωνία για τα μαθήματα της γλώσσας και τη φωναχτή ανάγνωση.
- Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Πιο συγκεκριμένα στην ελληνική κοινωνία, που η σχολική επιτυχία θεωρείται πολύ σημαντική, οι μαθησιακές δυσκολίες, και συνεπώς η χαμηλή σχολική επίδοση, επηρεάζουν ακόμη περισσότερο τη ζωή του παιδιού.

ΠΡΩΙΜΕΣ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ



Οι γονείς και εκπαιδευτικοί ανησυχούν αρκετά και μπαίνουν στην διαδικασία να σκεφτούν για το τι φταίει και το παιδί δεν μπορεί να λειτουργήσει όπως τα άλλα παιδιά στο Νηπιαγωγείο. Πολλά είναι οι απορίες τους, όπως: γιατί χαζεύει, γιατί κινείται συνεχώς, γιατί δεν εκφράζεται σωστά, γιατί έχει τόσο

φτωχό λεξιλόγιο, γιατί δεν προσέχει αυτά που λέμε και κάνουμε, γιατί αργεί τόσο πολύ να καταλάβει κάτι, γιατί δεν μπορεί να θυμάται τα όσα μαθαίνει, γιατί αργεί να ολοκληρώσει τις εργασίες του; Όλοι ψάχνουν για την αιτία του προβλήματος είτε αυτό είναι μέσα στην οικογένεια, είτε σε παράγοντες του σχολείου, του εκπαιδευτικού υλικού και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Όταν γίνεται έγκαιρος εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών η αντιμετώπιση τους είναι πιο αποτελεσματική. Σε πολλές χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία, εφαρμόζεται η διαδικασία της γενικής αξιολόγησης που στοχεύει στον εντοπισμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (screening).

Κατά την προσχολική ηλικία αρχίζει η διαδικασία, όπου χορηγούνται ειδικά σταθμισμένα τεστ για να εντοπίσουμε τις δυσκολίες και τις ελλείψεις των παιδιών στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα αυτών των δοκιμασιών αποτελούν την αρχή για τη διαμόρφωση ειδικών παρεμβατικών προγραμμάτων που θα βοηθήσουν το συγκεκριμένο παιδί να βελτιώσει τις αδυναμίες του πριν ξεκινήσει το Δημοτικό, έτσι ώστε να μην είναι πίσω σε γνώσεις σε σχέση με τους συμμαθητές του. (Τσίπρα, 2007), (Herbert, 2008). Τα πιο σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας κατά την προσχολική ηλικία είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την έγκαιρη πρόγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Με αποτέλεσμα, αν η διαδικασία της ανίχνευσης χρησιμοποιηθεί σε κατάλληλα πλαίσια και σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, μπορεί να αποβεί αρκετά χρήσιμη στην πρόβλεψη και στην έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. (Βλασσοπούλου).

Μέσα σε μια σχολική τάξη συμπεριλαμβανομένης και της τάξης του Νηπιαγωγείου, οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες που μπορεί να συναντήσει ένας εκπαιδευτικός περιλαμβάνει τόσο την προβληματική συμπεριφορά όσο και τις δυσκολίες μάθησης που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί στη διάρκεια της συνολικής σχολικής του θητείας και συχνά αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και αποτελούν ενδείξεις πιθανής μαθησιακής δυσκολίας. (KirkPatrick&Stohr&Kimbrough, 1990). Στο Νηπιαγωγείο εάν υπάρχει μια έμπειρη και καλά πληροφορημένη νηπιαγωγός θα μπορέσει αμέσως να καταλάβει το παιδί αν έχει γλωσσικά προβλήματα ή άλλες μαθησιακές ιδιαιτερότητες, διότι υπάρχουν πολλά ενδεικτικά στοιχεία στην όλη του συμπεριφορά, τα οποία είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες. (Δράκος, 1999).

Τέτοια στοιχεία είναι τα ακόλουθα:

3-5 ετών

Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, η εξέλιξη του είναι αργή, συγκριτικά με την σωματική και πνευματική του ανάπτυξη. Χαρακτηριστικά, το παιδί:

- Μπερδεύει τη σειρά των γραμμάτων μέσα στη λέξη, δηλαδή κάνει αναγραμματισμούς, π.χ. λέει «ματηθής» αντί «μαθητής».

- Μπερδεύει ακουστικά παρόμοιες λέξεις, π.χ. λέει «ρόδα» αντί «σόδα» ή μπορεί να χρησιμοποιεί λέξεις που δεν υπάρχουν ή λέξεις που μοιάζουν ηχητικά με τις σωστές, π.χ. λέει «τοτό» αντί «ποτό».
- Οι προφορικές του προτάσεις, ακόμη και μετά την προσχολική ηλικία, είναι ανώριμες συντακτικά και γραμματικά, π.χ. «πάω βόλτα εγώ σκύλο».
- Δεν χρησιμοποιεί εννοιολογικά ολοκληρωμένες προτάσεις και έχει πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο.
- Δεν μπορεί να διηγηθεί ένα συμβάν που βίωσε ή να πει μια ιστοριούλα με τη σωστή σειρά των γεγονότων ή να περιγράψει κάτι που βλέπει.
- Δυσκολεύεται πολύ να συνδυάσει αντικείμενα που βρίσκονται ακόμη και στο άμεσο περιβάλλον του, με την ανάλογη ονομασία τους – δηλαδή, η εικόνα ενός καναπέ να συσχετιστεί με τη λέξη «καναπέ» ή να αναγνωρίσει τα υποδεικνυόμενα χρώματα σε μια σειρά χρωμάτων.
- Δεν καταλαβαίνει την έννοια της ομοιοκαταληξίας και της ακολουθίας και δεν μπορεί να απομνημονεύσει στιχάκια ή τραγουδάκια, ακολουθώντας τη σωστή σειρά των γεγονότων. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί είτε δεν υπάρχουν είτε είναι λάθος, ενώ δεν υπάρχει καμία λογική σειρά στην ιστορία που τραγουδά.

B. Σχετικά με το γράψιμο/ζωγραφική, το παιδί χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια -χωρίς να διακρίνει το δεξί ή το αριστερό χέρι- ακόμη και για να φάει, να πετάξει την μπάλα, να πιάσει το μολύβι. Επίσης, δεν μπορεί να καταλάβει ποια είναι η αρχή του χαρτιού ή της σελίδας και ξεκινά από τη μέση, την άκρη ή το τέλος. Για αυτό είναι υπεύθυνο είτε ότι το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα πλευρίωσης (αμφιδέξιο), είτε ότι έχει προβλήματα οργάνωσης χώρου. Ως αποτέλεσμα:

- Δυσκολεύεται, ενδεχομένως, να ζωγραφίσει ή να φτιάξει ορισμένα σχήματα ή ακόμη και να τα αντιγράψει από το πρωτότυπο.
- Δεν ξέρει να γράψει το όνομά του ή το γράφει λάθος και παρουσιάζει δείγματα καθρεπτικής γραφής.

- Μπερδεύει γραφήματα με άλλα γραφήματα.

Γ. Σχετικά με την ανάγνωση, το παιδί δεν μπορεί να καταλάβει ότι οι λέξεις διαβάζονται μόνο από τα αριστερά προς τα δεξιά. Πολλά παιδιά με αρκετά υψηλή νοημοσύνη διαβάζουν, γρήγορα κιόλας, τις λέξεις ανάποδα ή ξεκινώντας από τη μέση. Επίσης, το παιδί:

- Όταν συλλαβίζει, μπορεί και αποκωδικοποιεί σωστά τα γραφήματα, αλλά, όταν θελήσει να διαβάσει όλη μαζί τη λέξη, τη λέει λάθος, π.χ. βλέπει «μπάλα», συλλαβίζει «μπά-λα» και διαβάζει «βάζο».
- Δεν ξέρει πού να τονίσει τις λέξεις.

Δ. Σχετικά με παιχνίδια που περιέχουν λέξεις και γράμματα, δεν μπορεί να ταξινομήσει ή να βάλει λέξεις σε ζεύγη ή ομάδες ή να βάλει με τη σειρά γράμματα, αριθμούς, σχήματα κ.λπ., όπως το πυργόλεξο. Ωστόσο βέβαια μπορεί να έχει ιδιαίτερη δεξιότητα σε παιχνίδια που σχετίζονται με κατασκευές και με τρισδιάστατα σχήματα, π.χ. κύβοι, lego.

Ε. Σχετικά με τις χωροχρονικές έννοιες, το παιδί νιώθει ανασφαλείς για την τοποθέτησή του μέσα στο χώρο και δεν μπορεί να καταλάβει κατευθύνσεις, όπως αριστερά/δεξιά. Χάνεται συνεχώς στο σχολείο και δεν ξέρει που είναι η τάξη του, η θέση του ή που μένει. Κανονικά, ένα παιδί πέντε ετών πρέπει να ξέρει ποιο είναι το αριστερό και ποιο το δεξί μέρος του σώματός του και σε ηλικία επτά ετών περίπου, πρέπει αντιλαμβάνεται την αριστερή και τη δεξιά πλευρά στο σώμα των άλλων. Τα προβλήματα προσανατολισμού, κατά συνέπεια, επηρεάζουν και την κατανόηση άλλων εννοιών, όπως, πάνω/κάτω, ψηλά/χαμηλά ακόμη και τη θέση και το ρόλο που πρέπει να έχει ο παίκτης στα διάφορα ομαδικά παιχνίδια, γι' αυτό και συνήθως τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να συμμετέχουν. Η απόρριψη και η μοναξιά παίζουν κυρίαρχο ρόλο στα συναισθήματα των παιδιών αυτών όπως διαπιστώνουν οι νηπιαγωγοί.

Σε αυτή τη σύγχυση ως προς την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό οφείλεται και το γεγονός ότι το 90% των παιδιών με δυσκολίες στις χωροχρονικές έννοιες δυσκολεύονται να μάθουν τη σειρά με την οποία θα φορέσουν τα ρούχα τους, πώς να κουμπώνονται ή να δένουν τα κορδόνια των παπουτσιών τους. Το παιδί νιώθει μία σύγχυση για το αν είναι πρωί, μεσημέρι ή απόγευμα και δεν έχει αίσθηση του χρόνου, π.χ. ρωτά συνεχώς πότε θα γίνει

διάλειμμα ή πότε θα πάει βόλτα. Είναι επίσης πιθανόν, να παρουσιάζει πρόβλημα στη σωστή χρήση των χρονικών επιρρημάτων, όπως «πριν», «μετά», «τόρα», «χτες».

ΣΤ. Όσον αφορά την βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, τα παιδιά παρουσιάζουν συγκεκριμένα προβλήματα, που μπορεί να οφείλονται σε δυσλειτουργία ή ανεπάρκεια αυτών των συστημάτων, τα οποία είναι:

- Το παιδί δεν είναι συγκεντρωμένο με αποτέλεσμα να ξεχνά τις οδηγίες που δίνει η δασκάλα μέσα στην τάξη για διάφορες ασχολίες, π.χ. χαρτοκοπτική, ζωγραφική, χρήση ενός οργάνου. Ξεχνά τη θέση που κάθεται ή που είναι τα πράγματά του, ξεχνά συνεχώς το μπουφάν του, τις φωτοτυπίες του. Ξεχνά τι του ζήτησε η νηπιαγωγός να κάνει ή τι πρέπει να ετοιμάσει για την επόμενη μέρα και δεν μπορεί να ανταπεξέλθει αν του πει η νηπιαγωγός να εκτελέσει δύο ή και περισσότερες εντολές.
- Δυσκολεύεται αρκετά και δεν μπορεί να επαναλάβει με τη σωστή σειρά τις ημέρες της εβδομάδας, τις εποχές, τους μήνες, το αλφάβητο και φυσικά δε μπορεί να απομνημονεύσει στίχους με τη σωστή σειρά. (Λιβανίου, 2004), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Το Νηπιαγωγείο, το εκπαιδευτικό σύστημα, το υλικό και πάνω απ' όλα η ίδια η νηπιαγωγός φέρουν το ίδιο βάρος ευθύνης για τη γνωστική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Επειδή το κάθε παιδί είναι μοναδικό, η νηπιαγωγός χρειάζεται να καταλάβει ότι η διδασκαλία δεν απευθύνεται σε μια ομοιογενή μάζα, αλλά σε διαφορετικά παιδιά με ανομοιογενή αντίληψη και με μοναδικό τρόπο λειτουργίας το καθένα. (Δράκος, 1999). Η νηπιαγωγός θα πρέπει να σκεφτεί ότι είναι πιθανόν να απαιτούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα είναι πολλές και θα εξαρτώνται από το είδος του προβλήματος, μαθησιακού ή συμπεριφοράς (π.χ. δυσκολία έκφρασης, δυσκολία στην οργάνωση, ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα κ.λπ.). Η καθημερινή συγκέντρωση στο πρόβλημα θα τη βοηθήσει να οργανωθεί ανάλογα, για τη σχεδίαση και υλοποίηση ενός αποτελεσματικού προγράμματος αντιμετώπισης. (Herbert, 2008).

5 –7 ετών

Ανησυχητικά σημεία:

- Δυσκολεύεται να προφέρει λέξεις και να συντάξει μία πρόταση.
- Αδυναμία στην ακουστική αναγνώριση αρχικών ή τελικών φωνημάτων σε λέξεις, ειδικά όταν οι λέξεις αυτές διαφέρουν στο πρώτο γράμμα.
- Σύγχυση στην ακολουθία και εκτέλεση οδηγιών.
- Δυσκολία στο να κατασταλάξει ποια πλευρά του σώματος θα χρησιμοποιήσει (δεξιά ή αριστερά)
- Αδεξιότητα στις κινήσεις και στο συγχρονισμό, όπου συνήθως όταν πάει να πιάσει κάτι το ρίχνει.
- Δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τα γράμματα, δεν αποδίδει το σωστό φώνημα σε κάθε γράμμα, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία ή στην αντιγραφή, παρά το γεγονός ότι το παιδί θεωρείται έξυπνο και έχει κανονική ανάπτυξη σε άλλους τομείς της μάθησης.
- Έχει την συνήθεια να χάνει εύκολα τα πράγματά του ή να τα ξεχνάει.
- Φτωχός κινητικός έλεγχος
- Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει το ψαλίδι, να δέσει τα κορδόνια του, να πιάσει το μολύβι, να χαράξει γραμμές ή να τις ενώσει.
- Δυσκολία αναγνώρισης κατευθύνσεων -σύγχυση δεξιού και αριστερού.
- Δυσκολεύεται στο γράψιμο και στη φορά των γραμμάτων που επιμένουν, παρά τη διδασκαλία και την πάροδο του χρόνου.
- Αντιστροφές γραμμάτων ή αριθμών.

- Δυσκολεύεται να επαναλάβει τις πολυσύλλαβες λέξεις, σύνθετες προτάσεις ή μιας σειράς αριθμών.
- Όταν διαβάζει, συχνά προφέρει διαφορετική λέξη από αυτό που βλέπει
- Δυσκολεύεται στην κατανόηση ιστοριών με διαδοχική σειρά γεγονότων ή παιχνιδιών που απαιτούν ακολουθία.
- Δυσχέρεια στην αποστήθιση ποιημάτων ή τραγουδιών.
- Έλλειψη προσοχής όταν του μιλούν- δεν ενδιαφέρεται να ακούει ιστορίες και αποτυγχάνει στην κατανόηση της ιστορίας.
- Απροθυμία για την παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων και το διάβασμα.

1.6 ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Ο καθορισμός των αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών είναι από τα πιο δύσκολα εγχειρήματα. Δεν έχουν διαπιστωθεί ακόμα έγκαιροι αιτιολογικοί παράγοντες σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαταραχές. Διάφορες θεωρίες αναφέρονται σε «ελάχιστες δυσλειτουργίες του εγκεφάλου» ή σε διαταραχές σε ορισμένα πεδία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος ή ακόμα καθυστερούν να ωριμάσουν συγκεκριμένα νευρικά κύτταρα. Άλλοι υποστηρίζουν ότι ευθύνονται ψυχολογικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες ή και άλλες αισθητηριακές ή νευρολογικές ανεπάρκειες. Στην μόνη διαπίστωση που συμφώνησαν οι ερευνητές και μελετητές είναι ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται σαν απόκλιση ανάμεσα στην πραγματοποιούμενη σχολική επίδοση και την προσδοκώμενη από γονείς και δασκάλους και δημιουργεί προβλήματα στην ομαλή εξέλιξη του παιδιού.

Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών είναι κυρίως οργανικά και έχουν να κάνουν με μηδαμινές διαφορές, σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό, στην εγκεφαλική και ευρύτερη νευρική δομή και λειτουργία που εμπλέκεται στις διεργασίες επεξεργασίας και χρήσης της γραπτής, κυρίως, γλώσσας. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει περίπτωση να συνδυάζονται και με άλλα προβλήματα π.χ. αισθητηριακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές, πολιτισμικές διαφορές ή ακατάλληλη εκπαίδευση, ωστόσο δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών ενώ φαίνεται να έχουν κληρονομική βάση και να παρουσιάζονται συχνότερα στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια. Όσον αφορά τα αίτια είναι βέβαιο ότι δεν ευθύνεται το παιδί και η συμπεριφορά του για το πρόβλημα ούτε οι γονείς, αλλά τα αίτια είναι βαθύτερα και πολλές φορές οι δυσλειτουργίες δεν εξαφανίζονται εντελώς, αλλά με την ειδικευμένη παρέμβαση, μειώνονται κάποιες πιθανότητες στις επιπτώσεις.

Συνήθως οι αιτιολογικοί παράγοντες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ταξινομούνται σε τρεις (3) μεγάλες κατηγορίες τους βιολογικούς, τους γενετικούς και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. (Αναγνωστόπουλος (Λιβανίου, 2004), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Βιολογικοί παράγοντες

Ένα μεγάλο μέρος της σύγχρονης έρευνας θεωρεί ότι κάποια αδιόρατη να παρατηρηθεί, εγκεφαλική βλάβη οφείλεται στα περισσότερα μαθησιακά προβλήματα. Σήμερα οι κλάδοι της νευρολογίας που ασχολούνται με τη δυσκολία ορισμένων παιδιών στην ανάγνωση και, γενικά, στη μάθηση αποδίδουν την ικανότητα ή την δυσλειτουργία αυτού του γλωσσικού συστήματος σε νευρολογικούς παράγοντες. Οι περιοχές του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για τις διεργασίες που αφορούν το λόγο, είναι: η περιοχή Wernicke, που βρίσκεται στον κροταφικό λοβό του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου, είναι υπεύθυνο για την κατανόηση της γλώσσας, η περιοχή Broca βρίσκεται κι αυτή επίσης στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο και ελέγχει την άρθρωση του λόγου και η Γωνιακή Έλικα, η περιοχή στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, η οποία είναι υπεύθυνη για τη γραπτή μορφή του λόγου.

Όταν ένα παιδί, το οποίο δεν αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, διαβάζει, ο εγκέφαλός του αυτόματα συσχετίζει τα γραφήματα/σύμβολα που βλέπει στη σελίδα του βιβλίου με τα

αντίστοιχα φωνήματα/ήχους και, αμέσως, τα τοποθετεί στη σωστή σειρά για να δημιουργήσει τη λέξη και στη συνέχεια να τη διαβάσει. Όσον αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ο εγκέφαλος τους δεν μπορεί να κάνει αυτού του τύπου τις διεργασίες σωστά. Με αποτέλεσμα να προσπαθεί να διαβάσει χρησιμοποιώντας άλλες εγκεφαλικές περιοχές που, στην πραγματικότητα, μπορεί να εξυπηρετούν στην παραγωγή του λόγου ή στη νοηματική επεξεργασία του. Επομένως, στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες οι περιοχές Wernicke και της Γωνιακής Έλικας, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της γλώσσας και αφορούν τη γραφή, ανάγνωση και κατανόηση της γλώσσας, υπολειπουργούν ή δυσλειτουργούν. Ενώ, αντίθετα, η περιοχή Broca, το κέντρο παραγωγής του λόγου, είναι πιθανόν να υπερλειτουργεί. Έρευνες που έγιναν από το National Institute of Mental Health (NIMH), δείχνουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν προκαλούνται από ένα απλό νευρολογικό πρόβλημα, όπως θεωρούσαν παλιότερα, αλλά οι αιτίες είναι περισσότερες και πιο πολύπλοκες.

Τα νεότερα δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότερες διαταραχές δεν προέρχονται από μία μόνο συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου, αλλά δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν πολλές πληροφορίες μαζί 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 αρχίζουν πριν από τη γέννηση. Αν η διαταραχή γίνει νωρίς, το έμβρυο είναι πιθανόν να πεθάνει ή να γεννηθεί με πολλές αναπηρίες και ίσως με διανοητική καθυστέρηση. Αν η διαταραχή εμφανιστεί αργότερα, όταν τα κύτταρα ειδικεύονται και μετακινούνται στη θέση τους, μπορεί ν' αφήσει λάθη στη δημιουργία, τη θέση ή τη σύνδεση των κυττάρων. Αρκετοί επιστήμονες πιστεύουν ότι αυτά τα λάθη μπορεί να εμφανιστούν αργότερα ως μαθησιακές διαταραχές. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Οι άνθρωποι με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν διαφορές στην δομή και την λειτουργία του εγκεφάλου όπως έχουν παρατηρήσει οι επιστήμονες. Για παράδειγμα, μία καινούρια έρευνα έδειξε ότι μπορεί να υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη δομή του εγκεφάλου που ονομάζεται *planumtemporale*. Μια περιοχή που σχετίζεται με τη γλώσσα και βρίσκεται και στις δυο πλευρές του εγκεφάλου. Σε ανθρώπους με ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία, οι δύο δομές βρέθηκαν να είναι ισομεγέθεις. Στους ανθρώπους που δεν είναι δυσλεκτικοί, το αριστερό *planumtemporale* ήταν σημαντικά μεγαλύτερο.

Ορισμένοι επιστήμονες πιστεύουν ότι τα αναγνωστικά προβλήματα μπορεί να έχουν σχέση με τέτοιες διαφορές. (Αναγνωστοπούλου, 2008). Στην Ελλάδα, ο Καρπαθίου θεωρεί ότι υπάρχει πρόβλημα κωδικοποίησης – αποκωδικοποίησης, το οποίο είναι υπεύθυνο για τις λειτουργικές εγκεφαλικές βλάβες ή ελλειμματική εγκεφαλική πλευρίωση. (Καρπαθίου, 2008). Οι έρευνες του National Institute of Mental Health είναι προσανατολισμένες στις εγκεφαλικές λειτουργίες και διερευνούν την πλευρά αυτή των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν νέες θεωρίες για την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι σύγχρονες απόψεις αποδίδουν μεγάλο μέρος των μαθησιακών δυσκολιών σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, αλλά δεν πρέπει να παραλείπεται ο ρόλος των περιβαλλοντικών επιδράσεων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Γενετικοί παράγοντες

Το 1996 εμφανίστηκε μια θεωρία η οποία έλεγε ότι για κάθε μας χαρακτηριστικό ευθύνεται κάποιο γονίδιο. Η αλήθεια είναι ότι υπάρχει κληρονομική συμμετοχή ή ευαισθησία σε όλες μας τις ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, εκτεταμένες έρευνες έχουν εκφράσει το γεγονός ότι κανένα γονίδιο δεν είναι απόλυτα υπεύθυνο από μόνο του γι' αυτές τις όποιες ιδιαιτερότητες. Τα γονίδια είναι στην ουσία φορείς δυνατοτήτων των έμφυτων χαρακτηριστικών των κυττάρων σε κάθε οργανισμό. Τα γονίδια αυτά μπορεί να ενεργοποιηθούν εξαιτίας περιβαλλοντικών παραγόντων. Έτσι, οι βιωματικές εμπειρίες, ο τρόπος ζωής και το άμεσο περιβάλλον του κάθε οργανισμού είναι υπεύθυνο για ποιες από τις πολλαπλές και πολύμορφες δυνατότητες θα εξελιχθούν ή μάλλον θα ενεργοποιηθούν στην πορεία. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Η ικανότητα να μάθουμε να μιλάμε είναι γραμμένη μέσα στο γενετικό μας υλικό και τα υπεύθυνα γονίδια ενεργοποιούνται ή αδρανούν, σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, κατά τη διάρκεια της εξελικτικής πορείας του παιδιού, από τη στιγμή της σύλληψής του.

Ένα από τα πολλά γονίδια που είναι υπεύθυνο για την κατάκτηση της γλώσσας, το FoxP2, βρέθηκε πρόσφατα στο χρωμόσωμα 7 από τον Antony Monaco. Το να έχει, όμως, κανείς το συγκεκριμένο γονίδιο δεν αρκεί. Αν το παιδί δεν κατακτήσει τη σωστή γλώσσα κατά τη διάρκεια της κρίσιμης μαθησιακής περιόδου, θα έχει πάντα προβλήματα με το λόγο. Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι ο γενετικός γονιδιακός παράγοντας δεν παίζει ουσιαστικό ρόλο

στην κληρονομική επιρρέπεια. Επίσης, εντοπίστηκε ότι ένα άτομο μπορεί να είναι χαμηλής, μέτριας ή υψηλής προδιάθεσης.

Επομένως, το περιβάλλον ανατροφής και οι βιωματικές εμπειρίες είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν και παίζουν αποφασιστικό ρόλο στο πώς θα εξελιχθούν αυτές οι προδιαθέσεις. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Εξερευνώντας, επίσης, τους γενετικούς παράγοντες εντοπίστηκε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να υπάρχουν σε περισσότερα από ένα μέλος της οικογένειας και αυτό δείχνει ότι μπορεί να υπάρχει γενετική συσχέτιση και να κληρονομείται μια λεπτή δυσλειτουργία του εγκεφάλου που με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες. Μπορεί, όμως, γι' αυτή την κληρονομικότητα να είναι υπεύθυνο το οικογενειακό περιβάλλον που πιθανόν να παρέχει κακά πρότυπα γλωσσικής ή άλλης ανάπτυξης. (Lerner, 2003). Γενικότερα, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι σχεδόν σίγουρο ότι είναι αποτέλεσμα κάποιας νευρολογικής διαταραχής, η οποία σχετίζεται με κληρονομικούς παράγοντες, αλλά είναι δύσκολο να ανιχνευτεί με τα μέσα που διαθέτουμε σήμερα. Αυτό που πιθανό να κληρονομείται είναι τα ελλείμματα, τα οποία αφορούν τον τρόπο λειτουργίας ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου και τα οποία δημιουργούν στο παιδί δυσκολίες στη διάκριση των ήχων και των γραπτών συμβόλων. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η κληρονομικότητα είναι υπεύθυνη για το 60% περίπου των περιπτώσεων διαταραχών ανάγνωσης. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται, κυρίως, στις καταστάσεις εκείνες που επικρατούν στο σπίτι, στην κοινότητα και στο σχολείο κι επηρεάζουν αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από κοινωνικής, ψυχολογικής και μαθησιακής πλευράς. Ιδιαίτερα, παραθέτονται, κυρίως, σε τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική ηλικία ή πολύ νωρίτερα, σε κάθε είδους πίεση των γονέων, όπως και σε ανεπαρκή διδασκαλία. Πολλοί ερευνητές, χωρίς να απορρίψουν την ύπαρξη κάποιας ήπιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, τονίζουν την αρνητική επίδραση του περιβάλλοντος από την προγεννητική

περίοδο ως την ενηλικίωση και το ρόλο των ψυχολογικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων. Για παράδειγμα, υπήρξαν πολλές έρευνες που έδειξαν ότι η χρήση αλκοόλ, τσιγάρων ή ναρκωτικών κατά τη διάρκεια της εννιά μήνης κύησης μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα στο αγέννητο παιδί. Μητέρες που καπνίζουν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης εντοπίστηκε ότι είναι συνηθέστερο να γεννήσουν παιδιά με μικρό βάρος, τα οποία είναι πιθανόν να αποκτήσουν ποικίλα προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων και των μαθησιακών δυσκολιών.

Άλλα προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να προέρχονται από επιπλοκές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Κατά τη διάρκεια της γέννας, ο ομφάλιος λώρος μπορεί να μπερδευτεί στο νεογνό και να διακόψει προσωρινά την παροχή οξυγόνου (ανοξαιμία) και αυτό μπορεί να προκαλέσει ανωμαλίες και να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες αργότερα. Συγκεκριμένα, ευαίσθητα είναι τα καινούρια κύτταρα του μυαλού και τα νευρικά δίκτυα που συνεχίζουν να παράγονται για ένα χρόνο ή περισσότερο από τότε που γεννιέται το μωρό. Οι ερευνητές ερευνούν για περιβαλλοντικές τοξίνες που μπορεί να οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες, πιθανότατα με το να διαταράσσουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Το κάδμιο και ο μόλυβδος έχουν γίνει αντικείμενο νευρολογικής μελέτης. Μία μελέτη σε ζώα έδειξε σύνδεση της έκθεσης στο μόλυβδο και της ικανότητάς τους να μαθαίνουν. (Αναγνωστόπουλος, 2005).

Μαθησιακά προβλήματα μπορεί να παραχθούν και σε παιδιά με καρκίνο που αντιμετωπίστηκε με χημειοθεραπεία ή ακτινοβολία σε μικρή ηλικία, ιδιαίτερα σε παιδιά με όγκο στον εγκέφαλο που ακτινοβολήθηκαν., (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Από πολλές έρευνες έχει φανεί η σημαντική επίδραση του ανθρώπινου, κυρίως, περιβάλλοντος. Έχει διαπιστωθεί ότι η ενασχόληση των ενηλίκων με το παιδί και η αλληλεπίδρασή τους έχει μεγαλύτερη επίδραση από το άριστο υλικό περιβάλλον και τις ανέσεις, όπου απουσιάζουν οι ανθρώπινες σχέσεις. (Αναγνωστοπούλου, 2008). Την επίδραση του περιβάλλοντος εντοπίζει και η Καλαντζή- Αζίτζι, η οποία τονίζει ότι έχει εξακριβωθεί ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως, λόγω δικών μας περιβαλλοντικών αδυναμιών και ελλείψεων / μη έγκαιρη διάγνωση. Η Σαμαρτζή αναφέρει επίσης ότι οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με τα συγκεκριμένα κατά καιρούς εκπαιδευτικά προγράμματα, με τις απαιτήσεις τους για μελέτη στο σπίτι, καθώς και με κοινωνικό – πολιτισμικούς παράγοντες, όπως ο

ελεύθερος χρόνος της οικογένειας, οι δραστηριότητές της ,οι εκδρομές κ.λπ., (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ο Κυπριωτάκης τονίζει πως οι διαταραχές στη μάθηση δεν είναι υπόθεση μόνο του ατόμου στο οποίο εμφανίζεται, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις είναι υπόθεση όλης της οικογένειάς του. Όσον αφορά στην οικογένεια ακραίες διαστάσεις έχει πάρει η αύξηση κακοποίησης παιδιών τα τελευταία χρόνια, πολλά από τα οποία είναι θύματα ενδοοικογενειακής βίας. Σύμφωνα με έρευνες, η ενδοοικογενειακή βία σε αρκετές περιπτώσεις είναι η κύρια αιτία για την εμφάνιση και την διεύρυνση των μαθησιακών δυσκολιών. Ως παράγοντας γένεσης δεν έχει επιπτώσεις μόνο στην επίδοση αλλά και στη γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού. Η διεθνής βιβλιογραφία πάντως αποκαλύπτει ότι δεν είναι λίγοι οι ειδικοί που επισημάνουν ότι αν οι δάσκαλοι ήταν καλύτερα εκπαιδευμένοι να αντιμετωπίσουν παιδιά υψηλής επικινδυνότητας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού πολλές περιπτώσεις ειδικών μαθησιακών δυσκολιών θα μπορούσαν να αντιμετωπισθούν (Smith, 2004).

Μερικές άλλες προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τους Walter&Strawser οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανόν να οφείλονται σε ψυχολογικά προβλήματα (25% - 38%), σε υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής (22% - 30%), σε προβλήματα λόγου (14% - 17%), σε οπτικό – κινητικές διαταραχές (11% - 15%) ή σε γενικές διαταραχές (8% - 10%). Κατά τον Bradley τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών χωρίζονται στις εξής κατηγορίες :εξωγενή, ενδογενή και μεικτά. Εξωγενείς αιτίες θεωρούνται: οι απουσίες των παιδιών από το σχολείο εξαιτίας των ασθενειών., οι συναισθηματικές αποκλίσεις, τα άσχημα κίνητρα μάθησης, οι επιδράσεις των συνομηλίκων και οι μεγάλες ψυχικές βλάβες. Ιδιαίτερα δίνεται έμφαση στο ρόλο της οικογένειας όπου δημιουργεί φοβίες και ανησυχίες στο παιδί από ασταθείς οικογενειακές σχέσεις, συζυγικές και οικονομικές δυσκολίες, από συχνή αλλαγή κατοικίας, από θάνατο συγγενούς προσώπου κ.ά.

Στις ενδογενείς αιτίες επίσης περιλαμβάνονται γενετικοί παράγοντες, ανωμαλίες κατά τη γέννηση και το σύνδρομο εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Τέλος, σαν μεικτοί παράγοντες αναφέρονται οι νευρολογικές δυσλειτουργίες σε συνδυασμό με συναισθηματικές ανωμαλίες και κακές περιβαλλοντικές συνθήκες. (Bishop&Leonard, 2001). Σύμφωνα με την Παγκόσμια

Οργάνωση Υγείας (World Health Organization) οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε ψυχολογικά ή βιολογικά αίτια, σε ειδικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις, σε προβλήματα υγείας ή σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είτε υπάρχει οργανική εξελικτική βλάβη ή άλλο πρόβλημα είτε όχι, επηρεάζονται άμεσα από περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία τους, στην εμφάνισή τους και στη διαχείρισή τους. Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες μέχρι και την πρώτη σχολική ηλικία πρωταρχικό ρόλο παίζει η οικογένεια και το οικογενειακό περιβάλλον και στη συνέχεια αυξάνεται η επίδραση της ευρύτερης κοινωνίας και βέβαια του σχολείου. Εφόσον μάλιστα, μέχρι και σήμερα, δεν έχει βρεθεί κάποιος αξιόπιστος ιατρικός τρόπος αντιμετώπισης ακόμα και εγκεφαλικών δυσλειτουργιών και η εκπαιδευτική παρέμβαση έχει θετικά αποτελέσματα, πρέπει να τονίζουμε ιδιαίτερα την περιβαλλοντική αιτιολόγηση, για να συνδυαστεί με την ανάλογη στάση απέναντι στο πρόβλημα και την ορθή του αντιμετώπιση (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

1.7 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Όπως παρατηρείται και σε άλλες περιπτώσεις, έτσι και στις μαθησιακές δυσκολίες δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς την κατηγοριοποίηση τους. Αυτό προέχεται από το γεγονός ότι οι διάφοροι μελετητές διατυπώνουν τις μαθησιακές δυσκολίες κατά διαφορετικό τρόπο και υιοθετούν διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης, όπως γενεσιουργούς παράγοντες, μορφές εκδήλωσής τους κ.λπ. Επίσης, οι όροι με τους οποίους αναγράφονται οι μαθησιακές δυσκολίες και οι κατηγοριοποιήσεις τους διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου, τόσο εξαιτίας της προόδου των διαφόρων επιστημών που ασχολούνται μ' αυτές όσο και εξαιτίας της μεταβολής των κοινωνικών αντιλήψεων για τα σχετικά θέματα. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010). Ορισμένα ταξινομικά συστήματα διακρίνουν δύο υποκατηγορίες: α) αυτές που οφείλονται σε εμφανή και γνωστά αίτια, και β) αυτές των οποίων τα αίτια δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρα και γνωστά. Άλλοι συγγραφείς χρησιμοποιούν πιο εξειδικευμένο αιτιολογικό

μοντέλο κατάταξης των δυσκολιών μάθησης, προσθέτοντας στα εμφανή και λανθάνοντα οργανικά ή ψυχολογικά αίτια και εξωγενείς κοινωνικοπολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Οι Adelman και Taylor για παράδειγμα χρησιμοποιούν ένα τριαδικό μοντέλο κατάταξης των δυσκολιών μάθησης και συγκεκριμένα, κατατάσσουν τα μαθησιακά προβλήματα τύπου I, τα οποία προκαλούνται από παράγοντες που δρουν στο εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου, τα προβλήματα τύπου II, τα οποία προκαλούνται από ενδογενείς ως προς το άτομο παράγοντες (π.χ. διαταραχές του κεντρικού νευρικού συστήματος), και τα προβλήματα τύπου III, τα οποία δημιουργούνται από τη συνύπαρξη και τη συνεργασία περιβαλλοντικών και ενδογενών παραγόντων. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010). Οι πιο συνηθισμένες, πάντως, κατηγοριοποιήσεις των δυσκολιών αυτών βασίζονταν, είτε στην αιτιολογία τους είτε στα λειτουργικά χαρακτηριστικά με τα οποία εμφανίζονται. Στην πρώτη περίπτωση ανήκει η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών στις ακόλουθες κατηγορίες: α) δυσκολίες που αποδίδονται σε οργανικά αίτια, β) δυσκολίες που οφείλονται σε ψυχοσυναισθηματικά αίτια, γ) δυσκολίες που απορρέουν από κοινωνικοπολιτισμικές ανεπάρκειες και δ) δυσκολίες που σχετίζονται με εκπαιδευτικά αίτια. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με το λειτουργικό σύστημα κατηγοριοποίησης, οι δυσκολίες μάθησης ταξινομούνται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που προκαλούν. Τα παιδιά, με βάση το σύστημα αυτό, κατατάσσονται συνήθως σε δύο κατηγορίες: α) σ' εκείνα που έχουν νοημοσύνη κατώτερη του μέσου όρου και λόγω αυτού οι επιδόσεις τους σε διάφορους τομείς υστερούν έναντι των άλλων και β) σ' εκείνα που, αφενός παρουσιάζουν σοβαρή νοητική απόκλιση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αφετέρου αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ορισμένους τομείς, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η αριθμητική κ.λπ. Στην περίπτωση μπορούμε να θεωρήσουμε ότι υπάρχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή μαθησιακές δυσχέρειες.

Τα μαθησιακά προβλήματα τα οποία προκαλούνται από παράγοντες που έρχονται αντιμέτωποι με τις γνωστικές διεργασίες του ατόμου, όπως η νοητική υστέρηση ή άλλες συναφείς διαταραχές, κατατάσσονται από ορισμένους συγγραφείς στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Συμπεράνουμε ότι, οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε αδυναμίες ή δυσλειτουργίες που επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις του ατόμου σε πολλούς τομείς όχι μόνο της σχολικής μάθησης, αλλά και της καθημερινής του ζωής. Οι δυσκολίες, αντίθετα, οι οποίες

αφορούν σε συγκεκριμένες δυσκολίες που εμφανίζει το άτομο σε ορισμένο τομέα και οι οποίες δεν επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις του σε άλλους τομείς, είναι γνωστές ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παρά την ευρεία χρήση της κατηγοριοποίησης των δυσκολιών μάθησης σε γενικές και ειδικές, ορισμένοι συγγραφείς πιστεύουν ότι και η διάκριση αυτή είναι προβληματική και δημιουργεί συχνά σύγχυση. (Αναγνωστόπουλος,).

Σύμφωνα με τη διεθνή ταξινόμηση DSM – III – R, οι διαταραχές των «σχολικών δεξιοτήτων» είναι η αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης, η αναπτυξιακή διαταραχή της γραπτής έκφρασης και η αναπτυξιακή διαταραχή της αριθμητικής. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000). Στο DSM – IV, οι μαθησιακές δυσκολίες – διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: 1. Διαταραχή της Ανάγνωσης, 2. Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης, 3. Διαταραχή των Μαθηματικών, 4. Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM – IV για τη διαταραχή της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης και των μαθηματικών είναι τα παρακάτω: Α. Η επίδοση στην ανάγνωση, η μαθηματική ικανότητα, οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σε μεγάλο βαθμό κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρήσεις νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία. Β. Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματική ικανότητα, σύνθεση γραπτών κειμένων. Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες απ' αυτές που πολύ πιθανόν το συνοδεύουν. (Αναγνωστόπουλος), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), (American Psychiatric Association, 2004).

Στο ICD – 10 οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται ως «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων». Αυτή η διαγνωστική κατηγορία αντιστοιχεί ευθέως προς την κατηγορία των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ομιλίας και της γλώσσας. Και στις δύο αυτές ομάδες διαταραχών, σύμφωνα με το ICD – 10, υπάρχουν ουσιαστικά οι ίδιοι προβληματισμοί σε ότι αφορά τον ορισμό και τη μέτρησή τους. Πρόκειται για διαταραχές στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και οφείλονται πιθανόν σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας, οι

οποίες προέρχονται κυρίως από κάποιο είδος οργανικής δυσλειτουργίας. Στο ICD – 10, οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: 1. Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης, 2. Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού, 3. Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων, 4. Μικτή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων, 5. Άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων, 6. Αναπτυξιακή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη. (Αναγνωστόπουλος, (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με κοινή παραδοχή η ολοκληρωμένη ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών στο διεπιστημονικό πεδίο πραγματοποιείται ανάλογα με το είδος της δυσκολίας. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατατάσσονται σε διάφορες κατηγορίες, οι οποίες εξαρτώνται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και είναι:

1. Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία
2. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία)
3. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση – ορθογραφία (δυσορθογραφία)
4. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά – αριθμητική (δυσαριθμησία). (Βρυώνης, 2004), (Μαρκάκης, 2006), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

1.8 ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Παρακάτω, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα διακρίνουμε την επίκτητη από την ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία.

Η επίκτητη δυσλεξία παρουσιάζει αδυναμίες που προκλήθηκαν λόγω αρρώστιας, μολύνσεων ή τραυματισμού συγκεκριμένων ειδικών περιοχών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, που μπορούν να προκαλέσουν πρόβλημα στην ομιλία και στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής ατόμων οποιαδήποτε ηλικίας, τα οποία προηγουμένως είχαν αυτές τις ικανότητες. (Βρυώνης, 2004), (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010). Αντίθετα, η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία παρουσιάζει ίδιου τύπου αδυναμίες, για τις οποίες δεν υπάρχουν εμφανείς αιτίες και δεν έπονται προηγούμενης επάρκειας δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία αποτελείται από πολλές ασυμφωνίες στις δεξιότητες και τις

κατακτήσεις των παιδιών, και είναι ένας σημαντικός τομέας για μελέτη από τους ερευνητές(Καρπαθίου, 2008).

Σήμερα για λόγους συντομίας, διεθνώς, χρησιμοποιείται ο περιεκτικός όρος δυσλεξία, αντί του περισσότερο περιγραφικού όρου Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία. Βέβαια, ο προσδιορισμός «αναπτυξιακή», που συνοδεύει τη λέξη δυσλεξία, θέλει να δείξει ότι οι δυσκολίες του παιδιού εκδηλώνονται αφετηριακά στην αρχική μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας και δεν οφείλονται σε απώλεια των δεξιοτήτων αυτών σε ένα μεγαλύτερο ηλικιακό στάδιο. (Κασσέρης, 2002), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Παράλληλα, Αναπτυξιακή Δυσκολία σημαίνει ότι η έκφραση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά άτομα, αλλάζει κατά το πέρασμα του χρόνου. Η δυσλεξία δεν είναι μια στατική και μια κατάσταση που δεν μεταβάλλεται, τουλάχιστον, σε επίπεδο συμπεριφοράς. Οι δυσκολίες του κάθε δυσλεξικού ατόμου έχει σχέση και με την χρονολογική του ηλικία και με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται (Μαρκάκης, 2006).

Επίσης, ο όρος «Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα εύρος ειδικών δυσκολιών που συνδέονται με την οπτική και ακουστική αντίληψη, τη μνήμη εργασίας, την επεξεργασία αλληλουχιών και τις συναισθηματικές επιπτώσεις τους. Κλασσικός, αλλά εξίσου ενεργός, θεωρείται ο ορισμός της Παγκόσμιας Νευρολογικής Ομοσπονδίας, κατά τον οποίο η Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία ορίζεται ως: «Μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ίδια συστασιακή προέλευση».

Ένας ακόμα ορισμός είναι: «Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία σημαίνει εξαιρετική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δυσκολία στην ανάγνωση, δυσανάλογη προς την ηλικία και το νοητικό επίπεδο του μαθητή και επίσης επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων και στην αυτοματοποίηση της ορθογραφημένης ικανότητας». (Snowling&Stackhouse, 2005).

Η σημασία της ανάγνωσης και γραφής

Τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στο επίκεντρο πολλών ερευνών, μελετών και δημοσιεύσεων. Μεγάλο βάρος, όμως, δίνεται στη μεγάλη σημασία που έχει η εκμάθηση του γραπτού λόγου και ιδιαίτερα της ανάγνωσης στις σημερινές κοινωνίες. Η σημασία αυτή συνδέεται με τα εξής:

α) Τη διεισδυτικότητα της ανάγνωσης.

Η ανάγνωση είναι η δεξιότητα που υπάρχει σε κάθε σχολικό γνωστικό αντικείμενο. Αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Τελευταίες έρευνες δείχνουν ότι η αποτυχία στην ανάγνωση έχει μεγαλύτερες διεισδυτικές και αλυσιδωτές επιπτώσεις. Επηρεάζει περισσότερες πλευρές των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων π.χ. την απόκτηση και το εύρος του λεξιλογίου. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι «φτωχοί» αναγνώστες να χάνουν συνεχώς έδαφος σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους.

β) Το χαρακτήρα της ανάγνωσης και γραφής ως βασικές «εργαλειακές δεξιότητες». Αυτές είναι δεξιότητες που επιτρέπουν την πρόσβαση σε καινούργιες πληροφορίες, είναι δίοδος της γνώσης για τον κόσμο.

γ) Τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του γραπτού λόγου.

Η ανάγνωση και η γραφή είναι τα σημαντικότερα μέσα ανταλλαγής σκέψεων και συναισθημάτων με τους άλλους.

δ) Το ότι η αναγνωστική επάρκεια δεν είναι μια σταθερή και στατική διαδικασία, αλλά αναπτύσσεται δια βίου. Ειδικές αναγνωστικές δεξιότητες απαιτούνται π.χ. για την ανάγνωση ενός φιλοσοφικού, ενός νομικού ή ενός ιατρικού βιβλίου. Ένα κείμενο μπορεί να προβάλλει ορισμένο τρόπο ανάγνωσης για τον οποίο δεν είμαστε όλοι προετοιμασμένοι.

ε) Την κοινωνική σημασία του γραπτού λόγου.

Στις «εγγράμματες» και ανταγωνιστικές κοινωνίες, η κατανομή των θέσεων εργασίας, του πλούτου και του κοινωνικού κύρους έχει στενή σχέση και με την κατανομή της γνώσης και της μόρφωσης (Σπαντιδάκης, 2009), (Herbert, 2008).

Συμπερασματικά, ο μηχανισμός της ανάγνωσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, για την κατανόηση της οποίας το παιδί πρέπει να καταβάλει αρκετά μεγάλη προσπάθεια. Γι' αυτό και το παιδί που μαθαίνει να διαβάζει, στα αρχικά στάδια είναι υπερβολικά αργό και

δυσκολεύεται στην προσπάθεια να κατανοήσει την πολυπλοκότητα των συνδυασμών των γραμμάτων. Αυτή η νοητική διαδικασία απαιτεί την άριστη λειτουργία ενός αρκετά πολύπλοκου δικτύου εγκεφαλικών κυττάρων, τα οποία είναι υπεύθυνα να συνδέουν τα κέντρα όρασης, γλώσσας και μνήμης. Το παραμικρό πρόβλημα σε κάποια απ' αυτές τις περιοχές είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε δυσκολίες στην ανάγνωση.

Ένα κείμενο δεν είναι μόνο μια σειρά από προτάσεις. Είναι μια σημασιολογική ενότητα, η οποία κωδικοποιείται σε προτάσεις και περιέχει νοήματα μέσα της που για να τα κατανοήσει ένα παιδί θα πρέπει να έχει καταλάβει τις λειτουργίες του λόγου. (Αθανασιάδη, 2001), (Λιβανίου, 2004). Τα προβλήματα στη δομή (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό), στο περιεχόμενο (νόημα λέξεων, λεξιλόγιο) και στη χρήση του λόγου (πραγματολογία) αλληλοεπιδρούν το ένα με το άλλο, ο βαθμός σοβαρότητάς τους στην κατανόηση ή/και στην έκφραση και διαφέρει ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. (Ζακοπούλου, 2007), (Johnstone&Stonnington, 2006).

Με την έναρξη της φοίτησης στο σχολείο, είναι πολύ βασική προϋπόθεση, το παιδί να έχει μάθει τους φωνολογικούς, τους μορφολογικούς, τους συντακτικούς, τους σημασιολογικούς και τους κοινωνικό γλωσσικούς κανόνες της γλώσσας του που αντιστοιχούν στην ηλικία του. Τα παιδιά μετά την ηλικία των 5 – 6 χρόνων συνεχίζουν να κατακτούν στοιχεία και κανόνες της γλώσσας τους, π.χ. τον παραστατικό λόγο, τα συνώνυμα, την αίσθηση του χιούμορ κ.λπ., αλλά τα σημαντικότερα στοιχεία και τους πιο βασικούς κανόνες θα πρέπει να τους έχουν ήδη κατακτήσει. (Ζακοπούλου, 2007, (Lyons, 2004).

Οι μορφές του λόγου είναι είτε εκφραστικές (προφορική έκφραση, γραφή) είτε προληπτικές («άκουσμα με προσοχή», ανάγνωση). Οι βασικές μορφές του λόγου είναι το «άκουσμα με προσοχή» και η προφορική έκφραση, γιατί εξελικτικά προηγούνται της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά και γιατί χρησιμοποιούνται περισσότερο. Για να μάθει ένα παιδί να διαβάζει, πρέπει πρώτα να μάθει ένα σύστημα από κανόνες και δεν αρκεί απλά να μάθει το μηχανισμό της ανάγνωσης. Πρέπει να μπορεί να κατανοεί αυτό που διαβάζει. Ως εκ τούτου, το παιδί που παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα στη δομή, στο περιεχόμενο ή στη χρήση του λόγου, έχει μεγάλο κίνδυνο να δυσκολευτεί ή και να αποτύχει να μάθει γραφή και ανάγνωση πηγαίνοντας στο σχολείο (Ντέιβις, 2000), (Παντελιάδου, 2009), (Lyons, 2004).

Η διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί συνήθως τα εξής βήματα:

- Το άτομο επικεντρώνει την προσοχή του στα γραμμένα σύμβολα (γράμματα) και ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο.
- Αντιστοιχεί κάθε γραμμένο σύμβολο στην ηχητική του αναπαράσταση.
- Ακολουθώς καταλαβαίνει το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες.
- Με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων, δημιουργεί ιδέες και παραστάσεις.
- Στη συνέχεια, συγκρίνει τις νέες ιδέες και παραστάσεις με τις ήδη υπάρχουσες στη μνήμη.
- Τέλος, αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στη μνήμη. (Λεγάκη, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία

Μερικά από τα χαρακτηριστικά που αποτελούν το γενικό μαθησιακό προφίλ αυτών των παιδιών είναι τα εξής:

- α) Ένα ανεξήγητο μεγάλο χάσμα μεταξύ των ικανοτήτων χρήσης του γραπτού λόγου και γενικής νοημοσύνης.
- β) Προσθαφαιρέσεις και αντιστροφές γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων κατά την ανάγνωση και τη γραφή.
- γ) Μπέρδεμα γραμμάτων που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά κατά την ανάγνωση και τη γραφή.
- δ) Δυσκολία έκφρασης ιδεών σε γραπτή μορφή.
- ε) Δυσκολίες προσανατολισμού στο χώρο (π.χ. σύγχυση του αριστερά/δεξιά).
- στ) Αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη ακολουθιών.
- ζ) Δυσκολία προφορικής επανάληψης πολυσύλλαβων λέξεων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης με εμφανή αρνητικά αποτελέσματα και στη γραφή, ενώ ο μαθητής κατά κανόνα, έχει σχετικά καλή ή και πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη.

Τα περισσότερα και πιο χαρακτηριστικά λάθη δυσλεκτικών μαθητών είναι τα εξής:

- Λάθη γραμμάτων: Αναγραμματισμοί (ρολói – λορόι), παραλείψεις (κήπος – κπος ή κηπς), αντικατάσταση γραμμάτων και καθρεπτική γραφή.
- Λάθη συλλαβών: Πρόσθεση (νερό – νενερο), απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων και τραυλισμοί.
- Λάθη με λέξεων: Περιληπτοποίηση (Ο Νίκος ήρθε σπίτι – Νικοθεπιτι), αντικατάσταση λέξεων από άλλες λέξεις, χωρισμός της λέξης, αδυναμία αναγνώρισης γνωστής λέξης σε άγνωστο κείμενο.
- Λάθη στη χρήση των σωστών γραμματικών τύπων.
- Διακοπτόμενη ανάγνωση. (Καρπαθίου, 2008), (Μαυρομμάτη, 2004).

Τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα και στις μαθηματικές περιοχές, έννοιες και δεξιότητες, όπως:

- Βασικοί μηχανισμοί: κατάκτηση της έννοιας της διατήρησης των μεγεθών (αριθμού, ποσότητας, όγκου), κατανόηση της αξίας της θέσης των ψηφίων, κατανόηση του νοήματος των αλγορίθμων σε σχέση με πραγματικές ενέργειες.
- Αποκωδικοποίηση γραπτού και προφορικού λόγου: κατανόηση των ζητούμενων του κάθε προβλήματος, κατανόηση οδηγιών εκπαιδευτικού, σύγχυση συμβόλων που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους(π.χ. $6/9$ $+/χ$), κατά την ανάγνωση και τη γραφή, σύνδεση όρων με τα σύμβολά τους και συμβόλων με τα ονόματά τους.
- Κατεύθυνση/προσανατολισμός: θέση αριθμών και άλλων συμβόλων στο χώρο, εργασία κατά τη σωστή κατεύθυνση (δεξιά/αριστερά, πάνω/κάτω), χρησιμοποίηση οργάνων γεωμετρίας (π.χ. μοιρογνωμονίου).
- Οργάνωση εργασίας: τήρηση των αλγορίθμων (απαράβατης σειράς ενεργειών), τήρηση σχεδίου επίλυσης προβλήματος.
- Μνήμη: συγκράτηση των αριθμητικών δεδομένων και ειδικά των πινάκων του πολλαπλασιασμού, συγκράτηση διαδικασιών και κανόνων, συγκράτηση πληροφοριών κατά την εκτέλεση πράξεων (π.χ. Κρατούμενα) και την επίλυση λεκτικών προβλημάτων (δεδομένα) (Μιχελogiάννης, Τζενάκη, 2000).

Γενικά, τα παιδιά με ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία παρουσιάζουν κάποια εμφανή χαρακτηριστικά με πολλές δυσκολίες σε διάφορους τομείς αν και οι εμφανέστερες από αυτές παρουσιάζονται στην καλλιέργεια της δεξιότητας για ανάγνωση και ορθογραφία.

Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι:

- Διαφορά μεταξύ της επίδοσης που θα περιμέναμε στο γλωσσικό μάθημα βάσει της νοητικής τους ικανότητας και εκείνης που παρουσιάζουν.
- Δυσκολία του προσανατολισμού και των χωροχρονικών εννοιών.
- Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής.
- Κακή βραχύχρονη μνήμη.
- Έλλειψη οργάνωσης.
- Δυσκολία αντίληψης της διαδοχής και της αλληλουχίας.
- Δυσκολία επεξεργασίας του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας (λάθη συγκεκριμένου γλωσσικών φθόγγων κ.λπ.).
- Δυσκολία οπτικής και ακουστικής μνήμης. , (Παντελιάδου, 2009), (Φλωράτου, 2009).

Τα παιδιά αυτά, όμως, πολλές φορές, εμφανίζουν και κάποιες μεγάλες δυνατότητες:

- Έχουν πολύ καλή παρατηρητικότητα.
- Χρησιμοποιούν τα χέρια τους με πολύ μεγάλη εφευρετικότητα και επιδεξιότητα.
- Έχουν πρακτικό πνεύμα. Μπορεί να δουλέψουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή πριν από τους άλλους μαθητές, ακόμη και να τον επισκευάσουν.
- Τους αρέσει πολύ ο αθλητισμός. Μπορεί να διακρίνονται σε ατομικά αθλήματα.
- Έχουν πολύ μεγάλη φαντασία. Έχουν την ικανότητα να διηγούνται υπέροχες ιστορίες εάν η μακρόχρονη μνήμη τους είναι καλή.
- Έχουν καλή κριτική σκέψη. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία)



Στην ειδική μαθησιακή δυσκολία η επίδοση στην ανάγνωση (ακρίβεια, ταχύτητα, κατανόηση) είναι εμφανώς χαμηλότερη από την φυσιολογική για την ηλικία, την εκπαίδευση και το νοητικό του επίπεδο (IQ), με αποτέλεσμα να έχει αρνητικά αποτελέσματα στη σχολική επίδοση και σε άλλες δραστηριότητες που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες. Το διάβασμα χαρακτηρίζεται από αλλοιώσεις, αντικαταστάσεις ή παραλείψεις, αρκετά χαμηλή ταχύτητα και λάθη στην κατανόηση. Υπάρχει μειονεξία

στη διάκριση των λέξεων, δυσκολία με τη διαδοχή τους και δυσκολία στην φωνητική ακουστικό–οπτική κατανόηση. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

Όπως έχει ειπωθεί από παλιά, η ανάγνωση αποτελεί ένα αίνιγμα στο οποίο εισχωρούν όλα τα συστήματα του λόγου, φωνολογικό φωνημικό–γραφημικό, εννοιολογικό, μορφοσυντακτικό. Τα συστήματα αυτά υπεισέρχονται σταδιακά κατά την πορεία ανάπτυξης, ξεκινώντας από το φωνολογικό, το οποίο συνδέεται με το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης, την αποκωδικοποίηση. (Αϊδίνης, 2007). Αρκετοί θεωρούν ότι η ανάγνωση όπως και ο λόγος αποτελεί μια εγγενή λειτουργία η οποία μπορεί να ξεκινάει από τη γέννηση μέχρι τα έξι (6) χρόνια (προαναγνωστικό στάδιο). Αντίθετα κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι προκύπτει φυσικά αλλά πρέπει να διδαχθεί. Τα παιδιά στην πλειονότητά τους, περνούν από το στάδιο της αποκωδικοποίησης κατά τη διάρκεια της Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, κατά το οποίο πρέπει να αντιστοιχίσουν τα φωνήματα με τα γραφήματα. Στο επόμενο στάδιο, το οποίο για τους περισσότερους μαθητές ξεκινάει στο τέλος της Β΄ δημοτικού και τελειώνει στο τέλος της Γ΄ τάξης εδραιώνεται η γνώση του φωνολογικού και αποκτούν την ευχέρεια στην ανάγνωση. Παράλληλα όμως, αρχίζουν να υπεισέρχονται τα συστήματα του εννοιολογικού και του μορφοσυντακτικού ενώ ολοκληρώνεται και η λειτουργία της αποκωδικοποίησης. Ένα παιδί που δεν έχει εμφανίσει προβλήματα στο τέλος της Γ΄ δημοτικού μπορεί να θεωρηθεί ότι απέκτησε επάρκεια στην ανάγνωση, μπορεί δηλαδή να διαβάζει με ευκολία και να κατανοεί έννοιες που συμβαδίζουν της ηλικίας του ενώ αναγνωρίζει και διακρίνει και τα

μορφοσυντακτικά στοιχεία του έντυπου λόγου. (Λεγάκη, 2007), (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Σακελλαρίου, Βλασσοπούλου, Αναγνωστόπουλος, Πλουμπίδης, 2007), (Σπαντιδάκης, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Επίσης, τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες από το στάδιο της αποκωδικοποίησης ακόμα, όπως συνήθως συμβαίνει στα παιδιά με οπτικό –αντιληπτικά ελλείμματα τα οποία προσπαθούν να ισορροπήσουν τις φωνολογικές τους δυσκολίες απομνημονεύοντας ολόκληρες λέξεις, κάτι που τα οδηγεί όμως δευτερογενώς να αποκτήσουν δυσκολίες και στο μορφοσυντακτικό και στο εννοιολογικό σύστημα ταυτόχρονα. (Πρωτόπαπας, 2007). Αντίθετα, στα παιδιά στα οποία η διαταραχή στην ανάγνωση έχει προέλευση από την διαταραχή του λόγου, ενώ κανονικά μπορούν να αποκωδικοποιήσουν, η εμπλοκή του εννοιολογικού και του μορφοσυντακτικού συστήματος στην ανάγνωση, ιδιαίτερα μετά τη Β' δημοτικού, δημιουργεί αρκετά προβλήματα στο να κατανοήσουν το νόημα ενός κειμένου, ταυτόχρονα όμως και την αποκωδικοποίηση γιατί αναλώνονται αρκετό χρόνο σ' αυτή. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης δεν προχωρούν σε ανώτερα επίπεδα, δεν αποκτούν τελικά αναγνωστική ευχέρεια και τελικά οι δυσκολίες που μεταφέρουν από την ανάγνωση επηρεάζουν και τον γραπτό τους λόγο. (Σακελλαρίου, Βλασσοπούλου, Αναγνωστόπουλος, (Westwood, 2001).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση συνοδεύεται συχνά και από την ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση/ορθογραφία ή και την ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά/αριθμητική. Μάλιστα, τις δυσκολίες αυτές σπάνια μπορούν να τις βρουν χωρίς αυτήν. (Βρυώνης, 2004). Στατιστικά, η συχνότητά της υπολογίζεται στο 4% των παιδιών της σχολικής ηλικίας, με το 60 – 80% να είναι αγόρια. Η διάγνωση δεν γίνεται πριν το τέλος της πρώτης τάξης και συχνά καθυστερεί, ιδιαίτερα αν το παιδί έχει υψηλό IQ και λειτουργεί σε ικανοποιητικό επίπεδο. Πρώιμη διάγνωση και επέμβαση συνοδεύεται με καλή πρόγνωση (Αθανασιάδη, 2001).

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση προκύπτουν από διαφορετικές ελλείψεις των μαθητών και για το λόγο αυτό απαιτούνται και διαφορετικοί παιδαγωγικοί χειρισμοί ανάλογα με τα ελλείμματα των μαθητών στην οπτικό – αντιληπτική ή στην ακουστικό – φωνητική επεξεργασία. Ανεξάρτητα όμως από την προέλευση του προβλήματος, στο τέλος επηρεάζεται στο σύνολο της η αναγνωστική λειτουργία και στη συνέχεια ο γραπτός λόγος. Η

αναγνωστική λειτουργία είναι εξαιρετικά περίπλοκη και για το λόγο αυτό έχουν διατυπωθεί από τους ερευνητές αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία της (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

Χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση

Το πιο κοινό χαρακτηριστικό των στις δυσκολίες ανάγνωσης αφορά τη δυσκολία του παιδιού να ξεχωρίσει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει. Αυτό το έλλειμμα είναι μείζονος σημασίας καθώς οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Η συγκεκριμένη δυσκολία της ανάγνωσης έχει μελετηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή διαταραχή. Στον ορισμό και τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM – IV διευκρινίζεται πως για να διαγνωστεί η δυσκολία αυτή, η αναγνωστική επίδοση του παιδιού θα πρέπει να είναι αρκετά κατώτερη από την αναμενόμενη σε συνάρτηση με τη νοημοσύνη και τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, ενώ παράλληλα το αίτιο αυτής της δυσκολίας δεν πρέπει να έχει σχέση με κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα. (American Psychiatric Association, 2004).

Σύμφωνα με το DSM – IV, η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση χαρακτηρίζεται από κακή επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα ή την κατανόηση αυτού που διαβάζει. (American Psychiatric Association, 2004). Είτε το παιδί διαβάζει φωναχτά είτε διαβάζει από μέσα του, η ανάγνωση παρουσιάζει παραμορφώσεις, υποκαταστάσεις ή παραλείψεις, είναι πολύ αργή και το παιδί κάνει λάθη στην κατανόηση. Συχνότερα εμφανίζεται στα αγόρια (4 προς 1) σε σχέση με τα κορίτσια και παρατηρείται σε όλους τους πολιτισμούς που έχουν γραπτή γλώσσα. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Από τις πιο τυπικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης είναι οι καθρεπτισμοί (σ/δ, 3/ε κλπ.), οι αντιμεταθέσεις (σταυρός/σταβός, αργός/αγρός κ.α.), οι αναστροφές (μ/η κ.α.), και οι παραλείψεις (σύνεση αντί σύνθεση, πέρα αντί πέτρα κλπ.). (Λιβανίου, 2004).

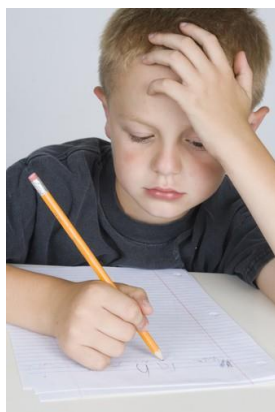
Το κυριότερο έλλειμμα, το οποίο σχετίζεται με τις διαταραχές ανάγνωσης αφορά πρωταρχικά τις δυσκολίες που έχουν τα παιδιά στην αποκωδικοποίηση (αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μια λέξη) σε συνδυασμό με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων. Στη περίπτωση κατά την οποία το παιδί δεν μπορεί να

διακρίνει τη φωνολογική δομή της γλώσσας και ν' αναγνωρίσει αυτόματα τις πιο απλές λέξεις, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να υπάρξει πρόβλημα στην αναγνωστική του ικανότητα. Η αργή και κοπιαστική αποκωδικοποίηση και αναγνώριση πολύ απλών λέξεων απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ικανότητας του παιδιού να συγκρατήσει το βασικό νόημα μιας πρότασης ή ακόμα περισσότερο, μιας ολόκληρης παραγράφου. Το παιδί που έχει διαταραχές ανάγνωσης στερείται των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες απαιτούνται για τη στοιχειώδη ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή. (Παντελιάδου, 2009), (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

Μερικά ακόμη χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

- Καθυστερούν να μάθουν το μηχανισμό ανάγνωσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους.
- Χάνεις την σειρά που διαβάζουν στο βιβλίο.
- Διαβάζουν χωρίς χρώμα, με λάθος χρωματισμό.
- Δεν ακολουθούν σημεία στίξης.
- Μπερδεύουν τα γράμματα που μοιάζουν μεταξύ τους π.χ. π – τ, γ – χ.
- Μαντεύουν λέξεις παρασυρόμενοι από γνωστή συλλαβή.
- Τονίζουν λάθος τις λέξεις.
- Δυσκολεύονται στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις.
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία π.χ. ποτάμι – νερό, δέντρο – ξύλο.
- Δυσκολεύονται στα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. πένω αντί πλένω, σαγίδα αντί σφραγίδα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), (Φλωράτου, 2009).

Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση – ορθογραφία (δυσορθογραφία)



Η δυσκολία στην γραφή τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης ολόκληρης της γραπτής παραγράφου αποτελεί την δυσγραφία/δυσορθογραφία, που είναι μία από τις δυσκολίες που μαζί αποτελούν την ομάδα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Μεσσίνη, 2000), (Σερδάρης, 1998).

Στην ειδική μαθησιακή δυσκολία της γραπτής έκφρασης οι δεξιότητες στην γραφή είναι σημαντικά χαμηλότερες από τις αναμενόμενες, με αποτέλεσμα να επηρεάζει αρνητικά τη σχολική

επίδοση ή ακόμα και άλλες δραστηριότητες που απαιτούν σύνθεση γραπτών κειμένων (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007). Για την ολοκλήρωση της γραφής με το χέρι, ο μαθητής ανεξάρτητα από το ύψος της γραφής, πρέπει να συντονίζει οπτικές, κινητικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Για τους περισσότερους μαθητές αυτός ο συντονισμός των επιμέρους δεξιοτήτων για την παραγωγή ευανάγνωστων κειμένων είναι κάτι εύκολο, γρήγορο και άνετο, το πραγματοποιούν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και σχεδόν αυτόματα και χωρίς να τους επιβαρύνει γνωστικά. Ωστόσο, για κάποιους μαθητές η γραφή παραμένει μια αρκετά επίπονη, δύσκολη και ιδιαίτερα κουραστική δραστηριότητα. Στην περίπτωση που ένας μαθητής αδυνατεί να γράψει ευανάγνωστα κείμενα με σχετική ευκολία και ταχύτητα δημιουργούνται πολλά προβλήματα. Κατ' αρχήν, μειώνεται η επικοινωνιακή του ικανότητα. Επιπλέον, το δυσανάγνωστο κείμενο επιδρά αρνητικά στην αυτοεικόνα και στο αυτοσυναισθήμα του και δημιουργεί δυσκολίες στην εξέλιξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που έχουν σχέση με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Κατά συνέπεια, ο μαθητής αναπτύσσει αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, γεγονός που έχει πολύ αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική του επίδοση και απόδοση και στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη, επηρεάζοντας αρνητικά την ποιότητα και ποσότητα των κειμένων του (Αναστασίου, Μπαντούνα, 2007), (Μαυρομάτη, 2004).

Οι μαθητές των οποίων τα κείμενα έχουν προβληματική εμφάνιση, δηλαδή είναι δυσανάγνωστα, αποφεύγουν να χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο στις σχολικές και καθημερινές τους δραστηριότητες. Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια της γραφής εμφανίζουν συμπτώματα

άγχους, ενώ μετά που τελειώνουν, θέλουν να απαλλαγούν από το κείμενό τους όσο το δυνατόν γρηγορότερα. Όλα όσα προαναφέρθηκαν είναι μείζονος σημασίας, καθώς ο μαθητής χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο για να ολοκληρώσει το 30% με 60% των σχολικών του υποχρεώσεων (Βρυώνης, 2004). Για αρκετούς μαθητές τόσο η παραγωγή του γραπτού λόγου όσο και η αντιγραφή από το βιβλίο ή από τον πίνακα είναι δύσκολες και κοπιαστικές δραστηριότητες. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να οφείλονται είτε στην προβληματική οπτική μνήμη της σειράς που έχουν τα γράμματα σε μια λέξη, είτε στις προβληματικές δεξιότητες που σχετίζονται με το λεπτό οπτικοκινητικό συντονισμό.

Κάποιοι μαθητές δυσκολεύονται να γράψουν ή να αντιγράψουν και να μετατρέψουν την οπτική εικόνα σε κινήσεις λεπτής κινητικότητας ή να εκτελέσουν δραστηριότητες που απαιτούν οπτική και κινητική αντίληψη (Lerner, 2005).

Οι πιο σοβαρές δυσκολίες γραπτής έκφρασης συνυπάρχουν με αυτές της ανάγνωσης, σε περιπτώσεις που προκαλούνται από ελλείψεις στο λόγο ή γίνονται εμφανείς μόνο στο γραπτό λόγο. Στις περιπτώσεις αυτές δυστυχώς γίνεται η διάγνωση με αρκετή καθυστέρηση, συνήθως μετά την Α' τάξη δημοτικού, γιατί ακόμη και όταν υπάρχουν προβλήματα στον προφορικό λόγο από την προσχολική ηλικία, δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν. Τα προβλήματα τους εστιάζονται στο οργανωτικό σύστημα του λόγου, στο οποίο δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση (Παντελιάδου, 2009). Συνήθως τα παιδιά αυτά στην προσχολική ηλικία δυσκολεύονται στην ονοματοδοσία, στην περιγραφή λέξεων ή στο αντίστροφο. Δυσκολεύονται να οργανώνουν και να ανακαλούν ιστορίες, καθώς και να χρησιμοποιούν τον πλάγιο λόγο. Επειδή τα παιδιά αυτά παράγουν λόγο, παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, και επειδή το σημαντικότερο επίτευγμα της προσχολικής ηλικίας θεωρείται ότι είναι ομιλία, οι ιδιαιτερότητες των παιδιών δεν φαίνονται ιδιαίτερα και εντοπίζονται μόνο προβλήματα που αφορούν στην ομιλία. Οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι οι μαθητές αυτοί βρίσκονται σε επικίνδυνο στάδιο και ως εκ τούτου οι δυσκολίες τους εντοπίζονται αρκετά αργά (Αναστασίου, Μπαντούνα, 2007).

Στο δημοτικό, στην αρχή παρουσιάζουν γραμματικού τύπου λάθη, κατά κύριο λόγο στις καταλήξεις των λέξεων, δεν μπορούν να μάθουν την ορθογραφία σε μεμονωμένες λέξεις, τα γραπτά τους χαρακτηρίζονται από ακυριολεξίες και κακή σύνταξη και γενικότερα εμφανίζουν πολύ μεγάλες δυσκολίες στην οργάνωση και χρήση του γραπτού λόγου (Κασσέρης, 2002).

Η δυσκολία αυτή, λοιπόν, επηρεάζει τη γραφή γραμματικά σωστών προτάσεων, την οργάνωση παραγράφων, την ορθογραφία και το γραφικό χαρακτήρα. Αν υπάρχουν μόνο πολλά ορθογραφικά λάθη και κακός γραφικός χαρακτήρας, χωρίς την ειδική δυσκολία στη γραπτή έκφραση, η διάγνωση δεν τίθεται. Βρίσκεται σπάνια χωρίς την ειδική μαθησιακή δυσκολία της ανάγνωσης. Ο κακός γραφικός χαρακτήρας υπάρχει πιθανότητα να οφείλεται στην αναπτυξιακή διαταραχή του συντονισμού των κινήσεων (Ντέιβις, 2000).

Τα προβλήματα στην ορθογραφία και στο γραπτό κείμενο

Οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν πολλές ελλείψεις στη μορφολογική επίγνωση και συχνά κάνουν θεματικά και καταληκτικά λάθη. Τα γραπτά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αν τα συγκρίνουμε με αυτά των συμμαθητών τους παρουσιάζουν πολλά περισσότερα ορθογραφικά λάθη. Τα λάθη αυτά συνήθως εμφανίζονται στα πρώτα στάδια της σχολικής φοίτησης και μετά την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και σε πολλές περιπτώσεις επηρεάζουν και την ενήλικη ζωή (Βαρσαμίδου, Σπαντιδάκης, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Αυτό που κάνει διαφορετικούς τους ορθογράφους από τους ανορθογράφους μαθητές δεν είναι η οπτική μνήμη, αλλά η ορθογραφική μνήμη, η οποία είναι μεγάλης σημασίας, καθώς οι μαθητές πρέπει να θυμούνται τα πρότυπα των γραμμάτων και των λέξεων (Αθανασιάδη, 2001). Οι ορθογράφοι έχουν αναπτυγμένες φωνολογικές δεξιότητες, οι οποίες τους δίνουν την δυνατότητα να προφέρουν τις λέξεις και να μάθουν τα πρότυπα των γραμμάτων μέσα από αυτές. Η καλή γνώση των συντακτικών κανόνων, της μορφολογίας και της σημασιολογίας καθώς και η φωνολογική ενημερότητα και η γνώση των ορθογραφικών κανόνων, βοηθούν τον μαθητή να γράφει ορθογραφήματα.

Πολλοί μαθητές εμφανίζουν προβλήματα ορθογραφίας γιατί ενώ έχουν επαρκή γνώση της σχέσης ήχου και συμβόλου, δε μπορούν να θυμηθούν τη σειρά των γραμμάτων. Αυτοί οι μαθητές βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήχου – γράμματος και δεν αξιοποιούν αρκετά καλά την οπτική μνήμη και τη γνώση των κανόνων ορθογραφίας. (Πάμπουλου, Detheridge, Detheridge, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη σχέση φωνολογικής ενημερότητας και ορθογραφικής ικανότητας, προκύπτει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν

δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα είναι αυτά που αντιμετωπίζουν και ορθογραφικές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της φωνολογικής ενημερότητας γίνεται σταδιακά και δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τέλος, το πρότυπο ανάπτυξης (φάσεις) μοιάζει να είναι ίδιο στα περισσότερα αλφαβητικά συστήματα (Βαρσαμίδου, Σπαντιδάκης, 2007), (Μιχελogiάννης, Τζενάκη, 2000).

Η δυσορθογραφία είναι ειδική δυσκολία μάθησης της ορθογραφίας η οποία συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Τα λάθη μπορεί να οφείλονται σε:

- Διαταραχές της οπτικής και ακουστικής αντίληψης και ακολουθίας.
- Διαταραχές στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (μεταγλωσσικές ικανότητες).
- Δυσκολία οργάνωσης του χώρου και του χρόνου (Μεσσίνης, 2000).

Στην ορθογραφία του κειμένου μπορούν να ελεγχθούν οι παρακάτω τύποι λαθών: α) ορθογραφικά, β) στίξης, γ) σύνταξης, δ) τονισμού, ε) χρήσης πεζών – κεφαλαίων γραμμάτων, στ) ακριβολογίας, ζ) καταληκτικά και η) θεματικά. Από αυτά προκύπτει ο δείκτης ορθότητας του κειμένου, ο οποίος περιλαμβάνει το σύνολο των λαθών (γραμματικών, στίξης, σύνταξης, ορθογραφίας). (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν προβλήματα στην εσωτερίκευση και την αποτελεσματική εφαρμογή των κανόνων στίξης. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, όταν γράφουν χρησιμοποιούν σε πολύ μικρότερο βαθμό, από τους συμμαθητές τους, τα σημεία στίξης για να καθορίσουν τα όρια και τα είδη των προτάσεων (ερωτηματικών, αρνητικών κ.λπ.). Το σημείο στίξης που χρησιμοποιούν περισσότερο είναι η τελεία. Ωστόσο, προκειμένου ο μαθητής να μάθει τη συμβατικά σωστή χρήση των σημείων στίξης και να κάνει πιο επικοινωνιακό και κατανοητό το γραπτό λόγο, απαιτείται συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία (Πάμπουλου, Detheridge, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009), (Φούρλας, 2007).

Οι μαθητές που έχουν προβλήματα στο γραπτό λόγο, κάνουν λάθος χρήση του ενικού και πληθυντικού αριθμού, καθώς επίσης και ασυνεπή χρήση των χρόνων των ρημάτων. Παράλληλα, χρησιμοποιούν μικρής συνθετότητας προτάσεις και μειωμένο αριθμό λέξεων ανά

πρόταση σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, δυσκολεύονται στη χρήση της παθητικής σύνταξης και χρησιμοποιούν πολύ περισσότερο τον ευθύ από τον πλάγιο λόγο (Παντελιάδου, 2009), (Φούρλας, 2007).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υποπίπτουν σε πολλά συντακτικά λάθη, όπως η παράλειψη λέξεων, η λανθασμένη δομή των προτάσεων, τα λάθη στις καταλήξεις, η εσφαλμένη χρήση του ενικού και του πληθυντικού αριθμού, η ασύμβατη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων, η ασυνεπής χρήση του χρόνου των ρημάτων, η προβληματική συνοχή κειμένου, η ελάχιστη χρήση προσδιορισμών, επιθέτων και εμπρόθετων φράσεων. Γενικά, εμφανίζουν μεγάλες διαφορές στην ποιότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου τους, με πιο προβληματικό το γραπτό λόγο (Καλαντζής, 2011), (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Για μεγάλο αριθμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σημαντικό πρόβλημα αποτελεί η χρήση των κανόνων τονισμού. Τα πιο κοινά λάθη σ' αυτόν τον τομέα είναι η παράλειψη των τόνων καθώς και ο λανθασμένος τονισμός των λέξεων. Η γνώση αλλά και η εφαρμογή των σχετικών κανόνων τονισμού είναι πολύ χρήσιμες στη στάδιο της βελτίωσης και καθιστούν το γραπτό κείμενο πιο επικοινωνιακό (Λιβανίου, 2004).

Η χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα πεζά και γενικότερα η ασύμβατη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων, αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα για πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000). Μερικά ακόμη χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολίες στη γραφή και στην ορθογραφία είναι τα παρακάτω:

- Αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις, κυρίως εκεί που δεν υπάρχουν, αυτά που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά.
- Δεν κρατάνε τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.
- Εκθέσεις τηλεγραφικές.
- Κάνουν συντόμευση των λέξεων, π.χ. στάτης αντί στρατιώτης.
- Κάνουν αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη, π.χ. φρένω αντί φέρνω (Μεσσίνης, 2000), (Φλωράτου, 2009).

Γενικά, οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να εσωτερικεύσουν τους φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες και να τους χρησιμοποιήσουν με σωστό τρόπο. Αρκετές φορές στην ορθογραφία φαίνεται να γνωρίζουν τη

ορθή γραφή μιας λέξης, την οποία ωστόσο δεν εφαρμόζουν όταν γράφουν δικά τους κείμενα, ίσως επειδή η προσοχή τους επικεντρώνεται στο πώς θα αποδώσουν την ιδέα που έχουν στο μυαλό τους ή στο πώς θα συνδέσουν τη μια ιδέα με την άλλη (Καλομοίρης, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση – ορθογραφία

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM – IV, οι δεξιότητες που έχουν τα παιδιά στην γραφή, θα πρέπει να είναι αρκετά κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία του, το νοητικό του επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Επίσης, στην περίπτωση στην οποία υπάρχει αισθητηριακό πρόβλημα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής δεν θα πρέπει να είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως συνοδεύουν το πρόβλημα αυτό. (American Psychiatric Association, 2004).

Η διάγνωση περιορίζεται στην ειδική δυσκολία στον συλλαβισμό, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι, το ένα και σημαντικό μειονέκτημα στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, χωρίς όμως να υπάρχει ιστορικό ειδικής δυσκολίας στην ανάγνωση (Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, 1997).

Ο Deuel χωρίζει τη δυσγραφία σε τρεις (3) κατηγορίες(Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).:

1. Δυσλεξική δυσγραφία (dyslexicdysgraphia)

Κατά τη συγκεκριμένη περίπτωση τα κείμενα του μαθητή είναι δυσανάγνωστα και με πολλά ορθογραφικά λάθη, χωρίς όμως να έχουν προβλήματα στην αντιγραφή, το κράτημα του μολυβιού και την ταχύτητα των κινήσεων σχεδιασμού του γράμματος. Κάποιοι ερευνητές κάνουν λόγο για προβληματική ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης και για κακή λειτουργία της φωνολογικής βραχυπρόθεσμης μνήμης που προκαλεί προβλήματα στη μάθηση των συμβατικών κανόνων γραφής (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007). Σύμφωνα με αυτήν την υπόθεση, η βραχυπρόθεσμη μνήμη επιβαρύνεται πάρα πολύ κατά την επεξεργασία ενός φωνήματος – γραφήματος πριν από τη γραφή της συγκεκριμένης λέξης, οπότε δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της γραφής. (Μεσσίνης, 2000). Ωστόσο, ο Bruck υποθέτει ότι αυτή ίσως και να οφείλεται σε κακή φωνολογική ενημερότητα ή σε δυσλειτουργία της φωνολογικής επεξεργασίας. Οι μαθητές που έχουν αυτό το πρόβλημα δεν είναι ικανοί να

αντιστοιχίσουν τα φωνήματα σε γραφήματα και τα γραφήματα σε φωνήματα αντίστοιχα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

2. Δυσγραφία οφειλόμενη σε προβλήματα λεπτής κινητικότητας

Σ' αυτήν την περίπτωση τα κείμενα του μαθητή είναι δυσανάγνωστα, αλλά παρόλα αυτά δεν έχουν ορθογραφικά λάθη. Ωστόσο υπάρχουν δυσκολίες στην αντιγραφή, στο κράτημα του μολυβιού καθώς και στην ταχύτητα των κινήσεων σχεδιασμού του γράμματος. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

3. Δυσγραφία οφειλόμενη σε προβλήματα χωρικής αντίληψης

Στην συγκεκριμένη περίπτωση τα κείμενα του μαθητή είναι δυσανάγνωστα και υπάρχουν πολλά προβλήματα στην αντιγραφή, χωρίς όμως να παρατηρούνται ορθογραφικά λάθη και με κανονική ταχύτητα γραφής. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Μερικά γενικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας είναι:

- Λάθος θέση του καρπού, του σώματος και της θέσης του τετραδίου.
- Τα πολλά σβησίματα και διορθώσεις.
- Ασυνέπειες στο μέγεθος και στο σχήμα των γραμμμάτων.
- Υπερβάσεις στα περιθωρίων των γραμμών.
- Ψιθύρισμα των λέξεων κατά τη διάρκεια που τις γράφουν.
- Απουσία των φάσεων σχεδιασμού και βελτίωσης κατά τη γραφή (δεν κρατούν σημειώσεις, κάνουν μόνο βελτιώσεις οι οποίες αναφέρονται στην εικόνα του γραπτού τους). (Καλαντζής, 2011), (Μεσσίνης, 2000).

Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά – αριθμητική (δυσαριθμησία)

Στην περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών των μαθηματικών/αριθμητικής (δυσαριθμησία ή δυσκαλκουλία), η μαθηματική ικανότητα είναι αρκετά χαμηλότερη από την αναμενόμενη, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τη σχολική επίδοση ή άλλες δραστηριότητες στις οποίες απαιτούνται μαθηματική ικανότητα. Ικανότητες που παραβλάπτονται είναι λεκτικές (κατανόηση ή ονομασία μαθηματικών όρων, αποκωδικοποίηση γραπτών προβλημάτων σε μαθηματικά σύμβολα), αντιληπτικές (αναγνώριση ή διάβασμα αριθμητικών

συμβόλων και σημείων, συγκρότηση αντικειμένων κατά ομάδες), προσοχής (αντιγραφή αριθμών και συμβόλων, παρατήρηση λειτουργικών σημείων, πρόσθεση των «κρατουμένων») καθώς και μαθηματικές (ακολουθία μαθηματικών αλληλουχιών, μέτρημα αντικειμένων και μάθηση της προπαίδειας) (Αγαλιώτης, 2000). Η συχνότητα που εμφανίζεται η ειδικής αυτή δυσκολία χωρίς τη συνύπαρξη άλλης ειδικής μαθησιακής δυσκολίας υπολογίζεται στο 1% περίπου των παιδιών σχολικής ηλικίας. Η διάγνωση δεν γίνεται πριν το τέλος της πρώτης τάξης και συχνά καθυστερεί, ιδιαίτερα αν το παιδί έχει υψηλό νοητικό επίπεδο (IQ) και λειτουργεί σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σχετικά με τις δυσκολίες στα μαθηματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι δυσκολίες αυτές αποτελούν τη λιγότερο μελετημένη διαταραχή και οι έρευνες έδωσαν στοιχεία για τη σχέση επιμέρους ή γενικών δεξιοτήτων τόσο μεταξύ τους όσο και με συγκεκριμένες αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες. Τα στοιχεία αυτά δεν αφορούν μόνο μαθητές με ειδικές διαταραχές αλλά μπορεί και να βοηθήσουν στην κατανόηση γενικότερα της φυσιολογικής πορείας εξέλιξης των μαθηματικών γνώσεων και ικανοτήτων αλλά και στην ερμηνεία του συνόλου των δυσκολιών που εμφανίζουν στα μαθηματικά. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007). Οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορεί να εμφανίζουν είτε γενικευμένες δυσκολίες, είτε να επηρεάζονται μόνο συγκεκριμένοι τομείς του μαθηματικού συλλογισμού. Συνήθως οι δυσκολίες εντοπίζονται στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και αλγόριθμων όσο και στο μαθηματικό συλλογισμό για την επίλυση των προβλημάτων. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να συνδέονται με ανεπάρκειες σε λειτουργίες αντίληψης και γνώσης όπως ικανότητα ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σχέσεων στο χώρο ανάκλησης αλλά και διαταραχές στην έκφραση του λόγου. Ακόμη οι μαθητές παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στην επιλογή των κατάλληλων αρχών για να επιλύουν προβλήματα μαθηματικού συλλογισμού (Βρυώνης, 2004). Στα παιδιά αυτά λοιπόν, φαίνεται δύσκολο να αναπτύξουν αριθμητική σκέψη, κάτι που έχει σαν αποτέλεσμα να μην τα καταφέρνουν στις αριθμητικές πράξεις. Δυσκολεύονται, παράλληλα, στη σειροθέτηση και στην κατηγοριοποίηση (Αθανασιάδη, 2001). Έχουν μικρή ικανότητα αντιστροφής και επειδή δυσκολεύονται σε έννοιες ποσοτήτων, μεγεθών και σχέσεων μέσα στο χώρο έχουν άσχημα αποτελέσματα και στο μάθημα της γεωμετρίας.

Τα παιδιά αυτά, παρόλο που τα καταφέρνουν πολλές φορές να κάνουν πρόσθεση και πολλαπλασιασμό δεν μπορούν να κάνουν αφαιρέσεις και διαιρέσεις. Αν και καταφέρνουν να

κάνουν πράξεις με το μυαλό, δεν μπορούν να τις γράψουν. Συνήθως τελειώνουν πρώτοι τις ασκήσεις στο μάθημα της αριθμητικής, αλλά τις έχουν σχεδόν όλες λάθος. Έχουν σοβαρό πρόβλημα μνήμης και για το λόγο αυτό δεν μπορούν να μάθουν την προπαίδεια (Αγαλιώτης, 2000).

Χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά –αριθμητική

Όπως τονίζεται από αρκετούς ερευνητές των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά, αλλά προκύπτει και από το σχετικό ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, είναι δυνατόν οι δυσκολίες αυτές να εμφανίζονται σε πολλούς συνδυασμούς και με ποικίλες μορφές και μπορεί να έχουν επίδραση στην επίδοση του παιδιού σε έναν ή περισσότερους τομείς της σχολικής μάθησης. Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο κάποια από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στις μελέτες με σχετική σταθερότητα επηρεάζουν τη μαθησιακή ικανότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σε αρκετούς γνωστικούς τομείς. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Μια προσπάθεια να συμπεριληφθούν όλοι οι παράγοντες – κατηγορίες των ειδικών δυσκολιών και προβλημάτων των παιδιών που αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι οι ακόλουθοι:

α) Αντίληπτικές δυσκολίες:

I. Δυσκολίες στην αντίληψη της μορφής – πλαισίου.

Παιδιά με δυσκολία αυτού του είδους δεν μπορούν να επικεντρωθούν αποκλειστικά σε ένα συγκεκριμένο μόνο ερέθισμα, όταν αυτό παρουσιάζεται μέσα στα πλαίσια πολλών ερεθισμάτων που μοιάζουν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ο χειρισμός των πληροφοριών που περιλαμβάνονται σε μια σελίδα που είναι γεμάτη με ασκήσεις και προβλήματα μπορεί να παρουσιάζει για τα παιδιά αυτά αρκετά μεγάλη δυσκολία. Δηλαδή, τα παιδιά αυτά μπορεί να χάνουν το σημείο στο οποίο εκείνη τη στιγμή εργάζονται, να περνούν από άσκηση σε άσκηση χωρίς όμως να ολοκληρώνουν την επίλυση (Αγαλιώτης, 2000). Επίσης, δυσκολίες αντίληψης μορφής – πλαισίου μπορεί να υπάρχουν και στη βάση προβλημάτων, όπως η μη ακριβής χρήση αριθμομηχανών (το παιδί δυσκολεύεται να εντοπίσει το κουμπί που θέλει) ή η μη ακριβής ανάγνωση πολυψήφιων αριθμών. Ακόμα οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά στην προσπάθειά τους να διακρίνουν τη φωνή του δασκάλου μέσα στο ηχητικό σύνολο που

δημιουργείται από το συνήθη θόρυβο της τάξης και του περιβάλλοντος χώρου, έχει σχέση συνήθως άμεσα με δυσκολίες αντίληψης μορφής – πλαισίου. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

II. Δυσκολίες διάκρισης αντιληπτικών μορφών.

Κάποια παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να διακρίνουν σωστά σύμβολα, σχήματα και γενικά αντιληπτικές μορφές, από τις οποίες μεταφέρονται ποσοτικές πληροφορίες, όπως για παράδειγμα, τα σύμβολα των αριθμών και των πράξεων, τα νομίσματα ή τους δείκτες του ρολογιού (Αγαλιώτης, 2000). Το αποτέλεσμα είναι ότι κάνουν διάφορα λάθη, όπως:

- Λάθος αποτελέσματα πράξεων κυρίως λόγω λαθών στην ανάγνωση και στη γραφή αριθμών και συμβόλων.
- Δυσκολία να ‘διαβάσουν’ την ώρα σε αναλογικό ρολόι, λόγω του ότι αργούν πολύ να ξεχωρίσουν το μικρό και το μεγάλο δείκτη.
- Κακός χειρισμός των νομισμάτων, λόγω δυσκολίας στη διάκριση των σχετικών μεγεθών τους.
- Αντιστροφές και καθρεπτικές αποδόσεις κατά τη γραφή μονοψήφιων και διψήφιων αριθμών, π.χ. αντί του 3 μπορεί να γράφει το ε, αντί του 6 μπορεί να γράφει το 9 ή το ρ και αντί του 12 μπορεί να γράφει 21 κ.ά. (Μαρκάκης, 2006).

Οι δυσκολίες στην διάκριση των μορφών, μπορεί να εντοπίζονται αποκλειστικά στην ακουστική αντίληψη, οπότε και έχουμε λάθη λόγω σύγχυσης μεταξύ όρων ή λέξεων που μοιάζουν ακουστικά. Για παράδειγμα, αν για τα σύμβολα της πρόσθεσης και της αφαίρεσης χρησιμοποιούνται στην τάξη μόνο οι λέξεις «βάζω» και «βγάζω» αντίστοιχα, μπορεί ένα παιδί με δυσκολίες στην ακουστική διάκριση να έχει προβλήματα κατά την υλοποίηση σχετικών προφορικών εντολών, καθώς δεν θα είναι βέβαιο για τη λέξη την οποία άκουσε (Magne, 2003).

III. Δυσκολίες χώρο – χρονικής οργάνωσης.

Σημαντικές παραμέτρους στην μαθηματική ικανότητα του παιδιού αποτελούν η οργάνωση του χώρου αλλά και του χρόνου, καθώς επηρεάζουν δεξιότητες, όπως η εκτέλεση πράξεων και η επίλυση προβλημάτων. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν μερικές απαραίτητες σειρές

ενεργειών στο χώρο και το χρόνο και επηρεάζονται άμεσα όταν υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες στον χειρισμό εννοιών, όπως: πάνω, κάτω, αριστερά, δεξιά, εμπρός, πίσω, πριν, μετά. Τα παιδιά με δυσκολίες στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου βάζουν αριθμούς σε λάθος στήλη, βρίσκουν αρκετά δύσκολο να κατανοήσουν τη σημασία της θέσης, μεταφέρουν λάθος ψηφίο στην επόμενη στήλη και δεν κρατούν τη σωστή ακολουθία ενεργειών όταν εφαρμόζουν τους αλγόριθμους (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

β) Οι αδυναμίες λεπτής κινητικότητας και οπτικό – κινητικού συντονισμού

Οι μαθηματικές αυτές δυσκολίες έχουν αρνητική επίδραση σε δεξιότητες, όπως η απαρίθμηση, η μέτρηση και η γραφή αριθμών, συμβόλων και όρων. Οι δυσκολίες ακριβούς απαρίθμησης και μέτρησης, με τη σειρά τους, δεν αφήνουν το παιδί να χειριστεί το χειροπιαστό υλικό με τον σωστό τρόπο, ώστε να βρει τα σωστά αποτελέσματα κατά την εκτέλεση πράξεων. Το παιδί γνωρίζει τι ακριβώς πρέπει να κάνει, αλλά δεν μπορεί να το μετατρέψει σε σωστή κινητική δραστηριότητα. Το αποτέλεσμα είναι ότι κάθε προσπάθεια που κάνει για να σχηματιστούν τα αριθμητικά σύμβολα και γενικά να γράψει το παιδί σε συγκεκριμένο περιορισμένο χώρο γίνεται ιδιαίτερα επίπονη και κουραστική, οπότε κάθε γραπτή εργασία περιέχει τον κίνδυνο της αποτυχίας. Γενικά, η ύπαρξη αδυναμιών λεπτής κινητικότητας και οπτικό – κινητικού συντονισμού οδηγεί σε τεράστια αύξηση του χρόνου εκτέλεσης των εργασιών, κάτι που έχει σαν αποτέλεσμα την επιβάρυνση της μνήμης και τη χαλάρωση της προσοχής (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

γ) Τα μνημονικά προβλήματα

Τα μνημονικά προβλήματα εμποδίζουν σε μεγάλο βαθμό το παιδί στην προσπάθειά που κάνει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των μαθηματικών, καθώς η συγκράτηση πληροφοριών στη μνήμη είναι μια πολύ απαραίτητη προϋπόθεση της μάθησης. Διακρίνονται οι παρακάτω περιπτώσεις μνημονικών προβλημάτων:

I. Προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης.

Τα παιδιά με προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης κάνουν λάθη κατά την εκτέλεση των πράξεων και στην επίλυση των προβλημάτων, καθώς δυσκολεύονται να διατηρήσουν στη μνήμη τους τους αριθμούς που με εσωτερικό ή εξωτερικό λόγο εκφωνούν ή ακόμη και το είδος της πράξης που εκτελούν, με αποτέλεσμα να μη είναι ικανά να βρουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Όταν η αριθμητική πράξη είναι μεγάλη, τα παιδιά αυτά υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να ξεχάσουν κάποιο βήμα.

Τα προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης, επίσης, ίσως να δυσκολεύουν τα παιδιά και σε σχετικά πιο απλά έργα, όπως είναι η εύρεση ενός αποτελέσματος με αριθμομηχανή, αφού το γεγονός ότι δεν έχουν την δυνατότητα να συγκρατήσουν ολόκληρη μια αριθμητική παράσταση κάνει απαραίτητο το συνεχή έλεγχο της ακρίβειας και πιστότητας των ενεργειών, πράγμα που εννοείται αυξάνει κατά πολύ το χρόνο εκτέλεσης. (Αγαλιώτης, 2000), (Magne, 2003).

II. Προβλήματα μακροπρόθεσμης μνήμης.

Τα προβλήματα της μακροπρόθεσμης μνήμης έχουν σαν αποτέλεσμα τον πολύ αργό ρυθμό προόδου του μαθητή σε θέματα όπως η αυτοματοποιημένη χρήση των βασικών αριθμητικών δεδομένων (π.χ. της προπαίδειας), παρά την κατανόηση της έννοιας των σχετικών πράξεων.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό τους είναι ότι, ενώ στο καθημερινό μάθημα μπορεί να έχουν ικανοποιητική απόδοση, αποτυχαίνουν συχνά σε ανακεφαλαιωτικά – επαναληπτικά μαθήματα και εξετάσεις ή στην περίπτωση που χρειάζεται να ανατρέξουν σε παλαιότερες γνώσεις για να συνθέσουν μια νέα (π.χ. να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους στην αφαίρεση για να εκτελέσουν διαιρέσεις) (Magne, 2003), (Mercer&Pullen, 2005).

III. Προβλήματα μνήμης ακολουθιών.

Πολλές από τις μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες απαιτούν να υπάρχει η ικανότητα συγκράτησης αρκετών γνωστικών στοιχείων σε συγκεκριμένη σειρά. Ένα παράδειγμα τέτοιων δεξιοτήτων είναι οι αλγόριθμοι, τα προβλήματα πολλών πράξεων, το να πει κανείς την ώρα ή η μέτρηση χρημάτων. Παιδιά με σοβαρές αδυναμίες στη μνήμη ακολουθιών παραλείπουν κάποια

από τα βασικά στάδια ή βήματα κατά την εφαρμογή των εννοιών και των δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα η εργασία τους να είναι είτε ελλιπής, είτε ημιτελής (Αγαλιώτης, 2000), (Lerner, 2005).

δ) Οι δυσκολίες ολοκλήρωσης

Οι συγκεκριμένες δυσκολίες αναφέρονται σε σημαντικές αδυναμίες στο συνδυασμό και τη σύνθεση επιμέρους πληροφοριών για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την δημιουργία νέων γνώσεων. Αυτές οι αδυναμίες, στην πράξη, εμφανίζονται ως:

- Δυσκολίες στην ταξινόμηση και γενικότερα στην εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών.
- Δυσκολίες ανάγνωσης πολυψήφιων αριθμών, εξαιτίας της αποτυχίας στη λογική ομαδοποίηση των ψηφίων ανά τρία (3), αρχίζοντας από τις μονάδες.
- Δυσκολίες στο ξεκίνημα της μέτρησης από τυχαίο αριθμό, στην ονομασία του αριθμού που ακολουθεί έναν αριθμό που θα του δοθεί ή στη μέτρηση ανά δύο (2), τρία (3) κ.λπ.
- Δυσκολίες κατά την επίλυση προβλημάτων και ιδιαίτερα κατά την εύρεση της κατάλληλης πράξης (Μαρκάκης, 2006).

ε) Οι αδυναμίες προσληπτικού και εκφραστικού λόγου

Οι αδυναμίες προσληπτικού και εκφραστικού λόγου βάζουν σημαντικά εμπόδια στην προσπάθεια των μαθητών να πάρουν και να δώσουν πληροφορίες μέσω της μαθηματικής γλώσσας (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Επίσης, κάνουν αρκετά δύσκολη τη σύνδεση των αριθμητικών όρων (π.χ. προσθετέος, μείον, γινόμενο κ.λπ.) με το περιεχόμενό τους. Το αποτέλεσμα είναι ότι ο μαθητής:

- Δεν μπορεί να εκτελέσει οδηγίες που περιλαμβάνουν όρους (π.χ. βρες το άθροισμα).
- Δυσκολεύεται ιδιαίτερα με έννοιες που εκφράζονται με ποικιλία όρων (π.χ. συν, και, βάζω, προσθέτω).
- Έχει μεγάλη δυσκολία με τα προβλήματα, αφού δεν μπορεί να μεταφράσει τις πληροφορίες που του παρουσιάζονται λεκτικά (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι αδυναμίες εκφραστικού λόγου δεν δίνουν την δυνατότητα στο παιδί να παρουσιάσει μέσω του λεκτικού κώδικα αυτό που στην πραγματικότητα έχει κατανοήσει. Η επιλογή της κατάλληλης λέξης (όρου, ονόματος αριθμού κ.λπ.) είναι μια δύσκολη υπόθεση για το συγκεκριμένο παιδί, με αποτέλεσμα να αποφεύγει να δίνει προφορικά τις απαντήσεις, ιδιαίτερα όταν πρέπει να τις δώσει γρήγορα. Παιδιά με αυτού του είδους τη δυσκολία αποδίδουν συνήθως καλύτερα στα γραπτά παρά στα προφορικά (Mercer&Pullen, 2005).

στ) Οι αδυναμίες αφηρημένης σκέψης

Οι αδυναμίες αφηρημένης σκέψης είναι από τα πλέον χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μιλούν για τις σημαντικές αδυναμίες τόσο στην κατανόηση εννοιών, που παρουσιάζονται μόνο μέσω γραπτών συμβόλων, όσο και στη χρήση των γραπτών συμβόλων για την έκφραση μαθηματικών ιδεών. Οι αδυναμίες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται τα μαθηματικά σύμβολα, οι τύποι και οι παραστάσεις ως κάτι που δεν έχει σχέση με την πραγματικότητα. Παιδιά με αυτού του είδους τις δυσκολίες είναι δυνατόν να λειτουργούν πολύ αποτελεσματικότερα σε επίπεδο χειροπιαστών αντικειμένων ή εικόνων, δείχνοντας ότι συχνά τα προβλήματά τους αφορούν κυρίως τον τρόπο αναπαράστασης και όχι το περιεχόμενο της γνώσης. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις αδυναμιών αφηρημένης σκέψης είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση των ιδιοτήτων των πράξεων ή οι δυσκολίες στην επιλογή της κατάλληλης πράξης για την επίλυση προβλημάτων (Αγαλιώτης, 2000).

ζ) Οι διαταραχές γνωστικού ύφους

Αρκετά παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν διαταραχές γνωστικού ύφους. Αυτές οι διαταραχές μπορεί να οδηγούν σε μια ιδιαίτερη δυσκολία σε σχέση με την προσαρμογή στις απαιτήσεις κάποιων νέων καταστάσεων ή σε μια παρορμητική αντιμετώπιση των διαφόρων εργασιών. Για παράδειγμα, σε μια σελίδα με διαφορετικές πράξεις είναι δυνατόν να εκτελείται συνέχεια μόνο η πράξη που βρίσκεται στην αρχή (π.χ. πρόσθεση), παρόλο που το παιδί μπορεί να διακρίνεται σύμβολα των διαφόρων πράξεων. Επίσης, το παιδί είναι δυνατόν να

μην μπορεί να σταματήσει εκεί που πρέπει μια δραστηριότητα την οποία έχει ξεκινήσει (π.χ. κατά την αρίθμηση για την εύρεση του αθροίσματος $9+5$, το παιδί μπορεί να μη σταματήσει στο 14, αλλά να συνεχίσει να μετρά ως το 20, εξαντλώντας τους αριθμούς που γνωρίζει). Τέλος, είναι δυνατόν να αντιδρά στις διάφορες καταστάσεις με βάση συγκεκριμένα ερεθίσματα, χωρίς να εκτιμά το συνολικό πλαίσιο, δίνοντας την εντύπωση ότι δεν σκέφτεται αυτά που λέει. Για παράδειγμα, στην επίλυση προβλημάτων είναι δυνατόν να στηρίζει τα συμπεράσματά του σε λίγα μόνο δεδομένα, αγνοώντας κάποια άλλα και μη πετυχαίνοντας την ολοκλήρωση. (Αγαλιώτης, 2000), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

1.9 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ-ΜΟΡΦΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ



Συχνά γονείς και εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται για το τι φταίει και το παιδί δεν μπορεί να λειτουργήσει όπως τα άλλα παιδιά στο Νηπιαγωγείο. Πολλά είναι τα ερωτήματα στα οποία ζητούν απαντήσεις, όπως: γιατί χαζεύει, γιατί κινείται συνεχώς, γιατί δεν εκφράζεται σωστά, γιατί έχει τόσο φτωχό

λεξιλόγιο, γιατί δίνει προσοχή σε αυτά που λέμε και κάνουμε, γιατί καθυστερεί τόσο πολύ να καταλάβει κάτι, γιατί δεν μπορεί να θυμάται τα όσα μαθαίνει, γιατί αργεί να ολοκληρώσει τις εργασίες του, γιατί χρειάζεται συνεχώς κάποιον για να ολοκληρώσει κάτι, γιατί είναι τόσο ανοργάνωτο; Όλοι ψάχνουν για το αίτιο, δηλαδή τον «φταίχτη», είτε αυτό υπάρχει μέσα στην οικογένεια, είτε μέσα στο ίδιο το παιδί, είτε σε παράγοντες του σχολείου, του εκπαιδευτικού υλικού και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται μείζονος σημασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Σε αρκετές χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία, εφαρμόζεται η διαδικασία της γενικής αξιολόγησης, που έχει σαν στόχο τον εντοπισμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (screening). Η διαδικασία αυτή ξεκινάει ακόμα από την

προσχολική ηλικία, όπου χορηγούνται ειδικά σταθμισμένα τεστ, που σκοπό έχουν τον εντοπισμό των δυσκολιών και των ελλείψεων του παιδιού στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα αυτών των δοκιμασιών αποτελούν την βάση για τη διαμόρφωση ειδικών παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία βοηθούν το συγκεκριμένο παιδί να βελτιώσει τις αδυναμίες του πριν μεταβεί στο Δημοτικό, και να μην υστερεί σε σχέση με τους συμμαθητές του. (Τσίπρα, 2007), (Herbert, 2008).

Τα πιο σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας κατά την προσχολική ηλικία είναι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την έγκαιρη πρόγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Συνεπώς, αν η διαδικασία της ανίχνευσης χρησιμοποιηθεί σε κατάλληλα πλαίσια και σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, μπορεί να φανεί αρκετά χρήσιμη και να βοηθήσει στην πρόβλεψη και στην έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. (Βλασσοπούλου, Ρότσικα, 2007).

Μέσα σε μια σχολική τάξη συμπεριλαμβανομένης και της τάξης του Νηπιαγωγείου, το εύρος των μαθησιακών ιδιομορφιών που συναντά ο εκπαιδευτικός περιλαμβάνει τόσο τα προβλήματα στην συμπεριφορά όσο και τις δυσκολίες μάθησης που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί στη διάρκεια της σχολικής του πορείας, συχνά αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους και αποτελώντας ενδείξεις πιθανής μαθησιακής δυσκολίας. (Kirk Patrick & Stohr&Kimbrough, 1990). Στο Νηπιαγωγείο μια έμπειρη και καλά ενημερωμένη νηπιαγωγός θα μπορέσει αμέσως να εντοπίσει το παιδί που έχει γλωσσικά προβλήματα ή άλλες μαθησιακές ιδιομορφότητες, καθώς υπάρχουν πολλά ενδεικτικά στοιχεία στην συμπεριφορά του, τα οποία είναι σχεδόν πάντα βέβαιο ότι θα οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες. (Δράκος, 1999). Τέτοια στοιχεία είναι τα ακόλουθα:

Α. Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, το παιδί παρουσιάζει αργή εξέλιξη, συγκριτικά με την σωματική και πνευματική του ανάπτυξη. Χαρακτηριστικά, το παιδί:

- Μπερδεύει τη σειρά των γραμμάτων μέσα στη λέξη, δηλαδή κάνει αναγραμματισμούς, π.χ. λέει «ματηθής» αντί «μαθητής».
- Μπερδεύει ακουστικά παρόμοιες λέξεις, π.χ. λέει «κόλλα» αντί «σόλα» ή μπορεί να χρησιμοποιεί ανύπαρκτες λέξεις που μοιάζουν ηχητικά με τις σωστές, π.χ. Λέει «λουβό» αντί «βουνό».

- Οι προφορικές του εκφράσεις, ακόμη και μετά την προσχολική ηλικία, είναι λάθος συντακτικά και γραμματικά, π.χ. «πάω ανοίξει πόρτα εγώ».
- Χρησιμοποιεί εννοιολογικά ατελείς προτάσεις και έχει πολύ μικρό λεξιλόγιο.
- Δεν είναι ικανό να διηγηθεί κάτι που του συνέβη ή να πει μια ιστοριούλα με τη σωστή σειρά των γεγονότων ή να περιγράψει κάτι που βλέπει.
- Δυσκολεύεται πολύ να συσχετίσει αντικείμενα που βρίσκονται ακόμη και στο κοντινό του περιβάλλον, με την ανάλογη ονομασία τους. Δηλαδή, η εικόνα ενός καναπέ να συσχετιστεί με τη λέξη «καναπέ» ή να αναγνωρίσει τα υποδεικνυόμενα χρώματα σε μια σειρά χρωμάτων.
- Δεν μπορεί να καταλαβαίνει την έννοια της ομοιοκαταληξίας και της ακολουθίας και δεν μπορεί να αποστηθίσει στιχάκια ή τραγουδάκια, ακολουθώντας τη σωστή σειρά των γεγονότων. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί είτε είναι ανύπαρκτες είτε είναι λάθος, ενώ δεν υπάρχει καμία λογική σειρά στην ιστορία που τραγουδά.

Β. Σχετικά με το γράψιμο/ζωγραφική, το παιδί χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια -χωρίς να έχει προτίμηση στο δεξί ή στο αριστερό χέρι- ακόμη και για να φάει, να πετάξει την μπάλα, να πιάσει το μολύβι ή τα πινέλα ζωγραφικής. Επίσης, δεν μπορεί να καταλάβει ποια είναι η αρχή του χαρτιού ή της σελίδας και ξεκινά από τη μέση, την άκρη ή το τέλος. Αυτό οφείλεται είτε γιατί το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα πλευρίωσης (αμφιδέξιο), είτε στο ότι έχει δυσκολίες στην οργάνωση του χώρου. Ως αποτέλεσμα:

- Δυσκολεύεται, πιθανώς, να ζωγραφίσει ή να κατασκευάσει ορισμένα σχήματα ή ακόμη και να τα αντιγράψει από το πρωτότυπο.
- Δεν ξέρει να γράψει το όνομά του ή το γράφει λάθος και παρουσιάζει δείγματα στρεφοσυμβολισμού και καθρεπτικής γραφής.
- Μπερδεύει γραφήματα με άλλα γραφήματα.

Γ. Αναφορικά με την ανάγνωση, το παιδί δεν μπορεί να καταλάβει ότι οι λέξεις διαβάζονται μόνο από τα αριστερά προς τα δεξιά – τουλάχιστον στην γλώσσα μας. Πολλά παιδιά με υψηλή νοημοσύνη διαβάζουν, γρήγορα κιόλας, τις λέξεις ανάποδα ή ξεκινώντας από τη μέση ή με αναγραμματισμούς. Επίσης, το παιδί:

- Όταν συλλαβίζει, μπορεί και αποκωδικοποιεί σωστά τα γραφήματα, αλλά, όταν θελήσει να διαβάσει όλη μαζί τη λέξη, τη λέει φωναχτά λάθος, π.χ. βλέπει «γάλα», συλλαβίζει «γά-λα» και διαβάζει «βάζο».

- Δεν ξέρει πού τονίζονται οι λέξεις.

Δ. Σχετικά με παιχνίδια με λέξεις και γράμματα, δεν έχει την ικανότητα να ταξινομήσει ή να βάλει λέξεις σε ζεύγη ή ομάδες, ή να βάλει με τη σειρά γράμματα, αριθμούς, σχήματα κ.λπ., όπως το πυργόλεξο. Αντίθετα, μπορεί να είναι πολύ ικανό σε παιχνίδια που έχουν σχέση με κατασκευές και με τρισδιάστατα σχήματα, π.χ. κύβοι, lego.

Ε. Σχετικά με τις χωροχρονικές έννοιες, το παιδί δεν μπορεί να είναι ποτέ σίγουρο για την τοποθέτησή του μέσα στο χώρο και δεν μπορεί να κατανοήσει κατευθύνσεις, όπως αριστερά/δεξιά. Χάνεται συνεχώς και δεν ξέρει που είναι η τάξη του, η θέση του ή που μένει. Κανονικά, ένα παιδί πέντε (5) ετών πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει ποιο είναι το αριστερό και ποιο το δεξί μέρος του σώματός του και σε ηλικία επτά (7) ετών περίπου, πρέπει να μπορεί να ξεχωρίζει την αριστερή και τη δεξιά πλευρά στο σώμα των άλλων.

Τα προβλήματα προσανατολισμού, κατά συνέπεια, επηρεάζουν σημαντικά και την κατανόηση άλλων εννοιών, όπως, πάνω/κάτω, ψηλά/χαμηλά, βαθιά/ρηχά, ακόμη και τη θέση και το ρόλο που πρέπει να έχει ο κάθε παίκτης στα διάφορα ομαδικά παιχνίδια, γι' αυτό και συνήθως τα παιδιά αυτά δε συμμετέχουν. Οι νηπιαγωγοί συχνά παρατηρούν αυξημένα τα αισθήματα της απόρριψης και της μοναξιάς. Σε αυτή τη σύγχυση ως προς την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό οφείλεται και το γεγονός ότι το 90% των παιδιών με δυσκολίες στις χωροχρονικές έννοιες αργούν σημαντικά να μάθουν τη σειρά με την οποία θα φορέσουν τα ρούχα τους, πώς να κουμπώνονται ή πως να δένουν τα κορδόνια των παπουτσιών τους. Το παιδί δεν είναι σίγουρο για το αν είναι πρωί, μεσημέρι ή απόγευμα και δεν έχει επίγνωση του χρόνου, π.χ. ρωτά συνεχώς πότε θα γίνει διάλειμμα ή πότε θα πάει σπίτι. Μπορεί επίσης, να εμφανίζει προβλήματα στη ορθή χρήση των χρονικών επιρρημάτων, όπως «πριν», «μετά», «τόρα», «χτες».

ΣΤ. Αναφορικά με τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα, που μπορεί να οφείλονται σε δυσλειτουργία ή σε ανεπάρκεια αυτών των συστημάτων, τα οποία είναι:

- Το παιδί δεν θυμάται τις οδηγίες που δίνει η δασκάλα μέσα στην τάξη για διάφορες ασχολίες, π.χ. χαρτοκοπτική, ζωγραφική, χρήση ενός οργάνου ή πώς να λύσει μια άσκηση.

Ξεχνά τη θέση που κάθεται ή που είναι τα πράγματά του, ξεχνά συνεχώς το παλτό του, τις φωτοτυπίες του. Ξεχνά τι θέλημα το έστειλε η νηπιαγωγός να εκτελέσει ή τι πρέπει να ετοιμάσει για την επόμενη μέρα και τα χάνει αν του πει η νηπιαγωγός να εκτελέσει δύο ή και περισσότερες εντολές.

- Δυσκολεύεται πολύ και δεν μπορεί να επαναλάβει με τη σωστή σειρά τις ημέρες της εβδομάδας, τις εποχές και τους μήνες του χρόνου, το αλφάβητο και φυσικά δε μπορεί να αποστηθίσει στίχους με τη σωστή σειρά. (Λιβανίου, 2004), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Το Νηπιαγωγείο, το εκπαιδευτικό σύστημα, το υλικό που δίνεται και πάνω απ' όλα η ίδια η νηπιαγωγός φέρουν το ίδιο βάρος ευθύνης για τη γνωστική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Επειδή το κάθε παιδί είναι μία και μοναδική περίπτωση, η νηπιαγωγός οφείλει να καταλάβει ότι η διδασκαλία, η μεταφορά της γνώσης και το μάθημα, δεν απευθύνεται σε μια ομοιόμορφη και ομοιογενή μάζα, αλλά σε διαφορετικά παιδιά με ανομοιογενή αντίληψη και με μοναδικό τρόπο λειτουργίας το καθένα (Δράκος, 1999). Η νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει υπόψη της ότι, ίσως και να απαιτούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα ποικίλλουν και θα εξαρτώνται από το είδος του προβλήματος, μαθησιακού ή συμπεριφοράς (π.χ. δυσκολία έκφρασης, δυσκολία στην οργάνωση, άρνηση στη συμμετοχή σε δραστηριότητες, ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα κ.λπ.). Η τακτική συγκεκριμενοποίησης του προβλήματος θα τη βοηθήσει να οργανωθεί ανάλογα για το σχεδιασμό και υλοποίηση ενός αποτελεσματικού προγράμματος αντιμετώπισης (Herbert, 2008).

Στη σημερινή εποχή οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι δυνατό να αντιμετωπισθούν με ιατρικές και φαρμακευτικές παρεμβάσεις, εκτός από τις περιπτώσεις που τα προβλήματα αυτά είναι αποτέλεσμα των διαταραχών προσοχής και της υπερκινητικότητας. Σε τέτοιες περιπτώσεις, είναι πολύ πιθανό, μέσα από τη βελτίωση της ικανότητας του παιδιού να συγκεντρώνει καλύτερα την προσοχή του, να βελτιώνονται και οι δυνατότητές του στη σχολική μάθηση. Για μία πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού, είναι σημαντικό η παρέμβαση να περιλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια και το σχολικό πρόγραμμα. Τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά δύσκολα παιδιά, καθώς τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αρκετά περισσότερα

προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι, οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να βασίζονται στην αντιστάθμιση των ανεπαρκειών σε επίπεδο ικανοτήτων με ταυτόχρονη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του και αφετέρου στην αντιμετώπιση και τροποποίηση των προβληματικών του συμπεριφορών.

Παράλληλα δε θα πρέπει να παραλείπεται η ψυχολογική υποστήριξη τόσο του ίδιου του παιδιού που έχει μαθησιακές δυσκολίες όσο και του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Η ψυχολογική υποστήριξη έχει σαν στόχο την ενθάρρυνση και τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του παιδιού σε υψηλά επίπεδα, ώστε να σταματήσει να υπάρχει απογοήτευση, διότι στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει υψηλή προσπάθεια χωρίς αποτέλεσμα.

Τέλος, δεν θα πρέπει να ξεχνά κανείς ότι οι μαθησιακές δυσκολίες πολύ συχνά εμφανίζονται για να φανερώσουν ψυχοκοινωνικά θέματα στο περιβάλλον του παιδιού και να φέρουν στην επιφάνεια μια αρνητική σχέση με τους συμμαθητές.

Τα συστήματα ή οι τεχνικές μελέτης βασίζονται στις σύνθετες γνωστικές διαδικασίες επεξεργασίας όπως για παράδειγμα η μελέτη ενός κειμένου ή η ενεργοποίηση των γνωστικών σχημάτων που κατέχουν τα παιδιά. Σκοπός είναι να βγει νόημα με δομημένο και αποτελεσματικό τρόπο με βάση τα εξής:

- Τον στόχο μελέτης
- Την ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης υποβάθρου
- Την επεξεργασία και
- Τον αναστοχασμός και έλεγχος της μάθησης.

Τέλος, επειδή κάποια από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα αποδιοργανωμένα και έχουν σημαντικότερα προβλήματα στην οργάνωση της καθημερινής τους μελέτης και στη διαχείριση του χρόνου που έχουν, έχουν εφευρεθεί κάποια προγράμματα οργάνωσης μελέτης. Αυτά τα προγράμματα αποτελούν το συνδυασμό ενός αριθμού στρατηγικών οργάνωσης του χρόνου και βασίζονται στην ικανότητα αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης του χρόνου του παιδιού έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να ολοκληρώνει τα έργα που έχει αναλάβει το παιδί και να μειώνεται το άγχος που δημιουργείται από την αδυναμία

του να προκαθορίσει τα χρονικά όρια που έχει για την εμπλοκή του με κάθε αντικείμενο ή δραστηριότητα. Κάποιες από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να βοηθηθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να μπορούν να οργανώσουν τη μελέτη τους και να διαχειριστούν το χρόνο τους είναι οι εξής:

- Οι παράγραφοι ή πίνακες στοιχείων γνώσης.
Η λειτουργικότητά τους στηρίζεται στην παράδοση, πως μπορούμε να έχουμε σημαντικά και θετικά αποτελέσματα στη εκπαίδευση όλων των παιδιών, αν αυτά γνωρίζουν από πριν κι έχουν μια οργανωμένη εικόνα για την πληροφορία την οποία θα πάρουν.
- Τα προγράμματα στα οποία δίνεται μια κατανοητή εικόνα για τις εργασίες που πρέπει να κάνουν, τη σειρά με την οποία θα πρέπει να τις εκτελέσουν, καθώς και τον χρόνο μέσα στον οποίο θα πρέπει να τις ολοκληρώσουν.

Τα συγκεκριμένα προγράμματα, είναι συνήθως λίστες ελέγχου των εργασιών που έχουν να κάνουν τα παιδιά. Διαφοροποιείται η μορφή τους ανάλογα με την ηλικία και τις δεξιότητες που έχουν τα παιδιά. Μπορεί να αποτελούνται από λέξεις ή φράσεις κλειδιά ή διαφορετικά, από εικονίδια που έχουν κάποια σημασία για το παιδί. Σε αυτό το πρόγραμμα μπορεί να προστεθούν και άλλες παράμετροι, όπως η σημασία της κάθε εργασίας (υψηλή, μέτρια, χαμηλή) ή ο όγκος δουλειάς για να ολοκληρωθεί (λίγη, πολύ δουλειά κλπ.). Αυτό μπορεί να γίνει με τη χρήση χρωματικής κωδικοποίησης (κόκκινο χρώμα για τις δύσκολες, πράσινο για τις εύκολες και μη απαιτητικές εργασίες). Οι δύο σημαντικότερες διδακτικές αρχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην δημιουργία ενός προγράμματος εργασίας είναι:

1. Η δομή: η διάταξη, δηλαδή, των εργασιών θα πρέπει να ακολουθεί μια φυσιολογική σειρά (πρώτα οι δύσκολες, μετά οι πιο απαιτητικές σε χρόνο κλπ.).

2. Η οπτική διαύγεια: οι πληροφορίες του προγράμματος πρέπει να είναι ξεκάθαρες και οικείες για τα παιδιά. Η αναγνώριση των βημάτων εργασίας ή ακόμα άλλες παράμετροι που έχουν ενσωματωθεί (πχ. όγκος δουλειάς, χρόνος που απαιτείται κλπ.) να γίνεται εύκολα και με επιτυχία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα που έχει ένα άτομο αφενός μεν να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις στον προφορικό λόγο αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Έχει αποδειχθεί ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της επιτυχημένης ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Στις δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης ο χειρισμός συλλαβών είναι ευκολότερος απ' ό,τι ο χειρισμός φωνημάτων, για αυτό το λόγο, με σκοπό να εξοικειωθεί ο μαθητής στον χειρισμό μιας τεχνικής ενδείκνυται να πραγματοποιείται αρχικά σε επίπεδο συλλαβής και στη συνέχεια σε επίπεδο φωνήματος. (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, Stanovich, 1991).

Υπάρχουν πολλές τεχνικές φωνολογικής επίγνωσης. Οι τεχνικές αυτές διακρίνονται με βάση το επίπεδο της φωνολογικής δομής της γλώσσας, σε συλλαβικές και φωνημικές. Επίσης, ανάλογα με το βαθμό σαφήνειας της δομής της γλώσσας διακρίνονται σε επιγλωσσικές και μεταγλωσσικές τεχνικές. Οι παρακάτω τεχνικές αποτελούν δραστηριότητες που είναι δυνατό να υλοποιηθούν είτε ως παιχνίδι είτε ως τεχνική άσκηση.

Μεταγλωσσικές τεχνικές

- Κατάτμηση: Στη συγκεκριμένη δοκιμασία το παιδί καλείται να ακούσει μια λέξη και να την χωρίσει στα δομικά της στοιχεία, σε συλλαβές (συλλαβική επίγνωση) και σε φωνήματα (φωνημική επίγνωση). Ξεκινάει με δισύλλαβες λέξεις που έχουν φωνοτακτική δομή (Σύμφωνο – Φωνήεν – Σύμφωνο – Φωνήεν, ΣΦΣΦ) και έναν σημαντικό αριθμό παραδειγμάτων και ασκήσεων όπου ζητείται από το παιδί να χωρίσει τις λέξεις στις συλλαβές τους, π.χ. «γάλα» - «γα» + «λα». Ακολούθως αυξάνεται ο αριθμός των συλλαβών διατηρώντας τη δομή ΣΦΣΦ, η οποία μπορεί επίσης να αλλάξει και να πάρει πιο σύνθετες μορφές στη συνέχεια. Για την περίπτωση της κατάτμησης σε φωνήματα, η αφετηρία θα είναι λέξεις με δομή ΣΦΣ, αλλά με μικρότερο αριθμό φωνημάτων π.χ. «τα» - «τ + α», μετά αυξάνεται ο αριθμός των φωνημάτων σε τρία, π.χ. «τον» - «τ + ο + ν», σε τέσσερα κ.ο.κ.

- **Σύνθεση:** Η δοκιμασία αυτή είναι ουσιαστικά αντίστροφη της προηγούμενης. Στο παιδί δίνονται συλλαβές ή φωνήματα με ρυθμό (μια συλλαβή ή ένα φώνημα ανά δευτερόλεπτο) και του ζητείται να προφέρει τη λέξη που τα στοιχεία αυτά συνθέτουν. Για παράδειγμα, δίνονται με τον κατάλληλο ρυθμό οι συλλαβές «γα» και «λα» και ζητείται από τον μαθητή να πει τη λέξη «γάλα». Το αντίστοιχο παράδειγμα σε φωνημικό επίπεδο έχει ως εξής: «τ-α» δίνουν τη λέξη «τα».
- **Προσθήκη:** Στην παρακάτω δοκιμασία δίνεται στο παιδί μια λέξη και του ζητείται να προσθέσει μια συλλαβή. Για παράδειγμα το παιδί ακούει τη λέξη «πάτα» και πρέπει να βάλει «τα», το παιδί πρέπει να πει τη λέξη «πατάτα». Το ίδιο παράδειγμα σε φωνημικό επίπεδο έχει ως εξής: «άσος - δάσος».
- **Αντικατάσταση:** Σε αυτή τη δοκιμασία το παιδί θα πρέπει να αφαιρέσει το φώνημα από τη λέξη που ακούει και να το αντικαταστήσει με ένα άλλο. Για παράδειγμα ακούει τη λέξη «ζακέτα» και πρέπει να αφαιρέσει τη συλλαβή «ζα» και να την αντικαταστήσει με τη συλλαβή «μο» - «μοκέτα». Το αντίστοιχο παράδειγμα σε επίπεδο φωνημικό έχει ως εξής: «μήλο» - «φύλλο».
- **Απαλοιφή:** Σε αυτή τη δοκιμασία το παιδί ακούει τη λέξη και υποχρεούται να τη διακρίνει στις συλλαβές της (ή τα φωνήματά της), να αφαιρέσει ένα τμήμα (συλλαβή ή φώνημα) και να προφέρει την υπόλοιπη λέξη. Τα τμήματα που μπορούν να αφαιρεθούν είναι δυνατόν να βρίσκονται στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Για παράδειγμα το παιδί ακούει τη λέξη και μετά του ζητείται να αφαιρέσει μια συλλαβή, π.χ.: «τόπι» - «το». Παρομοίως η άσκηση επαναλαμβάνεται με αφαίρεση της μεσαίας συλλαβής «παγώνι» - «πανί», ή και της τελικής συλλαβής, π.χ. «μητέρα» - «μητε».
- **Αντιμετάθεση (αντιστροφή):** Στη δοκιμασία αυτή το παιδί πρέπει να ακούσει μια λέξη και να αναστρέψει τις συλλαβές ή τα φωνήματά της. Η αντιμετάθεση είναι σύνθετη. Εκτός από την προσωρινή συγκράτηση στη μνήμη εργασίας, ζητείται επίσης η επεξεργασία της λέξης κατά

τέτοιον τρόπο ώστε το τέλος της λέξης να βρεθεί στην αρχή και η αρχική συλλαβή στο τέλος. Για παράδειγμα η λέξη «μήλο» θα γίνει «λόμι». Όσον αφορά την δομή των λέξεων, ισχύουν όλα όσα έχουν αναφερθεί και πιο πάνω.

Επιγλωσσικές τεχνικές

- Εντοπισμός/Αναγνώριση: Στη συγκεκριμένη άσκηση το παιδί πρέπει να κρίνει αν μια λέξη έχει την ίδια κατάληξη με μια από τις δύο λέξεις που ακούει στη συνέχεια. Για παράδειγμα ακούει τη λέξη «ρόδα» και μετά τις λέξεις «μόδα» και «πόδι». Το παιδί πρέπει να απαντήσει ότι οι λέξεις «ρόδα» και «μόδα» έχουν ίδια κατάληξη.
- Διάκριση διαφοράς μέσω πολλαπλής επιλογής: Σε αυτήν την δραστηριότητα το παιδί ακούει τρεις λέξεις, από τις οποίες οι δύο μοιάζουν σε επίπεδο συλλαβής ή φωνήματος (π.χ. «γάλα» - «γάτα» - «μέλι» ή «λα» - «φα» - «σι») και πρέπει να καταλάβει ποιες από αυτές τις λέξεις μοιάζουν και να τις προφέρει.
- Απόφαση για ομοιότητα ή διαφορά μέσω σύγκρισης ζευγών: Σε αυτή τη δοκιμασία το παιδί ακούει δύο λέξεις (π.χ. «δέκα», «δέμα» ή «μέλι», «γάλα») και πρέπει να κρίνει αν αυτές μοιάζουν ή έχουν διαφορές μεταξύ τους σε κάποιο σημείο, αν έχουν ένα τμήμα το οποίο ακούγεται το ίδιο.
- Απομόνωση: Στην δοκιμασία αυτή, το παιδί ακούει μια λέξη και του ζητείται να βρει από ποια συλλαβή ή φώνημα αρχίζει (π.χ. «θάλασσα»-«θα»)
- Εύρεση λέξεων που έχουν κοινή γλωσσολογική μονάδα: Σε αυτή τη δραστηριότητα το παιδί ακούει μια λέξη, για παράδειγμα «καλύβα» και του ζητείται να βρει και άλλες λέξεις που να αρχίζουν με την ίδια συλλαβή «καρέκλα», «καμήλα».

Σε επίπεδο φωνήματος μπορεί να ζητηθεί από το παιδί να ανακαλέσει λέξεις που να ξεκινούν από στιγμιαίο, εξακολουθητικό ή ένρινο φώνημα.

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η θεραπευτική παρέμβαση κατά την προσχολική ηλικία έχει σκοπό στη μείωση των αναπτυξιακών προβλημάτων που θέτουν το παιδί σε ‘‘επικινδυνότητα’’ κατά τη σχολική ηλικία. Τα προγράμματα ειδικής βοήθειας στην προσχολική ηλικία αναλαμβάνουν την εξέλιξη ικανοτήτων στον γλωσσικό και κινητικό τομέα. Εγκεκριμένα δεδομένα υποστηρίζουν πως η έγκαιρη αναγνώριση παιδιών σε ‘‘επικινδυνότητα’’, καθώς και η θεραπευτική παρέμβαση που γίνεται νωρίς έχουν, σαφώς, θετικά αποτελέσματα και κάνουν καλύτερη την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών. Επιπροσθέτως, προλαμβάνουν την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων. Παρόμοια δεδομένα βγαίνουν και από το πρόγραμμα Head Start. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα δαπανηρό και διευρυμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που άρχισε το 1965 και κάλυψε ήδη πάνω από 550,000 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Περιλαμβάνει παιδιά χαμηλής οικονομικής κατάστασης και στοχεύει στη βελτίωση της σωματικής υγείας, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, στη σχέση των γονιών με τα παιδιά και των νοητικών τους δυνατοτήτων. Παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν αργότερα μικρότερη ανάγκη για ειδική εκπαίδευση και καλύτερη κοινωνική ανάπτυξη.

Η συμμετοχή των γονέων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την θεραπεία. Ένα από τα βασικά πορίσματα του προγράμματος head start είναι ότι έχουμε καλύτερα αποτελέσματα όταν υπάρχει η συμμετοχή της οικογένειας, ή έστω ενός από τους δύο γονείς. (official page of ‘‘headstart’’ U.S.A.) Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να εντοπίσει ένας εκπαιδευτικός εγκαίρως, στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης, απαραίτητα για τη γραφή:

- Η συμβολική λειτουργία.
- Η οικοδόμηση και οργάνωση της εικόνας του σώματος.
- Η οπτική οξύτητα , η οπτική αντίληψη και η οπτική μνήμη.

- Ο συντονισμός ματιού – χεριού.
- Η λεπτή κινητικότητα.
- Η αντίληψη του χώρου και του χρόνου.
- Η παγίωση της πλευρίωσης.
- Ο προφορικός λόγος.

Τα προγράμματα παρέμβασης που μπορούν να εφαρμοστούν είναι τα εξής:

- Ασκήσεις λεπτής κινητικότητας
- Ασκήσεις πλευρίωσης
- Ασκήσεις στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου
- Βίωση των κατευθύνσεων
- Ασκήσεις ενίσχυσης της οπτικής και ακουστικής αντίληψης και μνήμης
- Χειροτεχνικές – καλλιτεχνικές δραστηριότητες
- Προφορικά γλωσσικά παιχνίδια και ασκήσεις
- Ασκήσεις συντονισμού
- Ασκήσεις σωματικού σχήματος.

Απαραίτητες προϋποθέσεις ικανοτήτων για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι οι παρακάτω:

- Καλό νοητικό επίπεδο
- Σταθερό προσανατολισμό
- Καλή οπτική αντίληψη
- Συγχρονισμό στις κινήσεις χεριού –ματιού
- Εσωτερικό λόγο άρθρωσης σε συντονισμό με αναπνευστικές κινήσεις κατά την ανάγνωση με δυνατή φωνή
- Συγκέντρωση προσοχής
- Να επαναλάβουν με δικά τους λόγια μια ιστορία που θ' ακούσουν και να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις
- Να κατανοούν όρους της ανάγνωσης όπως π.χ. πρώτη σελίδα του βιβλίου, πάνω μέρος της σελίδας , εξώφυλλο κ.λπ.
- Να ζευγαρώνουν λέξεις που φαίνονται ίδιες
- Να δείχνουν γράμμα ή λέξη που τους ζητείται (τοποθετούμε μπροστά στο παιδί μια καρτέλα με λέξη και μια με γράμμα και λέμε : «δείξε μου μια λέξη» ή «δείξε μου ένα γράμμα»).
- Να βρίσκουν λέξεις που αρχίζουν από το γράμμα που τους δίνουμε (π.χ. ‘’ υπάρχει κάτι μέσα στην τάξη μας που αρχίζει από ‘’μ’’ ή ‘’ποια φωνούλα ακούς πρώτη όταν λέω μαμά’’
- Να βρίσκουν τα ομοιοκατάληκτα ζευγάρια ανάμεσα από αντικείμενα ή εικόνες αντικειμένων που τοποθετούμε μπροστά τους (π.χ. τυρί –κερί)
- Να συνθέτουν σε λέξεις , τις συλλαβές που τους λέμε (π.χ. ποια λέξη ακούς όταν λέω νε – ρο , δα – σος κ.λπ.)

Τα παιδιά, στα αρχικά στάδια της σχολικής τους ηλικίας είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν κάποια «πρώτα σημάδια», που να καταδεικνύουν την εμφάνιση δυσλεξίας. Οι πιο αντιπροσωπευτικές ενδείξεις είναι οι ακόλουθες:

- Δεν έχει σωστό ρυθμό
- Ζωγραφίζει αντικατοπτρικά (ανάποδα ανθρωπάκια ή σπιτάκια).
- Έχει κακή αντίληψη του χώρου και του χρόνου
- Μπορεί να είναι αριστερόχειρας
- Μπορεί να μπερδεύεται ανάμεσα στο δεξί ή το αριστερό χέρι
- Μπορεί να είναι υπερκινητικό.
- Έχει φτωχό προσληπτικό λόγο.
- Ελλιπή φωνολογική ενημερότητα
- Φτωχή βραχύχρονη μνήμη

Τα προγράμματα της πρώιμης παρέμβασης που εφαρμόζονται στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι:

- Ασκήσεις ενίσχυσης της οπτικής και ακουστικής αντίληψης και μνήμης.
- Ασκήσεις κινητικότητας

- Ασκήσεις και παιχνίδια για τη γλωσσική ανάπτυξη.

Δυσκολίες στα μαθηματικά:

Οι δυσκολίες σ' αυτό που ονομάζουμε σχολικά Μαθηματικά εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο. Οι βάσεις τους όμως μάλλον βρίσκονται στα χρόνια που το παιδί φοιτά στο νηπιαγωγείο και σ' αυτό μπορούμε να παρέμβουμε. Για την καλή επίδοση στα μαθηματικά απαιτούνται:

- Καλή αντίληψη του χώρου
- Καλή αντίληψη του χρόνου
- Η έννοια της αλληλουχίας
- Η σύγκριση
- Η ταξινόμηση
- Οι συνδυασμοί με άλλες πληροφορίες
- Η αντίληψη ‘αφηρημένων εννοιών’
- Η μνήμη
- Ο λόγος
- Η ικανότητα των οπτικών παραστάσεων

Κάποια από τα προβλήματα που έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά με μαθηματικές δυσκολίες είναι:

- Δυσκολίες των σχέσεων στο χώρο (π.χ. συγχέουν έννοιες όπως πάνω – κάτω , αρχή – τέλος , δεν τα καταφέρνουν στα puzzles)
- Διαταραχές στην κινητική και οπτική αντίληψη (δεν μπορούν να κατατάξουν τα αντικείμενα και να κατανοήσουν ομάδες αντικειμένων).
- Προβλήματα που έχουν σχέση με το λόγο (δεν μπορούν να καταλάβουν έννοιες ‘’συν’’ , ‘’πλην’’ , ‘’ίσον’’ , κ.λπ.)
- Φτωχές έννοιες κατεύθυνσης και χρόνου (χάνονται εύκολα , δεν μπορούν να υπολογίσουν τη διάρκεια μιας δραστηριότητας)
- Προβλήματα μνήμης (δεν μπορούν να θυμηθούν τις αριθμητικές πράξεις γρήγορα και αυτόματα.)
- Δυσκολίες συμβολισμού (συγχέουν το ‘’συν’’ (+) , με το ‘’επί’’ (X) ή τις δύο τελείες της διαίρεσης με τη μια τελεία του πολλαπλασιασμού).

Μια καλή μέθοδος για τον έλεγχο και την αξιολόγηση του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά, είναι τα τεστ αξιολόγησης. Διακρίνουμε τις εξής κατηγορίες:

- Tests ελέγχου της έννοιας της διατήρησης

Διαπιστώνουν την ικανότητα του παιδιού : α) να αντιστοιχίζει δύο (2) σειρές αντικειμένων , β) να βλέπει την σταθερότητα των μελών ενός συνόλου , ανεξάρτητα από το σχήμα που παίρνουν, γ) να συγκρατεί δύο ιδιότητες ενός πράγματος π.χ. κόκκινο – ξύλινο μολύβι.

- Tests διατήρησης ποσότητας των υγρών και η έννοια της αντιστρεψιμότητας.

Μεταφέρουμε ένα υγρό από κάποιο πλατύ, σε κάποιο άλλο πιο στενό δοχείο. Διαπιστώνουμε αν το διαπιστώνει τις διαδικασίες ύψους –πλάτους. Μετασχηματισμοί εύπλαστης ύλης.

Έχοντας ως παράδειγμα την πλαστελίνη, μετατρέπουμε μια μπάλα πλαστελίνης, σε κύλινδρο, ελέγχοντας έτσι τον τρόπο τη διατήρησης της μάζας, του βάρους και του όγκου.

- Tests σειροθέτησης

Από μια σειρά αντικειμένων στοιχισμένων από το μικρότερο στο μεγαλύτερο, αφαιρούμε δύο (2) στοιχεία και συμπυκνώνουμε τα υπόλοιπα. Το παιδί καλείται να τα βάλει στη θέση τους.

- Tests εξίσωσης δύο άνισων συνόλων.

Έχουμε δύο (2) άνισα σύνολα και ζητούμε από το παιδί να μεταφέρει από το ένα σύνολο στο άλλο όσα αντικείμενα χρειάζονται για να γίνουν ίσα.

- Tests κατανόησης της απόλυτης και τακτικής θέσης του κάθε αριθμού.

Για παράδειγμα, η κατανόηση ότι η λέξη «δεύτερος» αντιστοιχεί στον αριθμό 2.

Τα προγράμματα παρέμβασης θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν :

Ασκήσεις για την απόκτηση των εννοιών του χώρου, ασκήσεις απόκτησης των εννοιών του χρόνου, ασκήσεις ενίσχυσης της αντίληψης, ασκήσεις ενίσχυσης της μνήμης , ασκήσεις κίνησης για βίωση των κατευθύνσεων, συμβολικά παιχνίδια, παιδαγωγικά επιτραπέζια παιχνίδια (puzzles, ντόμινο κ.λπ.), εκμετάλλευση των ευκαιριών που προσφέρονται κάθε μέρα για την απόκτηση των μαθηματικών εννοιών και της μαθηματικής σκέψης

Παραδείγματα ασκήσεων:

Παιχνίδια για την έννοια του χώρου:

- Τοποθετήσεις και μετακινήσεις στην τάξη και στην αυλή.
- Τοποθετήσεις και μετακινήσεις κατά τη διάρκεια παιχνιδιών.
- Τοποθετήσεις και μετακινήσεις σε μακέτες , κουκλόσπιτα κ.λπ.
- Τοποθετήσεις και μετακινήσεις σε εικόνες και σχήματα.
- Το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού με εντολές.
- Η τυφλόμυγα με υποδείξεις
- Βήματα χορού
- Η αλεπού και η κότα στο κουκλοθέατρο (η αλεπού κρύβεται και το παιδί ψάχνει να βρει την κότα).
- Ο ταχυδρόμος (να μοιραστούν γράμματα με εντολές θέσης ως προς κάποιο σύστημα αναφοράς στο χώρο) ή το μπακάλικο (να μοιραστούν τρόφιμα με εντολές).
- Καθρέφτες
- Τοποθέτηση των αντικειμένων και επίπλων της τάξης για κάποια δραστηριότητα ή εκδήλωση και επαναφορά τους.
- Διαδρομές
- Κοντορεβιθούλης
- Κουτσό
- Μικροί λαβύρινθοι
- Γύρω – γύρω όλοι
- Ο λύκος και τα αρνάκια
- Το μαντηλάκι
- Βρες τη φωλιά σου
- Οι λαγοί στο δάσος
- Αυτοκίνητα και τροχονόμοι

Ασκήσεις οργάνωσης του χρόνου:

Οι ασκήσεις οργάνωσης του χρόνου είναι συνδυασμένες με βιώματα και κίνηση από την καθημερινή ζωή και αποσκοπούν στο να καταλάβει το παιδί έννοιες όπως :

- Πρώτα – μετά (πρώτα πλύθηκα, μετά ντύθηκα)
- Αργά – γρήγορα (τρέχουμε στο γρήγορο ρυθμό, περπατάμε αργά κάνοντας περίπατο.
- Μέρα – νύχτα , νωρίς – αργά , τώρα – ύστερα , πριν – μετά
- Πρωί – μεσημέρι – βράδυ (το πρωί σηκώνομαι νωρίς και το βράδυ κοιμάμαι αργά)
- Τη διαδοχή των ημερών της εβδομάδας
- Τον προσδιορισμό της ώρας , σε συνδυασμό με τυποποιημένες προσωπικές δραστηριότητες (Στις 9:00 ερχόμαστε στο νηπιαγωγείο , στις 11:00 βγαίνουμε διάλειμμα).
- Τη διάρκεια κατά την οποία εκτελείται μια εργασίας
- Το χρόνο που μεσολαβεί ανάμεσα σε δύο (2) γεγονότα
- Τα χαρακτηριστικά των εποχών μέσα από καιρικά φαινόμενα , ασχολίες των ανθρώπων.
- Τη διαδοχή των μηνών
- Την ηλικία (πόσο χρονών είναι ή πόσο χρονών είναι η δασκάλα του)
- Οι ασκήσεις που γίνονται με τη βοήθεια ρυθμού και μουσικής βοηθούν επίσης στην κατανόηση των χρονικών εννοιών

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η θεραπεία αρχίζει ουσιαστικά μετά από ένα ή περισσότερα χρόνια φοίτησης. Η θεραπευτική ομάδα, η οποία αποτελείται από καταρτισμένους παιδαγωγούς, πλήρως ενημερωμένους σχετικά με το πρόβλημα που υπάρχει, διαμορφώνει το κατάλληλο παιδαγωγικό πρόγραμμα ανάλογα με την κατάσταση που αντιμετωπίζει. Η εκμάθηση από τον παιδαγωγό πρέπει να υπερκαλύπτει τα κενά του μαθητή στο σύνολό τους, δηλαδή η προσπάθεια να προχωρά μόνο αφού έχουν κατανοηθεί τα προηγούμενα στάδια. Το εκπαιδευτικό - θεραπευτικό πρόγραμμα περνά από τα εξής στάδια :Φθόγγοι > συλλαβές > λέξεις > προτάσεις > κείμενα Με

αυτόν τον τρόπο λαμβάνονται υπόψη και οι εμπειρίες λόγου, αλλά και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.

Η θεραπευτική παιδαγωγική κινείται με βάση τις παρακάτω βασικές αρχές :

- Διαβάζεται το κείμενο (από τον παιδαγωγό ή το παιδί)
- Ο παιδαγωγός καθοδηγεί το παιδί ώστε να αναπαράγει γραπτά την ιστορία, έστω και με ανοιχτό το βιβλίο
- Υποδεικνύεται στο παιδί να κάνει απλές και σύντομες προτάσεις
- Ο παιδαγωγός βάζει το μαθητή να διαβάζει δυνατά το κείμενο που έγραψε και να υπογραμμίζει τις λέξεις κλειδιά
- Είναι πιθανό να ζητηθεί στο παιδί να κόψει τις προτάσεις και να ξαναενώσει το κείμενο
- Μικρό μέρος του κειμένου υπαγορεύεται για ορθογραφία
- Γράφονται ξεχωριστά οι νέες λέξεις
- Το παιδί ασκείται στην προφορική απόδοση του κειμένου

Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις εκτός από το κείμενο μπορεί να χρησιμοποιούνται και γραπτές ασκήσεις και παιχνίδια, π.χ.

- Σχηματισμός προτάσεων από λέξεις που δίνονται με τυχαία σειρά
- Ολοκλήρωση λέξεων στις οποίες υπάρχει το πρώτο και το τελευταίο γράμμα. Οι λέξεις αυτές περιλαμβάνονται σε προτάσεις και μερικές φορές μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η πολλαπλή επιλογή.
- Ομαδοποίηση λέξεων, αντίθετες έννοιες, παράγωγα, συνώνυμα.

Οι παραπάνω ασκήσεις και παιχνίδια έχουν μεγάλη εξάρτηση από τη φαντασία του παιδαγωγού κατά πόσο θα εμπλουτιστούν και θα γίνουν πιο δημιουργικά. (Moseley, d. (1985). Όταν συνυπάρχουν γραμματικές και συντακτικές δυσκολίες τότε το θεραπευτικό - εκπαιδευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με τις εξής τεχνικές:

- Χρήση διπλών ή τριπλών φθόγγων και συνδυασμός τους σε συλλαβές
- Διάκριση ομόηχων φθόγγων ή λέξεων
- Εκμάθηση κανόνων που διέπουν φωνήεντα και σύμφωνα
- Εκμάθηση καταλήξεων
- Εκμάθηση αντωνυμιών , κτητικών
- Ασκήσεις με σύνθετες λέξεις, παράγωγα και συνώνυμα
- Ασκήσεις με κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, καθώς και μετατροπή του ευθύ λόγου σε πλάγιο

Εμπλουτισμός λεξιλογίου

Παλαιότερα χρησιμοποιόταν και η μέθοδος του μαγνητοφώνου για την ανάγνωση, κάτι που σήμερα έχει καταργηθεί γιατί απαιτείται μεγάλη προσοχή από το παιδί και το κουράζει ακόμα περισσότερο. Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες παρακολουθούν και διδάσκονται μέσα στην «κανονική» τάξη του γενικού σχολείου και χρειάζονται υποστήριξη και ειδική αντιμετώπιση και όχι τη ρατσιστική αντιμετώπιση της κατηγοριοποίησης.

Η αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών εξαρτάται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τα βιώματα, τις αξίες και τα πιστεύω του, τις γνώσεις και την αυτοπεποίθησή του και κυρίως από την ευελιξία του και τη διάθεσή του να αναπροσαρμόσει τους τρόπους και τις μεθόδους της διδασκαλίας του. Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάσει και να υλοποιήσει προγράμματα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του. Η βοήθεια που θα παρέχει πρέπει να είναι σχεδιασμένη άρτια, σε κλιμακωτή μορφή δυσκολίας και με κατανοητά, αντικειμενικά μετρήσιμα βήματα – στόχους, έτσι ώστε οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης να ανταποκριθούν, επιτυχώς και να έχουν την αναμενόμενη, σύμφωνα με το νοητικό τους δυναμικό, απόδοση. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε, ότι δεν υπάρχουν τεμπέλικα παιδιά, δεν υπάρχουν αδιάφορα παιδιά, ούτε παιδιά που δεν θέλουν να μάθουν και να πετύχουν.

Σίγουρα, το έργο του εκπαιδευτικού είναι αρκετά δύσκολο, παρόλες όμως τις δυσκολίες, είναι σημαντικό να έχει επιμονή, υπομονή, πίστη στο έργο του και να προσδοκά την επιτυχία. Ο εκπαιδευτικός, δεν ξεχνά ποτέ, ότι για να πετύχει στο ρόλο του, χρειάζεται τη συνεργασία

γονιών, συναδέλφων και ενίοτε ειδικών. Από τη άλλη το σχολείο, αντί να διαφοροποιεί, να κατηγοριοποιεί και σαν συνέπεια να περιθωριοποιεί και να αποκλείει, να γίνει ο θεσμικός εκείνος φορέας που θα αποδέχεται ΟΛΑ τα παιδιά καθώς και τις ιδιαιτερότητές τους. Τέλος, χρειάζονται συστηματικές και συχνές επιμορφώσεις όλων, όσων έχουν σχέση με την παιδαγωγική διαδικασία, γιατί το μαθησιακό πρόβλημα χρειάζεται ν' αντιμετωπίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μέσα στο σχολικό πλαίσιο, μέσα στην τάξη, αφού πριν οι ίδιοι έχουν ανιχνεύσει.

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού

Για την πιο ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του προβλήματος δεν αρκεί ο ενεργός ρόλος της οικογένειας και των εκπαιδευτικών μόνο. Σημαντικό ρόλο οφείλει να διαδραματίσει και ο αρμόδιος κοινωνικός λειτουργός.

Η πρώτη συνάντηση του γονέα και του παιδιού είναι με τον κοινωνικό λειτουργό, και μετά με τους εκπαιδευτικούς και τον ψυχολόγο. Ο κοινωνικός λειτουργός αναλύει, με τη βοήθεια και του ψυχολόγου και του εκπαιδευτικού τα ψυχολογικά και τα τεστ νοημοσύνης που πραγματοποιούνται στο παιδί. (όπως το WISC: «TheWechslerIntelligenceScaleforChildren (WISC), πρόκειται για ένα τεστ ευφυΐας σε παιδιά ηλικίας 6 -16. Διαρκεί 65 με 85 λεπτά και παρουσιάζει τη γενική εικόνα αντίληψης και ευφυΐας του παιδιού...»)Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού έχει εκπαιδευτικό προσανατολισμό και Έχει σκοπό στη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών, στοχεύει στην ένταξη των παιδιών στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, την επαγγελματική τους κατάρτιση, τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, στην αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και στην ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Συμβουλευτικός ρόλος : ο κοινωνικός λειτουργός απευθύνεται σε γονείς, και παιδιά. Παρέχει ατομική και ομαδική συμβουλευτική για γονείς σε θέματα σχέσεων, επικοινωνίας και διαπαιδαγώγησης, ατομική και ομαδική συμβουλευτική -ψυχοθεραπεία σε άτομα που αντιμετωπίζουν κρίσεις άγχους, φόβου, ψυχολογικών διαταραχών, ενημέρωση – παρέμβαση για θέματα ψυχικής υγείας σε σχολεία, συλλόγους, φορείς, υπηρεσίες. Φροντίζει για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ατόμων που πάσχουν, καθώς και της προσωπικότητάς τους. (Μπότσας Γ., Παντελιάδου Σ., 2003).

Υποστηρικτικός ρόλος : Ο κοινωνικός λειτουργός μέσω της υποστηρικτικής θεραπείας έχει στόχο να αποφορτίσει συναισθηματικά τον ασθενή και στην κατανόηση και επεξεργασία των συναισθημάτων αυτών. Η παραδοχή ότι υπάρχει η ασθένεια, η ερμηνεία και η επεξήγησή της, είναι απαραίτητη με στόχο την ρεαλιστική αντιμετώπισή της, και των επιπτώσεων που έχει στην καθημερινή ζωή του ατόμου. Σημαντικό βήμα για την προσέγγιση του ασθενούς είναι η πολύ καλή επικοινωνία η οποία εξασφαλίζεται μέσω διαλόγου κυρίως. Ενός διαλόγου που δείχνει σεβασμό στον ασθενή και να του παρέχει την απαιτούμενη πληροφόρηση και υποστήριξη. Ο κοινωνικός λειτουργός φροντίζει και παρέχει στήριξη με τους εξής τρόπους:

Στον πάσχοντα

- Επιδιώκει την μείωση του άγχους του ασθενούς, τη ρύθμιση γενικότερα των συναισθημάτων του. Το άγχος ως προς τα προσωπικά προβλήματα μπορεί να οδηγήσει τον ασθενή να αναβάλλει ή να αρνηθεί την θεραπεία ή να σταματήσει όποια πρόοδο προς ανάρρωση.
- Μεριμνά για τη εξασφάλιση των δικαιωμάτων του. Οι ασθενείς δικαιούνται κάθε προσπάθεια εξασφάλισης των δικαιωμάτων που τους ανήκουν, με απόλυτο σεβασμό και ευθύνη στην εμπιστευτικότητα και το ιδιωτικό τους περιβάλλον (δικαίωμα ενημέρωσης, προστασία της μοναδικότητας του ατόμου και των συμφερόντων του).

Στην οικογένεια του πάσχοντος ατόμου

Η ανακούφιση της οικογένειας από όλα εκείνα τα συναισθήματα που έχουν προκληθεί στα μέλη από την εμφάνιση του προβλήματος (σοκ - άγχος - φόβος - πανικός - θυμός - ενοχές - απογοήτευση). Βοηθά την οικογένεια να μαζέψει τις δυνάμεις της γύρω από την πραγματικότητα, ώστε να είναι σε θέση να την αντιμετωπίσει. Διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ της οικογένειας και του πάσχοντος. Στηρίζει την οικογένεια και την παροτρύνει να μην εγκαταλείψει τον άνθρωπό της αλλά να σταθεί δίπλα του, βοηθώντας στην δυνατότητα ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, με ενθαρρυντική στάση προς τα μέλη να εκφράσουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους. Θα πρέπει ο Κοινωνικός Λειτουργός να αναγνωρίσει τα υποστηρικτικά συστήματα του ατόμου που πάσχει, τα οποία θα πρέπει να ενισχύονται και να

δραστηριοποιούνται προς την καλύτερη αντιμετώπιση του (Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. 2003).

Ψυχοθεραπευτικός ρόλος : Η ψυχοθεραπευτική φροντίδα του ατόμου έχει στόχο στην ενίσχυση των εσωτερικών δυνάμεων του ατόμου, για τη ταχύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων του. Έρχεται σε επαφή μαζί του και με τους συγγενείς του, και επιχειρεί την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.(Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. 2003)

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

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

Η οικογένεια είναι το πλαίσιο που ασκεί την πιο άμεση επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού. Η ποιότητα της σχέσης με τη μητέρα, η είσοδος του πατέρα σε αυτή την τριαδική σχέση, η ποιότητα των ενδοοικογενειακών σχέσεων αλλά ακόμη και οι προσδοκίες των γονέων προγεννητικά ασκεί καθοριστική συμβολή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και στην ομαλά ή μη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή του. Είναι σημαντικό να λάβει κανείς υπόψη του την ένταση και τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, ως συνέπεια των ισχυρών συναισθηματικών δεσμών. Η οικογένεια και ο ρόλος που παίζει στη ζωή του παιδιού είναι πολύ σημαντικός, εφόσον έχει φροντίσει να αναλάβει για τα παρακάτω σε σχέση με το παιδί της:

- α) Την ικανοποίηση των βασικών του βιολογικών αναγκών και για την υγεία και την σωματική του ακεραιότητα.
- β) Την κοινωνικοποίησή του, δηλαδή την απόκτηση μορφών συμπεριφοράς που θεωρούνται αποδεκτές από την κοινωνία στην οποία ζει.
- γ) Την οικοδόμηση υγιούς προσωπικότητας στο παιδί και την διατήρηση της

ψυχικής του υγείας.

δ) Την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων, με την εξασφάλιση περιβάλλοντος που ενεργοποιεί και αξιοποιεί το νοητικό του δυναμικό (Παρασκευόπουλος, 1983).

Έχει διατυπωθεί ότι το κοινωνικό - μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας έχει σχέση με την επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Οι διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης μέσα σε διαφορετικού επιπέδου οικογενειακά περιβάλλοντα διαμορφώνουν με ιδιαίτερο τρόπο την προσωπικότητα και τις δεξιότητες των παιδιών, έτσι ώστε και η σχολική τους απόδοση να είναι διαφορετική και κοινωνικά καθορισμένη. Το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Όταν αυτό είναι χαμηλό, φτωχό, ανεπαρκές, χωρίς πολλές δυνατότητες τότε η επίπτωσή του στην ανάπτυξη του παιδιού είναι πολλαπλή και πολλαπλασιαστική. Χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο σε μια οικογένεια συνδυάζεται με κακή διατροφή του παιδιού, ασθένειες, μικρές ευκαιρίες μόρφωσης, αυξημένη σχολική αποτυχία και ελλιπή επαγγελματική κατάρτιση (Παρασκευόπουλος, 1983).

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

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

τον γλωσσικό πλούτο των παιδιών των ανώτερων τάξεων και αυτό φυσικά επηρεάζει την μετέπειτα σχολική τους απόδοση.

Υπάρχουν δύο μορφές λεκτικής επικοινωνίας, όπως διατυπώνει ο Βρετανός κοινωνιολόγος B. Bernstein: α) ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας και β) ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας. Κατ' αυτόν, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου μαθαίνουν να επικοινωνούν και να εκφράζονται μέσω του συγκεκριμένου και μικρού γλωσσικού κώδικα που είναι κατάλληλος για την δήλωση συγκεκριμένων ενεργειών και αντικειμένων. Όταν λοιπόν φτάνουν στο σχολείο χρησιμοποιούν μια μορφή γλώσσας που ίσως είναι επαρκής για την επικοινωνία στο σπίτι και στη γειτονιά, όμως είναι ανεπαρκής και αναποτελεσματική για τον χώρο του σχολείου, όπου απαιτείται η γλωσσική έκφραση και επεξεργασία εννοιών και ιδεών. Έτσι τα παιδιά της μεσαίας τάξης έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας από τα παιδιά της κατώτερης τάξης, γιατί η γλώσσα της μεσαίας τάξης είναι και η γλώσσα του σχολείου. Στην πραγματικότητα ο διαφορετικός τρόπος που εκφράζονται γλωσσικά τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικό - οικονομικών στρωμάτων θεωρείται από τους δασκάλους στο σχολείο ως γλωσσική ανεπάρκεια ή μειωμένη λεκτική ικανότητα και οδηγεί συχνά παιδιά με υψηλό δυναμικό σε υποεπίδοση (Βρύζας, 1992). Μια από τις έρευνες που έγινε έδειξε πως η στενότητα χώρου στα φτωχά νοικοκυριά, ο ελάχιστος υλικός εξοπλισμός της κατοικίας και τα λιγοστά καταναλωτικά αγαθά, συνδέονται με την χαμηλή επίδοση των παιδιών σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και με την υψηλή νοσηρότητα στην παιδική ηλικία (Κάτσικας, 1995).

Η οικονομική στέρηση δημιουργεί πιεστικές συνθήκες διαβίωσης για όλα τα μέλη της οικογένειας και συχνά προκαλεί τη στέρηση και των μορφωτικών αγαθών για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε φτωχές πολυμελής και οικονομικό - πολιτιστικά υποβαθμισμένες οικογένειες (Herbert, 1996). Παρότι πάντα υπήρξαν και υπάρχουν παραδείγματα ανθρώπων από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα που διακρίθηκαν εκπαιδευτικά και ακαδημαϊκά, το ποσοστό αυτών, σύμφωνα με τις στατιστικές, εξακολουθεί να είναι πολύ μικρότερο σε σχέση με τα παιδιά της μεσαίας ή της ανώτερης τάξης που επιτυγχάνουν σχολικά (Γκόρος, 1992). Επίσης το φτωχό σε μορφωτικά ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον έχει θεωρηθεί υπεύθυνο όχι μόνο για την κακή σχολική επίδοση. Έτσι αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες κατά την σχολική τους επίδοση. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι εκτός από το οικογενειακό

περιβάλλον, ευθύνονται επίσης κοινωνικοί και βιολογικοί παράγοντες για την ανάπτυξη των μαθησιακών δυσκολιών. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από την μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας, η οποία αποτελεί ένα τμήμα της Ψυχιατρικής κλινικής του πανεπιστημίου Αθήνας. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμμετοχής βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών. Το κλινικό δείγμα αποτελούσαν 130 παιδιά ηλικίας 5 έως 18 ετών με μέσο όρο ηλικίας τα 11 περίπου έτη, τα οποία προσήλθαν στην υπηρεσία για εκτίμηση λόγω χαμηλών σχολικών επιδόσεων κατά τα έτη 1998 - 2001. Το νοητικό επίπεδο των παιδιών ύστερα από έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, ήταν στα πλαίσια του φυσιολογικού.

Επίσης, από την αξιολόγηση των μαθησιακών ικανοτήτων που έγινε, τέθηκε η διάγνωση της ειδικής αναπτυξιακής διαταραχής σχολικών ικανοτήτων με επικρατέστερη την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Στο δείγμα των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές το 76,9% ήταν αγόρια και το 23,1% ήταν κορίτσια. Το 20,7% των παιδιών αυτών εμφάνιζαν και αναπτυξιακή διαταραχή λόγου και συγκεκριμένα το 10,77% δυσκολίες στην έκφραση, το 8,46% στην έκφραση και αντίληψη και το 1,54% στην άρθρωση. Την ομάδα ελέγχου αποτελούσαν 168 παιδιά από σχολεία της περιοχής τους, του ίδιου εύρους ηλικιών με μέση ηλικία τα 10περίπου έτη, των οποίων η σχολική επίδοση είχε αξιολογηθεί με άριστα. Από το αναπτυξιακό και ιατρικό ιστορικό των παιδιών και των δύο ομάδων καταγράφηκαν οι παρακάτω παράγοντες: φύλο, ηλικία, ιστορικό εγκυμοσύνης και τοκετού, διάρκεια θηλασμού, ιστορικό σωματικών ασθενειών. Έγινε διάκριση των οργανικών ασθενειών σε οξείες υποτροπιάζουσες, όπως λοιμώξεις ανώτερου αναπνευστικού, ωτίτιδες, κλπ. και σε χρόνιες όπως σακχαρώδης διαβήτης, άσθμα κα. Τέλος καταγράφηκαν στοιχεία που είχαν σχέση με τους γονείς όπως ηλικία, επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο.

Στη συνέχεια μελετήθηκε η σχέση των παραπάνω παραγόντων με την εμφάνιση μαθησιακών διαταραχών και βρέθηκε ότι υπάρχει μεγάλη σχέση της εμφάνισης μαθησιακών διαταραχών τόσο με βιολογικούς όσο και με κοινωνικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι τα αγόρια εμφανίζουν μαθησιακές διαταραχές με τριπλάσια συχνότητα σε σχέση με τα κορίτσια (76,9% έναντι 23,1%). Επίσης σύμφωνα με τον Snowling (2002) οι αναπτυξιακές διαταραχές σχολικών ικανοτήτων είναι πιο συχνές στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια σε αναλογίες που φτάνουν τα 3 - 4/1. Σύμφωνα με τους Beitchman & Young (1997) τα

αγόρια τείνουν να παραπέμπονται συχνότερα από το σχολείο σε σχέση με τα κορίτσια εξαιτίας προβληματικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα όμως με έρευνες οι Flynn, Rahbar (1994) και οι ShaywitzS., ShaywitzB., Fletcher&Escobar (1990) δεν διαπιστώνουν μεγάλες διαφορές στα ποσοστά μαθησιακών διαταραχών μεταξύ των δύο φύλων, πρέπει όμως να σημειωθεί ότι οι έρευνες αυτές, σύμφωνα με τους ShaywitzS., ShaywitzB., Fletcher (1996) αντιστοιχούν σε παιδιά κάτω των 11 ετών.

Στο δείγμα της έρευνας στο κέντρο ψυχικής υγείας, η μεγαλύτερη συχνότητα μαθησιακών δυσκολιών καταγράφηκε σε παιδιά μεταξύ 6 - 9 και 12 - 18 ετών. Επίσης παρατηρήθηκαν μεγάλα ποσοστά μαθησιακών διαταραχών σε παιδιά με επιβαρυνμένο ιστορικό κύησης και τοκετού, απουσία θηλασμού, το οποίο επιβεβαιώθηκε και από άλλες μελέτες που πραγματοποίησαν οι Poblano, Borja, Elias, Garcia-PedrozaandArias (2002).

Το ποσοστό των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα που προέρχονται από φυσιολογική κύηση είναι 36,3% ενώ με μη φυσιολογική κύηση 57,8%. Επίσης απ' τα παιδιά που είχαν φυσιολογικό τοκετό το 37,5% παρουσίαζε μαθησιακά προβλήματα, ενώ το 54,4% των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα προερχόταν από μη φυσιολογικό τοκετό. Όσον αφορά το θηλασμό, τα παιδιά που μελετήθηκαν με απουσία θηλασμού, σημείωσαν το 58,4% να εμφανίζουν μαθησιακά προβλήματα, ενώ σε παιδιά που δέχτηκαν θηλασμό, το 41,2% αυτών παρουσίαζαν μαθησιακά προβλήματα. Στην συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκε ότι, οι οργανικές ασθένειες και κατά κύριο λόγο οι οξείες υποτροπιάζουσες έχουν την μεγαλύτερη ευθύνη για την ανάπτυξη των μαθησιακών διαταραχών. Το 84,4% των παιδιών με οξείες υποτροπιάζουσες ασθένειες και το 80% των παιδιών με χρόνιες ασθένειες που πήραν μέρος στην έρευνα, παρουσίαζαν μαθησιακά προβλήματα.

Αυτές ενδεχομένως να επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις τους στο σχολείο λόγω των συχνών απουσιών τους σε συνδυασμό με την αυξημένη επαγρύπνηση των γονέων για την σωματική υγεία των παιδιών τους. Επίσης, για το λόγο ότι οι περισσότερες από αυτές τις ασθένειες οφείλονται σε λοιμώξεις του ανώτερου αναπνευστικού, κάποια παθολογικά αίτια με τη σειρά τους (διογκωμένες αμυγδαλές, αδενοειδείς εκβλαστήσεις) επηρεάζουν τον ύπνο του παιδιού, γεγονός που οδηγεί σε κόπωση και δυσκολίες στην συγκέντρωση της προσοχής κατά την διάρκεια της ημέρας με επακόλουθο την κακή σχολική επίδοση (Λαζαράτου - Δικαίος, 2002). Επίσης στην μελέτη του ΚΚΨΥ, παρουσίασαν σημαντική συσχέτιση με τις μαθησιακές

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

Ο ρόλος της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή

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

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

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι αν λυθεί το συγκεκριμένο πρόβλημα, θα υπάρξει βελτίωση στην πρόοδο του παιδιού. Η δημιουργία μιας θετικής ή αρνητικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη είναι στον μεγαλύτερο βαθμό ευθύνη του δασκάλου. Όταν ο δάσκαλος καλλιεργεί μια θεραπευτική σχέση με τους μαθητές του, βασισμένη σε αρχές όπως η αυθεντικότητα στην επικοινωνία, όπως η αποδοχή, η εμπιστοσύνη, η εκτίμηση και η κατανόηση, τότε τα παιδιά

αποκτούν την δυνατότητα να αναλαμβάνουν πιο συχνά πρωτοβουλίες, να έχουν αυτοπειθαρχία, λιγότερο άγχος και να είναι πιο δημιουργικά, με αποτέλεσμα την αύξηση των σχολικών τους επιδόσεων.

Η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς

Παρά τη γενικότερη αναγνώριση της σημασίας της οικογένειας στην εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συχνά προκύπτουν σημαντικά προβλήματα στην συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι γονείς μπορεί να έχουν αρνητική στάση και να μην εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν αρνητική στάση προς τους γονείς αντίστοιχα. Συχνά η άποψη των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τις δυνατότητες και τα λάθη των παιδιών διαφέρουν με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις. Ο εκπαιδευτικός κρίνει με βάση τη γνώση της επίδοσης του μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας τους και με τις γνώσεις που έχει για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη στάση της προς αυτές. Από την άλλη πλευρά, ο γονέας κρίνει πάντα με βάση την εμπειρία του με το παιδί, την εξέλιξη του παιδιού από την γέννηση του, την προσπάθεια που καταβάλλει, τις γνώσεις τους για τις μαθησιακές δυσκολίες και αντίστοιχα την στάση τους προς αυτές. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι γονείς μπορεί να ντρέπονται ή να μην θέλουν καν να ακούσουν αρνητικά σχόλια για το παιδί τους.

Ακόμη, πρόβλημα μπορεί να δημιουργηθεί από το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα (Πολυχρόνη – Χατζηχρήστου Μπίμπου, 2006).

Σε περίπτωση που οι γονείς εκφράζουν έντονη κριτική και θυμό προς τον εκπαιδευτικό οι Jones and Jones (1995) προτείνουν στον εκπαιδευτικό, να παραμείνει ευγενής και ήρεμος, να αποφύγει να αναπτύξει αμυντική στάση αλλά να ακούει προσεκτικά, να ρωτήσει τον γονέα ποιος είναι ο στόχος, να ρωτήσει εάν ο μαθητής γνωρίζει το πρόβλημα, να είναι σαφής χρησιμοποιώντας πραγματικά δεδομένα και να πει στο γονέα τι σκοπεύει να κάνει για την επίλυση του προβλήματος. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πρώτη συνάντηση, η οποία πρέπει να είναι προετοιμασμένη πολύ καλά από τον εκπαιδευτικό, εφόσον η καλή προετοιμασία εξασφαλίζει την επιτυχία της. Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει αντιπροσωπευτικό δείγμα δουλειάς του μαθητή, οι γονείς να μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, ο ίδιος να μπορεί να τις

απαντήσει, να υπάρχει αρκετός χρόνος και να μπορεί να εξηγήσει τι είδους παρέμβαση προτείνει.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει τον πλούτο πληροφοριών που κατέχουν οι γονείς και με συγκροτημένο και συστηματικό τρόπο να τις αξιοποιήσει τόσο στην ανάπτυξη του προγράμματος και την υποστήριξη του μαθητή, όσο και στην επικοινωνία του με το γονέα στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός κλίματος Αλληλοσεβασμού αλλά και αναγνώρισης. Για παράδειγμα μπορεί ο εκπαιδευτικός να ετοιμάσει ένα πρωτόκολλο παρατήρησης σημαντικών συμπεριφορών για το σπίτι, προσκαλώντας έτσι τον γονέα στην αξιολόγηση και στην κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού. Μπορεί επίσης να καθοδηγήσει τον γονέα στην στήριξη του παιδιού για την αξιοποίηση σωστά του χρόνου στο σπίτι. Αυτό θα αποτελέσει τη βάση για την οργάνωση και ανακατανομή του χρόνου που διαθέτει σε κάθε δραστηριότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν πολύ τους γονείς μέσα από την παροχή συστηματικής, εύχρηστης και ορθής πληροφόρησης για υλικά, φορείς, ενώσεις γονέων κ.τ.λ. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί συλλογικά ή ατομικά μπορούν να λειτουργήσουν ως δάσκαλοι των γονέων για ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, όπως η βοήθεια στο σπίτι και η οργάνωση της συμπεριφοράς. Όπως έχει ερευνητικά τεκμηριωθεί, εάν οι γονείς εκπαιδευθούν για την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης τεχνικής για το σπίτι, αυτοί μπορεί να είναι αξιόπιστοι στην εφαρμογή της και με θετικά αποτελέσματα για τον μαθητή.

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

- Συγκεντρώνει πληροφορίες για τις ανάγκες και προτιμήσεις των οικογενειών, με συστηματικό τρόπο.
- Αναπτύξει και να διανέμει υλικό που έχει σχέση με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, καθώς και τις διαδικασίες και πρακτικές του σχολείου.
- Προσκαλέσει τους γονείς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, με τρόπους απλούς και εφικτούς.
- Βρει τρόπο για την παροχή συστηματικής και συχνής ανατροφοδότησης προς τους γονείς.
- Βρει χρήσιμα τηλέφωνα και πληροφορίες για τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

- Καλέσει τους γονείς να συμμετέχουν σε κάθε λήψη απόφασης για την εκπαίδευση του παιδιού τους.
- Επικοινωνεί προσωπικά, όσων το δυνατό περισσότερο.
- Καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια, κυρίως με αυτούς τους γονείς που δεν συμμετέχουν.

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

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

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

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

Η μάθηση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητο να αποτελεί συλλογική προσπάθεια των γονέων, των ειδικών - ψυχολόγων και παιδαγωγών και του δασκάλου. Στην περίπτωση που η οικογένεια αντιμετωπίζει το παιδί με αρνητικές στάσεις, είναι αναγκαία η αλλαγή στάσης τους μέσω τις συμβουλευτικής. Επίσης είναι σημαντικό οι γονείς να ενημερώνονται για τα προβλήματα του παιδιού και να αποκτούν ρεαλιστική εικόνα των δυνατοτήτων του. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν να μην τον πιέζουν για υψηλή επίδοση και να σέβονται τις ικανότητές του. Η στήριξη που θα παρέχουν στο παιδί είναι δυνατόν να το οδηγήσει σε υψηλότερη αναγνωστική επίδοση. Επιπλέον, αναφορικά με τις Ελληνίδες μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η εκπαίδευση σε θέματα θέσπισης ορίων μέσα στην οικογένεια θα μπορούσε να τις βοηθήσει ώστε να αντιμετωπίσουν πιθανά προβλήματα υπερπροστατευτικότητας. Ειδικότερα ο έφηβος έχει ανάγκη από όρια, έλεγχο και πειθαρχία για να ανάπτυξη αυτονομία και ταυτότητα. Ωστόσο οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται από τους ειδικούς παραδοσιακά ως πελάτες και μόνο τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αρχίσει να θεωρούνται συνεργάτες στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος. Αυτή η συνεργασία είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζεται από ενεργητική στάση των γονέων στη λήψη των αποφάσεων κι στην εφαρμογή τους. Επιπλέον κι οι δύο πλευρές, γονείς και ειδική, οφείλουν να μοιράζονται την ευθύνη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, εφόσον θεωρούνται ισοδύναμες και εξίσου ικανές να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους.

Ο σύμβουλος - θεραπευτής έχει στόχο ειδικά να πείσει τους γονείς να συνεργαστούν με τους δασκάλους, ώστε να οργανώσουν από κοινού προγράμματα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Οι δάσκαλοι από την πλευρά τους, πιστεύουν ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι καθοριστικής σημασίας για την αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού, και γι' αυτό πολλές φορές τείνουν να παραβλέπουν τη σημασία των συναισθημάτων σε αυτή την εξέλιξη, καθώς επικεντρώνονται εξολοκλήρου στις ικανότητες.

Όμως είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αναλογίζονται τους συναισθηματικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην μαθησιακή δυσκολία, καθώς επίσης τις σκέψεις και τις εμπειρίες του μαθητή σε σχέση με την μαθησιακή δυσκολία, και να δρουν ανάλογα. Έχουν την δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να μην αντιλαμβάνονται την ανάγνωση, τον

ανταγωνισμό και την αξιολόγηση μέσα στην τάξη ως απειλές και να αναπτύσσουν θετικούς τρόπους αντιμετώπισης του άγχους τους. Στην τάξη οι καθηγητές μπορούν να βάλουν σαφείς και λογικούς στόχους για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να τους προσφέρουν προσωπικά κίνητρα, τον έπαινο και την απαραίτητη βοήθεια, ώστε οι μαθητές αυτοί να είναι σε θέση να ελέγξουν τη συμπεριφορά που θέλουν να αλλάξουν, για να έχουν μακροπρόθεσμα και θετικά αποτελέσματα. Επίσης οι θετικές στάσεις των καθηγητών απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η δημοκρατία στην σχολική κοινότητα, η ενισχυτική διδασκαλία και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση της αυτοεκτίμησης αυτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΑΓΝΩΣΗ

2.1.ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Ένας γονιός δεν μπορεί να κάνει διάγνωση, αλλά μπορεί να καταλάβει ότι το παιδί του δυσκολεύεται να εκφραστεί ή να κατανοήσει τον προφορικό ή γραπτό λόγο, να δυσκολεύεται στη γραφή, στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, στην οργάνωση του χρόνου και του καθημερινού προγράμματος του ή να έχει εύκολη απόσπαση της προσοχής, αφηρημάδα, ανυπομονησία και υπερκινητικότητα,

Όπως έχει αναφερθεί αρκετές φορές, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Έχουν διαφορά μεταξύ τους τόσο ως προς τα πιθανά αίτια που τις προκαλούν όσο και ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται και αντιμετωπίζονται στην πράξη. Για αυτόν το λόγο είναι πολύ δύσκολο να διατυπώσει κανείς λεπτομερείς τρόπους διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων που να έχουν γενική ισχύ σε όλες τις περιπτώσεις. Κάθε κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί ιδιαίτερη μέθοδο και διαδικασία διάγνωσης και αντιμετώπισης. Αλλά ακόμη και στην περίπτωση των δυσκολιών που ανήκουν στην ίδια κατηγορία υπάρχουν διαφορές από άτομο σε άτομο. (Αγαλιώτης, 2008). Η επιτυχία της αντιμετώπισης των υπό εξέταση δυσκολιών εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από δύο, κυρίως, παράγοντες: α) την έγκαιρη και σωστή διάγνωσή τους και β) την εφαρμογή του

κατάλληλου τρόπου αντιμετώπισής τους. Μερικά από τα μαθησιακά προβλήματα μπορούν εύκολα να τα αντιληφθούν και μπορούν να διαγνωστούν νωρίς, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Αυτό, όμως, δεν ισχύει για κάποια άλλα, τα οποία εμφανίζονται συνήθως κατά τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, εκτός κι αν οι γονείς είναι ευαισθητοποιημένοι στα θέματα αυτά και έχουν εντοπίσει από νωρίς στο παιδί τους συμπεριφορές που δεν είναι ίδιες με εκείνες των συνομηλίκων του. Μεγάλη προσοχή πρέπει να δείχνουν οι γονείς οι οποίοι έχουν ή είχαν άτομα με δυσκολίες μάθησης στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αυτό, πάντως, δεν πρέπει να δημιουργεί άγχος και συνεχή ανησυχία για πιθανό πρόβλημα, συναισθήματα τα οποία είναι δυνατόν να μεταδοθούν και στα παιδιά και να κάνουν πιο δύσκολη την κατάσταση. Πολύ σημαντικές θεωρούνται, επίσης, οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και, κυρίως, των νηπιαγωγών και των δασκάλων των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, αν και υπάρχουν 104 περιπτώσεις όπου για πολλούς λόγους μπορεί να παρουσιαστούν μαθησιακές δυσκολίες και σε μεγαλύτερες ηλικίες (π.χ. στην εφηβεία). Η κρισιμότητα των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών και η ευαισθητοποίησή τους στα ζητήματα αυτά καθιστούν επιτακτική την ενημέρωση όλων όσοι ασκούν διδακτικό έργο σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών καθώς και τη συνεχή επιμόρφωσή τους, επειδή η πρόοδος της επιστήμης σε αυτόν τον τομέα είναι ραγδαία. (Αγαλιώτης, 2008), (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Βέβαια το πρόβλημα συνήθως εμφανίζεται με τη φοίτησή του στο σχολείο, στις πρώτες τάξεις όπου υπάρχει συγκεκριμένο μαθησιακό πρόγραμμα και καθορισμένες απαιτήσεις. Αν όμως το πρόβλημα είναι μεγάλο, εμφανίζεται και στο νηπιαγωγείο, αρκεί όπως είπαμε, γονείς και εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν την ύπαρξή του και να μην αποδώσουν τα μαθησιακά προβλήματα σε άλλους παράγοντες, όπως τεμπελιά, ανωριμότητα κ.λπ. (Καμπανάρου, 2007). Πολλές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών γίνονται νωρίτερα αντιληπτές, επειδή συνοδεύονται από διάφορα συμπτώματα, όπως καθυστέρηση στο λόγο, στο συντονισμό των κινήσεων κ.λπ. που συνήθως γίνονται αντιληπτά από τους γονείς του παιδιού που περιμένουν με αγωνία για το πρώτο του βήμα, την πρώτη του λέξη κ.λπ. ή τον παιδίατρό του που κατά τη διάρκεια των εξετάσεων ρουτίνας ψάχνει για πιο λεπτά σημάδια ανάπτυξης. (Lerner, 2003).

Αρκετές φορές, η διάγνωση γίνεται από το Νηπιαγωγείο, παρόλο που η σχετική χαλαρότητα και ευελιξία του προγράμματος και οι μειωμένες μαθησιακές απαιτήσεις δεν δείχνουν

πάντα ξεκάθαρα τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών. Ο δάσκαλος είναι, ίσως, ο πρώτος που παρατηρεί τις δυσκολίες του παιδιού στο διάβασμα, στο γράψιμο ή την αριθμητική, καθώς οι σχολικές απαιτήσεις γίνονται όλο και πιο ιδιαίτερες. Μπορεί, όμως, να μη διαπιστωθούν έγκαιρα, τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών που είναι συνεσταλμένα, ευγενικά και ήσυχα, γιατί τα χαρακτηριστικά αυτά επιβραβεύονται από το σχολείο και μπορεί να καλύψουν δυσλειτουργίες και ανεπάρκειες, οι οποίες μπορεί να χαρακτηριστούν ως εκδηλώσεις δειλίας, υπερβολικής συστολής κ.λπ. και να μην μπορέσει να γίνει διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Ακόμα λιγότερο πιθανό να διαπιστωθεί το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών είναι στα παιδιά που έχουν εξυπνάδα πάνω από το μέσο όρο, γιατί η εξυπνάδα τους τα βοηθάει να αναπτύξουν δεξιότητες υπερανάπληρωσης της ανεπάρκειάς τους και καταφέρνουν να παίρνουν καλούς βαθμούς και να περνάνε τις τάξεις χωρίς δυσκολίες. Αυτά που συνήθως αναγνωρίζονται αμέσως είναι τα παιδιά με υπερκινητικότητα λόγω της παρορμητικής τους συμπεριφοράς και της κινητικότητάς τους. (Magowan, 2003).

Σύμφωνα με το National Institute of Mental Health “NIMH” (1999), οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να διαπιστωθούν ανεπίσημα παρατηρώντας σημαντικές καθυστερήσεις στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού. Μία καθυστέρηση δύο χρόνων στις πρώτες τάξεις, συνήθως θεωρείται πολύ σημαντική. Σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων δεν αναγνωρίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες, εκτός και αν η καθυστέρηση είναι πάνω από δύο χρόνια. Η πραγματική, όμως, διάγνωση γίνεται με την βοήθεια συγκεκριμένων τεστ που συγκρίνουν το επίπεδο ικανότητας του παιδιού με αυτό που θεωρείται φυσιολογική ανάπτυξη για ένα άτομο της συγκεκριμένης ηλικίας και ανάπτυξης.

Στη συνέχεια αποκλείονται τυχόν οργανικές δυσλειτουργίες. Αυτό γίνεται με ιατρικές εξετάσεις, κυρίως από νευρολόγο, οφθαλμίατρο και ωτορινολαρυγγολόγο. Αν αποκλείσουμε κάθε υποψία οργανικής δυσλειτουργίας, με παραπομπή στους ανάλογους ειδικούς, προχωράμε στην εκτίμηση της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών (Σακκάς, 2002). Ο Κωνσταντόπουλος Γ. (1997) σημειώνει ότι επειδή τα αίτια της σχολικής αποτυχίας δεν είναι μόνο παιδαγωγικά, πρέπει το παιδί να εξετάζεται, για να βεβαιωθούμε ότι η αύξηση είναι φυσιολογική, ότι δεν υπάρχουν αισθητηριακές διαταραχές (όρασης, ακοής) και ότι η ανάπτυξη (σωματική, πνευματική και ψυχική) γίνεται μέσα σε φυσιολογικά πλαίσια και προτείνει το παρακάτω μοτίβο εξέτασης

παιδιών για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, που έχουν μεταφραστεί σε σχολική αποτυχία:

1.Ιστορικό του παιδιού

2.Κλινική εξέταση

3.Αναπτυξιακή εξέταση

4.Τεστ νοημοσύνης

5.Νευρολογική εξέταση

6.Ψυχιατρική εξέταση

7.Αξιολόγηση προσοχής, αντίληψης,μνήμης, γνωστικής επίδοσης

8.Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων(Σακκάς, 2002)

Η πολύπλευρη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν επιτρέπει σε ένα μόνο άτομο να διαγνώσει με ασφάλεια το πρόβλημα και να πάρει τις ανάλογες εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί. Αποτέλεσμα της παραπάνω διαπίστωσης είναι ότι η αξιολόγηση και διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα σύνθετο και συλλογικό έργο, το οποίο απαιτεί τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας. Οι ειδικότητες που συνήθως καλούνται να συμμετάσχουν άμεσα στη διαγνωστική διαδικασία είναι ο παιδοψυχίατρος, ο ψυχολόγος, ο ειδικός παιδαγωγός, ο λογοπεδικός και ο κοινωνικός λειτουργός. Σε ορισμένες περιπτώσεις σημαντικό ρόλο μπορεί να έχουν ο οφθαλμίατρος, ο ωτορινολαρυγγολόγος, και ο παιδονευρολόγος καθώς πολλές φορές η σχολική αποτυχία είναι δυνατόν να οφείλεται σε μειονεξίες αισθητηριακής φύσης που δεν γίνονται αντιληπτές από την πρώτη επαφή με το παιδί. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Παντελιάδου, 2009), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Μοντέλα διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών

Μετά τον αρχικό εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών ακολουθεί η διαδικασία της αξιολόγησης, κατά την οποία γίνεται πλήρης έλεγχος των δυνατοτήτων του παιδιού. Επειδή πολλές φορές δεν είναι δυνατόν να εκτιμηθούν οι αιτίες για τη χαμηλή σχολική επίδοση, είναι

πολύ σημαντικό να υπάρξει σωστή αξιολόγηση, η οποία θα οδηγήσει στη διαφορετική διάγνωση. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών γίνεται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι τα σταθμισμένα τεστ, τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, η καταγραφή του ιστορικού. (Παντελιάδου, 2009). Η αξιολόγηση, βέβαια, είναι κατά κανόνα επικεντρωμένη στο παιδί και περιλαμβάνει τη συλλογή διαφόρων πληροφοριών σχετικά με το ατομικό ιστορικό, το ιατρικό ιστορικό, την οικογενειακή κατάσταση, καθώς και τη συλλογή στοιχείων από το άμεσο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Πολύ σημαντικές είναι οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται μέσα από 106 ψυχομετρικές δοκιμασίες και απαραίτητως από την εκτίμηση του μαθησιακού επιπέδου. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ειδικότερα, οι πληροφορίες που περιλαμβάνει μια διαγνωστική εκτίμηση είναι οι ακόλουθες:

- Ατομικό ιστορικό του παιδιού: πληροφορίες που αφορούν την κύηση, τον τοκετό, τα σημαντικά αναπτυξιακά βήματα του παιδιού (ομιλία, έλεγχος των σφιγκτήρων, στήριξη του κεφαλιού, μπουσούλισμα, περπάτημα), την εμπειρία σε παιδικό σταθμό, τη σχολική προσαρμογή και μάθηση, προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι, τις σχέσεις με αδέρφια και συνομηλίκους.
- Ιατρικό ιστορικό – Κληρονομικότητα: πληροφορίες σχετικά με ασθένειες, αλλεργίες, ατυχήματα, επεισόδια/διαταραχές που συνδέονται με άλλα περιστατικά στην ίδια οικογένεια, φαρμακευτική αγωγή.
- Οικογενειακή κατάσταση: ηλικία, επάγγελμα, οικονομική κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο γονέων, ενδοσυζυγικές σχέσεις, διαζύγια, ασθένειες.
- Πληροφορίες από το σχολείο: η δασκάλα και άλλοι ειδικοί συγκεντρώνουν στοιχεία που αφορούν την επίδοση και τη συμπεριφορά παιδιού.
- Πληροφορίες από άλλα άτομα: κάποιο συγγενικό πρόσωπο από το περιβάλλον του παιδιού μπορεί να προσφέρει πληροφορίες κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής συνέντευξης.

- Παρούσα κατάσταση παιδιού: εξωτερική εμφάνιση παιδιού, συμπεριφορά κατά τον αποχωρισμό από τους γονείς, συμπεριφορά προς τον εξεταστή, οι λόγοι για τους οποίους κρίθηκε απαραίτητη η διαγνωστική συνέντευξη του παιδιού και η στάση του απέναντι στο πρόβλημα (διάθεση για αλλαγή, προσωπικοί στόχοι και επιθυμίες).
- Ψυχομετρικές δοκιμασίες: τα ψυχομετρικά τεστ χορηγούνται και αξιολογούνται από τον/την ψυχολόγο και παρέχουν πληροφορίες για τις γνωστικές λειτουργίες (π.χ. δείκτης νοημοσύνης, μνήμη, κατανόηση, γενικές γνώσεις, αντίληψη), τις οπτικο-κινητικές δεξιότητες (π.χ. διευθέτηση κύβων, υλικών) και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. υπερκινητικότητα, αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς). (Παντελιάδου, 2009). Στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται διάφορα διαγνωστικά εργαλεία, όπως το WISC (τεστ νοημοσύνης – σταθμισμένο), το CELF (τεστ φωνολογικής συνειδητότητας – σε διαδικασία στάθμισης) και το Αθηνά (Ελληνικό τεστ, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι περισσότεροι ειδικοί έχουν επινοήσει και 107 επιπλέον δικά τους εργαλεία για την διάγνωση προβλημάτων στην ορθογραφία και την ανάγνωση. (Λιβανίου, 2004).
- Μαθησιακή εκτίμηση: η ειδική δασκάλα, σε συνεργασία ίσως με κάποιο λογοπεδικό, αξιολογεί τον προφορικό και γραπτό λόγο του παιδιού. Εξετάζει τις επιμέρους ικανότητες, δηλαδή την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, την προφορική και γραπτή έκφραση, την ανάγνωση, την ορθογραφία και τις μαθηματικές δεξιότητες.
- Άποψη των γονέων για την κατάσταση του παιδιού: η περιγραφή και η ερμηνεία της κατάστασης του παιδιού από τους γονείς του. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Παντελιάδου, 2009).

Όλα τα παραπάνω εξασφαλίζουν σε σημαντικό βαθμό την σφαιρική εικόνα της ψυχολογικής λειτουργίας και προσαρμογής του υπό εξέταση παιδιού και θα καταλήξουμε σε μια έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση. Αυτό συμβαίνει διότι οι πληροφορίες έχουν συλλεχθεί με διάφορους τρόπους (ψυχολογικές δοκιμασίες, κλινική συνέντευξη, αξιολόγηση και εκτίμηση των δυσκολιών και δυνατοτήτων, παρατήρηση) και από περισσότερα άτομα (από το ίδιο το παιδί, τους γονείς του, τους εκπαιδευτικούς). Για να είναι η ψυχολογική

αξιολόγηση και η διάγνωση έγκυρες και αξιόπιστες πρέπει να διασφαλίσουμε ότι διενεργούνται σε περισσότερες από μία συναντήσεις. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Για να είναι συνολική η εκτίμηση της διάγνωσης, πρέπει να ακολουθείται από:

- Αναπλαισίωση – Αναδιατύπωση: μετά τη γενική εξέταση όλων των παραπάνω πληροφοριών το πρόβλημα του παιδιού ορίζεται με διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε να ενώνονται δυναμικά όλες οι σχέσεις και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές.
- Παρέμβαση – Αντιμετώπιση: η διαγνωστική ομάδα αφού εξετάσει αναλυτικά, παρουσιάζει την κατάλληλη σχολική δομή στην οποία θα πρέπει να ενταχθεί το παιδί, καθώς επίσης τις περιοχές και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Τέλος, δίνει ειδικότερες συμβουλές που αφορούν την περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού. (Καμπανάρου, 2007), (Παντελιάδου, 2009). Επομένως, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει μια σειρά πολλαπλών και διαφόρων δοκιμασιών, όπου ο κάθε ειδικός παίζει το δικό του συμπληρωματικό ρόλο. Οι μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού γίνονται αντιληπτές, αρχικά συνήθως από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος πρέπει να προτρέψει τους γονείς να επισκεφθούν έναν ειδικά εκπαιδευμένο σχολικό ψυχολόγο. Το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης πρέπει να αποτελεί ο πλήρης ιατρικός έλεγχος, προκειμένου να αποκλειστούν οι οργανικές δυσλειτουργίες ως αίτια των ήδη υπάρχων δυσκολιών. Ο ψυχολόγος εκτελώντας την ψυχολογική αξιολόγηση (συγκέντρωση, οργάνωση και ερμηνεία των πληροφοριών σχετικά με τις ψυχολογικές λειτουργίες, συμπεριφορά και προσαρμογή του παιδιού), αξιολογεί την νοημοσύνη καθώς και τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Επίσης, συνεργάζεται κατά τη διαγνωστική διαδικασία με τους άλλους ειδικούς προκειμένου να κάνει τη διαφορετική διάγνωση. Στη συνέχεια, ο ειδικός παιδαγωγός και ο λογοπεδικός εξετάζουν το παιδί προκειμένου να αποφασίσουν για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του που αφορούν τον τομέα τους (ανάγνωση, κατανόηση κειμένου, ορθογραφία, δυνατότητα γραπτής και προφορικής έκφρασης, πραγματολογία, σημασιολογία, μορφολογία, φωνολογία). Ανάλογα επίσης με την περίπτωση, στη διαγνωστική διαδικασία θα συμμετάσχουν και άλλοι ειδικοί. (Φραγκούλη, 2004). Για την κατανόηση και την περαιτέρω

αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών οι Dockrell&McShane προτείνουν να υπάρχει ένα πλαίσιο το οποίο να περιλαμβάνει το έργο, το παιδί και το περιβάλλον. Επομένως, το πρώτο βήμα στην αξιολόγηση είναι να προσδιορίσουν τις τυχόν δυσκολίες που μπορεί να οφείλονται σε εγγενή γνωστική δυσκολία (το παιδί), σε εκπαιδευτικά προβλήματα που δεν σχετίζονται με τις ικανότητες του παιδιού (το έργο) ή σε έλλειψη κατάλληλων ευκαιριών στην οικογένεια (το περιβάλλον).(Magowan, 2003).

Τα πιο γνωστά μοτίβα αξιολόγησης για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η παραδοσιακή, η δυναμική και η αξιολόγηση που είναι βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στην παραδοσιακή αξιολόγηση χρησιμοποιούνται κυρίως σταθμισμένα τεστ προκειμένου να προσδιοριστούν τα αίτια των δυσκολιών του παιδιού. Ο μαθητής κατατάσσεται σε μία κατηγορία ανάλογα με την επίδοσή του σε αυτά τα τεστ και διαγνώσκονται οι δυνάμεις και οι αδυναμίες του για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Στη δυναμική αξιολόγηση πάλι δε γίνεται χρήση σταθμισμένων τεστ. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αξιολογήσει την ικανότητα του μαθητή να μάθει μέσα στην τάξη. Πρόκειται περισσότερο για μία αξιολόγηση καθαρά υποκειμενική του εκπαιδευτικού η οποία δε βασίζεται σε βαθμολογίες δοκιμασιών. Στην αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, χρησιμοποιείται υλικό από τη διδακτέα ύλη της τάξης. Ο εκπαιδευτικός καθορίζει πρώτα το στόχο, ο οποίος συνδέεται με ένα τμήμα του αναλυτικού προγράμματος που αναμένεται να βγάλει εις πέρας ο μαθητής. Στη συνέχεια, αξιολογεί το μαθητή με πολλές και επαναλαμβανόμενες μετρήσεις για να διαπιστώσει κατά πόσον ο στόχος έχει επιτευχθεί. (Αγαλιώτης, 2008), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Στη χώρα μας η αξιολόγηση και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών πραγματοποιούνται από ειδική διεπιστημονική διαγνωστική ομάδα. Σύμφωνα με το άρθρο 10 του Προεδρικού Διατάγματος 603/82, απαιτείται έκθεση από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο στην οποία θα βεβαιώνεται η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, προκειμένου να ληφθεί υπόψη από το σχολείο. Μια νεότερη εξέλιξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα οποία ιδρύθηκαν με το νόμο 2817/2000 και τα οποία με το νόμο 3699/2008 μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Σε αυτά πραγματοποιούνται οι διαδικασίες που αποσκοπούν στον εντοπισμό, την αξιολόγηση, τη διαφοροδιάγνωση, τη διάγνωση και

υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθησιακών δυσκολιών από διεπιστημονική ομάδα που αποτελείται από κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, ειδικό εκπαιδευτικό, παιδοψυχίατρο, λογοθεραπευτή. Βέβαια, υπάρχουν και υπεύθυνοι για κινητικά και αισθητηριακά προβλήματα. Όλοι συνεργάζονται με τους γονείς και τον εκπαιδευτικό του σχολείου για την αξιολόγηση και το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων. (Καυκούλα, 2010), (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Παντελιάδου, 2009), (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Αξιολόγηση νοημοσύνης

Όταν αποκλειστεί η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές ή άλλα ψυχολογικά προβλήματα, ο ψυχολόγος πρέπει να αξιολογήσει το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας του και το επίπεδο των μαθησιακών του ικανοτήτων. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Ένα συνολικό κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ύπαρξη ασυμφωνίας ανάμεσα στην επίδοση (χαμηλή βαθμολογία στις μαθησιακές δοκιμασίες) και στην αναμενόμενη επίδοση με βάση το γενικό δείκτη νοημοσύνης, ο οποίος συχνά είναι πάνω από το μέσο όρο. Στους πιο πρόσφατους λειτουργικούς ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών υιοθετείται η λογική της στατιστικής αποκοπής. Με άλλα λόγια, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει ότι ένα παιδί βρίσκεται στο κατώτερο 25% της κατανομής επίδοσης στην ανάγνωση σε σταθμισμένες δοκιμασίες ανάγνωσης και παράλληλα ο δείκτης νοημοσύνης του είναι 85 και άνω. (Πλωμαρίτου, 2010), (Herbert, 1998).

Στον προσδιορισμό των μαθησιακών προβλημάτων έχει καθοριστική σημασία η εκτίμηση του επιπέδου της νοητικής λειτουργίας του παιδιού. Πρώτον δείχνει αν το παιδί βρίσκεται μέσα στα φυσιολογικά όρια του νοητικού δυναμικού, όπως αυτό εξετάζεται με το αντίστοιχο εργαλείο. Εάν ο γενικός δείκτης νοημοσύνης ενός παιδιού είναι κάτω από 80, τα προβλήματά του με το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να μην είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών, αλλά να οφείλονται σε χαμηλή νοητική λειτουργία. Δεύτερον, η απόδοση του παιδιού στις αποδοκιμασίες τέτοιων εργαλείων μπορεί να υποδείξει τις αδυναμίες και τις ικανότητές του, τις οποίες ο εξεταστής μπορεί να χρησιμοποιήσει ως

ενδείξεις για την περαιτέρω εξέταση με πιο εξειδικευμένες δοκιμασίες, τομέων που απασχολούν ιδιαίτερα. (Πλωμαρίτου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται συχνότερα για την αξιολόγηση της νοημοσύνης είναι τρεις (3): 1) η Αναθεωρημένη Κλίμακα Νοημοσύνης για παιδιά του Wechsler, 2) η Αναθεωρημένη Κλίμακα του Stanford – Binet και 3) η σχετικά πρόσφατα αναπτυγμένη συστοιχία Δοκιμασιών Αξιολόγησης για παιδιά του Kaufman. Οι δοκιμασίες αυτές διαφέρουν ως προς το βαθμό λεκτικής φόρτισης. Η Κλίμακα Νοημοσύνης του Wechsler περιέχει ίσο αριθμό υποδοκιμασιών και για τους δύο παράγοντες και παρέχει για κάθε κλίμακα, σταθμισμένες βαθμολογίες, με τις οποίες μπορεί να συγκριθεί η απόδοση του παιδιού. Το K-ABC (Kaufman Assessment Battery for Children) προσπαθεί να εξετάσει τη λειτουργία της νοημοσύνης και της νόησης με μεγαλύτερη φόρτιση στη μη λεκτική απόδοση. Αντίθετα, η Κλίμακα Stanford – Binet δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη λεκτική απόδοση. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), (Cole&Cole, 2002).

Ο εξεταστής, όταν αξιολογεί τα αποτελέσματα σταθμισμένων δοκιμασιών νοημοσύνης, πρέπει να έχει υπόψη του ότι, εξαιτίας του λεκτικά φορτισμένου υλικού, υπάρχει η πιθανότητα να υποτιμηθεί το νοητικό δυναμικό ενός παιδιού που έχει μαθησιακές δυσκολίες, γιατί τα παιδιά αυτά συχνά έχουν προβλήματα στη λεκτική τους απόδοση. Αυτό, όμως, αποτελεί μια γενίκευση και δε θεωρείται ο κανόνας. Υπάρχουν και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, των οποίων η απόδοση σε μη λεκτικούς τομείς είναι σημαντικά χαμηλότερη από την απόδοσή τους στις λεκτικές υποδοκιμασίες. Επίσης, ορισμένα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν διαφορές στη λεκτική/μη λεκτική απόδοση ή/και διεργασία. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι δοκιμασίες αυτές, επειδή δεν είχαν σχεδιαστεί ούτε για να εξετάζουν την ύπαρξη ενός μαθησιακού προβλήματος ούτε για να μετρούν τη βελτίωση της απόδοσης μετά από θεραπευτική παρέμβαση, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με βάση τις δεξιότητες, τις οποίες σχεδιάστηκαν να εξετάζουν, για να διατηρήσουν την εγκυρότητά τους. Επίσης, οι δοκιμασίες αυτές να μη χρησιμοποιούνται πιο συχνά από μία φορά κάθε δύο χρόνια για δύο βασικούς λόγους: πρώτον, για να αποφεύγεται η επίδραση της εξάσκησης και δεύτερον, γιατί οι δοκιμασίες αυτές έχουν σχεδιαστεί να αξιολογούν νοητικές λειτουργίες που δεν αναμένεται ότι, κάτω από φυσιολογικές συνθήκες, μπορεί να παρουσιάσουν σημαντικές διαφορές μέσα σε διάστημα δύο χρόνων. (Cole&Cole, 2002). Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί η κλίμακα

νοημοσύνης WISC-III στον ελληνικό πληθυσμό, η οποία απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας έξι (6) έως δεκαεπτά (17) ετών. Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκε πολλές φορές σε πληθυσμούς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Συμπερασματικά, η αξιολόγηση της νοημοσύνης επιτρέπει:

α) να γίνει έλεγχος του γενικού δείκτη νοημοσύνης, ώστε να αποκλειστεί η πιθανότητα τα μαθησιακά προβλήματα να οφείλονται σε νοητική στέρωση, β) να γίνει περιγραφή του γνωστικού προφίλ του παιδιού, ώστε να εντοπιστούν οι τομείς γνωστικής λειτουργίας στους οποίους δυσκολεύεται και οι τομείς στους οποίους αποδίδει καλύτερα. Η περιγραφή του γνωστικού προφίλ του παιδιού θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση. (Αναγνωστοπούλου, 2007), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Αξιολόγηση γνωστικών διεργασιών

Η αξιολόγηση των δυσκολιών και των δυνατοτήτων των παιδιών που έχουν παραπεμφθεί για μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να περιλαμβάνει και την εξέταση των γνωστικών διεργασιών που υποστηρίζουν την ικανότητα για ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή και γενικά σχολική μάθηση. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα σε ορισμένες από αυτές τις γνωστικές διεργασίες. Γι' αυτό πρέπει να εξετάζονται η φωνολογική επίγνωση, η οπτική και ακουστική αντίληψη, η βραχύχρονη μνήμη, η ικανότητα για σειροθετική επεξεργασία των πληροφοριών κ.λπ. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης θα συνεισφέρουν σημαντικά τόσο στη διάγνωση όσο και στην κατάρτιση του κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος αντιμετώπισης των δυσκολιών του παιδιού. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

Στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη σταθμισμένων τεστ που αξιολογούν γνωστικού τύπου διεργασίες. Για τη διάγνωση των δυσκολιών μάθησης και τον εντοπισμό παιδιών με ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξης έχει δημιουργηθεί το Αθηνά Τεστ. Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό ατομικό τεστ, που στόχο έχει να αξιολογήσει την επίδοση των παιδιών σε διάφορους τομείς ανάπτυξης (π.χ. μνήμη ακολουθιών, γραφοφωνολογική ενημερότητα, νευροψυχολογική

ωριμότητα). Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από πέντε (5) έως εννέα (9) ετών. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Έχει υποστηριχθεί ότι η εφαρμογή κριτηρίων γνωστικής-μαθησιακής επάρκειας είναι προτιμότερη από τη χρήση κριτηρίων νοημοσύνης, επειδή ακριβώς εντοπίζουν τομείς ανεπαρειών και δυνατοτήτων που συνδέονται περισσότερο με τη γνωστική λειτουργία της μάθησης. Ενδεικτικά τυπικά κριτήρια αυτού του τύπου είναι το IllinoisTest Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων καθώς και το DetroitTest (DTLA-4), το οποίο βρίσκεται σε διαδικασία στάθμισης στην ελληνική πραγματικότητα. Πέραν των τυπικών-ψυχομετρικών κριτηρίων και άτυπα κριτήρια μπορεί να δώσουν πληροφορίες για το γνωστικό-μαθησιακό ύψος του παιδιού, του τρόπου δηλαδή που το παιδί προσεγγίζει τη γνώση και το οποίο επίσης έχει συνδεθεί με τη μαθησιακή επάρκεια. (Παπαδιώτου-Αθανασίου, 2003).

Αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ψυχικής υγείας

Ανεξάρτητα από την αιτία παραπομπής ενός παιδιού, η ολοκληρωμένη ψυχολογική αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής του προσαρμογής και της ψυχικής του υγείας. Στόχος είναι, πρώτον, να αποκλειστεί η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές, μειωμένα κίνητρα ή πιο σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα.

Δεύτερον, να εξεταστεί εάν κάποια ψυχολογική διαταραχή συνυπάρχει με τη μαθησιακή δυσκολία και, τρίτον, να αξιολογηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (αυτοεκτίμηση, σχέσεις με συνομηλίκους, σχέσεις με εκπαιδευτικούς, στάση απέναντι στο σχολείο κ.λπ.). (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Cole&Cole, 2002).

Διάγνωση των δυσκολιών στον προφορικό λόγο

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στη διάγνωση και αξιολόγηση πιθανών γλωσσικών δυσκολιών. Μικρού βαθμού δυσκολίες και ελαφρές αποκλίσεις από τα γλωσσικά «στάνταρντ» των ατόμων της ίδιας ηλικίας δεν δημιουργούν ιδιαίτερη ανησυχία και συχνά τα σχετικά προβλήματα ξεπερνιούνται με την ανάπτυξη. Αποκλίσεις που επιμένουν, όμως, θα πρέπει να δημιουργήσουν στο γονέα ή στον εκπαιδευτικό την υπόνοια πιθανής γλωσσικής

διαταραχής, η οποία πρέπει να τύχει ειδικής αντιμετώπισης. Τέτοιου είδους συμπτώματα μπορεί να είναι η σοβαρή καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας σε σχέση με τα άλλα συνομήλικα άτομα, οι έντονες και παρατεταμένες δυσκολίες εκφοράς ορισμένων φθόγγων, η παράλειψη συλλαβών ή λέξεων, η αδυναμία ανάκλησης λέξεων, τα επαναλαμβανόμενα συντακτικά και γραμματικά λάθη και, γενικά, η αίσθηση ότι το γλωσσικό επίπεδο του παιδιού δεν αντιστοιχεί στις νοητικές του ικανότητες όπως αυτές εμφανίζονται μέσα από άλλες δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι, επιδόσεις σε μη γλωσσικά μαθήματα, τεχνικές ενασχολήσεις κ.λπ.). (Καμπανάρου, 2007), (Cooke&Williams, 2003).

Ο γονέας που μέσα από την καθημερινή παρατήρηση των παιδιών διαμορφώνει βάσιμες υποψίες για την ύπαρξη κάποιου γλωσσικού προβλήματος, οφείλει να ζητήσει τη βοήθεια ειδικού. Το ίδιο ισχύει και για το νηπιαγωγό ή το δάσκαλο, ο οποίος πρέπει να συνεργαστεί για το θέμα αυτό με τους γονείς του παιδιού, προκειμένου να οδηγηθούμε άμεσα και με ασφάλεια στη διάγνωση. (Λεβαντή, 2007), (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Διάγνωση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο

Στην έγκαιρη διάγνωση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί και, κυρίως, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις, προβλήματα στο γραπτό λόγο είναι δυνατόν να εμφανιστούν και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Για το λόγο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να τονίσουμε, ακόμη μια φορά, τη σημασία που έχουν η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης και η συχνή επιμόρφωσή τους στο ίδιο αντικείμενο. Σημαντική βοήθεια μπορούν να προσφέρουν και οι γονείς στο βαθμό που έχουν παρατηρήσει συμπεριφορές ή αντιδράσεις του παιδιού τους, οι οποίες γεννούν υποψίες για προβλήματα στην αναγνώριση οπτικών μορφών ή στη γραφή. (Σακελλαρίου, 2007), (Cooke & Williams, 2003).

Αν δημιουργηθεί κάποια υπόνοια περί ύπαρξης προβλήματος στο γραπτό λόγο, ακόμη και ελαφράς μορφής, πρέπει να γίνει έλεγχος προκειμένου να αποκλειστεί οποιαδήποτε οργανική αιτία, ιδιαίτερα στη λειτουργία της όρασης, της ακοής και στην κινητικότητα του άτομο. Η επίσκεψη, λοιπόν, σε ειδικό είναι απολύτως απαραίτητη πριν από κάθε άλλη ενέργεια. Αν διαπιστωθεί ύπαρξη προβλήματος στο αντιληπτικό σύστημα, στην κινητικότητα και, κυρίως, στο συντονισμό ματιού-χεριού, τότε η αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή επιβάλλεται να εστιαστεί στην εξάλειψη ή την άμβλυνση του

υπάρχοντος οργανικού προβλήματος. Η εξάλειψη είναι απαραίτητο να συνδυάζεται και με κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση των σχετικών δυσκολιών. (Δημάκος, 2007), (Καμπανάρου, 2007), (Λεβαντή, 2007), (Φούρλας, 2007).

Ιδιαίτερη αξία για τη διάγνωση των δυσκολιών των μαθητών στο γραπτό λόγο έχουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους με ειδικές τυποποιημένες δοκιμασίες. Με βάση τα αποτελέσματά τους μπορεί να προσδιοριστεί το επίπεδο κατάκτησης των αντίστοιχων δεξιοτήτων και να παρασχεθούν πληροφορίες για τις υπάρχουσες αδυναμίες. Εξίσου αποτελεσματική θεωρείται η συστηματική αξιολόγηση των παιδιών που έχει σχεδιαστεί κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς, ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα και επιδιώκει τον έλεγχο στόχων καθορισμένων με σαφήνεια. (Σακελλαρίου, 2007).

Σημαντική κρίνεται, επίσης, η ανάλυση των λαθών που διαπράττουν οι μαθητές κατά την ανάγνωση ή τη γραφή, με στόχο την επισήμανση των αδυναμιών τους και τον ακριβή καθορισμό του είδους της ανατροφοδότησης που πρέπει να τους παρασχεθεί. Έτσι, αναπτύσσονται διορθωτικές παρεμβάσεις οι οποίες έχουν σαφείς επιδιώξεις και αξιοποιούν τις πιο κατάλληλες για κάθε περίπτωση μεθόδους ή στρατηγικές αντιμετώπισης των σχετικών δυσκολιών. (Δημάκος, 2007), (Ζάχος, 2003), (Φούρλας, 2007).

Διάγνωση των δυσκολιών στα μαθηματικά και την αριθμητική

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην αρίθμηση και τις σχετικές πράξεις εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, όπως και στις άλλες περιπτώσεις, από την ακρίβεια της διάγνωσης αυτών των δυσκολιών. Αρχικά, πρέπει να ελεγχθεί η ύπαρξη τέτοιου είδους δυσκολιών και, στη συνέχεια, να εξεταστεί η φύση τους προκειμένου να καθοριστεί ποιος τρόπος υποστηρικτικής παρέμβασης έχει τις περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας. (Αγαλιώτης, 2000).

Η διάγνωση της ύπαρξης ειδικών δυσκολιών στην αρίθμηση μπορεί να γίνει με τη χρήση σταθμισμένων τεστ αριθμητικών ικανοτήτων, με βάση τα οποία προσδιορίζεται το επίπεδο επίδοσης του εξεταζόμενου σε σχέση με αυτό των συνομηλίκων του. Τα αποτελέσματα, βεβαίως, σε τέτοιου είδους τεστ πρέπει να συνδυαστούν με παρατηρήσεις ατόμων τα

οποία γνωρίζουν τον εξεταζόμενο, όπως είναι οι γονείς και, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η συνεκτίμηση της άποψης των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει για αρκετό χρονικό διάστημα το εξεταζόμενο άτομο και διαθέτουν την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση που θεωρείται απαραίτητη για τη διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. (Bley&Thornton, 1995).

Ωστόσο, ούτε τα αποτελέσματα των τεστ ούτε και οι παρατηρήσεις προσώπων του περιβάλλοντος του εξεταζόμενου ατόμου δεν επαρκούν πάντοτε για να γίνει πλήρης διάγνωση των συγκεκριμένων δυσκολιών και να βρεθεί το που οφείλονται. Γι' αυτό και στο πλαίσιο της διαγνωστικής διαδικασίας τα εξεταζόμενα άτομα μπορούν να απαντήσουν σε μία ημι-δομημένη συνέντευξη. Κατά τη διάρκειά της, τους τίθενται απλά αριθμητικά προβλήματα και οι εξεταζόμενοι καλούνται να πουν δυνατά τη σκέψη τους για τη λύση τους. Ο ειδικευμένος στα ζητήματα αυτά εξεταστής μπορεί να παρεμβαίνει, όπου το κρίνει σκόπιμο, για να αντλήσει περισσότερες ή πιο συγκεκριμένες πληροφορίες. (Magne, 2003).

Κατά την εξέταση αυτή είναι απαραίτητο να διερευνάται η κατάκτηση όλων των προϋποθέσεων που αναφέρθηκαν προηγουμένως ως αναγκαία συνθήκη για την απρόσκοπτη μάθηση της έννοιας του αριθμού και της εκτέλεσης αριθμητικών υπολογισμών (γνώση της αριθμητικής ακολουθίας, αντιστοίχιση αριθμών στα πράγματα, νοητική αναπαράσταση των αριθμών, γνώση των τεχνικών της εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων, κατανόηση των μαθηματικών προβλημάτων κ.λπ.). (Lerner, 2003). Όπως και στην περίπτωση της διάγνωσης των γλωσσικών δυσκολιών, ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διάγνωση των δυσκολιών στα μαθηματικά είναι η ανάλυση των λαθών που διαπράττονται από τα παιδιά και η αναζήτηση των ελλείψεων και των αδυναμιών που ευθύνονται για αυτά. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Διαφορική διάγνωση

Συχνά, ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνδυάζονται με συναισθηματικά, συμπεριφερσιολογικά και γενικότερα ψυχοπαθολογικά προβλήματα που άλλοτε συνυπάρχουν από νωρίς και άλλοτε εμφανίζονται σαν επιπλοκές στην πορεία. Γι' αυτό με τη διαφοροδιάγνωση αναζητούνται και εντοπίζονται οι παράγοντες που κάθε φορά συμβάλλουν

στη διαμόρφωση της δυσκολίας. Και επειδή είναι σαφές ότι οι παράγοντες και ο τρόπος που αλληλοεπιδρούν διαφέρουν από παιδί σε παιδί, απαιτείται η ατομική εκτίμηση σε διάφορα επίπεδα, η συνεκτίμηση και συνεργασία στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας. Βέβαια, ο στόχος είναι η προσφορότερη αντιμετώπιση, να δώσουμε, δηλαδή, το βάρος που χρειάζεται σε κάθε παράγοντα, ώστε να καλυφθούν ευρύτερα οι ανάγκες του παιδιού, να διαγράψουμε έτσι ένα συγκεκριμένο πλάνο και μία προοπτική και βέβαια, μία βάση παρακολούθησης. Αυτά δε σημαίνουν ότι κάθε περίπτωση παιδιού που δεν πάει καλά στο σχολείο είναι πάντα περίπλοκη, υποδεικνύουν, όμως, ότι χρειάζεται προσοχή να μην ξεφύγουν πράγματα που μπορεί να έχουν σημασία για την εξέλιξή του. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Παρακάτω επισημαίνονται δύο μοντέλα του λειτουργικού ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών. Το πρώτο είναι το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών, το οποίο προκύπτει από την απόκλιση ανάμεσα στη νοητική ικανότητα και τη μαθησιακή επίδοση του παιδιού. Το δεύτερο μοντέλο αναφέρεται σαν μοντέλο επίλυσης προβλημάτων και προκύπτει από την ανταπόκριση του παιδιού στη διδασκαλία, γι' αυτό και θα αναφερθούμε σε αυτό εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, που αφορά στην παρέμβαση. Έχει τεκμηριωθεί από τα ερευνητικά δεδομένα με κοινή ομοφωνία από δέκα μεγάλα παγκόσμια σωματεία και οργανώσεις μαθησιακών δυσκολιών ότι «ενώ τα ψυχομετρικά τεστ νοητικής ικανότητας δεν μπορούν να προβλέψουν την ανταπόκριση του παιδιού στη διδασκαλία, μετρήσεις που αφορούν νευρολογικές και ψυχολογικές διεργασίες και επεξεργασίας πληροφοριών μπορούν να εμπεριέχονται στα εκπαιδευτικά πρωτόκολλα για να αξιολογούν τις ικανότητες και τις αδυναμίες του ατόμου, έτσι ώστε να χρησιμεύουν στη λήψη αποφάσεων διοικητικού χαρακτήρα και διδακτικό-θεραπευτικών προγραμμάτων». (Πλωμαρίτου, 2010).

Ο στόχος της διαγνωστικής εξέτασης αφορά στην κατάταξη του ατόμου σε κατηγορίες και τη διαφοροποίηση των μαθησιακών δυσκολιών από άλλες διαταραχές, όπως τη νοητική υστέρηση και τα προβλήματα συμπεριφοράς ή τη Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η κατάλληλη κατηγοριοποίηση οδηγεί στην κατάλληλη διδακτική παρέμβαση του ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες. Η αδυναμία αυτού του μοντέλου σε αντίθεση με το μοντέλο της επίλυσης προβλημάτων είναι ότι εστιάζεται σε ψυχομετρικά τεστ ενώ απομονώνει

την ανταπόκριση του ατόμου στην τάξη και τη διδασκαλία. (Γιαννετοπούλου, 2007), (Πλωμαρίτου, 2010).

Όπως έχει αναφερθεί, πολλά αίτια μπορεί να προκαλέσουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μακροχρόνιες μελέτες διέκριναν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η διάκριση αυτή είναι πολύ χρήσιμη. Συχνά όμως είναι πολύ δύσκολο να ξεχωρίσουμε τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από αυτά με αναπτυξιακές ανεπάρκειες ή διανοητικές καθυστερήσεις. Το ίδιο συμβαίνει και με το σύνδρομο διάσπασης της προσοχής, καθώς επίσης και με τη διαταραχή στο λόγο, ή με τα συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι πολύ συνηθισμένο πολλές φορές τέτοιες καταστάσεις να συνυπάρχουν και να προκαλούν μαθησιακές δυσκολίες, οπότε πρέπει να αναφέρονται ως συνυπάρχουσες διαταραχές (π.χ. ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχή λόγου ή μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται μόνο σε διαταραχές λόγου).

Ένα γενικό κριτήριο που χρησιμοποιείται για να διακρίνουμε αν ένα παιδί έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές καθυστερήσεις, είναι τα κατώτερα όρια του δείκτη νοημοσύνης. Αν ένα παιδί έχει πάνω από 85 δείκτη νοημοσύνης και προβλήματα μάθησης, τότε αναφέρεται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό το κριτήριο είναι γενικά διαδεδομένο παρά τις ενστάσεις που διατυπώνονται για τη χρησιμότητα του δείκτη νοημοσύνης. Πάντως, σε κάθε περίπτωση, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε παιδιά που έχουν νοημοσύνη μέσα στα φυσιολογικά πλαίσια (πάνω από 85). (Κάτσιου-Ζαφρανά, 2003).

Τα παιδιά με διάσπαση προσοχής έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά τα παιδιά μπορεί να διακριθούν από εκείνα που έχουν τις αναφερθείσες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το ίδιο ισχύει και για το παιδί με το υπερκινητικό σύνδρομο. Τα παιδιά αυτά μπορεί να γίνουν ύποπτα στη σχολική τάξη για τις διαταραχές αυτές αλλά η πλήρης διαφορική διάγνωση θα γίνει από ψυχολόγο. Για παράδειγμα αναφέρουμε, ότι ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μην είναι σε θέση να βρει τα λάθη του ακόμα και στην περίπτωση που σημειώνονται, ενώ ένα παιδί με αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής μπορεί συχνά να το κάνει με τη σχετική παρότρυνση και ενθάρρυνση. Η ειδική εκτίμηση θα δώσει την πλήρη εικόνα της διαταραχής που έχει το παιδί. (Γιαννετοπούλου, 2007), (Καμπανάρου, 2007).

Η μεγαλύτερη δυσκολία στη διαφορική διάγνωση είναι να κάνουμε διάκριση ανάμεσα σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις διάφορες διαταραχές του λόγου. Πολλοί ερευνητές τεκμηριώνουν πειστικά ότι όλες οι μαθησιακές διαταραχές σχετίζονται με την ανάπτυξη του λόγου που θεωρείται πρωτογενής ικανότητα, ενώ το γλωσσικό μάθημα, η γραπτή έκφραση και τα μαθηματικά θεωρούνται δευτερογενείς γλωσσικές δεξιότητες. Το ίδιο ισχύει για τη διαφορική διάγνωση και στις περιπτώσεις που συνυπάρχουν συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα, οπότε είναι ακόμα δυσκολότερο να ξεχωρίσει κανείς το επικρατέστερο. Σε αυτήν την περίπτωση διαπραγματεύομαστε τα δύο προβλήματα ταυτόχρονα. (Αναγνωστόπουλος 2005), (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Τομείς και μέσα διαγνωστικής αξιολόγησης

Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, συνήθως περιλαμβάνει την ψυχολογική αξιολόγηση και την εκπαιδευτική αξιολόγηση, οι οποίες, μπορούν να γίνονται από τους σχολικούς ψυχολόγους και τους δασκάλους αντίστοιχα. (Πόρποδας Κ. (2003))

Η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους σχολικούς ψυχολόγους και ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, μέσω τυπικών ή άτυπων τεστ, συνεντεύξεων, βιογραφικών και μεθόδων εκτίμησης μέσα στη σχολική αίθουσα. Τα τυπικά μέσα αξιολόγησης είναι τα σταθμισμένα τεστ, που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων. Σ' αυτά, η επίδοση του κάθε μαθητή συγκρίνεται με τις επιδόσεις των μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας ίδιας ηλικίας. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται συχνά για την αξιολόγηση όλων των μαθητών (και επομένως των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες), καθώς παρέχουν πληροφορίες για τη σύγκρισή τους με τους συνομηλίκους τους. Κατά την εφαρμογή τους, οι αξιολογήσεις πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι τα παιδιά που αξιολογούνται συγκρίνονται με μια ομάδα παιδιών που αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού ως προς την ηλικία, την εθνικότητα και, ίσως, την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση. (Πόρποδας Κ. (2003)). Το μειονέκτημά τους είναι ότι πολλές φορές δε λάμβαναν υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μειονοτήτων.

Πάνω σε αυτή τη βάση τα τεστ αξιολόγησης τροποποιήθηκαν με βάση τα εξής:

α) Τα τεστ που χρησιμοποιούν να έχουν λάβει υπόψη τους το πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών, που ίσως ευθύνεται για τη μειωμένη επίδοσή τους.

β) να χρησιμοποιούν ξεχωριστές νόρμες για τις μειονότητες.

γ) να προτιμούν τη χρήση άτυπων διαδικασιών αξιολόγησης αντί των διαδικασιών με τα τυπικά τεστ.

Επίσης, ιδιαίτερη σημασία στην επιτυχή αξιολόγηση έχει η στάση και οι απόψεις του αξιολογητή για τα παιδιά που αξιολογεί. Ο ίδιος πρέπει να κατανοεί τις συνήθειες τους και τον τρόπο σκέψης τους και, φυσικά, να μην έχει προκαταλήψεις τόσο κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης όσο και κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό τρόπο εξέτασης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

Μερικά από τα πλεονεκτήματά τους είναι ότι:

α) μπορούν να συνταχθούν εύκολα από τα γνωστικά υλικά του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου.

β) μειώνουν το άγχος και τις φοβίες των παιδιών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους.

γ) μπορούν να γίνονται συχνά.

δ) κυρίως γίνονται από το δάσκαλο του παιδιού που είναι οικείο πρόσωπο.

Ωστόσο, αυτά τα μέσα αξιολόγησης πρέπει να συντάσσονται σωστά, να περιλαμβάνουν κατάλληλες ερωτήσεις και αυτοί που τα χρησιμοποιούν να έχουν τη σχετική εκπαίδευση και εμπειρία στη συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους. (Πόρποδας Κ.(2003).

Η ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση

Η ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση γίνεται με την ευθύνη εξειδικευμένων (σχολικών) ψυχολόγων και περιλαμβάνει τα στοιχεία εκείνα της ψυχολογικής συγκρότησης του παιδιού που είναι πιθανόν να σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει. Τέτοια στοιχεία είναι π.χ. η νοημοσύνη, η αντίληψη, η μνήμη, η γλώσσα, η σκέψη, η φωνολογική επίγνωση, η προσωπικότητα, η προσοχή, το οικογενειακό περιβάλλον κ.ά. Η ψυχολογική εξέταση είναι δυνατόν να συμπεριλάβει και στοιχεία που σχετίζονται με δεξιότητες όπως είναι η ανάγνωση, η

γραφία, η ορθογραφία, η μαθηματική ικανότητα κ.ά. Με την ίδρυση και λειτουργία των ΚΕΔΔΥ στην Ελλάδα, αυτού του είδους η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να γίνει από τους ψυχολόγους των κέντρων αυτών. Η παραπομπή κάποιου παιδιού στο ΚΕΔΔΥ της περιοχής θεωρούμε ότι μπορεί να γίνει είτε με πρωτοβουλία των γονέων (και ενημέρωση του δασκάλου) είτε με πρωτοβουλία του δασκάλου, ο οποίος, όμως, θα έχει τη σύμφωνη γνώμη και συνεργασία των γονέων για το σκοπό αυτό.

Κατά την ψυχολογική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται διάφορα μέσα (κυρίως τα ονομαζόμενα τυπικά μέσα αξιολόγησης) τα οποία θεωρούνται έγκυρα και αξιόπιστα προκειμένου να εκτιμηθεί η κατάσταση του συγκεκριμένου παιδιού. Τα μέσα αυτά είναι κυρίως τα σταθμισμένα κριτήρια (τεστ) και η συνέντευξη του παιδιού και των γονέων του. Με τη βοήθεια των τεστ προσδιορίζεται το επίπεδο των συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή ικανοτήτων που αξιολογούνται, σε σχέση με τον πληθυσμό στον οποίο έγινε η στάθμιση του κάθε τεστ. Με την ολοκλήρωση της ψυχολογικής αξιολόγησης, ο αρμόδιος ψυχολόγος συντάσσει έκθεση όπου παρουσιάζει τη γενική και ειδική κατάσταση του παιδιού, όπως αυτή εκτιμήθηκε κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. (Πόρποδας Κ, 2002).

Η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση εκείνη που μπορεί να γίνει από τον ειδικά εκπαιδευμένο δάσκαλο μέσα στη σχολική τάξη. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται συνήθως με τα άτυπα μέσα αξιολόγησης αλλά η χρησιμότητά της είναι αναμφισβήτητη, με την προϋπόθεση ότι τηρούνται οι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να διέπουν κάθε ενέργεια αξιολόγησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ανθρώπων. Μεταξύ αυτών των προϋποθέσεων ξεχωρίζουν αφενός μεν οι ειδικές γνώσεις που πρέπει να έχει ο δάσκαλος για την αξιολόγηση αφετέρου δε η χρήση των κατάλληλων μέσων ή κριτηρίων αξιολόγησης.

Οι γνώσεις που πρέπει οπωσδήποτε να έχει ένας δάσκαλος (ή σχολικός ψυχολόγος) που χρησιμοποιεί ένα τεστ και αξιολογεί τα παιδιά, αφορούν τόσο στη γνωστική λειτουργία ή δεξιότητα η οποία αξιολογείται με τα τεστ (π.χ. φωνολογική επίγνωση, ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά), όσο και στο σκοπό, στον τρόπο, στα υλικά και στη διαδικασία της αξιολόγησης

καθώς και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την αξιολόγηση. Κατ' αυτό τον τρόπο, θα διασφαλιστεί η σωστή χρήση του τεστ και η καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του για τη διάγνωση και τον προσδιορισμό των δυσκολιών του κάθε μαθητή και, επιπλέον, για την προσαρμογή των διδακτικών ενεργειών του δασκάλου και του εκπαιδευτικού υλικού στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Η χρήση των κατάλληλων (για την κάθε περίπτωση) εργαλείων ή κριτηρίων ή τεστ αξιολόγησης είναι η δεύτερη βασική προϋπόθεση για την εκπλήρωση του σκοπού αυτής της αξιολόγησης. Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού τεστ, προκειμένου αυτό να εκπληρώσει το σκοπό του, είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η στάθμιση. Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το τεστ αξιολογεί αυτό που εμφανίζεται ότι αξιολογεί. Η αξιοπιστία αναφέρεται στο βαθμό συνέπειας ή σταθερότητας του τεστ να αξιολογεί πάντοτε το ίδιο στοιχείο (δηλαδή αυτό για το οποίο συντάχθηκε). Η στάθμιση αφορά στην ομοιόμορφη διαδικασία χορήγησης του τεστ σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, ώστε να εξαχθούν οι πρότυποι δείκτες (**norms**), με βάση τους οποίους θα είναι δυνατόν να προσδιορίζεται η επίδοση του κάθε ατόμου, που θα αξιολογείται με το τεστ αυτό, σε σχέση με την επίδοση του γενικότερου πληθυσμού. (Πόρποδας Κ, 2002)

Εργαλεία διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών

Κατά την διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη η συλλογή αξιόπιστων πληροφοριών για τις ικανότητες κάθε παιδιού χωριστά. Υπάρχουν τρία είδη μέσων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν, μόνα τους ή σε συνδυασμό, για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών:

- **Οι σταθμισμένες δοκιμασίες(standardized norm-referenced tests).**

Παρέχουν πληροφορίες για το επίπεδο που βρίσκεται το παιδί σε σχέση με το μέσο όρο, δηλαδή πόσο καλά τα καταφέρνει συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του όσον αφορά μία συγκεκριμένη δραστηριότητα. Βασική αρχή στις δοκιμασίες αυτού του είδους είναι ο καθορισμός ενός άξονα από το χαμηλότερο έως το υψηλότερο επίπεδο επίδοσης και η τοποθέτηση του παιδιού σε αυτόν ανάλογα με την επίδοσή του. Οι δοκιμασίες θα πρέπει να έχουν άμεση σχέση με το κάθε πολιτιστικό περιβάλλον.

Στην Ελλάδα, μία σταθμισμένη δοκιμασία για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών που χρησιμοποιείται είναι το «Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης».

- Τα αναπτυξιακά προφίλ, οι λίστες δεξιοτήτων, οι δοκιμασίες με βάση ένα εξωτερικό κριτήριο

Στις δοκιμασίες αυτές αξιολογείται σε ποιο βαθμό έχει κατακτήσει το παιδί τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ολοκληρώσει ένα έργο. Οι δοκιμασίες αυτές εστιάζονται συνήθως στο να δείξουν τι είναι ικανό και τι δεν είναι ικανό να κάνει το παιδί. Οι συγκεκριμένες δοκιμασίες είναι χρήσιμες γιατί δίνουν τη δυνατότητα να αναλύσουν το είδος των λαθών που κάνει το παιδί, συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη ανάλυση των δυσκολιών του. Τα αποτελέσματα χρησιμεύουν ως οδηγίες, υποδεικνύοντας ποιες δεξιότητες θα πρέπει να κατακτηθούν και πώς πρέπει να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης.

- Τα διδακτικά πειράματα (teaching experiments).

Τα διδακτικά πειράματα χρησιμοποιούνται όταν δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί καμία από τις παραπάνω δοκιμασίες. Το κριτήριο αξιολόγησης είναι η ίδια η μάθηση και αξιολογεί κατά πόσο το παιδί έχει μάθει αυτό που διδάχθηκε (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και τεχνολογία

Η διάγνωση και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών θα πάρουν άλλες διαστάσεις εξαιτίας της μεγάλης ανάπτυξης της τεχνολογίας και ιδιαίτερα της πληροφορικής, η οποία καθιστά ικανή την κατευθείαν παρατήρηση του εγκεφάλου σε 32 διάφορες δραστηριότητες και την ανίχνευση λεπτών δυσλειτουργιών, που δεν θα μπορούσαν να είχαν διαπιστωθεί διαφορετικά. Άλλες τεχνικές επιτρέπουν στους επιστήμονες να μελετούν τα σημεία επαφής ανάμεσα στα κύτταρα του εγκεφάλου και στους τρόπους που οι πληροφορίες μεταφέρονται από κύτταρο σε κύτταρο. Επίσης, συγκρίνονται οι διαδικασίες του εγκεφάλου των ανθρώπων με και χωρίς δυσλεξία, καθώς διαβάζουν, εξετάζονται οι δομές του εγκεφάλου των παιδιών με διαφορετικές

μαθησιακές δυσκολίες και καταβάλλεται προσπάθεια να αναγνωριστούν διαφορές στο νευρικό σύστημα των παιδιών με αυτές τις συσχετιζόμενες διαταραχές.

Τέλος, η εισαγωγή των Υπολογιστών στην εκπαίδευση και η γενίκευση της χρήσης σταθμισμένων τεστ για τις μαθησιακές δυσκολίες βοηθούν στην ευκολότερη διάγνωση, κυρίως παιδιών που έχουν ιδιαίτερα εμφανή στοιχεία (Σακκάς, 2002).

Το σημαντικότερο βήμα για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος είναι πάντα η αναγνώριση της ύπαρξής του. Η φύση των διαταραχών μάθησης είναι τέτοια που η αναγνώρισή τους από τους γονείς των παιδιών είναι δύσκολη σε πολλές περιπτώσεις. Αν και τα παιδιά που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών αντιμετωπίζουν, ήδη, προβλήματα ομιλίας νωρίς κατά την προσχολική περίοδο, οι μαθησιακές τους δυσκολίες αναγνωρίζονται, συνήθως, ως προβλήματα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. (Γλύκας, Καλομοίρης, 2003). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως οι πρώτοι που εντοπίζουν την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών. Ο εντοπισμός αποτελεί το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης και συνήθως προκύπτει μέσα από τη σύγκριση του παιδιού με τους συνομηλίκους του. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είτε βρίσκονται σε εμφανώς χαμηλότερο μαθησιακό επίπεδο συγκριτικά με τους συμμαθητές τους είτε εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός, μπορεί εύκολα να εντοπίσει μέσα στην τάξη το παιδί που αδυνατεί να παρακολουθήσει το μάθημα, είναι ανώριμο ή δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες (αυτές είναι μερικές πρώτες ενδείξεις που υποδηλώνουν την ύπαρξη δυσκολιών). (Παντελιάδου, 2007).

Ακόμα, όμως, και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, παρά το γεγονός ότι κάποιο παιδί μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή ή τα μαθηματικά, είναι πιθανόν οι γονείς και οι δάσκαλοι να μην ανησυχήσουν αν το παιδί είναι κατά τα άλλα ήσυχο και ευγενικό. Επιπλέον, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου οι γονείς υποψιάζονται και ανησυχούν ότι κάτι συμβαίνει, αλλά δυστυχώς αρκετές φορές ελπίζουν ότι κάτι θα αλλάξει και θα βελτιωθεί το παιδί. Τότε, το πρόβλημα συνήθως παραμένει και το παιδί φτάνει στο τέλος του Δημοτικού αβοήθητο ή χωρίς να έχουν αποτέλεσμα οι όποιες παρεμβάσεις προηγήθηκαν και με συσσωρευμένα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας των δυσκολιών του. (Παντελιάδου, Αντωνίου, 2007), (Σακελλαρίου, Βλασσοπούλου, Αναγνωστόπουλος, Πλουμπίδης, 2007).

Στις περιπτώσεις, φυσικά, όπου τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού σχετίζονται με τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, τότε η αναγνώριση των δυσκολιών αυτών γίνεται, συνήθως πιο έγκαιρα, λόγω της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητας του παιδιού. (Cooke&Williams, 2003). Σε αυτό το σημείο έρχεται ο έγκαιρος εντοπισμός και η πρόωγη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών με στόχο να προληφθούν, ακριβώς, η διόγκωση των δυσκολιών του παιδιού και η συσσώρευση αρνητικών σχολικών εμπειριών. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Η αποδοχή του μαθησιακού προβλήματος αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο και λεπτό θέμα, επειδή τις περισσότερες φορές υπάρχει άρνηση ή αδυναμία αποδοχής του από τους γονείς του παιδιού. Μετά τη σαφή και τεκμηριωμένη διάγνωση, πρέπει οι ειδικοί να βρουν τον κατάλληλο τρόπο για να ενημερωθούν σωστά οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. (Westwood, 2001). Η κατανόηση και αποδοχή του προβλήματος, σε συνδυασμό με την ενημέρωση για τις δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού, τις ιδιαιτερότητες στην εξέλιξη της μαθησιακής ικανότητας και της συμπεριφοράς, τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών και τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους που πρέπει να τεθούν από γονείς και εκπαιδευτικούς, είναι ουσιαστικά στοιχεία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Η άρνηση αυτή που εκδηλώνουν οι γονείς, ως προς την αποδοχή του προβλήματος του παιδιού τους, πολλές φορές τους οδηγεί στο να αποδίδουν τις ευθύνες για τις δυσλειτουργίες ή τη σχολική αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως στους δασκάλους ή σε ιδιαιτερότητες του παιδιού που δεν έχουν να κάνουν με ικανότητες, αλλά με συμπεριφορές και στάσεις.

Είναι πιο εύκολο για αυτούς να αποδεχτούν ότι το παιδί τους είναι αδιάφορο ή και τεμπέλικό, παρά να δεχτούν ότι έχει μια ανικανότητα, η οποία μεταξύ των άλλων αποτελεί και κοινωνικό μειονέκτημα, «στίγμα». (Βλασσοπούλου, Ρότσικα, 2007), (Παντελιάδου, 2007), (Παντελιάδου, Αντωνίου, 2007), (Χατζηγιάννογλου, 2007).

Πολλοί ειδικοί θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης κατά την προσχολική ηλικία. Τα παρεμβατικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας απευθύνονται σε μαθητές παιδικών σταθμών ή νηπιαγωγείων και έχουν στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους σε διάφορους τομείς. Ιδιαίτερα οι δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας βοηθούν τους

μαθητές να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Η παρέμβαση αυτή λειτουργεί σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης και είναι δυνατή μέσα από διάφορους τρόπους. (Αυγητίδου, 2001).

Η έγκαιρη παρέμβαση πριν την Α΄ τάξη του Δημοτικού είναι σημαντική για όσα παιδιά ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου», όπως τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα. Η έγκαιρη παρέμβαση επιτρέπει την άμεση αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών προτού αυτές γίνουν ανυπέρβλητες. (Γλύκας, Καλομοίρης, 2003).

Άλλωστε, είναι ευρύτερα αποδεκτό πως η πρόληψη σε πρωτογενές επίπεδο είναι ευκολότερη και πιο συμφέρουσα (από άποψη χρόνου, κόστους και ενέργειας) από την παρέμβαση σε δευτερογενές ή τριτογενές επίπεδο, αφού δηλαδή εκδηλωθούν οι όποιες δυσκολίες. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι πολλά από τα στοιχεία της πρώιμης παρέμβασης αφορούν όλους τους μαθητές και όχι μόνο όσους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τα συμπεράσματα διαφόρων ερευνών, τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης σε βάθος χρόνου έχουν θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (μείωση του ποσοστού των παιδιών που επανέλαβαν την ίδια τάξη ή παρακολούθησαν παράλληλες τάξεις ή εγκατέλειψαν το σχολείο). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι καθοριστικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων είναι η μεγάλη χρονική διάρκεια και η συμμετοχή σε αυτά τόσο των παιδιών όσο και των γονέων τους. (Βλασσοπούλου, Ρότσικα, 2007), (Χατζηγιάννογλου, 2007).

Τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης (πρωτογενής πρόληψη) περιλαμβάνουν εκπαίδευση και εποπτεία των εκπαιδευτικών, καθώς και επισκέψεις στο σπίτι έτσι ώστε οι γονείς να βοηθηθούν στο έργο της ανάπτυξης των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών τους και να τα ενθαρρύνουν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες του σχολείου. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης σε ατομική βάση συνιστά την πλέον αποτελεσματική μέθοδο για μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση. Ο ενήλικος που παρέχει τη βοήθεια μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός ή εθελοντές γονείς. (Cooke&Williams, 2003).

Τέλος, σύμφωνα με άλλες έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι αποτελεσματική μπορεί να είναι και η καθοδήγηση που παρέχουν τα ίδια τα παιδιά σχολικής ηλικίας σε συμμαθητές τους. Θα

πρέπει όμως να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είναι πιο βοηθητική στα μαθηματικά. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλεται να γίνεται με ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, με συμπεριφοριστικές, κοινωνικό-γνωστικές και γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις και γι' αυτό είναι απαραίτητη η συνεργασία πολλών ειδικών. Ο δάσκαλος είναι ο πρώτος που, συνήθως, αντιλαμβάνεται το πρόβλημα και συνήθως ο τελευταίος στον οποίο γυρίζει το παιδί για να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές του δυσκολίες. Οι διαπιστώσεις που κάνει σχετικά με την αναγνώριση των μαθησιακών του δυσκολιών είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί μπορεί να συμβάλλουν τόσο στην πρόληψη όσο και στην αποτελεσματική τους αντιμετώπιση.

Έτσι αν, για παράδειγμα, τα προβλήματα ομιλίας, τα οποία διαπιστώνονται κατά τη νηπιακή ηλικία αντιμετωπιστούν έγκαιρα, τότε ο χειρισμός των μαθησιακών δυσκολιών, εφόσον αυτές παρουσιαστούν στη συνέχεια, είναι ευκολότερος. Στην περίπτωση, όμως, όπου το πρόβλημα δεν αναγνωριστεί μέχρι την ηλικία των οκτώ (8) ετών περίπου, τότε το παιδί ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη δυσκολία στη θεραπευτική προσπάθεια και η έκβαση των δυσκολιών του είναι δυσμενέστερη. Η άσκηση του παιδιού σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας σε μικρή ηλικία περιορίζει σημαντικά την εμφάνιση των διαταραχών ανάγνωσης στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης μαθησιακών διαταραχών. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να έχουν τη μορφή παιχνιδιού με στόχο την εξάσκηση του παιδιού στην ακοή, την αναγνώριση προτάσεων και λέξεων και στην ανάλυση συλλαβών και φωνημάτων.

Για παράδειγμα, το παιδί, μπορεί να αναλύσει τη λέξη «ψάρι» ως «ψ-άρι» και στη συνέχεια να τη συνθέσει ως «ψάρι» ή μπορεί με τη χρήση χρωματιστών κύβων να χωρίσει τη λέξη στους ήχους που τη συνθέτουν «ψ-ά-ρ-ι». (Μουζάκη, Σπαντιδάκης, Βάμβουκας, Λίβα, Ράλλη, 2007). Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η διαδικασία της πρώιμης ανίχνευσης μπορεί να βοηθήσει στην έγκαιρη πρόβλεψη και την έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, κυρίως εάν πραγματοποιείται και αξιολόγηση δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας, που έχει διαπιστωθεί ότι αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κατά τη σχολική ηλικία. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Η ανάδειξη της έγκαιρης παρέμβασης, ως συστατικό στοιχείο οποιασδήποτε παρέμβασης, αποτελεί μία από τις κυριότερες κατακτήσεις στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών. Ως αρχική παρέμβαση ορίζεται η παροχή εκπαιδευτικών ή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, τα οποία έχει εντοπιστεί ότι διατρέχουν κίνδυνο να παρουσιάσουν κάποια δυσκολία που μπορεί να επηρεάσει τη γενικότερη ανάπτυξή τους. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Είναι πλέον τεκμηριωμένο και αποδεκτό ότι εάν οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν ανιχνευθούν και δεν αντιμετωπιστούν το αργότερο μέχρι τη Β΄ τάξη του Δημοτικού, ακολουθούν το μαθητή σε όλη τη σχολική του ζωή. Ο έγκαιρος εντοπισμός και η αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών από το Νηπιαγωγείο είναι ένας από τους πλέον σύγχρονους και αποτελεσματικούς τρόπους εκπαιδευτικής παρέμβασης για τις μαθησιακές δυσκολίες, στο βαθμό που μειώνεται δραστικά ο αριθμός των παιδιών που χαρακτηρίζονται στο Δημοτικό ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και λαμβάνουν ειδική αγωγή. (Σακελλαρίου, Βλασσοπούλου, Αναγνωστόπουλος, Πλουμπίδης, 2007).

Η πρώιμη παρέμβαση συνδέεται με την ορθή διδασκαλία ενός μαθήματος σε όλους τους μαθητές. Δίνεται μεγάλη προσοχή στην προσαρμοσμένη και εξατομικευμένη διδασκαλία για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες. Στο πλαίσιο αυτής της προσαρμοσμένης διδασκαλίας, κέντρο της προσοχής δεν είναι το μάθημα αλλά ο μαθητής. Με άλλα λόγια, το μάθημα είναι αυτό που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε μαθητή, και όχι το αντίθετο. Έτσι η μαθησιακή διαδικασία είναι πραγματικά εξατομικευμένη, αξιοποιεί τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή και προσαρμόζεται στο γνωστικό ύφος του και στον ατομικό τρόπο προσέγγισης του νέου μαθησιακού υλικού. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Για την εφαρμογή της παρέμβασης στο πρώτο επίπεδο που αφορά στο σύνολο των μαθητών της τάξης, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης σε μεθόδους αποτελεσματικής διδασκαλίας και η έμφαση στη σημασία της διαρκούς, συστηματικής παρακολούθησης και αξιολόγησης των μαθητών. Το δεύτερο επίπεδο της παρέμβασης, το οποίο μπορεί να γίνει είτε στο πλαίσιο της γενικής είτε στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, αφορά στην υποστήριξη των μαθητών σε μικρές ομάδες, κάθε ημέρα και στο πλαίσιο των στόχων του τυπικού αναλυτικού προγράμματος. (Παντελιάδου, 2009).

Μετά από αυτό το επίπεδο παρέμβασης, όσοι μαθητές δεν δείχνουν ικανοποιητική πρόοδο μετά από είκοσι (20) εβδομάδες κατάλληλης, εντατικής διδασκαλίας, περνούν πλέον σε ό,τι μέχρι σήμερα είναι ειδική αγωγή (οι μαθητές δέχονται εξατομικευμένη εντατική διδασκαλία από ειδικό εκπαιδευτικό, σε τμήμα ένταξης). Με βάση αυτή την έγκαιρη παρέμβαση, μόνο τα παιδιά που περνούν στο τρίτο επίπεδο παρέμβασης, παραπέμπονται για διάγνωση και πιθανή ένταξη στην ειδική αγωγή. Το μοτίβο της παρέμβασης σε τρία (3) επίπεδα, έχει κερδίσει σημαντική αναγνώριση από τους επιστήμονες των μαθησιακών δυσκολιών και έχει επηρεάσει σημαντικά και τις υφιστάμενες διαγνωστικές δοκιμασίες. Βέβαια, απαιτείται συστηματική προσπάθεια των ερευνητών σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής αυτών των παρεμβάσεων μέσα στη συγκεκριμένη καθημερινότητα και τους περιορισμούς των σημερινών σχολείων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Για την έγκαιρη αναγνώριση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούνται πολλές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως σταθμισμένες δοκιμασίες αλλά και άτυπες δοκιμασίες. Μία αξιολόγηση τέτοιου τύπου είναι η χορήγηση προκριματικών τεστ (**screening**) σχολικής ετοιμότητας σε μεγάλο αριθμό παιδιών ή σε όλα τα παιδιά πριν ή κατά την είσοδό τους στην Α' τάξη του Δημοτικού. Η αξιολόγηση αυτή επιδιώκει τον εντοπισμό ελλειμματικών περιοχών και ανωριμότητας σε διάφορους τομείς της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών που προγνωστικά είναι δυνατόν να αποτελέσουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Ένας τρόπος έγκαιρου εντοπισμού μαθησιακών δυσκολιών που χρησιμοποιείται ευρέως σε αγγλοσαξονικές χώρες είναι η χρήση της αξιολόγησης βασικών δεξιοτήτων. (Henley&Ramsey&Algozzine, 2006). Στην Ελλάδα έχει προσαρμοστεί η κλίμακα των Desforges και Lindsay για την αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η κλίμακα αυτή αξιολογεί γλωσσικές, μαθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινωνικότητα και την αυτονομία στη μάθηση. Είναι σημαντικό ότι η χορήγηση των δοκιμασιών μπορεί να γίνει από τον ειδικό εκπαιδευτικό ή τον εκπαιδευτικό της τάξης (μετά από ανάλογη εκπαίδευση). Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα αυτών των δοκιμασιών μπορεί να τον βοηθήσουν να καταγράψει αρχικά το επίπεδο του κάθε παιδιού, να εντοπίσει τις τυχόν δυσκολίες του, να παραπέμψει για πλήρη αξιολόγηση και να εφαρμόσει, εάν αυτό κριθεί απαραίτητο, πρόγραμμα πρόωμης παρέμβασης. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Γενικά, η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί και στην έγκαιρη αντιμετώπιση. Έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερα μεγάλες δυνατότητες να μαθαίνουν περισσότερο στις μικρές ηλικίες που η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι μεγαλύτερη. Γι' αυτό η παρέμβαση στα μικρά παιδιά είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Βέβαια, κατά την εφηβεία και αργότερα μειώνεται η ικανότητα εκμάθησης νέων δεξιοτήτων. Γι' αυτό είναι σημαντικό να γίνεται νωρίς η παρέμβαση. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

2.2 MONTELO ESSENCE

Είνα ένα αρκτικόλεξο για τα πρόωρα Συμπτωματικά Σύνδρομα εκμαιεύοντας Νευροαναπτυξιακές κλινικές εξετάσεις που επινοήθηκαν από τον Christopher Gillberg το 2010. Έχει λάβει ευρεία προσοχή σε όλο τον κόσμο, και πολλές μελέτες έχουν ήδη δρομολογηθεί στο πλαίσιο του παρόντος γενικού όρου. Το ESSENCE αναφέρεται σε ολόκληρη την ομάδα των νευροαναπτυξιακών / νευροψυχιατρικών διαταραχών που παρουσιάζουν με αλλοιωμένα τα συμπτώματα στην πρώιμη παιδική ηλικία και περιλαμβάνει ADHD, ASD, DCD, ΔΑΚ, SLI, το σύνδρομο Tourette, πρώιμη δηλαδή έναρξη διπολική διαταραχή, σύνδρομο φαινότυπο συμπεριφοράς, καθώς και μια ποικιλία νευρολογικών διαταραχών που παρουσιάζουν μεγάλες συμπεριφορές / γνωστικά προβλήματα σε νεαρή ηλικία. Αυτά ονομάζονται διαταραχές και είναι συνήθως "συννοσηρή» με το άλλο και μπορεί να είναι δύσκολο να διαχωριστούν το ένα από το άλλο κατά τη στιγμή της πρόωρης διαγνωστικής αξιολόγησης. Μοιράζονται μεταξύ γονιδίων, περιβαλλοντικών παραγόντων και των κλινικών συμπτωμάτων. Τα συμπτώματα της κάθε διαταραχής μπορεί να επικαλύπτονται με εκείνα μιας άλλης διαταραχής όπου τα διαγνωστικά κριτήρια μπορεί να είναι ένα ή δύο από αυτά σε μία ηλικία και για ένα τρίτο ή τέταρτο από αυτά σε μια άλλη ηλικία. Το ESSENCE δεν είναι μια διάγνωση από μόνη της, και το εννοιολογικό πλαίσιο γύρω από αυτό δεν είναι πραγματικά νέο, αλλά αντιπροσωπεύει ένα βήμα προς την κατεύθυνση, προειδοποιεί δηλαδή τους κλινικούς ιατρούς και ερευνητές να αναγκάζονται να ψάχνουν στην τεράστια ποικιλία των προβλημάτων που εκδηλώνεται στα παιδιά, εφήβους και ενήλικες με κάθε είδους της πρώιμης έναρξης νευροαναπτυξιακού προβλήματος. Ακριβής διάγνωση είναι ακόμη πιο σημαντικό στην "εποχή ουσιών», αλλά η διάγνωση του ενός μόνο

είδους προβλήματος είναι πιθανό να είναι ανακριβή και διαγνωστικά όπου γίνονται πολλές επαναξιολόγησης στην πάροδο του χρόνου στην πλειοψηφία των περιπτώσεων. Το ESSENCE επηρεάζει περίπου ένα στα δέκα άτομα και είναι ένα πρόβλημα δημόσιας υγείας με μεγάλη επίδραση. Υπάρχουν εξαιρετικές ευκαιρίες παρέμβασης για τα περισσότερα από τις συνθήκες που ονομάστηκαν μέσα στην ομάδα και το αποτέλεσμα μπορεί να επηρεαστεί θετικά από αυτά. Η έγκαιρη αναγνώριση είναι απαραίτητη, αλλά δεν είναι ποτέ πολύ αργά για να κάνει τη διαφορά, ακόμα και όταν η διάγνωση καθυστερήσει. Η έννοια ESSENCE συνηγορεί υπέρ της δημιουργίας εστιάζοντας μόνο σε πολύ εξειδικευμένες υπηρεσίες. Τα νευροαναπτυξιακά κέντρα ESSENCE για παιδιά, εφήβους και ενήλικες χρειάζονται αντί αυτού.

Τα συμπτώματα του Essence δεν μπορούν να θεωρηθούν ως «ειδικά», αντίθετα θα πρέπει να θεωρούνται δείκτες για την (πολύ πιθανή) παρουσία μιας νευροαναπτυξιακής διαταραχής που θα συνεχίσει να προκαλεί συμπτώματα αρκετό καιρό μετά την κλινική εμφάνισή της διαταραχής στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού.

Συμπτώματα Essence (Πρώιμα Συμπτωματικά σύνδρομα που προκαλούν Νευροεξελικτικά κλινικά ευρήματα) που σηματοδοτούν τα 4 πρώτα χρόνια της ζωής είναι:

Σύμπτωμα και Αναφορά

Γενική αναπτυξιακή καθυστέρηση .

Γλωσσική καθυστέρηση .

Κοινωνική αλληλεπίδραση / προβλήματα επικοινωνίας .

Προβλήματα συμπεριφοράς .

Υπερκινητικότητας / παρορμητικότητας .

Απροσεξία / δεν ακούει .

Τα προβλήματα ύπνου .

Δυσκαταποσία .

Οι περισσότερες από τις διαταραχές έχουν επιδημιολογικά χαρακτηριστικά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ή σχολικής ηλικίας, και μόνο λίγα έχουν αποτελέσει αντικείμενο των μελετών στην προσχολική ηλικία . Ακόμα κι αν όλα τα σύνδρομα υπάρχουν από την προσχολική ηλικία, σε πολλές περιπτώσεις δεν θα είναι εν γνώση των γιατρών πριν από τη σχολική ηλικία. Έτσι, το ποσοστό επικράτησης της τάξης του 10% του γενικού πληθυσμού των παιδιών που πάσχουν από αυτά τα σύνδρομα, μπορεί να μην αντικατοπτρίζει πόσα παιδιά έρχονται στην κλινική προσοχή κατά την προσχολική περίοδο. Βάσει των μελετών της προσχολικής ASD, ODD και ADHD, μια λογική εκτίμηση είναι ότι περίπου 5-7% των παιδιών ηλικίας κάτω των 6 χρόνων θα πληρούν τα «κριτήρια» για Essence (δηλαδή να έχουν κλινικά συμπτώματα του συνδρόμου και να έχουν παρουσιαστεί σε μια κλινική προσοχή, με σκοπό την διάγνωση και παρέμβαση). Τα αγόρια θα υπερσχύουν σε αυτή την ομάδα, παρόλο που δεν θα ξεπερνούν σε αριθμό τα κορίτσια περισσότερο από 2-3: 1. Τα κορίτσια, ως ομάδα, τείνουν να είναι λιγότερο βίαια, λιγότερο λειτουργικά , πιο κοινωνικά έμπειρα και καλύτερα σε χρήση γλωσσικών δεξιοτήτων για την επικοινωνία. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στην πρόωρη συμπτωματική παρουσίαση των διαταραχών όπως ASD και ADHD. Με την καλύτερη ενημέρωση σχετικά με την παρουσία τέτοιων διαταραχών στα κορίτσια προσχολικής ηλικίας , όλο και περισσότερες γυναικείς περιπτώσεις είναι πιθανό να έρθουν στην προσοχή των κλινικών για τα επόμενα χρόνια.

Στον 4^ο αιώνα, έχει καθιερωθεί ότι αρκετές από τις ομάδες των διαταραχών που περιλαμβάνονται κάτω από τον όρο <<Πρώιμα Συμπτωματικά σύνδρομα>> που προκαλούν Νευροεξελικτικά κλινικά ευρήματα (Essence) και συμπεριλαμβανομένης της ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας (ADHD), αυτισμό (ASD), Λεκτική και γλωσσική διαταραχή (SLD), και η επιληψία, συνδέονται με διαταραχές της πρώιμης ανάπτυξης της λειτουργικότητας, της πρώιμης εμφάνισης προβλημάτων ελέγχου, που κυμαίνονται από τη γενική αδεξιότητα και μειωμένη λεπτή κινητικότητα σε δυσκολίες συντονισμού και οπτικοκινητικές δυσκολίες ή προβλήματα ελέγχου διάσπασης. Οι διαταραχές αυτές έχουν σήμερα όλο και περισσότερο διαγνωστεί μεμονωμένα ως αναπτυξιακές διαταραχές συντονισμού (DCD), οι οποίες από μόνες τους , είναι μια κατηγορία στο μοντέλο Essence. Μια κινητική διαταραχή οφείλεται σε σπαστικότητα ή δυστονία, όπως στην περίπτωση της εγκεφαλικής παράλυσης, θα μπορούσε επίσης να είναι το

σύμπτωμα που καθιστά αναγκαία την έρευνα για επιπλέον νευρολογικές, νευροψυχιατρικές ή αναπτυξιακές διαταραχές ή συμπτώματα.

Η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να κάνει μια θετική διαφορά στην έκβαση πολλών παιδιών που υπάγονται στο Essence, αλλά μια τέτοια διαφορά θα είναι δυνατή μόνο εάν υπάρχει έγκαιρη αναγνώριση του τύπου της δυσκολίας που το παιδί αντιμετωπίζει. Ωστόσο, η συνήθης κλινική κατάσταση είναι μία στην οποία ένα παιδί ικανοποιεί πραγματικά κριτήρια για πολλές διαταραχές εντός της ομάδας του Essence (π.χ. ASD ,ADHD με SLD και DCD Επιληψία με ADHD, ASD, και DCD για να αναφέρουμε μερικούς πιθανούς συνδυασμούς), ακόμη και πριν από την διάγνωση της κάποιας ειδικής διαταραχής εντός του μοντέλου Essence.

Υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις ότι πολλές περιπτώσεις Essence μπορεί πραγματικά να εκδηλωθούν με τα πρώτα σημάδια της άτυπης λειτουργικής αντιληπτικής ανάπτυξης. Μικτή καθυστέρηση λειτουργικότητας στην πρώιμη ανάπτυξη του παιδιού είναι εύκολο να αναγνωριστεί, για παράδειγμα, από τους νοσηλευτές σε λειτουργίες του μωρού, και θα μπορούσε, ενδεχομένως, να γίνει ένα από τα βασικά συμπτώματα του σήματος διαλογής για την έγκαιρη αναγνώριση του Essence. Ωστόσο, λίγες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό την παρακολούθηση κλινικής αντιπροσωπευτικής ομάδας των παιδιών που έρχονται για την αξιολόγηση της καθυστέρησης λειτουργικότητας πριν από την ηλικία των 2 ετών. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν, ως εκ τούτου, να διερευνήσει κατά πόσον η καθυστέρηση στις αρχές της λειτουργικότητας είναι συχνά μια ένδειξη του Essence. Η μελέτη περιλάμβανε διαδοχικές αναφορές σε βρέφη και μικρά παιδιά με καθυστέρηση λειτουργικότητας και βασίστηκε σε στοιχεία που εκ των υστέρων συλλέγονται για μελλοντικά δεδομένα καταγραφής.

Μετά κριτήρια του μοντέλου ESSENCE οι μαθησιακές δυσκολίες κατατάσσονται με αυτόν τον τρόπο:

Μαθησιακή δυσκολία, μη-λεκτική μαθησιακή δυσκολία, και Δυσλεξία

Τα Μαθησιακά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων των μαθησιακών δυσκολιών την πνευματική λειτουργία, τη μη-λεκτική μαθησιακή δυσκολία και των προδρόμων της δυσλεξίας (συμπεριλαμβανομένων φωνολογική επίγνωση των προβλημάτων) είναι κοινά κατά την προσχολική περίοδο και επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τα αγόρια παρά τα κορίτσια. Τις περισσότερες φορές οι μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν με άλλες νευροαναπτυξιακές / νευροψυχιατρικές διαταραχές, όπως ADHD και ASD. Υπάρχει σήμερα μια κλινική διαγνωστική τάση υποκατάστασης, τουλάχιστον στο Ηνωμένο Βασίλειο, τη Σκανδιναβία και τις ΗΠΑ (Bishop et al., 2008, Coe et al., 2008, Fernell et al., 2010 και Howlin, 2008), που προσάγει τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες να επισημαίνονται ως πάσχοντες από ASD. Το πρόβλημα με αυτήν την τάση είναι ότι τα πολύ σοβαρά προβλήματα μάθησης που έχουν υποστεί πολλά άτομα με ASD και ΔΕΠΥ μπορεί να μην διαγνωστούν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η μη-λεκτική μαθησιακή δυσκολία είναι κοινή σε ασθενείς με σύνδρομο Asperger, αλλά συχνά δεν αναγνωρίζεται εύκολα. Πολλά άτομα με σύνδρομο Asperger - και οι γονείς και οι δάσκαλοί τους – επωφελούνται στο μέγιστο από την καλύτερη κατανόηση του συγκεκριμένου νευροψυχολογικού προφίλ που σχετίζονται με τη μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία. Το αντίστροφο είναι επίσης αλήθεια, και το σύνδρομο Asperger συχνά διαφεύγει της νευροψυχολογίας που ειδικεύεται σε μη-λεκτική μαθησιακή δυσκολία. Φωνολογικά προβλήματα ευαισθητοποίησης και δυσλεξία, είναι συχνά φαινόμενα σε ΔΕΠΥ (με ή χωρίς σχετιζόμενα αυτιστικά συμπτώματα). Πολλά από αυτά τα κλινικά προβλήματα, που προκύπτουν στο ένα ή στο άλλο επίπεδο όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα μπορούσαν να αποφευχθούν σε αννευροαναπτυξιακές διαταραχές αν οι κλινικοί γιατροί είχαν μεγαλύτερη επίγνωση των συνεπειών του μοντέλου Essence, και είχαν αρκετές διαφορετικές διαγνώσεις (και των συναφών / συννοσηρών διαγνώσεων) κατά νου κάθε φορά που εξετάζουν ένα παιδί που παρουσιάζει τα συμπτώματα του μοντέλου Essence.

2.3.ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ –ΝΗΠΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Υπάρχουν σταθμισμένα εργαλεία τεστ τα οποία είναι υπεύθυνα για παιδιά νηπιακής ηλικίας και έχουν ανιχνευτικό χαρακτήρα , βλέπουμε δηλαδή με αυτά τα τεστ αν τα παιδιά παρουσιάζουν διάφορα ελλείμματα η αν θα έχουν μια ομαλή μετάβαση στην Α΄ δημοτικού. Κάποια από τα εργαλεία τεστ αυτά είναι το Α΄ τεστ ,Αν Ομιλο 4,Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας και το Μέταφων Τεστ (Προσχολική και Α΄ δημοτικού).

Α΄ ΤΕΣΤ-ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ

Τι είναι το Α΄ΤΕΣΤ

Οι ειδικοί που ασχολούνται με τα παιδιά γνωρίζουν πως το κάθε ένα παιδί ξεχωριστά έχει τον δικό του ρυθμό ανάπτυξης. Το Α΄ ΤΕΣΤ είναι μία δοκιμασία σχολικής ετοιμότητας. Ελέγχει δηλαδή αν και κατά πόσο ένα παιδί μπορεί να φοιτήσει στο σχολείο και έχει να κάνει με παιδιά του νηπιαγωγείου, πριν την προαγωγή τους στην Α' Δημοτικού. Το Α΄ ΤΕΣΤ προτείνεται από την Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία και μπορεί να πραγματοποιείτε προληπτικά σε όλα τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Είναι απλό, ευχάριστο και σύντομο και δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά, επίσης απευθύνεται σε όλα τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών που ετοιμάζονται να πάνε την επόμενη χρονιά στο σχολείο. Στόχος του Α΄Τεστ είναι η έγκαιρη διάγνωση αναπτυξιακών και μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών προκειμένου ν εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν έγκαιρα τα προβλήματα που πιθανόν δυσκολεύουν την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Μ αυτόν τον τρόπο είμαστε σε θέση να προλάβουμε, να αντιμετωπίσουμε και να αποφύγουμε, τελικά, τη σχολική αποτυχία, μ όλες τις σοβαρές κοινωνικές και ψυχικές διαταραχές που μπορεί αυτή να συνεπάγεται. Θα ήταν προτιμότερο να πραγματοποιείται τουλάχιστον 5 -6 μήνες προτού ξεκινήσει η σχολική χρονιά, όπου θα εισαχθεί το παιδί στην Α' Δημοτικού, έτσι ώστε να μπορούν οι γονείς να έχουν ένα χρονικό όριο στο να κατανοήσουν τις δυσκολίες των παιδιών τους με κατάλληλες κοινωνικές συμβουλές, να ωριμάσει αναπτυξιακά το ίδιο το παιδί και να προετοιμαστεί σωστά για το σχολείο. Οι λύσεις που προτείνονται από τους ειδικούς στηρίζονται στα αποτελέσματα του Τεστ, ώστε με συνέπεια αυτού να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει τις

μειωμένες ικανότητές του. Πρόκειται για εύκολες και ευχάριστες δραστηριότητες για το παιδί, που θα το βοηθήσουν να εισαχθεί ομαλά στο Δημοτικό.

Σε περίπτωση που το παιδί παρουσιάζει μικρές δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς, τότε ο ειδικός που κάνει το Α' ΤΕΣΤ δίνει συγκεκριμένες οδηγίες για την αποκατάστασή τους. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία και η δυνατότητα σε παιδιά που φαίνεται να έχουν μικρές «ανωριμότητας» δυσκολίες να τις διορθώσουν έγκαιρα πριν αυτές εξελιχθούν σε μαθησιακές δυσκολίες. Το Α ΤΕΣΤ σταθμίστηκε ολοκληρωμένα στην Ελλάδα, σε δείγμα 2.000 παιδιών, και η προληπτική χρήση του προτείνεται από την Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία. Χορηγείται μόνο από ειδικά εκπαιδευμένους θεραπευτές, είτε στο χώρο τους, είτε, όταν πρόκειται για μεγαλύτερο αριθμό παιδιών, στον χώρο του νηπιαγωγείου.

Αν Ομιλο 4

Το ανομιλό 4 είναι ένα τεστ για την ανίχνευση διαταραχών ομιλίας και λόγου για παιδιά 4 χρονών το οποίο είναι η προσαρμογή στα ελληνικά του γαλλικού τεστ ERTL4. Το ERTL4 (epreuvesdereperagedestroybledulangage) δημιουργήθηκε από τις λογοπεδικούς Brigitte Roy και Christine Maeder, με τη συνεργασία κάποιων παιδιατρών και άλλων λογοπεδικών.

Η Τρίτη έκδοση, στην οποία βασίζεται το ΑνΟμιλο 4, κυκλοφόρησε στη Γαλλία το 1998. Το ανομιλό 4 είναι έργο της ομάδας πρόληψης του πανελλήνιου συλλόγου Λογοπεδικών.

Στόχος του ΑνΟμιλο 4

Το ανομιλό 4 δημιουργήθηκε για να επιτρέπει στον ειδικό να πραγματοποιεί έναν γρήγορο έλεγχο ομιλίας, του λόγου, της φωνής και της ροής της ομιλίας των παιδιών ηλικίας 3,9 έως 4,6 ετών. Τα 4 έτη είναι κατάλληλη ηλικία. Οι επαγγελματίες υγείας συνιστάτε να βρίσκονται σε εγρήγορση από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού, έτσι ώστε να επισημάνουν έγκαιρα τυχόν σημάδια καθυστέρησης, στασιμότητας ή δυσλειτουργίας του λόγου. Τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα θεωρούν ότι στην ηλικία των 4 ετών τα παιδιά χρησιμοποιούν εξολοκλήρου τη μητρική τους γλώσσα.

Η δομή στη φωνολογία, η άρθρωση στη μορφολογία, η σύνταξη, το περιεχόμενο, (σημασιολογία) και η χρήση (πραγματολογία) του λόγου στα παιδιά αυτής της ηλικίας τους

δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνούν και να έχουν πρόσβαση σε μεταγλωσσικές δεξιότητες. Για αυτό και η ηλικία των 4 ετών θεωρείται η κατάλληλη για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών του λόγου. Όταν ένα παιδί εμφανίζει μια δυσκολία στην ανάπτυξη του λόγου του, είτε το παιδί είτε η οικογένεια του έχουν ανάγκη ειδικής βοήθειας για την αποκατάσταση ή αναπλήρωση των ελλείψεων του. Η αποκατάσταση είναι σημαντικό να έχει ολοκληρωθεί προτού το παιδί προαχθεί στην Α' τάξη δημοτικού. Διαφορετικά, πέρα από τις διαταραχές στον προφορικό λόγο, υπάρχει κίνδυνος να αναπτυχθούν και άλλου τύπου διαταραχές, όπως προβλήματα στο γραπτό λόγο, δυσλεξία, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες κ.α.

Πλεονεκτήματα του Ανομιλο 4

Το ανομιλό 4 ενημερώνει τον ειδικό και διευκολύνει τη διαδικασία της ανίχνευσης.

Συγκεκριμένα δίνει στον ειδικό τη δυνατότητα:

- Να επισημάνει ότι η γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού είναι φυσιολογικές και επαρκείς.
- Να επισημάνει πιθανά προβλήματα στη λεκτική ανάπτυξη του παιδιού.
- Να έχει άμεση προσέγγιση σε μια βάση δεδομένων, γλυτώνοντας χρόνο, καθ' όσον το φυλλάδιο ενημέρωσης απαντά σε πιθανές ερωτήσεις των γονέων και το προφίλ του παιδιού δίνει άμεσες και εξειδικευμένες συμβουλές.
- Επιπλέον, το ανομιλό 4 πληροφορεί και ενημερώνει τους γονείς. Η ενημέρωση και εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία ανάπτυξης του λόγου του παιδιού τους θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική.

ΤΕΣΤ ΠΡΩΙΜΗΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Το τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας (Ζακοπούλου, 2005) έχει τη δυνατότητα να διαγνώσει υποψίες, ενδείξεις και προδιάθεση για εμφάνιση δυσλεξίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες που συνδέονται με την ηλικία. Το τεστ χορηγείται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Το τεστ μπορεί να χορηγηθεί από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς ή δασκάλους ώστε να παρατηρήσουν και να πάρουν θέση για την μαθησιακή συμπεριφορά του νηπίου, να προτείνουν εξατομικευμένες

μορφές διδασκαλίας και να βοηθήσουν το παιδί να προσπεράσει τις δυσκολίες από την αρχή ώστε να επιτύχει την πλήρη ένταξη του στην κανονική τάξη χωρίς να αποτύχει στο σχολείο. Πρακτικά, το τεστ διαπιστώνει αν ένα νήπιο παρουσιάζει πολλές δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες, χωρίς όμως να μπορεί να αποφανθεί για το είδος ή τη μορφή της δυσκολίας. Το τεστ έχει δύο μέρη το πρώτο εξετάζει την νοητική ικανότητα, δηλαδή καταγράφει την γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού και το δεύτερο μέρος τις δεξιότητες του παιδιού. Βέβαια μια πιθανή αποτυχία στο πρώτο μέρος δεν είναι υπόνοια δυσλεξίας αλλά μας παραπέμπει σε μια άλλη μορφή ιδιαιτερότητας χωρίς όμως να μπορούμε να την ορίσουμε και να την ερευνήσουμε. Το Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας εξετάζει οκτώ επιμέρους θεματικές κατηγορίες:

- **Τεστ 1. Αναγνώριση εικόνων.** Στόχος : Εξετάζει την νοητική ικανότητα του παιδιού με την βοήθεια του προφορικού λόγου. Γίνεται προσπάθεια για διάγνωση του λεκτικού και του νοητικού επιπέδου του παιδιού σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία. Ο στόχος στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι η διάγνωση νοητικών ελλειμμάτων που να παραπέμπουν σε άλλη κατεύθυνση προσέγγισης.
- **Τεστ 2. Ιχνογράφημα.** Στόχος: Εξετάζει αν το παιδί έχει κατακτήσει γραφοκινητικές ικανότητες, έννοιες προσανατολισμού, του σωματικού σχήματος και του χωροχρόνου.
- **Τεστ 3. Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων.** Στόχος: καταγράφει τον κινητικό έλεγχο, την αρμονία κινήσεων, την αναπαράσταση οπτικών ερεθισμάτων μέσα από εξειδικευμένες και συγκεκριμένες γραφικές κινήσεις, καθώς και την οργανωμένη δόμηση και εφαρμογή στο χώρο ως γραφικά σύμβολα και όχι σαν αντικείμενα.
- **Τεστ 4. Οπτική διάκριση.** Στόχος: Εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να χαρακτηρίσει, να παρομοιάσει, να εντοπίζει και να αξιολογεί διαφορετικά χαρακτηριστικά συμβόλων που έχουν ομαδοποιηθεί. Ειδικότερα, επιζητείται να διακριβώσει ποιοτικά και ποσοτικά την ικανότητα του παιδιού να διαφοροποιεί χαρακτηριστικά μέσω διαδικασιών όπως αυτή της αντιστοίχισης, της σύγκρισης, του προσανατολισμού στο χώρο και της επιλεκτικής αξιολόγησης.
- **Τεστ 5. Τεστ πλευρικότητας.** Στόχος: Επιδιώκει στη μελέτη της πλευρικότητας του παιδιού όχι ως ερέθισμα για να δει την πλευρικότητα του, αλλά προκειμένου να μελετήσει:
 - 1.Τη σωστή δόμηση του σωματικού σχήματος
 - 2.Την ωρίμανση των διαδικασιών της λεπτής κινητικότητας
 - 3.Τον αισθητηριακό και κινητικό του έλεγχο

- **Τεστ 6. Γραφή ονόματος.** Στόχος: Εξετάζει τα επίπεδα ωριμότητας και ετοιμότητας του παιδιού να πλησιάζει και να επεξεργάζεται διεργασίες συγκεκριμένου περιεχομένου με ευκολία - σταθερότητα κινητικού ελέγχου -συνειδητοποιημένη χρήση των γραφημάτων , με την έννοια της επιλογής λεκτικών συμβόλων και της συγκεκριμένης τοποθέτησης των κωδικοποιημένων συμβόλων στο χαρτί.
- **Τεστ 7. Διάκριση ήχων.** Στόχος : ελέγχει και αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί ακουστικά ερεθίσματα συμβολοποιημένα στο γραπτό λόγο ως λεκτικό σύνολο. Ακόμα , μελετάει την ικανότητα του παιδιού να διαφοροποιεί τα ακουστικά ερεθίσματα και να τα εκφράζει γλωσσικά μέσω του προφορικού λόγου. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που εξετάζει, είναι η δυνατότητα νοηματικής και μορφοποιητικής σύστασης αυτών των ακουστικών ερεθισμάτων ως λέξεων με συγκεκριμένο περιεχόμενο , καθώς και ομαδοποίησης φθόγγων.
- **Τεστ 8. Οπτικολεκτική αντιστοίχιση.** Στόχος : Εξετάζει την ετοιμότητα του παιδιού να διεξάγει συγκεκριμένες αντιστοιχήσεις αντικειμένων. Παρακολουθούμε την ικανότητα να αναγνωρίζει ίδια είδη χαρακτηριστικών αντικειμένων, να εντοπίζει διαφοροποιήσεις και να κατηγοριοποιεί χαρακτηριστικά εφαρμόζοντας συγκεκριμένες διαδικασίες . Επιπλέον , ως παράγοντα συσχέτισης θέτει τη γλώσσα και τον τρόπο με τον οποίο αυτή έχει κυριευτεί από το παιδί προκειμένου να τη χρησιμοποιήσει ως μέσο έκφρασης των διεργασιών που πραγματοποιεί για να ευστοχήσει τους εκάστοτε συγκεκριμένους στόχους.

ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ

Το Μέταφων τεστ είναι ένα συλλογικό έργο της Λιουντμίλα Κιρπότιν και πολλών άλλων ερευνητών . Είναι το πρώτο τεστ στο είδος του στον ελληνικό χώρο. Πρόκειται για ένα έγκυρο και αξιόλογο διαγνωστικό εργαλείο , σταθμισμένο πανελλαδικά ,όπου σκοπός του είναι να αξιολογεί τις δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης για την ανίχνευση πιθανών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή , των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας , έχει ένα δηλαδή προληπτικό ρόλο για της μαθησιακές δυσκολίες . Η φωνολογική επίγνωση , αποτελεί προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Το 30% των παιδιών στην προσχολική ηλικία εμφανίζει δυσκολίες σε αυτόν τον γλωσσικό τομέα. Πιθανά

φωνολογικά ελλείμματα κατά την προσχολική ηλικία συνδέονται άμεσα με αδυναμίες στην ανάγνωση και στη γραφή. Δυσκολίες στο γραπτό λόγο έχουν ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην πρόσβαση σε πλήθος γνωστικών αντικειμένων της σχολικής μάθησης, μιας και κυρίαρχο θέμα προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας είναι η γλώσσα. Το Μέταφων τεστ χρησιμεύει στον έγκαιρο εντοπισμό τους. Οι ηλικίες των παιδιών που μπορούν να αξιολογηθούν είναι από 3.10 – 7 ετών.

Αποτελείται από δύο μέρη:

Αναπτυξιακό«ΜέταΦΩΝ τεστ» πλήρη χορήγηση είναι για τις ηλικίες 3;10-6;6ετών, με διαγνωστικό χαρακτήρα για την προσχολική ηλικία. Η πλήρης χορήγηση περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης χωρισμένα στα γλωσσολογικά επίπεδα ρίμας (ομοιοκαταληξίας)-συλλαβής-φωνήματος. Ερμηνεύει τις επιδόσεις των παιδιών μέσω:

- α) Διαγνωστικού Διαγράμματος Φωνολογικής Επίγνωσης,
- β) Αναπτυξιακού προφίλ φωνολογικής επίγνωσης
- γ) Αναπτυξιακών ηλικιών. Προσφέρει επίσης, τις απαραίτητες πληροφορίες για το σχεδιασμό προγράμματος αντιμετώπισης.

Η πλήρη χορήγηση διαρκεί 1 με 1^{1/2}ώρα περίπου και είναι απαραίτητο να γίνουν τουλάχιστον 2 συνεδρίες για την πραγματοποίηση της. Συνήθως το τεστ χορηγείται σε 3'εως 5 εικοσάλεπτες συνεδρίες ανάλογα με την ηλικία του παιδιού.

Το Ανιχνευτικό«ΜέταΦΩΝ τεστ» βραχείας χορήγησης είναι για τις ηλικίες 5;0-7;0ετών, για νήπια και μαθητές Α΄ Δημοτικού. Έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα, (screening) με 15 κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία αποτελούν τμήμα της πλήρους χορήγησης, που έχουν στόχο να μετρήσουν το βαθμό συνειδητοποίησης, εκ μέρους του παιδιού, της ύπαρξης μικρότερων φωνολογικών τεμαχίων από αυτό της λέξης. Αξιολογεί την Αναγνωστική Ετοιμότητα ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση και προσφέρει τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών. Για τη βραχεία χορήγηση απαιτούνται από 25 μέχρι 35 λεπτά και χορηγείται σε μια συνεδρία.

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Υπάρχουν και τα σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία το οποία απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Τα τεστ αυτά μας βοηθάνε να εντοπίσουμε τα προβλήματα -ελλείμματα –δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας μαθητής κατά την φοίτηση του στο σχολείο καθώς και για τις νοητικές ικανότητες κ.α. Κάποια από τα τεστ αυτά είναι το τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας, Αθηνά τεστ (νηπιακή έως εφηβική ηλικία) ,Ελληνικό Wiscill(6-16 ετών) και το Λαμδα τεστ.

Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας

Η μέτρηση της αναγνωστικής (Τάφα, 1995) ικανότητας είναι μια σπουδαία και αναγκαία διαδικασία στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Τα τεστ τα οποία έχουν ασκήσεις του τύπου συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης είναι ιδιαίτερα επικερδής για την ανίχνευση μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και βρίσκονται κάτω του μέσου όρου της ηλικίας τους ως προς την αναγνωστική ικανότητα. Το Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας έχει ως στόχο, γίνει μια σαφή διαγνωστική εξέταση των μαθητών με προβλήματα στην ανάγνωση, την ανίχνευση των μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου που έχουν προβλήματα στην ανάγνωση και την ταξινόμηση αυτών ανάλογα με την αναγνωστική τους επίδοση. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις τάξεις της Β΄, Γ΄ και Δ΄ του δημοτικού σχολείου, ηλικίας από 6 ετών και 9 μηνών έως 10 ετών και 1 μηνός. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε μαθητές που φοιτούν στη Α΄ δημοτικού ,αλλά είναι ηλικίας 6 ετών και 9 μηνών, καθώς επίσης και σε μαθητές που φοιτούν στην Ε΄ δημοτικού αλλά είναι ηλικίας 10 ετών και 1 μηνός. Ο τύπος του τεστ είναι εκείνος της συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης με τη διαδικασία της πολλαπλής επιλογής.

Οι στόχοι του τεστ είναι:

- α) η αντικειμενική μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών των παραπάνω ηλικιών,
- β) ο εντόπιση των μαθητών με προβλήματα ανάγνωσης,
- γ) η σύγκριση του επιπέδου της αναγνωστικής ικανότητας μεταξύ των μαθητών της ίδιας τάξης ή μεταξύ των μαθητών δύο ή περισσότερων σχολείων και
- δ) ο καθορισμός δεικτών μέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών σε

εθνικό επίπεδο.

Το τεστ αποτελείται από 42 ερωτήσεις items. Κάτω από κάθε ερώτηση υπάρχουν τέσσερις (4) περιστατικές λέξεις από τις οποίες το παιδί επιλέγει την σωστή λέξη έννοια για την συμπλήρωση της ελλειμματικής πρότασης ερώτησης, με βάση τις γνώσεις του. Στην κατασκευή όλων των ερωτήσεων λαμβάνεται υπόψη το βασικό λεξιλόγιο των μαθητών των τάξεων Β', Γ', Δ' και Ε' του δημοτικού σχολείου, όπως αυτό αναφέρεται στα βιβλία «Η Γλώσσα μου» (ΟΕΔΒ), καθώς επίσης και το ανάλογο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, επίπεδο γνώσης της γραμματικής και του συντακτικού της ελληνικής γλώσσας.

ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ

Το Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης είναι ένα πλήθος από επιμέρους διαγνωστικές δοκιμασίες, (14) κύριες και (1) συμπληρωματική, οι οποίες αξιολογούν ένα εκτεταμένο φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Οι κλίμακες αυτές, όπως έχει δείξει η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η κλινική πράξη, αφορούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά για να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις τους σχολείου. Οι δοκιμασίες του Αθηνά Τεστ είναι σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων και αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε διάφορους τομείς, όπως είναι: η νοητική ικανότητα, η άμεση μνήμη ακολουθιών, η ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων, η γραφο-φωνολογική ενημερότητα, καθώς και η νευρο-ψυχολογική ωριμότητα, όπως είναι ο οπτικο-κινητικός συντονισμός, η πλευρίωση και ο προσανατολισμός του σώματος κ.α. (Παρασκευόπουλος, 1999).

Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό τεστ ενδο-ατομικής αξιολόγησης, το οποίο μας δίνει την δυνατότητα να έχουμε μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει ελλειμματικές περιοχές, οι οποίες, πιθανόν, να παρεμποδίζουν το παιδί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου και τείνει να είναι ιδιαίτερης διδακτικής –διορθωτικής παρέμβασης. Το Αθηνά Τεστ θα χρησιμοποιείται από τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς, με τα παιδιά της τάξης τους, για να έχουν, για το καθένα, μια ορθή οργανωμένη και συστηματική περιγραφή του επιπέδου και του ρυθμού ανάπτυξης του παιδιού σε σημαντικούς για τη σχολική μάθηση τομείς ανάπτυξης.

Τα εξεταστικά αποτελέσματα του Αθηνά Τεστ περιγράφουν ένα αναλυτικό διαγνωστικό προφίλ του παιδιού, το οποίο, προφίλ, δείχνει ποιες περιοχές ανάπτυξης είναι ελλειμματικές και ενδεχομένως , μπορούν να ενοχοποιηθούν για τις παρούσες ή μελλοντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο.

Ο απώτερος σκοπός της διαφορικής –αναλυτικής αξιολόγησης του παιδιού με το Αθηνά Τεστ είναι ο προγραμματισμός και η εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικο-θεραπευτικής παρέμβασης, για να βοηθηθεί το παιδί να νικήσει της δυσκολίες του αυτές πριν εκδηλωθούν στην μετέπειτα σχολική ζωή. Η εφόσον έχουν ήδη εκδηλωθεί οι δυσκολίες αυτές, να βοηθήσει το παιδί να τις ξεπεράσει, πριν σταθεροποιηθούν , δηλαδή για την έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία τους.

Το Αθηνά Τεστ, επειδή επιδιώκει την έγκαιρη διάγνωση , έχει κατασκευαστεί για να χρησιμοποιείται για τα παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα στάδια-χρόνια της φοίτησης τους στο σχολείο. Γι' αυτό , ως προς το βαθμό δυσκολίας , έχει αποδοθεί ιδιαίτερη φροντίδα, ώστε το Αθηνά Τεστ να αντιστοιχεί, αρχικά, σε αναπτυξιακό επίπεδο παιδιών ηλικίας από την αρχή του 5ου έως το τέλος του 9ου έτους. Δηλαδή παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, καθώς και στην Α' ,Β', Γ' και στην Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Στα παιδιά αυτά , είναι δυνατόν να χορηγηθούν όλες οι επιμέρους κλίμακες του Τεστ. Ασφαλώς , το Αθηνά Τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά που φοιτούν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, ακόμα και του γυμνασίου, τα οποία εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης ορισμένες μεμονωμένες επιμέρους κλίμακες όπως π.χ. η <<πλευρίωση>> και οι άλλες κλίμακες νευρο-ψυχολογικής ωριμότητας , μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών, από της νηπιακής μέχρι και της εφηβικής ηλικίας.

Το Αθηνά Τεστ αποτελείται, όπως προαναφέραμε από 14 κύριες επιμέρους δοκιμασίες και (1) συμπληρωματική , σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή. Οι κλίμακες του Αθηνά Τεστ , με τη σειρά χορήγησης τους, κατά κατηγορίες ανάπτυξης είναι:

- 1.Νοητική ικανότητα
- 2.Γλωσσικές αναλογίες
- 3.Αντιγραφή σχημάτων
- 4.Λεξιλόγιο

- 5.Μνήμη ακολουθιών
- 6.Μνήμη αριθμών
- 7.Μνήμη εικόνων
- 8.Μνήμη σχημάτων
- 9.Ολοκλήρωση παραστάσεων
- 10.Ολοκλήρωση προτάσεων
- 11.Ολοκλήρωση λέξεων
- 12.Γραφο-φονωλογική ενημερότητα
- 13.Διάκριση γραφημάτων
- 14.Διάκριση φθόγγων
- 15.Σύνθεση φθόγγων
- 16.Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα
- 17.Οπτικο-κινητικός συντονισμός
- 18.Αντίληψη <<δεξιά-αριστερά>>
- 19.Πλευρίωση

ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISCIII

Το Ελληνικό WISCIII είναι η ελληνική έκδοση της πολύ γνωστής και ευρέως αναγνωρισμένης κλίμακας νοημοσύνης για παιδιά , Wechsler Intelligence Scale for Children.Σύμφωνα με τον Wechsler η νοημοσύνη δεν είναι μια περίπλοκη λειτουργία παρά μια μονόσημη ικανότητα, που απαρτίζεται από πολλές επιμέρους ικανότητες Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC-III ,αποτελείται από 13 επιμέρους κλίμακες,10 κύριες κλίμακες, 2 συμπληρωματικές και 1 προαιρετική, οι οποίες αξιολογούν διαφορετικές πλευρές της νοημοσύνης, νοητικές λειτουργίες όπως για παράδειγμα την ακουστική μνήμη, την αφαιρετική σκέψη και την οπτική αντίληψη. Το σύνολο των υποδοκιμασιών εκφράζει τη λεγόμενη «γενική νοημοσύνη» και ο συνδυασμός συγκεκριμένων δοκιμασιών, δίνει εκτιμήσεις για την «πρακτική» καθώς και τη «λεκτική» νοημοσύνη. Με τη βοήθεια του WISCIII μπορεί να αξιολογηθεί το νοητικό δυναμικό παιδιών ηλικίας 6 –16 ετών. Η χορήγηση του, εξασφαλίζει ένα μεγάλο αριθμό αξιόπιστων και έγκυρων πληροφοριών για τις

γνωστικές ικανότητες του παιδιού και αποτελεί μεταξύ άλλων απαραίτητη προϋπόθεση για τον αποτελεσματικό προγραμματισμό υποστηρικτικών παρεμβάσεων για το παιδί.

Η αξιολόγηση της νοημοσύνης του παιδιού μπορεί να γίνει σε τρία παράλληλα ιεραρχικά επίπεδα: Σε επίπεδο των 13 επιμέρους κλιμάκων (αναλυτική πολυθεματική αξιολόγηση που επιτρέπει τον εντοπισμό ενδοατομικών διαφορών), όπου εξάγεται ο τυπικός βαθμός κάθε κλίμακας (scaled score) καθώς και η νοητική ηλικία (test age, που εκφράζεται σε έτη και μήνες). Σε επίπεδο γενικής νοημοσύνης, με την αθροιστική στατιστική αξιολόγηση των 10 κυρίων κλιμάκων όπου προκύπτει ένας ενιαίος δείκτης, το Πηλίο Γενικής Νοημοσύνης (μέσος όρος 100 και τυπική απόκλιση 15) που εκφράζει με τον περιεκτικότερο, σφαιρικό τρόπο τη νοητική ικανότητα του παιδιού. Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC-III, ως μέσο μέτρησης της γενικής νοητικής ικανότητας, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί σε αρκετές περιπτώσεις, όπως π.χ. στην ψυχολογική αξιολόγηση ατομικών περιπτώσεων, στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στην πρόβλεψη για την πορεία εξέλιξης του νοητικού δυναμικού και για τη μελλοντική σχολική, και επαγγελματική επίδοση, για την τοποθέτηση του παιδιού σε ειδική μονάδα ενισχυτικής διδασκαλίας κ.ά. Επιπρόσθετα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επισημάνση παιδιών με ασυνήθιστο προφίλ νοητικών ικανοτήτων (παιδιά σχολικής ηλικίας με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες ή μαθησιακές δυσκολίες), και για την κλινική και νευρολογική αξιολόγηση.

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC-III μπορεί να παίξει έναν από τους κυριότερους ρόλους στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά που έχουν προβλήματα.

ΞΕΝΑ ΤΕΣΤ

CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS 4 (CELF 4)

Το CELF-4 είναι μια μέθοδος για την αναγνώριση, τη διάγνωση και την παρακολούθηση της αξιολόγησης της γλώσσας και τις διαταραχές της επικοινωνίας σε μαθητές 5-21 ετών. Το τεστ δίνεται είτε ξεχωριστά είτε κατά κύριο λόγο από λογοθεραπευτές, αλλά και από σχολικό ψυχολόγο και ειδικούς παιδαγωγούς. Υπάρχουν τρεις προηγούμενες εκδόσεις του συγκεκριμένου τεστ. Ο σκοπός του τελευταίου επανασχεδιασμού ήταν να ευθυγραμμίσει το

όργανο πιο κοντά στα πρότυπα κράτη και τα άτομα με Ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, το νέο σχέδιο περιλαμβάνει την αξιολόγηση των πλεονεκτημάτων ενός παιδιού και τις ανάγκες της επικοινωνίας, τις ανησυχίες των γονέων και την πιθανή ανάγκη για βοηθητική τεχνολογία για να αναπτύξουν μια ΕΕΠ.

Το CELF-4 είναι μια διαδικασία που αποτελείται από τέσσερα επίπεδα:

1. Προσδιορίζει αν υπάρχει ή όχι μια γλωσσική διαταραχή.
2. Περιγράφει τη φύση της διαταραχής.
3. Αξιολόγηση κλινικών σημείων που διέπουν τις συμπεριφορές.
4. Αξιολόγηση της γλώσσας και της επικοινωνίας στο πλαίσιο.

Το παρόν τεστ αποτελείται από 16 επιμέρους δοκιμασίες, ένα ρεαλιστικό προφίλ παρατήρησης και μια κλίμακα διαβάθμισης. Οι υποδοκιμές δίνουν μια περιγραφή της γλώσσας με λεπτομέρειες και τους τομείς του περιεχομένου. Υπάρχουν δύο βιβλία και δύο μορφές αρχείων. Μια μορφή του τεστ είναι για ηλικίες 5-8 ετών και η άλλη για 9-21 ετών.

CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS CELF -2 PRESCHOOL

Η δεύτερη έκδοση του CELF-Preschool-2 έχει δημιουργηθεί και χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών ηλικίας 3-6 ετών. Το τεστ περιλαμβάνει μια ποικιλία με επιμέρους δοκιμασίες για την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εκτός από τις μεμονωμένες βαθμολογίες των υποδοκιμών, το CELFPreschool-2 περιλαμβάνει επίσης βαθμολογίες που δίνουν πληροφορίες για τις δυνάμεις του παιδιού και τις αδυναμίες σε όλο το περιεχόμενο και της δομή της γλώσσας.

Test of Language Development–Intermediate: 4th Ed. (TOLD-I-4)

Το Test of Language Developmen –Intermediate: 4th Ed. (TOLD-I-4) είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο που χορηγείται ατομικά και χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την προφορική γλώσσα σε μαθητές ηλικίας 8 ετών έως 17 ετών και 11 μηνών. Το τεστ αποτελείται από έξι υποδοκιμές, τυπική βαθμολογία, σύνθετη βαθμολογία και μία συνολική βαθμολογία όλων των χαρακτηριστικών της γλώσσας. Το TOLD-I-4 έχει σχεδιαστεί για να:

- A) Εντοπίζει τα παιδιά που βρίσκονται κάτω από το επίπεδο των συνομηλίκων τους σε προφορική γλωσσική επάρκεια.
- B) Προσδιορίζει τις ειδικές δυνάμεις ενός παιδιού καθώς και τις αδυναμίες των γλωσσικών δεξιοτήτων του.
- Γ) Καταγράφει την πρόοδο της αποκατάστασης.
- Δ) Μετράει την προφορική γλώσσα σε ερευνητικές εργασίες.

Test of Language Development: Primary-Fourth Edition (TOLD-P-4) To Test of Language Development: Primary-Fourth Edition (TOLD-P-4, Newcomer & Hammil, 2008)

Είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο που χορηγείται ατομικά. Το TOLD-P-4 χρησιμοποιείται σε παιδιά ηλικίας 4-0 έως 8 ετών και 11 μηνών. Παρόλο που το τεστ δεν χρονομετρείται, ένας μέτριος μαθητής είναι σε θέση να ολοκληρώσει τις βασικές υποδοκιμές σε 35-50 λεπτά και τα συμπληρωματικά τεστ σε 30 λεπτά επιπλέον. Το TOLD-P-4 έχει δημιουργηθεί για να:

- A) Εντοπίζει τα παιδιά που βρίσκονται κάτω από το επίπεδο των συνομηλίκων τους σε προφορική γλωσσική επάρκεια.
- B) Καθορίζει τις ειδικές δυνάμεις ενός παιδιού καθώς και τις αδυναμίες των γλωσσικών δεξιοτήτων του
- Γ) Καταγράφει την πρόοδο της αποκατάστασης
- Δ) Μετράει την προφορική γλώσσα σε ερευνητικές εργασίες.

Το TOLD-P-4 αποτελείται από εννιά υποδοκιμές, όπου η κάθε μία μετράει διαφορετικά συστατικά της προφορικής γλώσσας. Έξι υποδοκιμές θεωρούνται βασικές υποδοκιμές και οι βαθμολογίες τους συνδυάζονται για να σχηματίσουν μια σύνθετη βαθμολογία.

Test of Semantic Skills-Primary(TOSS-P)

Το TOSS-P τεστ είναι ένα μέσο για την διάγνωση της αντίληψης και της έκφρασης ,για την αξιολόγηση των σημασιολογικών δεξιοτήτων των μαθητών ηλικίας 4-8 ετών που δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τις σημασιολογικές ικανότητες και το λεξιλόγιο ενός μαθητή. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συχνά σοβαρά προβλήματα στην

ανάγνωση λέξεων -κυρίως νέων λέξεων-αποσπασμάτων, ή όταν προσπαθούν να καθορίσουν τη σημασία της λέξης από τα συμφραζόμενα. Το τεστ TOSS-P ικανοποιεί την ανάγκη για μια ολοκληρωμένη διαγνωστική εξέταση της σημασιολογίας. Ένα ευρύ φάσμα δεκτικών και εκφραστικών καθηκόντων, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων όσον αφορά τον χαρακτηρισμό, την περιγραφή και τον καθορισμό), σημαίνει ότι το TOSS-P θα αξιολογήσει με σαφήνεια τις ικανότητες των μαθητών με τη σημασιολογία. Το τεστ είναι χτισμένο γύρω από έξι κοινά θέματα και αποτελείται από είκοσι ρεαλιστικές εικόνες που απεικονίζουν φυσικές, πραγματικές σκηνές.

Ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει οπτικές και λεκτικές πληροφορίες για να ανταποκριθεί στη δοκιμασία που κάνει και στο περιβάλλον τους. Υπάρχουν πέντε θεματικές και 10 σημασιολογικές εργασίες στο τεστ. Πέντε εργασίες είναι δεκτικές και πέντε είναι εκφραστικές. Αυτό συγχρόνως επιτρέπει την ανάλυση και τη σύγκριση της λεκτικής και μη λεκτικής απόδοσης. Οι πολλαπλοί τύποι ερωτήσεων δίνουν στον μαθητή άφθονες ευκαιρίες για να αποδείξει την ευελιξία, την ποικιλομορφία και τον πλούτο της γλώσσας του.

Test of Preschool Early Literacy (TOPEL)

Το Test of Preschool Early Literacy (Topel) είναι ένα θεωρητικό μέσο ήχου που έχει σχεδιαστεί για να εντοπίζει τον κίνδυνο που βρίσκονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όσον αφορά τα προβλήματα αλφαριθμητισμού, επιτρέποντας έτσι την έγκαιρη παρέμβαση.

Είναι εύκολο να χορηγηθεί από εκπαιδευτικούς, ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους και άλλους επαγγελματίες οι οποίοι ενδιαφέρονται για την εξέταση των κατηγοριών που σχετίζονται με την πρόωγη παιδεία που διαχειρίζεται το παρόν τεστ. Το Topel παρέχει έγκυρες και αξιόπιστες πρώτες βαθμολογίες, πρότυπο σκορ και εκατοστημόρια.

Το τεστ αυτό έχει τρεις κύριες χρήσεις:

- Προσδιορισμός των παιδιών που πιθανόν να έχουν προβλήματα να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν (Μόλις εντοπιστεί, ο εξεταστής επιδιώκει τα αίτια και έκταση των προβλημάτων και σχεδιάζει την κατάλληλη παρέμβαση).
- Την πρόοδο του εγγράφου στις αρχές σχετικών δεξιοτήτων του γραμματισμού, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης.

- Μέτρο πρώιμων δεξιοτήτων γραμματισμού σε ερευνητικές μελέτες. Το TorpeL θεωρείται πρωτική επέκταση του Comprehensive Test of Phonological (CTOPP).

Το TorpeL έχει μια ευρύτερη αξιολόγηση της γνώσης της φωνημικής αποκωδικοποίησης από ό, τι συνήθως παρέχεται. Είναι μοναδικό στο να εντάσσει ποσοτικά μέτρα των δεξιοτήτων που φέρεται να είναι πρόδρομες ουσίες για την ανάγνωση, όπως διαπιστώθηκε σε ποιοτικές μελέτες. Το χρονικό διάστημα χορήγησης του τεστ είναι 30 λεπτά (συνολικό τεστ). Οι συγγραφείς συνιστούν να μην χορηγείται το TorpeL περισσότερες από δύο φορές το χρόνο. Επίσης, συνιστούν πέντε αρχές δοκιμής στον εξεταστή πριν από τη χρήση της δοκιμής. Το τεστ χορηγείται μεμονωμένα, και χρησιμοποιεί εικονογραφημένο βιβλίο στοιχείων και ότι το παιδί πρέπει να ανταποκριθεί στις ερωτήσεις εντοπίζοντας ή παρέχοντας προφορικές απαντήσεις (συνήθως μία λέξη ή σύντομες φράσεις).

Early Reading Diagnostic Assessment-ERDA-2

Το Early Reading Diagnostic Assessment-(ERDA-2) είναι μια διαγνωστική αξιολόγηση για μαθητές που μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν. Η ανάγνωση είναι μια βασική δεξιότητα που είναι σημαντική για την επιτυχία στο σχολείο και στη ζωή. Οι βασικοί τομείς της ανάγνωσης είναι οι έννοιες της κωδικοποίησης, της φωνολογικής επίγνωσης, της φωνολογίας, της ευχέρεια του λόγου, του λεξιλογίου και της κατανόησης. Αυτά τα στοιχεία είναι σημαντικά ως θεμέλιο για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής.

Το ERDA-2 χορηγείται ατομικά. Θα πρέπει να χορηγείται σε ένα ήσυχο μέρος με ένα τραπέζι ή γραφείο που είναι κατάλληλο. Η αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να χορηγείται το φθινόπωρο κατά την έναρξη του σχολικού έτους και την άνοιξη, πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς. Υπάρχουν 22 υποδοκιμές που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους βαθμούς στο τεστ ERDA-2. Η βαθμολογία σε εκατοστημόρια παρέχει ένα σημείο αναφοράς για το οποίο ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε σχέση με άλλους μαθητές στο δικό του βαθμό για το φθινόπωρο και την άνοιξη.

Test of Adolescent and Adult Language-4th Edition (TOAL-4)

Το TOAL- 4 είναι μια τυποποιημένη αξιολόγηση για τη μέτρηση τριών χαρακτηριστικών του γλωσσικού συστήματος: τη σημασιολογία, τη γραμματική, και τη γραφολογία. Η σημασιολογία περιλαμβάνει τη γνώση των λέξεων, συμπεριλαμβανομένων του νοήματός τους και τη σχέση τους με άλλες λέξεις. Η γραμματική δίνει βάση στο συνδυασμό των λέξεων σε φράσεις, διατάξεις και προτάσεις. Τέλος, η γραφολογία αναφέρεται στους κανόνες γύρω από τη γραπτή έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της ορθογραφίας και της στίξης. Μαζί με τα τρία χαρακτηριστικά της γλώσσας, αυτό το τεστ, αξιολογεί ωστόσο, τις διευθύνσεις της προφορικής και της γραπτής γλώσσας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της χορήγησης έξι υποδοκιμών. Οι τρεις πρώτες θεματικές αξιολογούν την προφορική γλώσσα και οι τρεις τελευταίες θεματικές τη γραπτή γλώσσα.

Process Assessment of the Learner 2nd: Diagnostic Assessment for Reading and Writing (PAL-RW) (2007)

Το PAL-RW (Berninger, 2001) είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο που χορηγείται ξεχωριστά σε κάθε άτομο, το οποίο περιλαμβάνει ένα σύνολο μέτρων που αποσκοπούν στην αξιολόγηση της εξέλιξης της ανάγνωσης και της γραφής σε παιδιά νηπιαγωγείου. Με βάση την θεωρία του συγγραφέα για τα χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και τη γραφή, το PAL-RW αποτελείται από θεματικές διαδικασίες και δεξιότητες που σχετίζονται με την απόκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, της ορθογραφικής επεξεργασίας και της ταχείας ονομασίας, μεταξύ άλλων. Σχεδιασμένο ως ένα συνοδευτικό εργαλείο για την Κλίμακα Νοημοσύνης Wechsler για τα παιδιά (WISC-III) και WIAT-II. Το PAL-RW συνδέεται στατιστικά με το WIAT-II. Το PAL-RW είναι ασυνήθιστο μεταξύ των ψυχολογικών-εκπαιδευτικών τεστ στο ότι συνδέεται άμεσα με ένα πρόγραμμα παρέμβασης, το pal τεστ. Σκοπός του PAL-RW είναι να χρησιμοποιηθεί ως: 1. ως εργαλείο ελέγχου για τον εντοπισμό των μαθητών που διατρέχουν κίνδυνο για την εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση ή στη γραφή 2. να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών στην πρόιμη παρέμβαση και στα προγράμματα πρόληψης 3.Γίνεται διάγνωση της ανάγνωσης -γραφής ή των προβλημάτων που

σχετίζονται με την επεξεργασία των μαθητών που παρουσιάζουν μια ασυμφωνία μεταξύ νοημοσύνης και της επίτευξης.

Το τεστ περιέχει το εγχειρίδιο του εξεταστή, δύο βιβλία με τις οδηγίες χορήγησης, 25 φόρμες καταγραφής, 25 απαντητικά φυλλάδια για τους μαθητές, μια ξύλινη γραφίδα, πλαστικό προστατευτικό κάλυμμα, μια κάρτα αποκωδικοποίησης των ψευδολέξεων και έναν οδηγό προφοράς των ψευδολέξεων.

Metropolitan Readiness Tests, Sixth Edition (MRT6)

Η έκτη έκδοση του Metropolitan Reading Test (Nurss&McGauvran, 1995) αποσκοπεί στην εκτίμηση της ανάγνωσης, της κατανόηση της ιστορίας και στις ποσοτικές έννοιες, τρεις τομείς δεξιοτήτων που θεωρείται ότι είναι ζωτικής σημασίας για τη μάθηση τα πρώτα χρόνια του σχολείου. Υπάρχουν δύο επίπεδα της δοκιμής. Επίπεδο I το οποίο είναι ατομικό και επιδιώκει την αξιολόγηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται πριν και κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου. Επίπεδο 2 το οποίο απευθύνεται στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τα μέσα του νηπιαγωγείου μέχρι την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL)

Το CASL είναι ένα ατομικό τεστ, που προβλέπεται στην έρευνα και στην κατά βάθος αξιολόγηση της προφορικής γλώσσας για παιδιά, νέους και ενήλικες ηλικίας από 3 έως 21 ετών. Το τεστ CASL περιλαμβάνει 15 δοκιμές για κατανόηση, έκφραση, και ανάκτηση σε τέσσερις γλωσσικές κατηγορίες: Λεξική / σημασιολογική: αξιολογεί τη γνώση και τη χρήση των λέξεων και Ολοκλήρωση Προτάσεων: Ανάκτηση της λέξης λαμβανομένου υπόψη του επικοινωνιακού πλαισίου. Ιδιωματικά στοιχεία της γλώσσας: Προφορική έκφραση των κοινών ιδιωμάτων. Υποδοκιμές Συντακτικού: Κατασκευή /Σύνταξη πρότασης: Γραμματικά σωστή προφορική έκφραση φράσεων και προτάσεων. Κατανόηση της παραγράφου και της σύνταξης αυτής: Κατανόηση των συντακτικών δομών. Γραμματική /Μορφήματα: Γνώση και έκφραση των γραμματικών αναλογιών. Κατανόηση της σύνταξης: Δίνονται συντακτικά διαφορετικές προτάσεις, αλλά το νόημα παραμένει το ίδιο σε όλες τις προτάσεις. Γραμματική Κρίση: Κρίση και ικανότητα του ατόμου να διορθώσει γραμματικά την πρόταση. Δοκιμές που αφορούν τη

μεταφορική χρήση της γλώσσας: Μεταφορική γλώσσα: Η κατανόηση του προφορικού λόγου ανεξάρτητα από τη γραμματική ερμηνεία. Νόημα από τα συμφραζόμενα: Παραγωγή της έννοιας των λέξεων.

Bayley Scales of Infant and Toddler Development-Third Edition (Bayley-III)

Το Bayley-III είναι σχεδιασμένο για την εντόπιση μικρών παιδιών με αναπτυξιακή καθυστέρηση και να παρέχει πληροφορίες για το σχεδιασμό των παρεμβάσεων (Bayley, 2006). Διατίθεται για την μέτρηση της γνωστικής, γλωσσικής, κινητικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, και προσαρμοστικής ανάπτυξης των παιδιών ηλικίας μεταξύ 1 μηνός και 42 μηνών. Επίσης αναγνωρίζει αναπτυξιακούς δείκτες κινδύνου και μπορεί να ανιχνεύσει άτυπες συμπεριφορές που δικαιολογούν περαιτέρω αξιολόγηση, ωστόσο δεν παρέχει διάγνωση. Με βάση την έρευνα και την αναπτυξιακή θεωρία που προσδιορίζει τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τη φυσιολογική ανάπτυξη στα μικρά παιδιά, η τρίτη έκδοση σχεδιάστηκε για να βελτιώσει την ποιότητα και την χρησιμότητα των προηγούμενων εκδόσεων.

Το Bayley-III αποτελείται από πέντε διαφορετικές κλίμακες που καταβάλουν αποτελέσματα για πέντε αναπτυξιακούς τομείς:

- Τον γνωστικό τομέα (91 είδη),
- Τη γλώσσα (εκφραστική 48 αντικείμενα και δεκτική 49 στοιχεία)
- Βασικές γνώσεις (πρόστιμο κινητήρα 66 στοιχεία και της συνολικής κινητικής 72 αντικείμενα),
- Την κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση (ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τον εξεταστή).
- Διάγραμμα συναισθηματική ανάπτυξης: ένα ερωτηματολόγιο διαλογής για βρέφη και μικρά παιδιά που αναπτύχθηκε από Stanley Greenspan, MD),
- Ερωτηματολόγιο προσαρμοστικής συμπεριφοράς (ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τον φροντιστή με βάση το είδος και τους τομείς των δεξιοτήτων του γονέα / φροντιστή).

- Ένα κιτ που περιλαμβάνει το τεστ καθώς και τσάντα μεταφοράς για την μεταφορά των υλικών του τεστ.

Wide Range Achievement Test 4 (WRAT4)

Το Wide Range Achievement Test4 (WRAT 4) είναι ένα τεστ που μετρά την ικανότητα ενός ατόμου να διαβάζει λέξεις, να κατανοεί φράσεις, να συλλαβίζει και να υπολογίζει λύσεις σε προβλήματα μαθηματικών. Το τεστ αυτή τη στιγμή βρίσκεται στην τέταρτη αναθεώρηση του.

Το τεστ αναπτύχθηκε το 1941 από τους ψυχολόγους W. SidneyBijou και JosephJ astak. Το τεστ είναι κατάλληλο για άτομα από 5 έως 94 ετών. Το WRAT 4 παρέχει δύο ισοδύναμες μορφές (Μπλε και Πράσινο), οι οποίες επιτρέπουν τον επανέλεγχο μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα χωρίς πιθανές επιπτώσεις που προκύπτουν από την επανάληψη τα ίδιων στοιχείων. Οι εναλλακτικές μορφές μπορούν επίσης να χορηγηθούν μαζί σε μια ενιαία εξέταση.

Το WideRangeAchievementTest 4 (WRAT 4) είναι η τελευταία έκδοση σε μια σειρά δοκιμών που δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά το 1946. Οι διάφορες εκδόσεις του WideAchievementTestRange(WRAT) είχαν ευρεία χρήση σε διάφορους χώρους ως μέτρο των βασικών ακαδημαϊκών ικανοτήτων που επιδιώκονται για την αποτελεσματική μάθηση, την επικοινωνία, την σκέψη ,την ανάγνωση και την ορθογραφία λέξεων και την εκτέλεση βασικών μαθηματικών υπολογισμών. Το WRAT4 δημοσιεύεται και διατίθεται από το PsychologicalAssessment Resources, Inc.. Ένα ηλεκτρονικό πρόγραμμα βαθμολόγησης και ερμηνευτική έκθεση είναι επίσης διαθέσιμα. Το WRAT 4 βοηθά σε:

- Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών
- Αξιολόγηση της ακαδημαϊκής προόδου με την πάροδο του χρόνου
- Αξιολογώντας την επίτευξη / ικανότητα διαφορές
- Έλεγχος της προόδου σε προγράμματα
- Καθορισμός διδακτικών αναγκών
- Αξιολόγηση των παιδιών των οποίων οι επιδόσεις είναι χαμηλότερες από εκείνες των συνομηλίκων τους
- Αξιολόγηση των ατόμων που αναφέρονται για τη μάθηση, την επαγγελματική συμπεριφορά και δυσκολίες.

Χορήγηση –Διάρκεια Περίπου 15-25 λεπτά για τα άτομα 5-7 ετών. Περίπου 35-45 λεπτά για τα 8 χρόνια και άνω. Η χορήγηση του τεστ συνήθως γίνεται ατομικά. Ειδικές υποδοκιμές μόνο μπορούν να χορηγηθούν σε ομάδες.

Test of Word Reading Efficiency (TOWRE)

Το TOWRE είναι ένα από τα πιο γρήγορα και εύκολα τεστ που διαχειρίζεται την αποτελεσματικότητα του συνόλου των δεξιοτήτων ανάγνωσης και δίνει πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει με ακρίβεια ολόκληρες μονάδες ως βασικές λέξεις (πραγματικές λέξεις και ψευδολέξεις). Μια πληθώρα πληροφοριών μπορεί να συγκεντρωθεί μέσα στα πέντε λεπτά που χρειάζονται για να χορηγηθεί και να βαθμολογηθεί το τεστ. Είναι ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης για την εξερεύνηση των δυσκολιών της ανάγνωσης και συνεπώς χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει αναγνωστικές δυσκολίες σε παιδιά και ως εργαλείο αξιολόγησης για τη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες. Οι συγγραφείς θεωρούν ότι η χρησιμότητα τόσο της μέτρησης όσο και της ευχέρειας και ακρίβειας στην ανάγνωση της λέξης είναι αναγκαίες, επειδή οι δυσκολίες που συνδυάζονται με την ευχέρεια μπορούν να συμβαίνουν ανεξάρτητα από το πρόβλημα με την ακρίβεια. Δυσκολίες με την γρήγορη αναγνώριση λέξεων είναι αυτές που συνδέονται με τα προβλήματα ανάγνωσης τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες.

Το τεστ εξασφαλίζει στον εξεταστή να υπολογίσει τρία ξεχωριστά αποτελέσματα:

- Αποδοτικότητα της ταχείας ανάγνωσης της λέξης
- Φωνολογική αποκωδικοποίηση
- Συνολική απόδοση ανάγνωσης (άθροισμα των παραπάνω υποδοκιμασιών). Οι αδυναμίες σε αυτές τις δεξιότητες έχουν αναγνωριστεί ως καθοριστικά χαρακτηριστικά των διαταραχών ανάγνωσης. (Ehri, 1998? Share & Stanovich, 1995? Siegel, 1989).

Wechsler Individual Achievement Test (WIAT-II)

Το Wechsler Individual Achievement Test (WIAT-II? Wechsler, 2005) αναπτύχθηκε από τον David Wechsler, αξιολογεί την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, των εφήβων, φοιτητών και ενηλίκων ηλικίας 4 έως 85 ετών. Το τεστ επιτρέπει την εκτίμηση ενός ευρέος φάσματος των

ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ή μόνο μια συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου. Το WIAT-II είναι μια αναθεώρηση του αρχικού τεστ WIAT. Υπάρχουν τέσσερις βασικές κλίμακες: Ανάγνωση, Μαθηματικά, Γραφή και Προφορικός λόγος. Μέσα σε αυτές τις κλίμακες υπάρχουν συνολικά 9 υπο-δοκιμασίες.

Το πρώτο WIAT δόθηκε στη δημοσιότητα το 1992 και ήταν τυποποιημένο στο Ηνωμένο Βασίλειο και δημοσιεύεται ως WORD, word και Wold. Αυτό επανεκδόθηκε το 2001 και ακολούθησε η έκδοση του Ηνωμένου Βασιλείου το 2005. Κάθε αναθεώρηση επέφερε αρκετές αλλαγές και ενημερώσεις. Η WIAT-II περιέχει τις βασικές contacademically.

ORALAND WRITTEN LANGUAGE SCALES(OWLS)

Το OWLS τεστ είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο που χορηγείται μεμονωμένα και εξετάζει την δεκτική και εκφραστική γλώσσα παιδιών και νέων ηλικίας 3 έως 21 ετών. Το OWLS περιλαμβάνει τρεις κλίμακες που εξετάζουν: τις ακουστικές ικανότητες, την προφορική έκφραση και την γραπτή έκφραση. Το Detroit Test of Learning Aptitude-4 (Hammill, 1998) είναι η πιο πρόσφατη έκδοση του Baker & Leland τεστ, που αρχικά δημοσιεύθηκε το 1935. Προς τιμήν του Hammill, το 1985, 1991, και τις τρέχουσες αναθεωρήσεις έχουν ενισχυθεί συστηματικά οι πιο αδύναμες περιοχές του τεστ για να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν καλύτερα στα ολόένα και πιο αυστηρά πρότυπα των εκπαιδευτικών και ψυχολόγων. Αυτή η έκδοση του τεστ έχει πιο ελκυστικό υλικό, παρέχει πιο ξεκάθαρες διατυπώσεις στις οδηγίες, μεγαλύτερη αξιοπιστία πληροφοριών, καθώς και πρόσθετες πληροφορίες εγκυρότητας. Υπάρχουν τέσσερις κύριες χρήσεις για το τεστ:

- (α) να καθορίσει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες μεταξύ των ανεπτυγμένων νοητικών ικανοτήτων
- (β) να εντοπιστούν τα παιδιά και οι νέοι που είναι σημαντικά χαμηλότερα από τους συνομηλίκους τους σε σημαντικές ικανότητες
- (γ) να γίνουν προβλέψεις σχετικά με τις μελλοντικές επιδόσεις
- (δ) για να χρησιμεύσει ως μια συσκευή μέτρησης σε ερευνητικές μελέτες για τη διερεύνηση επάρκειας, την ευφυΐα και γνωστική συμπεριφορά. (Hammill, 1998.).

Το DTLA-4 τεστ αποτελείται από δέκα επιμέρους δοκιμασίες που μετρούν διαφορετικές αλλά αλληλένδετες ικανότητες σε άτομα που κυμαίνονται στην ηλικία 6-0 έως 17 ετών και 11 μηνών. Η χορήγηση του DTLA-4 διαρκεί από 50 λεπτά έως και 2 ώρες.

2.4 ΠΡΟΣΘΕΤΟΙ ΕΛΕΓΧΟΙ-ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

Η διαγνωστική έρευνα περιλαμβάνει διάφορες ιατρικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές εξετάσεις. Μερικές από αυτές είναι: εξετάσεις σε νευρολόγο, εξετάσεις σε οφθαλμίατρο και σε ωτορινολαρυγγολόγο.

Οφθαλμολογική Εξέταση

Η καλή όραση είναι βασική προϋπόθεση για τη σωματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Το οπτικό σύστημα αρχίζει να αναπτύσσεται από την γέννηση και ωριμάζει σε ηλικία 7- 10 ετών. Οι οφθαλμοί που δέχονται την επίδραση των εξωτερικών ερεθισμάτων, είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του οπτικού συστήματος και συνεπώς της όρασης. Εάν μέχρι να ωριμάσει το οπτικό σύστημα, οι οφθαλμοί δεν μεταφέρουν στον εγκέφαλο την ίδια καθαρή εικόνα, εξ αιτίας μιας προβληματικής κατάστασης, τότε μπορεί να συμβεί μια μόνιμη -μη αναστρέψιμη- απώλεια της όρασης. Καθώς προβλήματα στα μάτια σε πολλά παιδιά δεν γίνονται εγκαίρως αντιληπτά από τους γονείς ή το περιβάλλον, παρά μόνο όταν τα παιδιά αρχίσουν το σχολείο, ο ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΟΣ ΟΦΘΑΛΜΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ σε πολύ μικρότερες ηλικίες έχει πολύ μεγάλη σημασία.

Ο παιδιατρικός οφθαλμολογικός έλεγχος στην προσχολική ηλικία είναι σημαντικός γιατί μπορεί να διαγνώσει και να αντιμετωπίσει έγκαιρα παθήσεις, που θα έχουν μόνιμη επίδραση στην όραση ενός παιδιού. Πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν ότι το περιβάλλον, και κυρίως οι μεγάλες απαιτήσεις κοντινής εργασίας (σχολικά μαθήματα, ηλεκτρονικά παιχνίδια και κινητά) σε συνδυασμό με την αποχή από δραστηριότητες σε ανοιχτό χώρο, παίζουν σημαντικό ρόλο στα αυξημένα ποσοστά εμφάνισης της μυωπίας. Στην Ελλάδα σήμερα το 30% των μαθητών δημοτικού και το 40-50% των μαθητών γυμνασίου εμφανίζουν μυωπία, στοιχεία που δείχνουν

ότι η εμφάνιση και ο βαθμός εξέλιξής της καθορίζεται στις σχολικές ηλικίες μεταξύ 6 και 12 ετών! Επειδή είναι σίγουρο ότι η μειωμένη όραση έχει σημαντικές συνέπειες στην εκπαίδευση, όπως χαμηλή απόδοση και μειωμένη συμμετοχή στα μαθήματα, είναι απαραίτητο σε αυτές τις ηλικίες να γίνεται έλεγχος της όρασης των παιδιών ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

Ένας πλήρης παιδιατρικός οφθαλμολογικός έλεγχος περιλαμβάνει την ακόλουθη διαδικασία:

- Λήψη ιστορικού
- Μέτρηση οπτικής οξύτητας
- Μετρήσεις για γυαλιά (Διάθλαση)
- Μετρήσεις στραβισμού
- Έλεγχος αντίληψης τρισδιάστατης εικόνας (τεστ στερεοσκοπικής όρασης)
- Έλεγχος χρωματικής αντίληψης
- Μέτρηση της ενδοφθάλμιας πίεσης
- Έλεγχος βυθού

Ακοολογικός έλεγχος παιδιών προσχολικής ηλικίας

Η φυσιολογική ακοή από τη βρεφική ηλικία είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της ομιλίας, τη συμμετοχή στα δρώμενα του περιβάλλοντος και την ανάπτυξη των γνωσιακών λειτουργιών του παιδιού. Είναι ιατρικά και κοινωνικά απαραίτητο να εντοπίζεται όσο το δυνατό νωρίτερα η όποια πιθανή ελάττωση της ακοής μέτριας ή σοβαρής βαρύτητας. Στις προηγμένες χώρες και στα περισσότερα μαιευτικά κέντρα της πατρίδας μας πραγματοποιείται άμεσος έλεγχος της ακοής πριν τα νεογέννητα βρέφη φύγουν από το μαιευτήριο. Επειδή όμως αυτό δεν γίνεται σε όλα τα συγκεκριμένα κέντρα και επειδή στην προσχολική ηλικία εμφανίζονται επιπρόσθετες αιτίες ελάττωσης της ακοής, κληρονομικές ή επίκτητες, είναι πολύ χρήσιμη η εκτίμηση της ακουστικής ικανότητας ενός παιδιού στην περίοδο αυτή. Πιο συχνή περίπτωση είναι αυτή ενός παιδιού που γεννήθηκε με φυσιολογική ακοή και μετά το τρίτο ή τέταρτο έτος ανέπτυξε μεγάλη συλλογή υγρού πίσω από την τυμπανική μεμβράνη, με ή χωρίς συμπτώματα ώστε να το

καταλάβουν έγκαιρα οι γονείς, γεγονός που προκαλεί προσωρινή κώφωση αλλά και πιθανώς μόνιμη ζημιά στον τυμπανικό υμένα και τα οστάρια της ακοής.

Ο έλεγχος της ακουστικής ικανότητας του παιδιού στο Laservision πραγματοποιείται από Παιδοωτορινολαρυγγολόγο λήψη του σχετικού ιστορικού και ακοολογικό έλεγχο με την ανά περίπτωση και ηλικία με την απαραίτητη μέθοδο, συνηθέστερα ακοόγραμμα για παιδιά 4 ετών και άνω και επίσης περιλαμβάνει κλινική εξέταση.

Κατά την πρώτη διάγνωση μπορούν να γίνουν διάφορες εξετάσεις, οι οποίες θα αποτελούν και την βάση για τη σωστή παρακολούθηση του παιδιού. Αυτές είναι:

- Μαγνητική τομογραφία των οφθαλμικών κόγχων και του εγκεφάλου (MRI) ίσως σε συνδυασμό με αγγειογραφία (MRA).
- Απλές ακτινογραφίες του κρανίου, του θώρακα και της σπονδυλικής στήλης.
- Ηλεκτροεγκεφαλογράφημα.
- Ακοόγραμμα ή/και δοκιμασία ακουστικής προκλήσεως εγκεφαλικού στελέχους (brainstemauditoryevokedresponse).
- Ψυχολογικά τεστ
- Πλήρης καρδιολογικός έλεγχος

Παραπάνω εξετάσεις ή επανάληψη αυτών των εξετάσεων γίνονται κατά περίπτωση, σύμφωνα με την κρίση του ιατρού. Υγιή κατά τα άλλα παιδιά με NF1 πρέπει να εξετάζονται ανά 6 ή 12 μήνες. Εξετάζονται το ύψος, το βάρος, η περιφέρεια της κεφαλής, η αρτηριακή πίεση, η όραση και η ακοή, στοιχεία για τη σεξουαλική ανάπτυξη (φυσιολογική, πρόωγη, καθυστερημένη), σημεία μαθησιακών δυσκολιών, υπερκινητικότητας, κινητικά προβλήματα ή προβλήματα ομιλίας, σημεία σκολίωσης, στοιχεία για τις café aulait κηλιδώδεις πλάκες και πιθανά νευροϊνώματα Επίσης, παιδιά με NF1 είναι πιθανό να αποκτήσουν συναισθηματικά προβλήματα λόγω της νόσου και οι γονείς πρέπει πάντα να αναζητούν τη βοήθεια ειδικού για να τα βοηθήσουν. Η παρακολούθηση των παιδιών πρέπει να περιλαμβάνει και εκτίμηση της ψυχολογικής κατάστασης του παιδιού. Η αξιοποίηση απεικονιστικών μεθόδων του εγκεφάλου, όπως η μαγνητική τομογραφία, θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη στην γρήγορη αναγνώριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη Σουηδών επιστημόνων.

Ιδιαίτερα, όπως δημοσιεύεται στην επιθεώρηση «Journal of Neuroscience», είναι δυνατό να προβλεφθεί η μελλοντική ανάπτυξη της βραχείας μνήμης, με τη χρήση μαγνητικού τομογράφου.

Βέβαια, η πρόβλεψη αυτή, δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μόνο μέσω απεικονιστικών μεθόδων, αλλά θα πρέπει να συνδυαστεί και με ειδικές ψυχολογικές εξετάσεις., το όφελος από την έγκαιρη πρόβλεψη θα είναι η γρήγορη αναγνώριση των παιδιών που κινδυνεύουν να αναπτύξουν μεγάλες μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε να τους χορηγηθεί γρήγορα η απαιτούμενη βοήθεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο. ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 Μελέτη περίπτωσης

Ιστορικό παιδιού

Ο Β.Χ. προσήλθε στο λογοθεραπευτικό κέντρο τον Ιανουάριο του 2016. Είναι 7 χρονών και είναι μαθητής της Β΄ δημοτικού σχολείου Ωραιοκάστρου. Ο Β. είναι ελληνικής καταγωγής. Ο πατέρας του Β. δουλεύει ως ηλεκτρολόγος και η μητέρα του ως υπάλληλος σε ένα οδοντιατρείο. Έχει έναν μικρότερο αδερφό 4 ετών ο οποίος πηγαίνει νηπιαγωγείο και παρουσιάζει φυσιολογική ανάπτυξη χωρίς κάποια δυσκολία προς το παρόν.

Σχολικό περιβάλλον: Ο Β. είναι ένα υπεύθυνο και καλό παιδί ωστόσο είναι συνεσταλμένος αλλά αυτό δεν τον απωθεί από το να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου. Η φοίτηση του στο σχολείο είναι τακτική. Αναπτύσσει φιλίες με τους συμμαθητές του αλλά δυσκολεύεται στην συνεργασία στις ομαδικές εργασίες. Λαμβάνει πειράγματα μερικές φορές, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει από τους συμμαθητές του. Δημιουργεί κάποιες φορές προβλήματα κατά την διάρκεια του μαθήματος λόγω τις υπερκινητικότητας του στην τάξη. Μερικές φορές ενοχλεί τον διπλανό του λέγοντάς τον άσχετα πράγματα εκτός μαθήματος. Η δασκάλα του Β. αναγνωρίζει τις δυσκολίες του με αποτέλεσμα να τον βοηθάει όταν βλέπει ότι δυσκολεύεται σε κάποια άσκηση, να τον παροτρύνει όταν νομίζει ότι ξέρει κάτι αλλά λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης ο Β. δεν θέλει να απαντήσει. Επίσης ο Β. θέλει να επιβραβεύεται όταν καταβάλλει αρκετή προσπάθεια για κάτι.

Κοινωνικό περιβάλλον: Ο Β. κάνει τα μαθήματα του σχολείου με την μητέρα του η οποία δεν μπορεί να τον χειραγωγήσει με αποτέλεσμα να φτάνουν στο σημείο να μαλώνουν και να τον χτυπά επειδή δεν καταλαβαίνει κάποιες ασκήσεις ή επειδή δεν μπορεί να μάθει την ορθογραφία με αποτέλεσμα τα μαθήματα του σχολείου να μην γίνονται και σε μερικά μαθήματα να πηγαίνει αδιάβαστος. Στα μαθήματα που έχει για το σπίτι κάνει συνεχείς διακοπές διότι κουράζεται εύκολα

ή βρίσκει δικαιολογίες για να αποφύγει το διάβασμα(τουαλέτα, φαγητό).Ακόμη δεν μπορεί να μείνει συγκεντρωμένος σε ένα πράγμα για πάνω από μισή ώρα και ξαφνικά μπορεί να εμφανίσει αλλαγή στην διάθεση του. Θέλει συνέχεια να κουνιέται στην καρέκλα και να παίζει με το μολύβι. Συχνά ζητά την αναγνώριση από τους άλλους. Δεν θέλει σε καμία περίπτωση να τον απορρίπτουν. Είναι φιλικός με τους ανθρώπους γύρω του πρόσχαρος και με ένα συνεχείς χαμόγελο στα χείλη. Σε κάθε καινούργια γνωριμία δείχνει τον καλύτερο του εαυτό. Τέλος ασχολείται και με τις πολεμικές τέχνες οι οποίες τον βοηθούν να αποβάλλει όλο το στρες της μέρας και τον βοηθάει στην συγκέντρωση. Είναι μία από τις αγαπημένες του ασχολίες αυτό το διάστημα και δεν θέλει με τίποτα να σταματήσει.

Από το **ιστορικό της οικογένειας** που πήραμε μας είπαν ότι υπάρχει πιθανότητα να είχε και ο πατέρας του B. κάποιου τύπου μαθησιακή δυσκολία αλλά είναι μόνο μια θεώρηση διότι δεν έχει εξακριβωθεί κάτι συγκεκριμένο. Ο πατέρας είναι στην ηλικία των 40 ετών και η μητέρα στην ηλικία των 38 ετών. Επίσης οι γονείς του B. μας είπαν ότι άργησε να μιλήσει σε ηλικία περίπου 2,5 ετών. Η κύηση ήταν φυσιολογική χωρίς κάποιες παρεμβολές όπως και η κινητική του ανάπτυξη ήταν φυσιολογική. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι καλή. Ο πατέρας του B. φαίνεται εσωστρεφής και ορθολογιστής, ενώ η μητέρα του B. αρκετά εξωστρεφής και διεκδικητική. Στην οικογένεια ο πατέρας είναι ο ανεκτικός ενώ η μητέρα είναι λίγο αυστηρή. Όταν άρχισαν να καταλαβαίνουν τις δυσκολίες του B. ξεκίνησαν οι καβγάδες στο σπίτι μεταξύ των γονιών γιατί ο ένας έριχνε τις ευθύνες στον άλλον χωρίς ουσιαστικά να βρίσκουν μία λύση για το πρόβλημα πράγμα που έκανε να νιώθει ακόμα πιο άσχημα ο B.

Ο λόγος για των οποίων οι γονείς του B. ζήτησαν μια πιο εξειδικευμένη γνώμη ήταν ότι η δασκάλα τους επισήμανε ότι έκανε αρκετά λάθη στα μαθήματα του σχολείου και ότι υπήρχαν κάποια προβλήματα στην συμπεριφορά του, τα οποία έβλεπαν και οι γονείς του αλλά στην αρχή δεν τα έδιναν σημασία. Η διάγνωση που έγινε από το ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ήταν η εξής: Διαταραχή έκφρασης και αντίληψης του λόγου, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες–Δυσλεξία, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής –Υπερκινητικότητα, Γραφοκινητή δυσκολία και παρορμητική διάθεση .Η λογοθεραπευτική εκτίμηση διαπίστωσε ότι στον:

ΛΕΚΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ: Η λεκτική του έκφραση εμφανίζει δυσκολίες στην δομή και το περιεχόμενο των προτάσεων του με περιορισμένο λεξιλόγιο. Δυσκολεύεται στην ανάκληση λέξεων και στην οργάνωση της σκέψης του, περιγράφει αυτό που βλέπει με μία λογική σειρά αλλά με πολύ απλή σύνταξη που δεν αρμόζει για την ηλικία του. Σε μερικές δραστηριότητες δεν μπορεί να κατανοήσει τι του ζητάμε. Δυσκολεύεται να συνδέσει τις πληροφορίες και να έχει μια ροή ή αφήγηση του. Το παιδί έχει έντονη διάσπαση γι' αυτό δυσκολεύεται να οργανωθεί και να συγκεντρωθεί σ' αυτό που πρέπει να κάνει. Πολλές φορές δεν απαντά στοχευμένα στις ερωτήσεις που του γίνονται αλλά λέει τις δικιές του σκέψεις. Τέλος μιλάει αρκετά γρήγορα με αποτέλεσμα να μην καταλαβαίνουμε τι λέει μερικές φορές.

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ: Έχει περιορισμένο εύρος γενικών γνώσεων (χρόνος, χρήματα, διαστάσεις). Η δυνατότητα συγκράτησης των πληροφοριών στην βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι περιορισμένη. Παρουσιάζει δυσκολίες στην οπτική αντίληψη και διάκριση καθώς και στην αντιγραφή ενός απλού κειμένου, στην διαδικασία της ανάγνωσης και στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Δυσκολεύεται ωστόσο και στην ακουστική αντίληψη και διάκριση, στην ολοκλήρωση ελλιπών προτάσεων και λέξεων και στην γραφοφωνολογική ενημερότητα. Επίσης έχει αρκετές άγνωστες λέξεις τις οποίες θα έπρεπε να ξέρει για την ηλικία του. Παρουσιάζει δυσκολίες στις χωροχρονικές έννοιες και στον προσανατολισμό. Δεν μπορεί να ανταποκριθεί επακριβώς στις σύνθετες εντολές και δεν γνωρίζει ήθη, έθιμα, γιορτές, πολλά επαγγέλματα, τους μήνες του χρόνου και τις μέρες της εβδομάδας. Τέλος στην μαθηματική σκέψη είναι γρήγορος και πολύ εύστοχος.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ: Ο Β. έχει ένα χαμηλό προφίλ στην κοινωνική του ζωή. Αρκετές φορές νιώθει απογοήτευση από τον εαυτό του που δεν μπορεί να κάνει κάποια πράγματα και νομίζει ότι φταίει αυτός. Δεν βάζει στόχους στην ζωή του γιατί πιστεύει ότι δεν θα μπορέσει να τους ολοκληρώσει ποτέ. Αφήνει αρκετές φορές ασκήσεις μισές διότι πιστεύει ότι δεν υπάρχει λόγος να την κάνει αφού δεν είναι καλός μαθητής. Αποφεύγει να εμπλακεί σε ομαδικές ασκήσεις γιατί είναι σίγουρος ότι θα αποτύχει και θα τον κοροϊδεύουν οι συμμαθητές του. Όταν κάνει μια άσκηση σωστά θεωρεί ότι τον βοήθησε η τύχη διότι είναι σίγουρος ότι αυτός δεν κάνει τίποτα σωστά. Στην κοινωνική του εξέλιξη έχει χαμηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Δυσκολεύεται να μπει στην θέση του άλλου με αποτέλεσμα να έχει μια περίεργη συμπεριφορά προς τον άλλον, δηλαδή παραποιεί συμπεριφορές που δεν

συμβαδίζουν με την πραγματικότητα και τις περισσότερες φορές μαλώνει χωρίς λόγο με τους συνομήλικους του. Στην συναισθηματική του εξέλιξη ο Β. τα συναισθήματα που τον κατακλύζουν συνήθως είναι το αφόρητο άγχος και ο φόβος της απόρριψης από τους γύρω του. Αδιαφορεί στις παρατηρήσεις που του γίνονται, πολλές φορές είναι ανέκφραστος και δεν αντιδρά. Πιστεύει ότι οι γονείς του δεν τον αγαπούν λόγω της δυσκολίας του. Τέλος έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση πράγμα που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την κατάσταση.

Στον γραπτό λόγο: Υπάρχει δυσκολία στην διάκριση διαφορετικών λέξεων ,οι οποίες περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα(π.χ. της-στη).Δυσκολεύεται στην ανάγνωση και στην προφορά ασυνήθιστων λέξεων. Επιπλέον υπάρχει καθρεπτική ανάγνωση(π.χ. η λέξη αχ διαβάζεται χα).Ακόμη γίνεται παρεμβολή άσχετων φωνημάτων κατά την ανάγνωση των λέξεων. Παραλείπει γράμματα, συλλαβές ή και λέξεις από μία πρόταση. Τα γράμματα του είναι δυσανάγνωστα και η ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί είναι ατελής .Δεν χρησιμοποιεί κεφαλαία γράμματα στην αρχή μιας πρότασης και δυσκολεύεται στην εφαρμογή γραμματικών κανόνων. Δυσκολεύεται να αποδώσει γραπτώς τις σκέψεις του σε χαρτί. Επιπλέον, υπάρχουν προβλήματα ορθογραφίας λεξιλογίου,στίξης,σύνταξης και τονισμού. Να αναφέρουμε ότι υπάρχουν και δυσκολίες στην μνήμη, δηλαδή το παιδί δεν μπορεί να θυμηθεί και συνεπώς να εκτελέσει μια σειρά προφορικών εντολών. Τέλος δυσκολία στην οπτικοχωρική αντίληψη και οργάνωση.

Ο αναπτυξιολόγος κατόπιν διάγνωσης εκτίμησε ότι ο Β. παρουσιάζει ΔΕΠΥ , γραφοκινητική δυσκολία και συναισθηματική ανωριμότητα. Έκρινε απαραίτητο ότι πρέπει να ενταχθεί σε πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την αύξηση συγκέντρωσης του και βελτίωση της συναισθηματικής του ωριμότητας. Η ίδια εκτίμηση έγινε και από τον εργοθεραπευτή .Επίσης ο παιδοψυχίατρος διέκρινε παρορμητική διάθεση και ανώριμη συμπεριφορά. Καθώς έδωσε και συμβουλές πώς να διαχειριστούν το παιδί οι γονείς και χορήγησε μια φαρμακευτική αγωγή λόγω υπερκινητότητας περίπου 5 μήνες. Οι ακουολογικές οι οφθαλμολογικές και οι οργανικές εξετάσεις βγήκαν φυσιολογικές.

ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ-ΕΛΕΓΧΟΙ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
Οφθαλμολογικός έλεγχος	Φυσιολογικός
Ακουολογικός έλεγχος	Φυσιολογικός
Λογοθεραπευτική εξέταση	Διέκρινε διαταραχή έκφρασης και αντίληψης του λόγου και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες– Δυσλεξία.
Οργανικός έλεγχος	Φυσιολογικός
Αναπτυξιολογική εξέταση	Διέκρινε συναισθηματική ανωριμότητα
Εργοθεραπευτική αξιολόγηση	Διέκρινε ΔΕΠΥ–Γραφοκινητική δυσκολία.
Παιδοψυχιατρική αξιολόγηση	Διέκρινε παρορμητική διάθεση και ανώριμη συμπεριφορά και χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής για 5 μήνες.
Τεστ νοημοσύνης	Δεν έγινε.
Νευρολογικές εξετάσεις	Δεν έγιναν.
Αξονική τομογραφία	Δεν έγινε.
Ψυχοδιαγνωστική και ορθο-παιδαγωγική εξέταση	Δεν έγινε.
Ηλεκτροεγκεφαλογράφημα	Δεν έγινε.

Το DSM – IV, κατατάσσει τις μαθησιακές δυσκολίες – διαταραχές στις εξής κατηγορίες:

1. Διαταραχή της Ανάγνωσης, 2. Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης, 3. Διαταραχή των Μαθηματικών, 4. Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM – IV για τη διαταραχή της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης και των μαθηματικών είναι τα παρακάτω: Α. Η επίδοση στην ανάγνωση, η μαθηματική

ικανότητα, οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σε μεγάλο βαθμό κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρήσεις νοημοσύνης και την εκπαίδευση που αντιστοιχεί στην ηλικία. Β. Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματική ικανότητα, σύνθεση γραπτών κειμένων. Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες απ' αυτές που πολύ πιθανόν το συνοδεύουν.

Στο DSM-IV η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα διακρίνεται σε τρεις τύπους

- Α) ΔΕΠ-Υ, Συνδυασμένος Τύπος όταν τα συμπτώματα απροσεξίας και υπερκινητικότητας- παρορμητικότητας εμφανίζονται με την ίδια βαρύτητα.
- Β) ΔΕΠ-Υ με Προεξάρχοντα Τύπο όταν τα συμπτώματα απροσεξίας εμφανίζονται με μεγαλύτερη βαρύτητα.
- Γ) ΔΕΠ-Υ με Προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό- Παρορμητικό Τύπο όταν τα συμπτώματα υπερκινητικότητας- παρορμητικότητας εμφανίζονται με μεγαλύτερη βαρύτητα.

Τα διαγνωστικά κριτήρια αφορούν τα συμπτώματα της απροσεξίας, της υπερκινητικότητας- παρορμητικότητας, την ηλικία έναρξης, τα πλαίσια εμφάνισης, τη λειτουργική έκπτωση και τα κριτήρια διαχωρισμού από άλλες διαταραχές.

Συνοψίζοντας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο Β. παρουσιάζει **μαθησιακές δυσκολίες** συγκρίνοντας τα κριτήρια του DSM-IV τα οποία είναι η διαταραχή της ανάγνωσης και της γραπτής έκφρασης του λόγου και τα κριτήρια του ESSENCE τα οποία είναι γλωσσική καθυστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα. τα οποία διαπιστώθηκαν και από τις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν από τους ειδικούς κυρίως όμως από λογοθεραπευτική εκτίμηση. Υπάρχει ωστόσο συννοσηρότητα με τη **Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας** με βάση πάντα το DSM-IV και τα κριτήρια τα

οποία μας επιβεβαιώνουν ότι λόγο μειωμένης συγκεντρώσεις ,παρορμητισμού και υπερκινητικότητας τα οποία επιβεβαίωσαν και ο αναπτυξιολόγος και ο εργοθεραπευτής μετά από αξιολόγηση ο Β. παρουσιάζει ΔΕΠΥ.

Κατά την γνώμη μου η διάγνωση θα μπορούσε να γίνει πιο πολυπαραγοντική με την βοήθεια του μοντέλου ESSENCE αν είχαμε περισσότερες εξετάσεις για να αξιολογήσουμε το Β. από όλες τις πλευρές του προβλήματος ώστε να είμαστε σίγουροι για να αποκλείσουμε άλλων ειδών διαταραχές. Ένα τεστ νοημοσύνης θα μας έδειχνε σε τι επίπεδο κουνούμαστε με βάση το δείκτη νοημοσύνης του Β. και αν παίζει ρόλο στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Θα μπορούσαμε να χορηγήσουμε και ένα αντιληπτικό τεστ το οποίο θα αξιολογούσε την οπτική αντίληψη , την μνήμη και τις οπτικο-δομικές ικανότητες του Β. Επίσης ένα τεστ προσωπικότητας θα βοηθούσε να καταλάβουμε τι πραγματικά νιώθει και σκέφτεται ο Β. γιατί λόγω του κλειστού του χαρακτήρα δεν μπορούμε να βγάλουμε εύκολα συμπεράσματα για την προσωπικότητα του. Ακόμα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια νευρολογική εξέταση για να επιβεβαιωθεί ότι οι δυσκολίες του δεν είναι νευρολογικής φύσεως. Τέλος προληπτικά θα μπορούσαν να γίνουν ηλεκτροεγκεφαλογράφημα και αξονική τομογραφία για να μας επιβεβαιώσει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι απόρροια κάποιου ιατρικού προβλήματος. Έτσι με όλες αυτές τις εξετάσεις θα ήμασταν σίγουροι ότι οι δυσκολίες του Β. οφείλονται καθαρά σε μαθησιακές δυσκολίες σε συννοσηρότητα με ΔΕΠΥ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα πλαίσια αυτής της πτυχιακής εργασίας το θέμα ήταν η Πολυπαραγοντική προσέγγιση αναπτυξιακών διαταραχών σε επίπεδο διάγνωσης και η μελέτη περίπτωσης παιδιού ηλικίας 3-7 ετών με διαταραχή στις μαθησιακές δυσκολίες. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύσαμε τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» από τα πρώτα στάδια εμφανίσεως τους μέχρι και σήμερα. Στην συνέχεια αναλύσαμε τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών και τι δυσκολίες έχει το κάθε είδος των μαθησιακών δυσκολιών. Ακόμα αναφέραμε τις μορφές παρέμβασης και τον τρόπο αντιμετώπισης της κάθε δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύσαμε την πολυπαραγοντική διάγνωση και με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει μια σωστή και έγκυρη διάγνωση. Αναφέραμε βέβαια και το μοντέλο ESSENCE το οποίο μας βοήθησε να καταλάβουμε τι σημαίνει ο όρος «πολυπαραγοντική διάγνωση» και πως μπορεί να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε τις μαθησιακές δυσκολίες από όλες τις οπτικές γωνίες. Τέλος αναφέραμε ποια είναι τα διαγνωστικά εργαλεία των μαθησιακών δυσκολιών ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και τις περεταίρω εξετάσεις που γίνονται για την ολοκληρωμένη διάγνωση. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες σε επίπεδο διάγνωσης, αξιολόγησης και παρεμβάσεις παραμένουν μέχρι και σήμερα ένα αντιφατικό και περίπλοκο ζήτημα όσον αφορά την οριοθέτηση κριτήρια, την αξιολόγηση αλλά και την παρέμβαση, η οποία οφείλει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Στο πρακτικό κομμάτι της πτυχιακής εργασίας μελετήσαμε μία περίπτωση παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 7 ετών. Καταγράψαμε το ιστορικό του παιδιού στο σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον εκτός από το ιστορικό της οικογένειας όπου παρατηρήθηκε ότι το παιδί παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες στα μαθήματα του σχολείου και στην συμπεριφορά του με τους γύρω του. Η διάγνωση που έγινε από την λογοθεραπευτική εκτίμηση και την υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα έδειξε ότι το παιδί παρουσιάζει: Διαταραχή έκφρασης και αντίληψης του λόγου, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα, Γραφοκινητή δυσκολία και παρορμητική διάθεση. Συνοψίζοντας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι με βάση τα κριτήρια του DSM-IV για τις μαθησιακές δυσκολίες και τα κριτήρια του DSM-IV για ΔΕΠΥ ο Β. παρουσιάζει Μαθησιακές δυσκολίες σε συννοσηρότητα με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας. Κατά την

γνώμη μου θα μπορούσαν να γίνουν περισσότερες εξετάσεις για να ήμασταν πλήρης από όλες τις παραμέτρους για τις μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι και θα είναι για αρκετά χρόνια συζήτηση προς μελέτη για τους ειδικούς διότι ακόμα δεν έχει εξακριβωθεί ο ακριβής ορισμός τους και ο τρόπος αντιμετώπισης λόγω ότι το κάθε παιδί έχει διαφορετικές ανάγκες.. Επίσης αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα αιχμής για την ελληνική εκπαίδευση , που αφορά χιλιάδες περίπου μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί ιδιαίτερα τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης ,Ι (2000). Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Αιτιολογία , αξιολόγηση, αντιμετώπιση. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Αθανασιάδη Ε. (2001). Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης. Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας. Αθήνα: Καστανιώτη.

Αναγνωστόπουλος, Κ.Α (2000). Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών.

Α Τεστ Θεωρία και Πράξη (n.d). Retrieved from <http://www.youtube.com/watch=xGlkb7lxipY>.

Βαρσαμίδου Δ. , Σπαντιδάκης Γ. 2007.«Σχέση παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Α. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (Πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 377-389

Βιλιώτη Φ. ,(2011). Μαθησιακή ετοιμότητα : ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας .

Βλασσοπούλου, Μ., Ρότσικα, Β. (2007). «Επαναπροσδιορίζοντας τη σχολική ετοιμότητα», Γιαννετοπούλου (2007) «Πρόγραμμα διαμόρφωσης συμπεριφοράς. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ», στο Μακρή-Μπότσαρη, 182 Ε. (επιμέλεια). Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γκίζα (2002) Γλωσσολογία. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Γλύκας. Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου(:) Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δράκος , Γ (2002). Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής , προβληματισμοί , αναζητήσεις και προοπτικές. Αθήνα Ατραπός.

Ελίνα Ι. Μποντή (2013). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες :μια εναλλακτική προσέγγιση...για όλους. Εκδόσεις Μέθεξς

- Ζακοπούλου , (2007) Φωνολογική Ανάπτυξη και Διαταραχές. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Ζάχος Γ. , Ζάχος Δ. , (2001) ‘Δυσλεξία :Αντιμετώπιση-Αποκατάσταση. Οδηγίες εφαρμογής προγράμματος.’ Αθήνα :Κέντρο ψυχολογικών Μελετών.
- Θωμαΐδου, Λ. (1999), «Δυσλεξία:Μύθος και πραγματικότητα». Εργοθεραπεία- Σ.Ε.Ε. , Τεύχος 12, 1999.
- Καλομοίρης 2007«Οι διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης»
- Καπετάνιος, Β. , (1999), «Δυσλεξία:Ιστορική Εξελεκτική Πορεία », Εργοθεραπεία – Σ.Ε.Ε. , Τεύχος 12, 1999.
- Καραπέτσας , Α.Β (1997). Η δυσλεξία στο παιδί:Διαγνωση και θεραπεία. 3^η έκδοση Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.
- Καρτασίδου , Π. (2004) «Μάθηση μέσω κίνησης» , Θεσσαλονίκη :Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας .
- Καλαντζής, Κ. (2011). Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία. Φωνή – Ομιλία – Ανάγνωση – Γραφή. Συμβολή στην παθολογία και θεραπευτική αγωγή του λόγου. 4η Βελτιωμένη Έκδοση. Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ
- Κιάμου (2004). Κλινικά Θέματα Λογοπαθολογίας. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Κολιάδης Εμ. , Πολυχρονοπούλου Στ. (1991) Μαθησιακές δυσκολίες , Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Λεξικό εκδ.Ελληνικά Γράμματα .Αθήνα.
- Κοδέρογλου, Ε.(χ.χ) «Δώσε μου την ευκαιρία» πρώιμη ανίχνευση και εκπαιδευτική παρέμβαση για τις μαθησιακές δυσκολίες .
- Κωτσοπούλου Α. (χ.χ) .Μαθησιακές διαταραχές , δυσλεξία και Γλωσσικές Διαταραχές.
- Λεγάκη (2007). «Φωνολογική ενημερότητα και η σχέση της με την ανάπτυξη γραφής και ανάγνωσης»
- Λιβανίου (2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. 2η έκδοση. Αθήνα: Κέδρος.
- Λιβέρη – Καντερέ, Α. (1995). Εσυ ξέρεις τι είναι δυσλεξία .Εκδόσεις Περιβολάκη,Αθήνα.

- Μαρκοβίτης και Τζουρτάδου, Μ.(1991). Μαθησιακές δυσκολίες θεωριακλή πράξη . Θεσσαλονίκη :Προμηθευς.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2010). Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. 6η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου , Σ. , (1998) «Δυσλεξία:Αριστεροχειρία-Κινητική-Αδεξιότητα-Υπερκινητικότητα» Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.
- Μαουρσιέ, Α.(1986). «Αντιμετώπιση δυσλεξίας» Αθήνα, Κέδρος.
- Μαυρομάτη , Θ. (1999). «Η διδασκαλία της ορθογραφίας με εικονογραφήματα» Αθήνα :Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μεσσίνης, Σ. (2000). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσορθογραφία. Επιστημονικό Περιοδικό «Θέματα Ειδικής Αγωγής». 10ο Τεύχος. Αθήνα: Π.Ε.Σ.Ε.Α.
- Μήτσιου-Δακτύλα Γλ. (2006) Νευροψυχολογία διαταραχών γραφής.Καθρεπτική γραφή .Βόλος :Εκδόσεις Πανεπιστημιακές .
- Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2007). «Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2007). «Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Νικόδημος Στ. (1993).Μαθητές με δυσλεξία .Μια εμπειρική έρευνα σε 40 σχολεία της Δυτικής Αττικής , Νέα Παιδεία Τεύχος 68 Αθήνα.
- Νικολάου-Παπαναγιώτου , Λ. , (2001) «Σύγχρονη αντιμετώπιση νοητικών , γλωσσικών και κινητικών διαταραχών στα παιδιά» Παιδιατρική, Τεύχος 64, 2001.
- Ντέιβις, Ρ. , Ντ. ,(2000), «Το χάρισμα της δυσλεξίας» Αθήνα Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παντελίδου Σ. ,Μπότσας Γ. (2007).Μαθησιακές δυσκολίες.Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά.Εκδόσεις Γράφημα,Θεσσαλονίκη.
- Παυλίδου 2005 Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης. 3η έκδοση. Θεσσαλονίκη: παρατηρητής.

Πάμπουλου, Η., Detheridge, C., Detheridge, T. (2007). «Ο ρόλος των συμβόλων στο γραπτό λόγο».

Παντελιάδου, Πατσιοδήμου (2007.). «Προβλήματα στη σχολική μάθηση», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου Σ. και Αντωνίου Φ. 2008.Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες .Βόλος:Γράμμα.

Πολυχρόνη Φ. , Χατζηχρήστου Χ. Και Μίκου Α. (2010).Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες , δυσλεξία .Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας Κ.Δ. α) (2003) «Διάγνωση – Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο».Επιμέλεια κ.Πόρποδς , Αθήνα .Β) (2002) «Ανάγνωση» Πάτρα, Εκδόσεις του συγγραφέα ,πρακτόρευση Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας Κ. (1997).Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου(ψυχολογική θεώρηση) Αθήνα.

Τάφα , Ευφημία .Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας . Ευφημία Τάφα – Αθήνα .Ελληνικά Γράμματα 1995.

Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας / Ζακοπούλου , Βικτώρια . Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα , 2003.

Τζουριάδου Μ. , Μίχου Μ. Λεβάντη Ε. , Καλλινικάκη Θ. , Σακελαρίου Γ. , Καραντάνος Γ. , Μπιτσαράκης Π. , Νικόδημος Σ., Παπαθεοφίλου Ρ., Στρωματάς Ν. ,Ελληνική εταιρεία ψυχικής υγιεινής και νευροψυχιατρικής του παιδιού , (1990), «Σεμινάριο: Μαθησιακές Δυσκολίες .Σύγχρονες απόψεις και τάσεις .Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη.Προμηθέυς .

Τσοβίλη Θ. (2003). Δυσλεξία και άγχος μια σχέση ζωής .Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα.

Τσίπρα, Ι. (2007). «Παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της γραφοκινητικής ετοιμότητας του παιδιού: σύγχρονες αντιλήψεις»

Φλωράττου Μ.Μ (1992). «Μαθησιακές δυσκολίες και όχι για αντιμετώπιση στο Σχολείο και στο σπίτι» Αθήνα:Οδυσ. Τεμπελιά , ανάγνωση , γραφή , ορθογραφία .Διδακτικά προγράμματα.

Φούρλας, Γ. (2007). «Αξιολόγηση των διαταραχών του γραπτού λόγου: κλινικά θέματα και πρακτικές ανάλυσης και ερμηνείας γλωσσικών ικανοτήτων και δυσκολιών»

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Coo, H. Ouellette-Kuntz, J.E. Lloyd, L. Kasmara, J.J. Holden, M.E. Lewis, Trends in autism prevalence: Diagnostic substitution revisited, Journal of Autism and Developmental Disorders, 8 (2008), pp. 1036–1046

Kavale, K.A & Forness, S.R (2002) “The Great Divide in Special Education: Inclusion, ideology and Research”, in Advances in Learning and Behavioural Disabilities ,Volume 14.

Pumfrey , P.D & Reason , R. (1991).Specific Learning Difficulties (Dyslexia).Challenges and Responses, NFER-Nelson Publishing.

Torgesen , J.K. (1991).Learning disabilities :Historical and conceptual issues, B.Y.L .Learning about learning disabilities. San Diego :Academic Press.

Wong B.Y.L (1985).Metacognition and learning disabilities . T.G. Waller, Metacognition, cognition and human performance, New York : Academic Press.

Cognition and learning disabilities Zeo W.N Bender Professional issues in learning disabilities . Austin T.X :Pro Ed.

Stanovich , K.E (1991).Discrepancy definitions of reading disability.Has intelligence led us astray.Reading Research Quarterly.

Kandel and Schwartz and Jessell , (2006). Νευροεπιστήμη και Συμπεριφορά. Μτφ. Χάρης Καζλαρής, Αζαρίας Καραμανλίδης, Γεώργιος, Χ. Παπαδόπουλος. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Bishop and Leonard (2006). Speech and language impairments in children causes: characteristics, intervention and outcome. 2nd edition. USA & Canada: Psychology Press Ltd.

American Psychiatric Association. (2004). Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR. Μτφ. & επιμέλεια: Κ. Γκοτζαμάνης. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

Lyons, J. (2004). Εισαγωγή στη Γλωσσολογία. 12η έκδοση. Μτφ. Μαρία Αραποπούλου, Αργύρης Αρχάκης, Μαρία Βραχιονίδου, Αικατερίνη Καρρά. Αθήνα: Πατάκη.

Magne, O. (2003). «Η ψυχολογία της θεραπείας των δυσκολιών στα μαθηματικά», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3η έκδοση. Αθήνα: GUTENBERG.

Magowan, S. (2003). «Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3η έκδοση. Αθήνα: GUTENBERG.

Bender, W.N. (2004). Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies. 5th edition. Boston, MA: Pearson Education Inc.

Snowling, M. & Stackhouse, J. (2005). Dyslexia. Speech and Language. 2nd edition. London and Philadelphia: WHURR PUBLISERS.

Kirkpatrick, J. & Stohr, P. & Kimbrough, D. (1990). Moving Across Syllables. Training articulatory sound sequences. Texas: PRO-ED.

Gascoigne, M. (2006). Supporting children with speech, language and communication needs within integrated children's services. January's Position Paper. London: Royal College of Speech & Language Therapists.

Cain, K. (2009). Reading Development and Difficulties. British: British Psychological Society BLACKWELL.

Nabuzoka, D. (2004). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή. Μτφ. Βούλα Αυγουστίνου. Αθήνα: Σαββάλας.

Cole, M. & Cole, S. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών. Τόμος Γ'. Μτφ. Μαρία Σόλμαν. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

SocietyforNeuroscience. (1996). Τι γνωρίζουμε για τον εγκέφαλο. Ένα αλφαβητάρι για τον εγκέφαλο και το νευρικό σύστημα. Μτφ. Ελληνική Εταιρεία για τις Νευροεπιστήμες. Αθήνα: Καστανιώτη.

Bley, N.S. & Thornton, C.A. (1995). Teaching mathematics to the learning disabled. 3rd edition. Autsin, TX: Pro-ed.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

Τεστ ανίχνευσης της δυσλεξίας από το Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο ΒΟΡΕΙΟΥ ΕΛΛΑΔΟΣ.

Ημερομηνία εξέτασης: 15/1/2016

Ημερομηνία γέννησης παιδιού: 5/1/2009

Τάξη: Β' δημοτικού στα μέσα-προς Γ' δημοτικού.

Αίτια προέλευσης: Η δασκάλα επισήμανε αρκετά λάθη στα μαθήματα του σχολείου. Επίσης και οι γονείς είδαν κάποια προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού.

Στοιχεία από το αναπτυξιακό ιστορικό

- Περιγεννητική περίοδος: η κύηση ήταν φυσιολογική.
- Κληρονομικότητα: Είναι πιθανόν να έχει και ο πατέρας κάποιου τύπου μαθησιακές δυσκολίες.
- Κινητική ανάπτυξη: ήταν φυσιολογική.
- Λεκτική ανάπτυξη: Είχε καθυστέρηση στην ομιλία του ,σε ηλικία περίπου 2,5 ετών.
- Ιατρικές εξετάσεις οργανικές, ακουσολογικές και οφθαλμολογικές εξετάσεις ήταν φυσιολογικές.

Παρατηρήσεις για κοινωνική και επικοινωνιακή συμπεριφορά

- Στάση σώματος: Ο Β. κουνιόταν συνέχεια στην καρέκλα κατά την διάρκεια της συνεδρίας, ξάπλωνε πάνω στο γραφείο και συνέχεια έπαιζε με το μολύβι.
- Βλεμματική επαφή: Ο Β. ήταν συγκεντρωμένος σε αυτά που του λέγαμε και δεν χάζευε σε άλλα σημεία της αίθουσας.
- Ροή ομιλίας: Μιλούσε αρκετά γρήγορα και τις περισσότερες φορές μπερδεύονταν σε αυτά που ήθελε να μας πει. Επίσης επαναλάμβανε κάποιες φορές το ίδιο πράγμα σε διαφορετικά θέματα.

- Συζήτηση: Σε απλές ερωτήσεις στην συζήτηση απαντούσε στοχευμένα σε ότι του ζητούσαμε ωστόσο στις σύνθετες ερωτήσεις έλεγε πράγματα από το μυαλό του που δεν έβγαζαν νόημα.
- Κοινωνική χρήση του λόγου: Δεν έχει κοινωνική χρήση του λόγου και επίσης δεν χρησιμοποιεί την ευγένεια στον λόγο του.

Γνώμη του παιδιού για τις δυσκολίες που παρουσιάζει:

Ο Β. ανέφερε ότι δυσκολεύεται να διαβάσει και να γράψει, ότι μερικές φορές δεν τον καταλαβαίνουν με αυτά που λέει και συνεχώς παραπονιέται ότι η δασκάλα του δεν του βάζει καλό βαθμό.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

1. Οριοθέτηση ιστορίας εικόνων: Τοποθέτησε σωστά τις εικόνες και με σωστή σειρά. Ολοκλήρωσε την διαδικασία επιτυχώς.
2. Διήγηση ιστορίας εικόνων: Σύνταξη: η σύνταξη ήταν απλή, οι πληροφορίες που έδωσε ήταν οι πολύ βασικές και το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησε ήταν αρκετά απλό για την ηλικία του.
3. Τίτλος ιστορίας: Ο τίτλος της ιστορίας ήταν σωστός χωρίς να τον βοηθήσουμε.
4. Λεξιλόγιο: Το λεξιλόγιο του είναι αντίστοιχο παιδιού ηλικίας 6 χρονών διότι έχει έλλειψη πολλών επιθέτων και προσδιορισμών.
5. Ορισμοί λέξεων: καρφί , δημοκρατία. Την λέξη καρφί την επεξήγησε σωστά με αρκετά επίθετα και ρήματα ενώ δημοκρατία δεν ήξερε τι σημαίνει.
6. Διήγηση ιστορίας που άκουσε: Κατανόησε την ιστορία και την αφηγήθηκε σωστά αλλά με λίγα λόγια. Η σύνταξη του ήταν απλή με λίγες πληροφορίες για την ιστορία ,χωρίς δομή και φτωχό λεξιλόγιο.
7. Χρονικός προσανατολισμός

ΜΕΡΕΣ:

Με την σειρά: σωστά

Αντίστροφα: σωστά

Δύο μέρες μετά: σωστά

Σήμερα, αύριο, χθες: σωστά

ΜΗΝΕΣ

Με την σειρά: σωστά

Αντίστροφα: σωστά

Ένας μήνας μετά: σωστά

Ένας μήνας πριν: σωστά

Αριθμητική σειρά μηνών :σωστά

ΧΡΟΝΟΣ

Ωρα: δεν την ξέρει.

Υπολογισμός: δεν ξέρει να την υπολογίζει

ΧΡΗΜΑΤΑ

Υπολογισμός: δεν ξέρει να υπολογίζει τα χρήματα.

Αξία: δεν ξέρει την αξία των χρημάτων.

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Μήκος: δεν το ξέρει

Πλάτος: δεν το ξέρει

Ύψος: δεν το ξέρει

8.Χωρικός προσανατολισμός

Στον εαυτό του:

1. Δείξε μου το αριστερό σου χέρι: τα εκτέλεσε σωστά
2. Πιάσε το αριστερό σου αυτί με το δεξί σου χέρι: τα εκτέλεσε σωστά

Στον άλλον:

1. Ποιο είναι το δικό μ δεξί χέρι: απάντησε σωστά
2. Με το δεξί σου χέρι δείξε μ το δικό μου αριστερό χέρι :το εκτέλεσε σωστά.

Πλευρίωση του παιδιού: είναι η δεξιά πλευρά

9. Επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων:

1) προκαταρκτικός=λάθος

2) ταυτόχρονος=σωστό

3) φιλοσοφικός=σωστό

4) ανεμώνη=σωστό

5) στατιστικολόγος= λάθος

6) απομνημονεύματα= λάθος

7) μελομακάρονο= σωστό

8) καλικάντζαρος= σωστό

9) σιδηρόδρομος= σωστό

10) σαρανταποδαρούσα= σωστό

10.Δοκιμασία ανάγνωσης

Κείμενο: Η μητέρα και τα παιδιά είναι στο σπίτι. Έχουν τελειώσει το φαγητό και κάθονται το μεσημέρι, να ησυχάσουν. Ξαφνικά χτυπά το τηλέφωνο. Η μητέρα τρέχει ,σηκώνει το ακουστικό, το φέρνει στο αυτί, δεν ακούει τίποτα. Ένας θόρυβος μόνο ακούγεται, όπως όταν φυσά αέρας στα φύλλα των καλαμιών κοντά στο ποτάμι.

Ρυθμός: όχι καλός

Αποκωδικοποιήσεις: ναι

Παραποιήσεις: ναι

Παρατονισμούς: ναι

Χρωματισμούς: όχι

Χρήση των σημείων στίξης: όχι

Χρήση δείκτη: όχι

Χάσιμο σειράς :ναι

11.Κατανόηση κειμένου

Κείμενο: Μια φορά ένα πεινασμένο σκυλί βρήκε ένα κόκαλο. Με το κόκαλο στο στόμα πηγαίνει στο ποτάμι και όπως κοιτάει μέσα στο νερό βλέπει ένα σκύλο που κρατούσε και αυτό ένα κόκαλο. Πέφτει μέσα στο ποτάμι λοιπόν για να πάρει το κόκαλο. Κι έτσι χάνει το δικό του κόκαλο αλλά δεν μπόρεσε να βρει και το άλλο.

Παρατηρήσεις: Είπε την περίληψη με λίγα λόγια και χωρίς λογική σειρά.

12.Γραφή καθ' υπαγόρευση

<<Οι φίλοι μου και εγώ πηγαίνουμε στο ίδιο σχολείο. Παίζουμε στην αυλή πολλά και διάφορα παιχνίδια.>>

Παρατηρήσεις: Έκανε αρκετά λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας, σε ρήματα και ουσιαστικά. Ένωσε λέξεις μεταξύ τους , δεν τόνιζε τις λέξεις και είχε κακογραμμένες λέξεις.

13.Γραφή ψευδολέξεων

1.βέο

2.σέκρο

3.στρώλες

4.τοργαδέκι

5.οκρίπενο

6.ενήλερα

Παρατηρήσεις: Η αντιγραφή των ψευδολέξεων ήταν σωστή.

14.Αυθόρμητη γραφή.

Θέμα: ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ

Παρατηρήσεις: Εξακολουθούσε να κάνει ορθογραφικά λάθη, να ενώνει τις λέξεις και έκανε δυσανάγνωστα γράμματα.

15.Αναγνώριση αριθμών.

Παρατηρήσεις: Ήταν σωστή

16.Γραφή αριθμών

Παρατηρήσεις: σωστή γραφή αριθμών.

17.Εκτέλεση πράξεων.

A' B' Δημοτικού

$$2+1=$$

$$2+2=$$

$$4+2=$$

$$3-1=$$

$$4-2=$$

$$5-4=$$

$$6-3=$$

Παρατηρήσεις: Έκανε σωστά τις πράξεις.

ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

1. Αναλογίες - Κατηγοριοποίηση εννοιών.

Κατηγοριοποίηση

μήλο: σωστό

μπλούζα: σωστό

τραπέζι: λάθος

σφυρί: λάθος

Ομοιότητες

κολύμπι-τένις:σωστό

σκοινί-φίδι:σωστό

τσεκούρι-ψαλίδι:σωστό

γούνα-πούπουλα: λάθος

άρωμα-λουλούδι:σωστό

Ταξινόμηση

Λαχανικά - Μέσα μεταφοράς

Παρατηρήσεις; σωστή ταξινόμηση

2.Φωνολογική ενημερότητα

Πρόσληψη: ν.ε.ρ.ο. σωστό

μ.π.α.λ.α.ρ.ι.ν.α. σωστό

γ.λ.α.σ.τ.ρ.α. λάθος

μ.ο.λ.υ.β.ι. σωστό

κ.α.λ.ο.ρ.ι.φ.ε.ρ λάθος

3.Πες μια λέξη και μια πρόταση-φράση.

1.λουκουμάς.

2.Το απόγευμα θα πάω στον παππού μου.

Παρατηρήσεις; ήταν σωστά

4.Πες μου από ποια λέξη αρχίζει η πρόταση.

i. Οι ρίζες βρίσκουν τροφή μέσα στο νερό ή στο χώμα -ΛΑΘΟΣ

ii. Πόσο μεγάλο είναι ένα σπουργίτι;- ΣΩΣΤΟ

- iii. Αυτό το βιβλίο είναι δικό σου.-ΣΩΣΤΟ
- iv. Της θάλασσας το βάθος είναι μεγάλο.-ΛΑΘΟΣ
- v. Δεν υπάρχει ήλιος στον ουρανό αλλά ούτε και βροχή έπεφτε.-ΛΑΘΟΣ

5.Πες το ίδιο πράγμα με μένα αλλά με άλλη λέξη.

- αρχίζω ΣΩΣΤΟ
- γνωρίζω ΛΑΘΟΣ
- λυπάμαι ΣΩΣΤΟ
- επιθυμώ ΛΑΘΟΣ
- ζωγραφίζω ΣΩΣΤΟ

6.Πες μου ποια είναι η τελευταία λέξη της πρότασης.

- 1. Με τι ταχύτητα τρέχει αυτό; ΣΩΣΤΟ
- 2. Αυτός ο κλέφτης είναι στην φυλακή. ΣΩΣΤΟ
- 3. Το σκυλί μένει μαζί μας. ΣΩΣΤΟ
- 4. Ο παππούς αναρωτιέται αν τον αγαπάς. ΣΩΣΤΟ
- 5. Το σπουργίτι έχει έξι δάχτυλα, τρία προς τα εμπρός και 3 προς τα πίσω. ΣΩΣΤΟ

7.Να βρεις τα αντίθετα των παρακάτω λέξεων.

- άσχημο ΣΩΣΤΟ
- κοιμάμαι ΣΩΣΤΟ
- ησυχία ΣΩΣΤΟ
- φρόνιμος ΣΩΣΤΟ
- γρήγορα ΣΩΣΤΟ

- εύκολο ΣΩΣΤΟ

8.Υπογράμμισε τα ρήματα.

παίζω, φεύγοντας, ήθελε, χώρισαν, κατοικία, φοβερός

Παρατηρήσεις: δεν υπογράμμισε μόνο το φεύγοντας.

9.Υπογράμμισε τα ουσιαστικά.

γερός,ψηλός,δύναμη, γερός, ειλικρίνεια, πεινάω

Παρατηρήσεις: έκανε λάθος στο ψηλός

10.Υπογράμμισε τα επίθετα.

φωτεινός, λευκή, κιτρινίζει, λευκά, πέρασμα, πονεμένο.

Παρατηρήσεις: δεν υπογράμμισε τίποτα γιατί θεώρησε ότι δεν είναι κανένα επίθετο.

11.Χώρισε τις λέξεις σε συλλαβές.

ΣΠΙΤΙ ΣΩΣΤΟ

ΕΡΓΑΣΤΑΣΙΟΛΑΘΟΣ

ΚΑΡΕΚΛΑΣΩΣΤΟ

ΕΦΑΓΑΣΩΣΤΟ

ΑΥΛΗΣΩΣΤΟ

ΛΕΩΦΟΡΕΙΟ ΛΑΘΟΣ

12.Γράψε δίπλα σε κάθε λέξη των αριθμό των φθόγγων που την αποτελούν.

ευτυχία ΣΩΣΤΟ

οικογένειαΛΑΘΟΣ
άγγελος ΣΩΣΤΟ
τσεκούρι ΛΑΘΟΣ
σταφύλιΣΩΣΤΟ
ελέφανταςΣΩΣΤΟ

13.Γράψε το ουσιαστικό ΓΥΝΑΙΚΑ

- A. στη γενική του πληθυντικού
B. στην γενική του ενικού
C. στην αιτιατική του ενικού
D. στην ονομαστική του πληθυντικού
E. στην αιτιατική του πληθυντικού

Παρατηρήσεις: δεν μπορούσε να κλίσει το ρήμα.

14.Χώρισε τις σύνθετες λέξεις.

πολυκατοικία ΣΩΣΤΟ
ασπρόμαυρο.....ΣΩΣΤΟ
χειροφίλημα.....ΣΩΣΤΟ
κασετόφωνοΣΩΣΤΟ
καρεκλοπόδαροΣΩΣΤΟ
ενδοεπικοινωνίαΛΑΘΟΣ

15.Βρες λέξεις που βγαίνουν από το ίδιο θέμα.

1. χωρίζω ΛΑΘΟΣ
2. μαθαίνω ΣΩΣΤΟ
3. χρησιμοποιώΛΑΘΟΣ
4. κάτοικοςΛΑΘΟΣ
5. πόλη.....ΛΑΘΟΣ
6. χοιρινό..... Λ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

Τι είναι ΔΕΠΥ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) – διεθνώς ADHD: AttentionDeficitHyperactivityDisorder – είναι μια από τις συχνότερες νευροβιολογικές διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Εμφανίζεται στο 5-7% του μαθητικού πληθυσμού (αρκετές μελέτες δίνουν ωστόσο ένα ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό), όμως, παρόλο που δίχνει να είναι μια τόσο συχνή κατάσταση, συνεχίζει να είναι ελάχιστα κατανοητή στην κοινότητα και να μην την αποδέχονται όλες οι επιστημονικές και κοινωνικές ομάδες. Αν και είναι μια από τις πιο μελετημένες και τεκμηριωμένες παιδοψυχιατρικές διαταραχές παγκοσμίως, έχει συγχρόνως δημιουργήσει τις περισσότερες συζητήσεις και εξακολουθεί να υποδιαγιγνώσκεται σε πολλές χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα.

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ πηγαίνουν στους ειδικούς, συνήθως, μεταξύ 3 και 7 χρόνων. Η αναγνώριση του προβλήματος εμφανίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις, με την ένταξη στο σχολείο, εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων για συγκέντρωση της προσοχής, οργάνωση και συμμόρφωση στους κανόνες.

Τα χαρακτηριστικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ, όπως η διάσπαση προσοχής, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα, θεωρούνται αυτονόητα στην παιδική ηλικία, που συχνά η διάγνωση

παραβλέπετε, ενώ σε πολλές περιπτώσεις τα προβλήματα που προκαλεί η ΔΕΠΥ στη συμπεριφορά, στην κοινωνική προσαρμογή ή στη σχολική απόδοση, αποδίδονται σε άλλες καταστάσεις που μπορεί να συνυπάρχουν.

Έτσι η ΔΕΠΥ παραμένει συχνά αδιάγνωστη ή εσφαλμένα διαγνωσμένη ενώ, ακόμη και όταν γίνεται η σωστή διάγνωση, δεν εφαρμόζεται πάντοτε ένα ολοκληρωμένο μοντέλο συνδυασμού θεραπευτικών προσεγγίσεων που απαιτεί η αντιμετώπιση της.

Ποια είναι η αιτία της ΔΕΠΥ;

Όπως συμβαίνει με αρκετά νοσήματα, η ακριβής αιτιολογία της ΔΕΠΥ δεν έχει εξακριβωθεί.. Ωστόσο οι επιστήμονες βρίσκουν αποδείξεις ότι προέρχεται από βιολογικές αιτίες, μέχρι σήμερα ξέρουμε ότι :η ΔΕΠΥ είναι ως ένα βαθμό κληρονομική. Το 76% των παιδιών με ΔΕΠΥ έχουν συνήθως ένα άτομο στο συγγενικό περιβάλλον με αυτή τη διαταραχή. Ο εγκέφαλος των παιδιών με ΔΕΠΥ παρουσιάζει κάποιες διαφορές από εκείνον των συνομηλίκων τους στη δομή, το μεταβολισμό και τη λειτουργία συγκεκριμένων περιοχών. Επιπλέον η πρόωρη γέννηση, το κάπνισμα, η χρήση αλκοόλ και το υπερβολικό στρες κατά τη διάρκεια της κύησης, ο εγκεφαλικός τραυματισμός ή η έκθεση σε τοξικές ουσίες μπορούν να αυξήσουν τις πιθανότητες στην ανάπτυξη της ΔΕΠΥ.

Είναι μύθος ότι η ελλιπής γονική φροντίδα προκαλεί τη ΔΕΠΥ, όμως πληθώρα οικογενειακών χαρακτηριστικών (πχ ασταθής δομή και δυσλειτουργία στην οικογένεια ή έλλειψη γονικού ελέγχου) μπορεί να συμβάλλουν στην επιδείνωση της ΔΕΠΥ και στην εμφάνιση επιπλοκών στη συναισθηματική κατάσταση ή συμπεριφορά.

Ποια κύρια συμπτώματα χαρακτηρίζουν τη ΔΕΠΥ;

Τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ είναι η απροσεξία, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα, που εξελίσσονται και αλλάζουν με την ωρίμανση του ατόμου.

Με βάση τα συμπτώματα που επικρατούν στα παιδιά σχολικής ηλικίας διακρίνουμε τρεις τύπους ΔΕΠΥ:

ΔΕΠΥ – τύπος Απροσεξίας

- δεν μπορεί να συγκεντρωθεί,
- αποσπάται εύκολα από άσχετα ερεθίσματα,

- δεν φαίνεται να ακούει,
- δε δίνει σημασία στις λεπτομέρειες,
- κάνει λάθη απροσεξίας,
- δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες,
- αποφεύγει εργασίες που απαιτούν συστηματική πνευματική προσπάθεια,
- ξεχνά τις σχολικές εργασίες
- χάνει πράγματα και
- γενικά είναι ανοργάνωτος/η

Η κατηγορία αυτή είναι συχνή σε παιδιά σχολικής ηλικίας που μπορεί να μη γίνουν αντιληπτά επειδή δεν έχουν διάσπαση στην συμπεριφορά. Σε κάποιες περιπτώσεις κάποια παιδιά που διαγνώστηκαν σε σχετικά μεγαλύτερη ηλικία, όταν είχαν ξεπεράσει τα προβλήματα υπερκινητικότητας που εμφάνιζαν σαν μικρότερα, ενώ σε άλλες περιπτώσεις είναι μια αμιγώς διαφορετική κατάσταση από τους άλλους τύπους της ΔΕΠΥ.

ΔΕΠΥ – τύπος Παρορμητικότητας/Υπερκινητικότητας

- δυσκολεύεται να παραμείνει καθισμένος/η,
- κουνάει χέρια, πόδια, ή στριφογυρίζει στη καρέκλα,
- κοιτά συνέχεια γύρω του και πειράζει τους άλλους,
- σηκώνεται όταν δεν επιτρέπεται,
- τρέχει και σκαρφαλώνει υπερβολικά.
- δεν σκέφτεται πριν αντιδράσει,
- απαντάει πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση,
- μιλάει συνεχώς,
- δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του,
- στα παιχνίδια δεν ακολουθεί κανόνες,
- διακόπτει ή ενοχλεί τους άλλους,

Η κατηγορία αυτή είναι πιο συχνή σε παιδιά μικρότερης ηλικίας που εμφανίζουν έντονα υπερκινητική και παρορμητική συμπεριφορά. Στα παιδιά αυτά, το πρόβλημα της συγκέντρωσης

της προσοχής δεν είναι αρκετά εμφανές διότι δεν έχει αναδειχτεί καθώς δεν έχουν ακόμα κληθεί να λειτουργήσουν σε σχολικό περιβάλλον.

ΔΕΠΥ – Συνδυασμένος τύπος:

Είναι επίσης συνηθισμένος τύπος ΔΕΠΥ στα παιδιά και στους εφήβους όπου παρουσιάζεται συνδυασμός κάποιων από τα παραπάνω συμπτώματα, όπως απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητική συμπεριφορά.

Σε γενικές γραμμές, το φάσμα των κλινικών συμπτωμάτων είναι ευρύ, γι αυτό και κανένα παιδί με ΔΕΠΥ δεν είναι ίδιο με κάποιο άλλο. Συνήθως, υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην ένταση των συμπτωμάτων και μάλιστα τέτοιες διακυμάνσεις μπορεί να παρατηρούνται στο ίδιο παιδί κατά την διάρκεια της ημέρας, ακόμη και από ώρα σε ώρα. Πάντως, για να βάλει ο ειδικός τη διάγνωση της ΔΕΠΥ, τα παραπάνω προβλήματα πρέπει να παρατηρούνται τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο και να δημιουργούν σημαντική δυσκολία στην ακαδημαϊκή απόδοση και την κοινωνική συναναστροφή του παιδιού.

