

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΕΥΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

***ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΩΝ
ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ***

***ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ ΗΛΙΚΙΑΣ 3-7 ΜΕ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ***



ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΒΙΚΤΟΡΙΑ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΔΗΜΑΔΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Ζακοπούλου Βικτορία για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν και βοήθησαν για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου για την στήριξη και την αγάπη που μου πρόσφερε απλόχερα όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο τη διάγνωση των αναπτυξιακών διαταραχών με βάση την εκτίμηση πολλών και διαφορετικών παραγόντων. Συγκεκριμένα αναπτύσσεται η διαταραχή των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η ανάπτυξη της διαταραχής γίνεται σε δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναπτύσσονται σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές. Σύμφωνα με αυτές παρουσιάζονται οι διάφοροι όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί για να την περιγράψουν, τα κλινικά συμπτώματα και οι μορφές αντιμετώπισης της. Ακόμη, επισημαίνονται οι κατάλληλες δοκιμασίες, οι πρόσθετοι έλεγχοι, τα διαγνωστικά εργαλεία και τα κέντρα όπου πραγματοποιείται η διάγνωση και η διαφοροδιάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο θεωρητικό μέρος αναφέρεται και μία μέθοδος διάγνωσης, το μοντέλο ESSENCE. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται μελέτη περίπτωσης ενός κοριτσιού με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα δίνονται γενικές πληροφορίες, οι μορφές αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκαν καθώς και τα αποτελέσματα αυτών. Τέλος γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με αυτά που ορίζει η ίδια η διαταραχή ως διαταραχή αλλά και με αυτά που διαπραγματεύεται το μοντέλο ESSENCE.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, Πολυπαραγοντική διάγνωση, ESSENCE

ABSTRACT

The subject of the present paper is the diagnosis of the developmental disorders, based on multifactorial evaluation. Specifically, is developed the Learning Difficulties. The development of this disorder is done in two parts, one theoretical and one research. In theoretical part, Learning Difficulties are developed according to the bibliographical references. Accordance with these, are presented the various terms that they have been used to describe this disorder, the clinical symptoms and the forms of its treatment. Further are referred the appropriate test, the additional controls, the diagnostic tools and the centers of diagnosis and deferential diagnosis of Learning Difficulties. In theoretical part is referred and a new method of diagnosis, the model ESSENCE. In research part is presented a case study of a girl with Learning Difficulties. More specifically are given general information, the forms of assessment which taken place and their results. In the end, is done a comparison of results according to what defines the disorder as a disorder but also to these that the model ESSENCE negotiating.

Key words: Learning Difficulties, multifactorial evaluation, ESSENCE

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (ΜΔ) – LEARNING DIFFICULTIES (LD)

1.1 Η έννοια της μάθησης και των δυσκολιών μάθησης	9
1.2 Ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών	10
1.3 Αποσαφήνιση όρων και εννοιών	13
1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	15
1.5 Διαγνωστικά κριτήρια των Μαθησιακών Δυσκολιών	24
1.6 Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ

2.1 Μοντέλο ESSENCE	33
2.2 Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών	34
2.2.1 Κέντρα Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών	35
2.2.2 Μοντέλο Διάγνωσης και Διαφοροδιάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών	36
2.2.3 Διαγνωστικά εργαλεία	40
2.2.4 Πρόσθετοι έλεγχοι.....	73

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

3.1 Παρουσίαση περιστατικού	74
3.2 Μορφές αξιολόγησης	74
3.3 Διαγνωστικό προφίλ	78
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	81
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	82
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	86
Παράρτημα Α. Δείγμα γραφής παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	87
Παράρτημα Β. Ερωτηματολόγιο για την επισήμανση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	90
Παράρτημα Γ. Ερωτηματολόγιο για γονείς	97
Παράρτημα Δ. Ερωτηματολόγιο για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες	101

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τον σχεδιασμό κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος. Η διάγνωση είναι η οριστικοποίηση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της αξιολόγησης. Δηλαδή της διαδικασίας ενσωμάτωσης και ερμηνείας των πληροφοριών που θα συλλέξουν οι ειδικοί. Πιο συγκεκριμένα οι ειδικοί θα αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που θα συγκεντρώσουν ώστε να εξάγουν κλινικά συμπεράσματα, να προσδιορίσουν και να κατηγοριοποιήσουν τα συμπτώματα που παρουσιάζονται, να αποφασίσουν την παρουσία ή την απουσία κάποιας διαταραχής και τελικά να ορίσουν *μία διαγνωστική «ετικέτα»*.

Ωστόσο, πολλές φορές, δεν είναι εφικτός ο προσδιορισμός μίας συγκεκριμένης διαταραχής λόγω της εύρεσης και της ανάδειξης συμπτωμάτων που δεν αφορούν μόνο μία διαγνωστική κατηγορία. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε λανθασμένη διάγνωση. Για την αποφυγή εξαγωγής λανθασμένων συμπερασμάτων, η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει *θεμελιώδη ακεραιότητα*. Δηλαδή θα πρέπει να ακολουθεί 5 βασικές αρχές. Συγκεκριμένα (Shipley & McAffe, 2013):

1. Η αξιολόγηση θα πρέπει να βασίζεται στην ενσωμάτωση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών, δηλαδή να είναι ενδεδειγμένη.
2. Οι μέθοδοι αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν θα πρέπει να ποικίλουν. Δηλαδή για μια καλή αξιολόγηση απαιτείται συγκέντρωση πληροφοριών από συνεντεύξεις, ιστορικά, παρατήρηση, σταθμισμένες και άτυπες δοκιμασίες.
3. Μία καλή αξιολόγηση βασίζεται στην ακριβή εκτίμηση των δυνατοτήτων του εξεταζόμενου, δηλαδή είναι έγκυρη.
4. Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι αξιόπιστη. Δηλαδή όσες φορές και να επαναληφθεί θα πρέπει τα αποτελέσματα της να είναι παρόμοια.
5. Τέλος μία καλή αξιολόγηση θα πρέπει να σχεδιάζεται σύμφωνα με την ηλικία, το φύλλο, τα επίπεδα ικανοτήτων και το πολιτιστικό περιβάλλον του κάθε εξεταζόμενου.

Τα παραπάνω αφορούν την διάγνωση όλων των αναπτυξιακών διαταραχών. Στις αναπτυξιακές διαταραχές ανήκει και η διαταραχή των Μαθησιακών Δυσκολιών, η οποία αναπτύσσεται αναλυτικά στα παρακάτω κεφάλαια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (ΜΔ) – LEARNING DIFFICULTIES (LD)

1.1 Η έννοια της μάθησης και των δυσκολιών μάθησης

➤ *Μάθηση*

Η μάθηση αποτελεί μια σύνθετη εσωτερική βιολογική και πνευματική διαδικασία. Επιστήμονες από διαφορετικούς κλάδους της επιστήμης προσπάθησαν να την μελετήσουν και να την προσδιορίσουν με αποτέλεσμα την ανάπτυξη πολλών και διαφορετικών απόψεων γύρω από το τι τελικά σημαίνει μάθηση αλλά και το πως αυτή επιτελείται. Έτσι, συμπεραίνουμε ότι δεν μπορούμε να ορίσουμε ακριβώς την έννοια της μάθησης, ωστόσο μπορούμε να αναφέρουμε κάποιους αντιπροσωπευτικούς όρους (Τριλιανός, 2003; Φλουρής, 2003).

Μάθηση είναι η διαδικασία απόκτησης ή βελτίωσης των ήδη αποκτημένων συμπεριφορών και δεξιοτήτων μας. Ακόμη βασίζεται στις πληροφορίες και στις εμπειρίες που συγκεντρώνουμε προκειμένου να φέρουμε εις πέρας καθημερινές δυσκολίες και προβλήματα. (Cole & Cole, 2002). Ένας άλλος γνωστός όρος, που διατυπώθηκε από τον Kimble, αναφέρει ότι η μάθηση αποτελεί σταθερή αλλαγή μιας συμπεριφοράς, η οποία επιτυγχάνεται με την ενισχυμένη εξάσκηση και προσπάθεια που καταβάλλει το κάθε άτομο (Garmezy, Zigler & Kimble, 1980).

➤ *Δυσκολίες Μάθησης*

Είναι γνωστό ότι οι ικανότητες και οι δεξιότητες που διαθέτει το κάθε άτομο διαφοροποιούνται. Το γεγονός αυτό οφείλεται στις ατομικές και ενδοατομικές διαφορές. Οι ατομικές διαφορές είναι τα σωματικά, νοητικά, ψυχικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου που διαφέρουν από ένα άλλο άτομο. Οι ενδοατομικές διαφορές είναι οι ικανότητες ή οι ανικανότητες που χαρακτηρίζουν ένα άτομο, διακυμαίνονται ψυχοκινητικά και συναισθηματικά και αφορούν μόνο το ίδιο το άτομο χωρίς να υπάρχει κάποια σύγκριση με ένα άλλο. Δηλαδή ένα άτομο μπορεί να είναι ιδιαίτερα ικανό και να τα καταφέρνει επιτυχώς σε συγκεκριμένες διαδικασίες λόγω των ανάλογων ικανοτήτων που διαθέτει. Όμως σε άλλες διαδικασίες μπορεί να υστερεί και να μην τα καταφέρνει καθώς μπορεί να μην διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες που απαιτούνται.

Η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία η οποία διακρίνει τα άτομα. Υπάρχουν άτομα που λόγω μειωμένων ή προβληματικών ικανοτήτων, παρουσιάζουν δυσκολίες στην διαδικασία της μάθησης. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η διαδικασία της μάθησης μπορούν να σχετίζονται και με δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα. Οι δυσκολίες αυτές ενδέχεται να οφείλονται σε τύφλωση, σε κώφωση ή σε βαρηκοΐα, σε νοητική υστέρηση, σε κάποια ψυχική διαταραχή του συναισθήματος ή της συμπεριφοράς, σε εγκεφαλική παράλυση, σε προβλήματα λόγου, σε επιληψία, σε υπερκινητικότητα, σε ελλειμματική προσοχή, σε ανωριμότητα, σε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και σε πολλαπλά μειονεκτήματα.

Τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στο να μαθαίνουν κατά την διάρκεια της σχολικής τους θητείας λόγω πιθανών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η διαδικασία της μάθησης χαρακτηρίζονται ως παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Κατά επέκταση τα παιδιά αυτά ενδέχεται να παρουσιάσουν αργότερα και δυσκολίες στην επαγγελματική τους εκπαίδευση (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003).

Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις ομάδες παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν παιδιά που οι δυσκολίες τους συνδέονται με νοητική καθυστέρηση. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει παιδιά που δυσκολεύονται στα σχολικά τους μαθήματα λόγω συναισθηματικών διαταραχών που μπορεί να εμφανίζουν. Τέλος, στην τρίτη ομάδα ανήκουν παιδιά όπου οι δυσκολίες τους οφείλονται σε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Αναγνωστόπουλος, 2001).

1.2 Ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk. Από τότε και έπειτα, ανάλογα με την άποψη που επικρατούσε την κάθε εποχή, ειπώθηκαν διάφοροι ορισμοί (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου και Μπότσας, 2004).

Ο Samuel Kirk, ορίζει τις Μαθησιακές δυσκολίες στην πρώτη έκδοση του δημοφιλούς βιβλίου του με τίτλο «*Educating Exceptional Children*», το 1962. Σύμφωνα με αυτόν, ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρεται στην καθυστέρηση της ανάπτυξης των διεργασιών του προφορικού και γραπτού λόγου, όπως για παράδειγμα της ανάγνωση, της γραφή, των μαθηματικά ή άλλων σχολικών μαθημάτων. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν τις γλωσσικές καθώς και τις

ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών ανεξάρτητα της ηλικίας τους και οφείλονται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία ή σε συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. (Hammill, 1990).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Kirk, οι Μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003):

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

Με τον προσδιορισμό της έννοιας των Μαθησιακών Δυσκολιών ασχολήθηκε και ο Bateman. Σύμφωνα με την άποψη του, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στις σχολικές απαιτήσεις η οποία οφείλεται σε διαταραχές στη διαδικασία της μάθησης και έρχεται σε αντίθεση με το νοητικό τους δυναμικό. Οι διαταραχές αυτές μπορεί, ή και όχι, να συνδέονται με δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν οφείλονται, όμως, σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή κοινωνική αποστέρηση, κάποια διαταραχή του συναισθήματος ή αισθητηριακά προβλήματα. Ο ορισμός αυτός σχετίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες με διαδικαστικά προβλήματα τα οποία οδηγούν σε απροσδιόριστες διαταραχές ή σε παιδιά που αποδίδουν λιγότερο από αυτό που θεωρείται αποδεκτό (Hammill, 1990).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με την Εθνική Συλλογική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD) ορίζονται ως (Μουζάκη και συνεργάτες, 2007):

«μια ετερογενείς ομάδα διαταραχών αποδιδόμενες σε νευρολογική αιτιολογία οι οποίες εκδηλώνονται με ποικίλη βαρύτητα στη διάρκεια ζωής του ατόμου. Αυτές οι διαταραχές είναι κατά φύση αναπτυξιακές, έχουν την έναρξή τους στην προσχολική

ηλικία και εμμένουν στην ενήλικη ζωή. Οι επιμέρους εκφάνσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών κάνουν την εμφάνιση τους σε διαφορετικές ηλικίες ανάλογα με τις ειδικές μαθησιακές απαιτήσεις της κάθε ηλικίας. Αρχικές ενδείξεις για την μελλοντική εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνουν καθυστέρηση στην εμφάνιση της ομιλίας και στην ανάπτυξη του λόγου γενικότερα, στον κινητικό συντονισμό, στην αντίληψη, στην επαγωγική σκέψη, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, και σε άλλες περιοχές που έχουν συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επιτυχία ή είναι προαπαιτούμενες για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Αυτές οι ενδείξεις μπορεί να εμφανίζονται παράλληλα με προβλήματα στην αυτορρύθμιση, προσοχή ή κοινωνική αλληλεπίδραση».

Σύμφωνα με τον νομικό ορισμό που υπάρχει στην βιβλιογραφία (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003):

«οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν έναν γενικό όρο ο οποίος 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 κι αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανιστεί μαζί με άλλες μειονεξίες (αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων».

Οι παραπάνω ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών ανήκουν στην κατηγορία των Παιδαγωγικοκεντρικών ορισμών, δηλαδή των ορισμών που εστιάζουν στα συμπτώματα που εμφανίζονται στη συμπεριφορά και δεν αναφέρονται στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Μια άλλη υποκατηγορία των ορισμών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι οι Ιατροκεντρικοί ορισμοί. Οι ορισμοί αυτοί επικεντρώνονται στην αιτιολογία και στις λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003).

Ένας από το πιο γνωστούς Ιατροκεντρικούς ορισμούς είναι ο ορισμός του Klements. Σύμφωνα με τον Klements (Τζουριάδου, 1990):

«Ο όρος σύνδρομο της ελάχιστης εγκεφαλικής λειτουργίας αναφέρεται εις τα παιδιά με νοημοσύνην πλησίον του μέσου όρου ή υπεράνω του μέσου όρου, τα οποία έχουν ορισμένας δυσκολίας εις την μάθηση ή εις την συμπεριφοράν κυμαινόμενες μεταξύ ηπίων και σοβαρών, αι οποίαι σχετίζονται με παρεκκλίσεις της λειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Αι παρεκκλίσεις αύται γίνονται εμφανείς δια διαφόρων συνδυασμών βλαβών εις την αντίληψιν, την συλληψιν εννοιών, την γλώσσαν, την μνήμην και τον έλεγχον της προσοχής, την ώθησιν και κινητικήν λειτουργίαν».

Σύμφωνα με τον Bannatyne οι Μαθησιακές Δυσκολίες ορίζονται ως εξής (Τζουριάδου, 1990):

«Ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ένα περιορισμένο αριθμό ειδικών ανεπαρειών στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης ή έκφρασης που παρεμποδίζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα».

Τέλος, ο Myklebust χαρακτηρίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως Ψυχονευρολογικές δυσκολίες στη μάθηση, εντάζοντας παιδιά με (Τζουριάδου, 1990):

«επαρκή κινητική ικανότητα, κανονικά ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, καθώς και φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή. Παράλληλα όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης».

1.3 Αποσαφήνιση όρων και εννοιών

Σήμερα παρατηρείται μια σύγχυση σχετικά με τους όρους και τις έννοιες που έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν τα παιδιά, που λόγω των σχολικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, δυσκολεύονται να μάθουν με τον καθιερωμένο τρόπο. Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο πιο γνωστός και συνηθισμένος όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει αυτές τις δυσκολίες, είναι ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες (learning difficulty) (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003). Δύο ακόμη όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί είναι ο όρος Μαθησιακή Διαταραχή (learning disorder) και ο όρος Μαθησιακή Αναπηρία (learning disability) (Τζιβινίκου, 2015).

Οι όροι Μαθησιακές Δυσκολίες και Μαθησιακές Διαταραχές, είναι δύο όροι που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Ωστόσο δεν θα πρέπει να ταυτίζονται μεταξύ τους καθώς διαφέρουν αρκετά. Συγκεκριμένα ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί έναν ευρύτερο όρο, ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει οποιαδήποτε δυσκολία στην μάθηση. Από την άλλη ο όρος Μαθησιακές Διαταραχές αποτελεί μία διαγνωστική οντότητα η οποία περιλαμβάνει μια ομάδα διαταραχών που προκαλούν Μαθησιακές Δυσκολίες (Κωσταντίνου και Κοσμίδου, 2011).

Κλινικό διαγνωστικό όρο αποτελεί και ο όρος Μαθησιακή Αναπηρία, όπου σύμφωνα με τον οποίο, για να διαγνωστεί ένα παιδί με μαθησιακά προβλήματα σε ακαδημαϊκό επίπεδο θα πρέπει να πλήρη συγκεκριμένα κριτήρια. Οι όροι Μαθησιακές Διαταραχές και Μαθησιακές Αναπηρίες αν και αποτελούν και οι δύο διαγνωστικές οντότητες, δεν θα πρέπει να συγχέονται μεταξύ καθώς η εκδήλωση των συμπτωμάτων τους διαφέρει σε βαθμό, σε συχνότητα και σε ένταση (Τζιβινίκου, 2015).

Ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ακόμη ένας όρος που πολλές φορές έχει χρησιμοποιηθεί και ταυτιστεί με τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες. Ωστόσο οι όροι αυτοί δεν είναι συνώνυμοι αλλά διαφέρουν μεταξύ τους. Η διαφορά εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μία κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών που περιλαμβάνει παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, επαρκής αισθητηριακές λειτουργίες, κατώτερη σχολική επίδοση και δυσλειτουργία των γνωστικών λειτουργιών. Παρά το γεγονός ότι έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, αποτυγχάνουν να ανταπεξέλθουν πλήρως σε συγκεκριμένα μαθήματα. Τα μαθήματα αυτά έχουν σχέση με την ανάγνωση, την γραφή και τα μαθηματικά. (Πολυχρονοπούλου, 2012; Γεωργουδης και Ιωακειμίδης, 2003).

Ο όρος Δυσλεξία είναι ακόμα ο όρος ο οποίος έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές για να περιγράψει τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στα μαθήματά τους. Η Δυσλεξία αποτελεί υποκατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και ορίζεται ως *«μία ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, έξω από τα συνηθισμένα πλαίσια επίδοσης του μαθητή, ο οποίος κατά κανόνα έχει σχετικά καλή ή και πάνω από το φυσιολογικό νοημοσύνη»* (Μάρκου, 1998).

Σήμερα, η σχέση μεταξύ διαταραχών λόγου και μαθησιακών δυσκολιών είναι μεγάλη λόγω της άποψης ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η συνέχεια μιας διαταραχής λόγου. Η άποψη αυτή επικρατεί ολοένα και περισσότερο με αποτέλεσμα την εμφάνιση ενός καινούργιου όρου. Σύμφωνα με αυτό τον όρο οι Μαθησιακές Δυσκολίες καλούνται και ως «Εξελικτική Διαταραχή Λόγου-Μάθησης».

Γνωστός είναι και ο όρος Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ο οποίος χαρακτηρίζει παιδιά που παρουσιάζουν σχολικές δυσκολίες. Στην πραγματικότητα ο όρος αυτός αποτελεί συγγενικό όρο των Μαθησιακών Δυσκολιών και περιλαμβάνει το σύνολο των ατόμων που έχουν μειωμένες σωματικές και πνευματικές ικανότητες, διαταραχές συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003).

1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν κυρίως την ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά και την οπτική-ακουστική-κινητική ανάπτυξη. Εκτός από αυτές τις δυσκολίες εμφανίζουν και μια σειρά γενικών συμπτωμάτων.

➤ Γενικά χαρακτηριστικά

- Προβλήματα στη συναισθηματική εξέλιξη

Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη. Πιο συγκεκριμένα δεν έχουν αυτοπεποίθηση, δηλώνουν αβοήτητα, εξαρτώνται από τους άλλους και έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους καθώς βιώνουν έντονα το αίσθημα της απαξίωσης και της κατωτερότητας. Ακόμη, είναι υπερευαίσθητα στην κριτική, βιώνουν την σχολική αποτυχία σε μεγαλύτερο και εντονότερο βαθμό, παραιτούνται εύκολα και δεν επιζητούν βοήθεια όταν την χρειάζονται. Άλλο χαρακτηριστικό τους είναι ότι αντιμετωπίζουν τις βιολογικές, περιβαντολογικές, κοινωνικές και διαπροσωπικές αλλαγές με μεγαλύτερα ποσοστά άγχους λόγω ανεπάρκειας της γνωστικής επεξεργασίας και μειωμένης ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Τέλος, όσο αφορά τον συναισθηματικό κομμάτι, έρευνες έχουν δείξει μεγάλα ποσοστά συννοσηρότητας Μαθησιακών Δυσκολιών και κατάθλιψης ενώ τα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας αυτών των παιδιών μπορούν να δικαιολογηθούν από τα καταθλιπτικά

συναισθήματα που βιώνουν (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004; Φλωράτου, 2009; Raviv & Stone, 1991).

- Δυσλειτουργικές γνωστικές λειτουργίες

Οι γνωστικές λειτουργίες που πλήττονται είναι η βραχύχρονη, μακρόχρονη και εργαζόμενη μνήμη, η οπτική και ακουστική αντίληψη, η συγκέντρωση και η προσοχή.

- ο Βραχύχρονη μνήμη

Στη βραχύχρονη μνήμη, πραγματοποιείται συγκράτηση και επεξεργασία πληροφοριών για ένα μικρό χρονικό διάστημα. Σε αυτό το χρονικό διάστημα ο αριθμός των πληροφοριών που μπορεί να συγκρατήσει κάποιος κυμαίνεται μεταξύ του 5 και του 9. Για την συγκράτηση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών απαραίτητη είναι η λειτουργία της ανάκλησης. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάσουν προβλήματα στην ανάκληση και κατά επέκταση στην βραχυπρόθεσμη μνήμη. Τα προβλήματα αυτά συνήθως οφείλονται στην έλλειψη κατάλληλων στρατηγικών και μηχανισμών οργάνωσης, κατηγοριοποίησης και επεξεργασίας των πληροφοριών.

- ο Μακρόχρονη μνήμη

Προβλήματα μπορεί να παρουσιαστούν και κατά την διαδικασία της μόνιμης αποθήκευσης των πληροφοριών και των μηνυμάτων. Η μόνιμη επεξεργασία και αποθήκευση των πληροφοριών απαιτεί περαιτέρω επεξεργασία και οργάνωση των πληροφοριών σε νοητικά σχήματα, τα οποία είτε θα ενσωματωθούν με τα ήδη προϋπάρχοντα, είτε θα τα αντικαταστήσουν. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθηση, υστερούν στην ικανότητα αυτή με αποτέλεσμα να κάνουν μια επιφανειακή επεξεργασία των εισερχόμενων πληροφοριών και απλή πρόσθεση αυτών στην ουρά ακολουθίας των μνημονικών παραστάσεων της μακρόχρονης μνήμης (Swanson, 1999).

- ο Εργαζόμενη μνήμη

«Η εργαζόμενη μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να επεξεργάζεται ένα μικρό μέρος ενός μηνύματος ενώ παράλληλα προσπαθεί να ολοκληρώσει και άλλες

διαδικασίες». Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα που αφορούν την εργαζόμενη μνήμη. Τα προβλήματα αυτά αφορούν κυρίως το εκτελεστικό της μέρος και οφείλονται σε ελλείμματα άλλων τομέων, όπως της επιλεκτικής προσοχής, της οργάνωσης και της φωνολογικής κωδικοποίησης. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να εμπλακούν σε αυτορυθμιστικούς μηχανισμούς, να επιλύσουν προβλήματα βάση στρατηγικών και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την εργαζόμενη μνήμη λόγω γενικότερων περιορισμών στον έλεγχο και στην παρακολούθηση. Τα προβλήματα της εργαζόμενης μνήμης (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου και Μπότσας, 2004).

- ο Συγκέντρωση και προσοχή

Τα παιδιά αυτά μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες στην συγκράτηση της προσοχής για μεγάλο χρονικό διάστημα καθώς η προσοχή τους διασπάται εύκολα. Ακόμη μπορεί να είναι υπερκινητικά και να διακρίνονται από υπερβολικό αυθορμητισμό (Τζιβινίκου, 2015). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κουράζονται εύκολα καθώς ο εγκέφαλος τους επικεντρώνεται σε ανούσιες και άσχετες πληροφορίες και λεπτομέρειες και όχι στο ουσιαστικό (Φλωράτου, 2009).

- ο Οπτική αντίληψη

Οι περιοχές της οπτικής αντίληψης που πλήττονται είναι η αντίληψη σχέσεων χώρου (αντίληψη της θέσης των αντικειμένων στο χώρο με αναφορά άλλα αντικείμενα), η οπτική διάκριση (η διάκριση των αντικειμένων), η οπτική ολοκλήρωση (η αναγνώριση ενός αντικειμένου όταν αυτό δεν είναι ορατό), η οπτική μνήμη (η αποθήκευση και η ανάκληση πληροφοριών που έχουν προσληφθεί οπτικά), η οπτική ακολουθία (η οπτική αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων), και οι σχέσεις όλου-μέρους (η κατανόηση των συστατικών μερών ενός αντικειμένου).

- ο Ακουστική αντίληψη

Η ακουστική αντίληψη υφίσταται προβλήματα που αφορούν τις περιοχές της φωνολογικής επίγνωσης (η αντίληψη ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από διακριτούς ήχους, τα φωνήματα τα οποία μπορεί να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια), της ακουστικής διάκρισης (ικανότητα διάκρισης των φωνημάτων που μοιάζουν ή διαφέρουν μεταξύ τους), της ακουστικής μνήμης

(αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που έχουν προσκτηθεί ακουστικά), της ακουστικής ακολουθίας (η ικανότητα να θυμάται κάποιος μια σειρά από ήχους) και της ακουστικής σύνθεσης (η ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων για τον σχηματισμό λέξεων) (Willows, 1998).

- Προβλήματα μεταγνωστικών ικανοτήτων

Τα προβλήματα αυτά αφορούν όλα τα μέρη της μετάγνωσης. Συγκεκριμένα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην αναγνώριση των απαιτήσεων μιας δραστηριότητας και στην επιλογή και στην εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών. Ακόμη δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν και να ρυθμίσουν την απόδοση μιας δραστηριότητας και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα μιας γνωστικής λειτουργίας.

- Προβλήματα κινήτρων

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθηση έχουν συνήθως χαμηλά κίνητρα. Το γεγονός αυτό προκύπτει από τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες που βιώνουν κατά την προσπάθεια τους να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις. Συγκεκριμένα, η αποτυχία στις σχολικές απαιτήσεις οδηγεί στη λανθασμένη αντίληψη ότι υστερούν νοητικά με αποτέλεσμα να πιστεύουν ότι είναι μάταιο να προσπαθούν, να μην καταβάλουν καμία προσπάθεια και τελικά να παραιτούνται. Ακόμη χαρακτηρίζονται από μειωμένη πρόθεση για ενεργητική μάθηση και μειωμένο ενδιαφέρον για τις σχολικές δραστηριότητες, εξαρτώνται από τους άλλους και υποτιμάνε τις ικανότητες τους (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου και Μπότσα, 2004).

- Προβλήματα ακολουθίας

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μαθαίνουν να εκτελούν τις διάφορες αυτοματοποιημένες δραστηριότητες ακολουθιών με πιο αργό ρυθμό. Για παράδειγμα, δυσκολεύονται στο να φορέσουν τα ρούχα τους, να δέσουν τα κορδόνια τους, να βρουν μία λέξη στο λεξικό ή να βρουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο. Ακόμη δυσκολεύονται και στο να μάθουν λεκτικές αλληλουχίες όπως τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου. Δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό έως αδυνατούν να ανακαλέσουν με την αντίστροφη σειρά τις παραπάνω αλληλουχίες και δραστηριότητες. Οι προσπάθειες εκτέλεσης αυτών των δραστηριοτήτων

συνοδεύεται από την πλήρη αποδιοργάνωση, ειδικά σε καταστάσεις εντόνου άγχους και έντασης (Φλωράτου, 2009; Τζιβινίκου, 2015).

- Αποδιοργάνωση του λόγου

Η δυσκολία εντοπίζεται στην αποτυχημένη προσπάθεια να οργανώσουν τις σκέψεις τους αλλά και τις πληροφορίες που δέχεται ο εγκέφαλος τους. Η αποτυχία της οργάνωσης των πληροφοριών ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι δυσκολεύονται να ταξινομήσουν τις διάφορες πληροφορίες που δέχονται. Το γεγονός αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ομιλία τους καθώς αδυνατούν να εκφραστούν κατάλληλα με αποτέλεσμα να εμφανίζουν έλλειψη στοχαστικότητας. Δηλαδή αδυνατούν να απαντήσουν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα ή δίνουν λάθος απαντήσεις αφού δεν έχουν οργανώσει τις σκέψεις τους και δεν έχουν σκεφτεί πριν απαντήσουν (Φλωράτου, 2009).

- Προβλήματα στην συμπεριφορά

Όσον αφορά την συμπεριφορά τους, υπάρχει μια ποικιλομορφία καθώς δεν εμφανίζονται τα ίδια μοτίβα συμπεριφοράς αλλά διαφορετικά κατά περίπτωση. Συγκεκριμένα, κάποια παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να είναι απαθής και εσωστρεφής ενώ άλλα μπορεί να εκδηλώσουν μια επιθετική και παραβατική συμπεριφορά. Η κακή συμπεριφορά και η επιθετικότητα που μπορεί να εμφανίσει ένα παιδί στο σχολικό περιβάλλον ή στο ευρύτερο περιβάλλον του ενδέχεται να οφείλεται στην κακή σχολική επίδοση και στην φτωχή αλληλεπίδραση με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου και Μπότσα, 2004).

Άλλα στοιχεία της συμπεριφοράς τους είναι η παρορμητικότητα, η ανωριμότητα και η μειωμένη οργανωτικότητα. Συγκεκριμένα εμφανίζουν μία ανώριμη κινητικότητα με αποτέλεσμα να είναι αδέξια και να χαρακτηρίζονται ως «ζημιάρικα παιδιά». Ακόμη, αδυνατούν να οργανώσουν και να εκτελέσουν δραστηριότητες ρουτίνας όπως να φτιάξουν την σχολική τους τσάντα, να τακτοποιήσουν το δωμάτιο τους, να βάλουν τα ρούχα τους στα συρτάρια της ντουλάπας, να μαζέψουν τα παιχνίδια τους και να μελετήσουν τα μαθήματα τους. Αυτή η ανοργάνωτη συμπεριφορά εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό, συχνότητα και διάρκεια με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να ξεχωρίζουν από τους συνομηλίκους τους (Φλωράτου, 2009).

- Προβλήματα στη κοινωνική εξέλιξη

Τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα απομονώνονται κοινωνικά καθώς παραμελούνται και συχνά απορρίπτονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βιώνουν συχνά την απόρριψη, να κλείνονται στον εαυτό τους, να συνεργάζονται δύσκολά με άλλα παιδιά και να γίνονται εύκολα θύματα εκφοβισμού (Dabie Nabuzoka & Peter K. Smith, 1993; Ochoa & Palmer, 1991).

Δυσκολίες παρουσιάζονται και σε άλλες πλευρές της κοινωνικής τους εξέλιξης. Συγκεκριμένα δυσκολεύονται στην ερμηνεία των λεκτικών και κυρίως των εξελικτικών μηνυμάτων κατά την προσπάθεια τους να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά με τους συνομηλίκους τους. Ακόμη, ενώ γνωρίζουν τους κανόνες συμπεριφοράς που θα πρέπει να ακολουθούν σε κάθε περίπτωση κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποτυγχάνουν να τους εφαρμόσουν στην πράξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρεξηγήσεις και τελικά να απορρίπτονται (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου και Μπότσας, 2004).

➤ *Δυσκολίες στην ανάγνωση*

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση οφείλονται κυρίως στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ακουστική σύλληψη και η διάκριση των φθόγγων καθώς και η οπτική αντίληψη και μνήμη. Η ακουστική σύλληψη και διάκριση των φθόγγων αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν ακουστικά τις διαφορές μεταξύ των ήχων. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία και διάκριση των ήχων έχει ως αποτέλεσμα να συγχέουν τους φθόγγους που μοιάζουν μεταξύ τους. Η οπτική αντίληψη και μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα της οπτικής διαφοροποίησης η οποία ξεκινάει από την ηλικία των 4 και ολοκληρώνεται στην ηλικία των 9 ετών. Με τον όρο αυτόν εννοούμε την ικανότητα που αναπτύσσει ο εγκέφαλος να αναλύει τις οπτικές πληροφορίες, να σχηματίζει σύνολα και να προσέχει τις λεπτομέρειες. Δηλαδή να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που ακούει και να τοποθετεί τους φθόγγους στην σωστή σειρά ώστε να σχηματίζει την λέξη. Στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες που παρουσιάζουν κυρίως δυσκολίες στην ανάγνωση η ικανότητα αυτή υπολειτουργεί. Έτσι δυσκολεύονται στην οπτική

διάκριση των φθόγγων καθώς αδυνατούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τις λεπτομερείς διαφορές μεταξύ των γραπτών μορφών (Μάρκου, 1998).

Τα παιδιά που δυσκολεύονται στην ανάγνωση παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Φλωράτου, 2009):

- Η μάθηση του μηχανισμού ανάγνωσης δεν είναι εύκολη και πραγματοποιείται με αργούς ρυθμούς
- Παρουσιάζουν αργή αλλά σταθερή πρόοδο όταν αρχίζουν να μαθαίνουν.
- Παρατηρούνται «κολλήματα» κατά τον συλλαβισμό και κομπιάσματα κατά την ανάγνωση
- Δυσκολεύονται να κρατούν την σωστή σειρά που διαβάζουν
- Δυσκολεύονται να γυρίσουν από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επόμενης
- Δεν χρωματίζουν τη φωνή τους όταν διαβάζουν
- Δεν σταματούν στην τελεία
- Προσπαθούν να μαντέψουν λέξεις
- Αν σταματήσουν να διαβάζουν για κάποιο λόγο αργούν να βρουν το σημείο που είχαν μείνει
- Η κατανόηση των όσων διαβάζουν είναι μειωμένη

➤ Δυσκολίες στην γραφή

Η δυσκολία αυτή οφείλεται στην μη αυτοματοποίηση της διαδικασίας της γραφής. Δηλαδή τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να ανακαλέσουν γράμματα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τα παράγουν και στο χαρτί. Η μη αυτοματοποίηση αυτής της διαδικασίας πιθανώς να οφείλεται στη μη αυτοματοποίηση των κινητικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την παραγωγή των γραμμάτων και για την ταχύτητα των κινήσεων των δαχτύλων. Προβλήματα εμφανίζονται και στην γραφή της σωστής ορθογραφίας των λέξεων. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην μειωμένη ικανότητα για φωνολογική επεξεργασία των γραμμάτων καθώς δεν επιτυγχάνεται αποτελεσματική αποκωδικοποίηση της σωστής ορθογραφίας των λέξεων. Ακόμη η δυσκολία στην αποθήκευση και στην διατήρηση του μηχανισμού και των δεξιοτήτων γραφής

δυσκολεύει την κατάσταση ακόμη περισσότερο ενώ αργότερα θα επηρεάσει και την ικανότητα σύνθεσης κειμένου (Τσιώτση και Μαίρη Κοσμίδου, 2011)

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γραφή παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Φλωράτου, 2006):

- Παραλείπουν γράμματα, συλλαβές ή λέξεις
- Προσθέτουν συλλαβές ή λέξεις που δεν χρειάζονται
- Αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις
- Δεν χρησιμοποιούν σωστά τα σημεία στίξης
- Ξεχνούν να τονίσουν τις λέξεις ή τις τονίζουν λανθασμένα.
- Βάζουν κεφαλαία γράμματα εκεί που δεν χρειάζεται
- Δεν κρατάνε αποστάσεις μεταξύ των λέξεων
- Η δομή των προτάσεων συνήθως δεν είναι πάντα σωστή
- Το νόημα του γραπτού λόγου τους είναι περιορισμένο ενώ ξεφεύγουν από το θέμα που τους δίνεται να παράγουν γραπτά
- Η ανάγνωση της γραφής τους είναι δύσκολη
- Δεν τηρούν βασικούς κανόνες ορθογραφίας (π.χ. Τα ρήματα γράφονται με ω)

➤ *Δυσκολίες στα μαθηματικά*

Οι δυσκολίες στα μαθηματικά μπορεί να αφορούν (Cornoldi & Lucangeli, 2004; Adrila & Rosselli, 2002; Rourke, 1993; Geary, 2004):

- Διαδικαστικά ελλείμματα.

Τα διαδικαστικά ελλείμματα οφείλεται στη μη χρησιμοποίηση κατάλληλων στρατηγικών, στη καθυστερημένη πραγματοποίηση αριθμητικών διαδικασιών και στην αδυναμία κατανόησης των διαδικαστικών εννοιών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να υπολογίσουν γραπτές και προφορικές αριθμητικές πράξεις. Η δυσκολία αυτή εντείνεται όταν πρόκειται για πολύπλοκες πράξεις και πολύπλοκες διαδικασίες που απαιτούν οργάνωση σε σταδιακά βήματα.

- Ελλείμματα στην σημασιολογική μνήμη

Σε αυτό τον τομέα, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες κατά την ανάκληση και την συσχέτιση αριθμητικών γνώσεων λόγω κενών στη γνώση εννοιών και δυσκολιών στην κατανόηση της γλώσσας. Ακόμη κάνουν πολλά λάθη κατά την προσπάθεια τους να υπολογίσουν γρήγορα και με ακρίβεια μία πράξη νοερά καθώς και να απαριθμήσουν στοιχεία, σύμβολα, αριθμούς ή ποσότητες.

- Ελλείμματα και στον οπτικοχωρικό τομέα

Τα ελλείμματα αυτού του τομέα οφείλονται σε προβλήματα που αντιμετωπίζει η οπτικοχωρική μνήμη. Προβλήματα στην οπτικοχωρική μνήμη οδηγούν σε δυσκολίες τοποθέτησης των αριθμών πάνω στα όρια της γραμμής κατά την εκτέλεση πράξεων καθώς και σε δυσκολίες αναγνώρισης των αριθμών. Ακόμη δυσκολίες παρουσιάζονται και κατά την ταξινόμηση αντικειμένων σύμφωνα με το μέγεθος τους. Οι δυσκολίες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλές επιδόσεις στο μάθημα της γεωμετρίας και δυσκολίες στην ερμηνεία σχεδιαγραμμάτων.

- Ελλείμματα στο μη λεκτικό

Τέτοια ελλείμματα είναι η δυσκολία στην κατανόηση χωρικών εννοιών, στην αφαίρεση, στην ικανότητα νοερής απεικόνισης, στο συντονισμό, στην εκτίμηση ή στη σύγκριση ποσών και στο να φέρουν επιτυχώς εις πέρας καινούργια και πολύπλοκα έργα. Ακόμη μπορούμε να παρατηρήσουμε λάθη κατά την προσπάθεια απαρίθμησης ομάδων αντικειμένων και λάθη κατά την χρονική ταξινόμηση.

- Ελλείμματα στην γνώση των αριθμών

Τα ελλείμματα που παρουσιάζονται σε αυτό τον τομέα οφείλονται σε προβλήματα που αντιμετωπίζει η σημασιολογική κωδικοποίηση των αριθμών. Τα προβλήματα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή των αριθμών και γενικά δυσκολίες στην αναγνώριση, κατανόηση και συσχέτιση των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών. Ακόμη δυσκολίες παρουσιάζονται στην προσπάθεια παρουσίασης μια πληροφορίας με διάφορους τρόπους, στην σύγκριση μεγεθών και στη σειριοθέτηση αριθμών.

➤ *Προβλήματα στην οπτική-ακουστική-κινητική ανάπτυξη*

Τα προβλήματα στην οπτική-ακουστική-κινητική ανάπτυξη αφορούν δυσκολίες στο χώρο, στο χρόνο και στην κίνηση. Όσο αφορά τις δυσκολίες στο χώρο, τα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα προσανατολισμού και αντίληψης του χώρου. Δηλαδή δυσκολεύονται να ξεχωρίζουν έννοιες όπως πάνω-κάτω, κοντά-μακριά, δεξιά-αριστερά και ψηλά-χαμηλά. Ακόμη δυσκολεύονται και στην εκτέλεση εντολών που περιέχουν χωρικές έννοιες (π.χ. πιάσε με το δεξί σου χέρι το αριστερό σου γόνατο). Οι δυσκολίες στο χρόνο αφορούν προβλήματα στην κατανόηση χρονικών εννοιών όπως μέρα-νύχτα, χθες-σήμερα-αύριο, πριν-τώρα-μετά. Ακόμη δυσκολεύονται και στην εκμάθηση των ημερών της εβδομάδας, των μηνών, του έτους, της ώρας και του ρυθμού της μουσικής. Οι δυσκολίες στην κίνηση περιλαμβάνουν προβλήματα που αφορούν την γραφοκινητικότητα και την λεπτή κινητικότητα. Συγκεκριμένα δυσκολεύονται στο χορό, στην γυμναστική και στις λεπτές κινήσεις όπως για παράδειγμα να κόψουν με το ψαλίδι (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003).

1.5 Διαγνωστικά κριτήρια των Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα συμπτώματα των Μαθησιακών Δυσκολιών περιγράφονται στα διαγνωστικά εγχειρίδια. Τρία ευρέως γνωστά εγχειρίδια είναι το DSM-VI-TR (2000, Diagnostic and Statistical Manual-IV-TR, American Psychiatric Association) το DSM-V (DSM-5 Development American Psychiatric Association, 2010) και το ICD-10 (2007, International Classification of Diseases 10, World Health Organization).

➤ *DSM-VI-TR*

Στο DSM-VI-TR αναγνωρίζονται 4 διαγνωστικές οντότητες κάτω από τον τίτλο των «Μαθησιακών Διαταραχών». Αυτές είναι η Διαταραχή της Ανάγνωσης, η Διαταραχή του Γραπτού Λόγου και η Διαταραχή των Μαθηματικών. Η τέταρτη διαγνωστική οντότητα ονομάζεται Μαθησιακές Διαταραχές Μη Προσδιοριζόμενες Αλλιώς και περιλαμβάνει τα παιδιά που οι δυσκολίες τους δεν ανήκουν ξεκάθαρα σε μία από τις τρεις παραπάνω διαγνώσεις άλλα ωστόσο παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες (Κωσταντίνου και Κοσμίδου, 2011).

Σύμφωνα με το DSM-IV τα κριτήρια για τη διάγνωση της διαταραχής της ανάγνωσης είναι (Ζαφειριάδης, 2007):

A. «Η αναγνωστική ικανότητα σε δοκιμασίες, που είναι σταθμισμένες και χορηγούνται ατομικά, υπολείπεται σημαντικά από την αναμενόμενη, η οποία αντιστοιχεί στην ηλικία και στην εκπαίδευση του ατόμου».

B. «Η αναγνωστική μειονεξία εμποδίζει τη σχολική επίδοση του ατόμου ή τις καθημερινές του δραστηριότητες, που προϋποθέτουν δεξιότητες ανάγνωσης».

Γ. «Σε περίπτωση που υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα οι δυσκολίες στην ανάγνωση είναι μεγαλύτερες από ό,τι αναμένεται».

Το DSM-IV χρησιμοποιεί τρία κριτήρια για τον ορισμό της διαταραχής της γραφής. Αυτά είναι (Ζαφειριάδης, 2007):

A. «Οι δεξιότητες της γραφής είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, που προσδιορίζεται από την ηλικία, τη νοημοσύνη και την εκπαίδευση, η οποία αντιστοιχεί στην ηλικία του παιδιού».

B. «Η μειονεξία στη γραφή δυσχεραίνει τη σχολική επίδοση και τις καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν τη σωστή γραφή κειμένων».

Γ. «Όταν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, τότε οι δεξιότητες στη γραφή είναι μεγαλύτερες από ό,τι αναμένεται».

Στο DSM-IV αναφέρονται τα εξής κριτήρια για την διάγνωση της διαταραχής των μαθηματικών (Ζαφειριάδης, 2007):

«Η μαθηματική ικανότητα είναι σημαντικά κάτω από τα αναμενόμενα επίπεδα, παρεμποδίζει τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν την ύπαρξη μαθηματικής ικανότητας. Σε περίπτωση που υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν».

➤ *DSM-V*

Τα συμπτώματα των Μαθησιακών Δυσκολιών περιγράφονται στο DSM-5 κάτω από τον τίτλο των «Ειδικών Μαθησιακών Διαταραχών». Για την διάγνωσή τους απαιτείται η εμφάνιση σημαντικών δυσκολιών στην ανάγνωση, στην γραφή και στα μαθηματικά.

Συγκεκριμένα θα πρέπει να πληρούνται τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω κριτήρια για χρονικό διάστημα έξι μηνών και πάνω (American Psychiatric Association, 2013; American Psychiatric Association, 2015):

- Λάθη κατά την ανάγνωση, αργός ρυθμός ανάγνωσης χωρίς ευφράδεια
- Προβλήματα στη κατανόηση αυτών που διαβάζουν
- Προβλήματα στην ορθογραφία των λέξεων (π.χ. προσθέτουν ή παραλείπουν γράμματα)
- Προβλήματα στη γραφή (π.χ. δυσκολεύονται να οργανώσουν γραπτά τις σκέψεις τους, κάνουν πολλά γραμματικά λάθη, αγνοούν τα σημεία στίξεως)
- Φτωχή αναγνώριση και κατανόηση των αριθμών (π.χ. μετρούν με τα δάκτυλα, δυσκολεύονται στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων)
- Προβλήματα στους μαθηματικούς συλλογισμούς

➤ ICD-10

Στο ICD-10 οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) διαγιγνώσκονται με τον τίτλο «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων» και περιλαμβάνει τις εξής διαγνωστικές οντότητες (Καλομοίρης, 2007; Κωνσταντίνου και Κοσμίδου, 2011):

Α. την Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης η οποία περιλαμβάνει την Αναπτυξιακή και την Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία, την ανάγνωση προς τα πίσω/backward reading, την ειδική καθυστέρηση στην ανάγνωση και τις δυσκολίες συλλαβισμού που σχετίζονται με την ανάγνωση

Β. την Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού η οποία αναφέρεται στην ελλειμματική ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων

Γ. την Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων η οποία αναφέρεται στην σε ελλειμματική ανάπτυξη των αριθμητικών ικανοτήτων

Δ. την Μεικτή Διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων η οποία αποτελεί συννοσηρότητα των τριών διαγνώσεων

Τέλος, για την διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με το ICD-10 θα πρέπει να πληρούνται τα παρακάτω πέντε κριτήρια (Ζαφειριάδης, 2007).

Πρέπει να «υφίσταται σημαντικού βαθμού έλλειψη της συγκεκριμένης σχολικής ικανότητας».

Δεν πρέπει η μαθησιακή υστέρηση να εξηγείται «από μόνη την παρουσία νοητικής καθυστέρησης ή από ελάχιστονες ελλείψεις της γενικής νοημοσύνης».

Η μαθησιακή έλλειψη πρέπει να είναι «αναπτυξιακού τύπου», δηλαδή πρέπει να εκδηλώνεται από τα πρώτα χρόνια της φοίτησης.

Πρέπει να αποσυνδεθεί από εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι θα μπορούσαν «ικανοποιητικά να εξηγήσουν τις δυσκολίες στις σχολικές επιδόσεις».

Δεν πρέπει να οφείλονται σε αισθητηριακές μειονεξίες, όπως προβλήματα όρασης ή ακοής.

1.6 Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η ανάπτυξη και η βελτίωση των ικανοτήτων του παιδιού που συνδέονται με την επίδοση στις σχολικές απαιτήσεις προϋποθέτει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων εξατομικευμένων προγραμμάτων αντιμετώπισης. Στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι να καταφέρει το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες να αξιοποιήσει όσο το δυνατόν περισσότερο μπορεί τις γνωστικές και αντιληπτικές δυνατότητες που εμπλέκονται στην διαδικασία της μάθησης. Ο σχεδιασμός τους βασίζεται στην διαγνωστική αξιολόγηση που θα πραγματοποιήσει η διεπιστημονική ομάδα. Η διεπιστημονική ομάδα θα αναλάβει και την τοποθέτηση του παιδιού σε κατάλληλα πλαίσια (Καρβούνης, 2007; Westwood, 2001).

Την υλοποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος αντιμετώπισης, που θα σχεδιάσει η διεπιστημονική ομάδα, θα αναλάβουν ειδικοί που έχουν εκπαιδευτεί στον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών και βρίσκονται στα πλαίσια τοποθέτησης του παιδιού. Βασικό πλαίσιο που θα αναλάβει την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι το σχολικό περιβάλλον στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί. Ωστόσο, για την καλύτερη αντιμετώπιση τους, το παιδί θα πρέπει να δεχθεί βοήθεια και από πλαίσια τα οποία βρίσκονται εκτός σχολείου.

Σημαντική είναι και η συμβολή της οικογένειας. Η οικογένεια θα πρέπει να συνεργάζεται με το σχολικό και το μη σχολικό πλαίσιο καθώς με τους ειδικούς που έχουν αναλάβει την υλοποίηση του προγράμματος αντιμετώπισης ώστε να

ενημερώνεται συνεχώς για τις δυσκολίες αλλά και για τις ικανότητες του παιδιού (Καρβούνης, 2007; Ζαφειριάδης, 2007).

➤ *Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στα πλαίσια λειτουργίας του σχολείου*

Για την αποτελεσματική υλοποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος αντιμετώπισης, απαραίτητη είναι η ένταξη του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε κάποια δημόσια υπηρεσία υποστήριξης. Μοναδική δημόσια υπηρεσία υποστήριξης αποτελούν τα τμήματα ένταξης τα οποία υπάρχουν μέσα στα γενικά σχολεία. Βασικός στόχος των τμημάτων ένταξης είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης, η εκμάθηση στρατηγικών μάθησης καθώς και η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού.

Παλαιότερα τα τμήματα ένταξης ονομάζονταν ειδικές τάξεις, αφορούσαν ένα μικρό αριθμό παιδιών με αισθητηριακά προβλήματα και δεν υπήρχε οργάνωση λόγω της απουσίας ενός κεντρικού σχολικού σχεδιασμού (Πιλιάτη, 2008). Σήμερα τα πράγματα έχουν αλλάξει καθώς δημιουργήθηκαν δυο είδη τμημάτων ένταξης, τα οποία είναι οι τάξεις ένταξης και οι τάξεις ειδικών παροχών. Στις τάξεις ένταξης τα παιδιά φοιτούν προσωρινά μέχρι την επίτευξη του στόχου, ο οποίος αφορά την ένταξη του παιδιού στο γενικό σχολείο σε εκπαιδευτικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι τάξεις ειδικών παροχών, οι οποίες βρίσκονται και αυτές στο γενικό σχολείο, αποτελούνται από μικρές ομάδες παιδιών και μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας έχουν ως μακροπρόθεσμο στόχο την επανένταξη του παιδιού στην γενική σχολική τάξη (Τζουριάδου, 2001).

Συχνό φαινόμενο στην Ελλάδα, είναι η φοίτηση παιδιών στα τμήματα ένταξης του γενικού σχολείου χωρίς να έχουν διαγνωστεί με Μαθησιακές Δυσκολίες από κάποιο Διαγνωστικό Κέντρο. Ο λόγος ένταξης των παιδιών που δεν φέρουν διάγνωση σε αυτά τα τμήματα είναι ο εντοπισμός δυσκολιών, που μπορεί να παρουσιάζουν στα σχολικά μαθήματα, από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ο εκπαιδευτικός της τάξης αφού εντοπίσει τις δυσκολίες του παιδιού θα ενημερώσει τον διευθυντή του σχολείου ο οποίος με την σειρά του θα ενημερώσει τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης. Ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης θα πρέπει να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού για τις δυσκολίες του και να ζητήσει την έγκριση τους για την ένταξη του παιδιού τους στο τμήμα ένταξης. Επίσης οφείλει να ενημερώσει τους γονείς για τις

υπηρεσίες των Κέντρων Διάγνωσης. Έτσι, φαίνεται ότι για την ένταξη των παιδιών στα ειδικά τμήματα του σχολείου δεν είναι απαραίτητη η διάγνωση αλλά αρκεί η παρατήρηση των δυσκολιών και των ειδικών αναγκών του παιδιού από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (Πιλάτη, 2012).

Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στα τμήματα ένταξης του σχολείου επιτυγχάνεται μέσα από την εφαρμογή εξατομικευμένων Ψυχοπαιδαγωγικών - Διδακτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν Συμπεριφοριστικές και Κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις. Σκοπός των εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας είναι η ενίσχυση των σχολικών ικανοτήτων του παιδιού (Ζαφειριάδης, 2007).

Οι Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις έχουν ως στόχο την τροποποίηση της συμπεριφοράς και περιλαμβάνουν τρία στάδια (Καυκούλα, 2010).

Το πρώτο στάδιο αφορά την εκτίμηση, την μέτρηση και την καταγραφή του προβλήματος από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα θα καταγράψει λεπτομερώς το πρόβλημα, θα δημιουργήσει λίστα με τα ακριβή προβλήματα που παρουσιάζονται, θα καθορίσει το στόχο διδασκαλίας και θα μετρήσει τη συχνότητα και την έκταση του προβλήματος. Σημαντική διαδικασία αυτού του σταδίου είναι η γραμμή βάσης, η οποία θα πρέπει να πραγματοποιηθεί πριν το σχεδιασμό του προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την μέτρηση της συμπεριφοράς για μία εβδομάδα ή για πέντε μέρες και έχει ως στόχο την εκτίμηση του αποτελέσματος της παρέμβασης.

Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τον σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος. Για τον καλύτερο σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος απαιτείται η διατύπωση του στόχου και η ανάλυση του σε στάδια με σειρά δυσκολίας. Σημαντική είναι και η επιλογή των κατάλληλων συνθηκών που θα αυξήσουν τα ποσοστά επίτευξης του στόχου, η ενίσχυση της διδασκαλίας της συμπεριφοράς, η εξήγηση της διαδικασίας στο παιδί και η καταγραφή της προόδου. Η συμμετοχή των γονέων και των άλλων ειδικών, που εμπλέκονται στην διαδικασία της αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών που παρουσιάζει το παιδί, θα ήταν χρήσιμη και ωφέλιμη για τον σχεδιασμό του προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς.

Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων από τον εκπαιδευτικό στο τέλος της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βεβαιωθεί ότι το παιδί έχει γενικεύσει την συγκεκριμένη συμπεριφορά που διδάχθηκε.

Τέλος, σύμφωνα με το μοντέλο της Συμπεριφοριστικής προσέγγισης, ο δάσκαλος πρέπει να διορθώνει τα λάθη του παιδιού ακολουθώντας τρεις βασικές αρχές. Η πρώτη αρχή περιλαμβάνει την διόρθωση των λαθών την στιγμή που γίνονται, η δεύτερη την αποφυγή κάθε αρνητικής παρατήρησης και η τρίτη την προγραμματισμένη ενίσχυση του στόχου.

Οι Κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις έχουν ως στόχο την ενεργό συμμετοχή του παιδιού κατά την διδασκαλία της μάθησης. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες διδακτικών στρατηγικών για την επίτευξη του στόχου.

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει γενικές στρατηγικές μάθησης. Οι στρατηγικές αυτές είναι ο εσωτερικός διάλογος και η λεκτική καθοδήγηση όπου τα παιδιά σκέφτονται πρώτα από μέσα τους την λύση του προβλήματος πριν προβούν στην αντιμετώπιση του, η επανάληψη και η ανασκόπηση που περιλαμβάνουν την εξάσκηση της μνήμης, η γνωστική διαμόρφωση της συμπεριφοράς, η οργάνωση και η ενίσχυση της ύλης με αυτά που ήδη γνωρίζουν και οι μνημονικές τεχνικές.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει ειδικές στρατηγικές παρέμβασης. Οι στρατηγικές αυτές έχουν ως στόχο την διδασκαλία του κατάλληλου τρόπου μελέτης των σχολικών μαθημάτων σε κάθε παιδί με Μαθησιακές δυσκολίες. Τέτοιες στρατηγικές είναι η άσκηση στρατηγικών αναζήτησης, σύμφωνα με την οποία το παιδί εξασκείται στην αναζήτηση πολλών λύσεων πριν δώσει απάντηση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει, η αυτοπαρατήρηση και η αυτοκαθοδήγηση όπου το παιδί μαθαίνει να ελέγχει και να διορθώνει τα λάθη του και η χρήση αυτοερωτήσεων, μέσω των οποίων το παιδί καθοδηγείται στο διάβασμα.

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές καλλιέργειας του αυτοσυναισθήματος. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εμπνέει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από την βίωση επιτυχιών ώστε να ενδιαφερθούν για την μάθηση. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, ο εκπαιδευτικός

θα πρέπει να αποδεχθεί τις δυσκολίες του παιδιού και να υιοθετήσει την πεποίθηση ότι το παιδί μπορεί να τις ξεπεράσει. Ακόμη θα πρέπει να εντοπίσει τα ενδιαφέροντα του παιδιού και να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη ώστε το παιδί να δει θετικά την διαδικασία της μάθησης. Τέλος, σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να μην δημιουργεί συνθήκες που θα επιδεινώσουν τις δυσκολίες του παιδιού. (Καυκούλα, 2010).

- *Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών εκτός σχολικού περιβάλλοντος*

Για την βελτίωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, απαραίτητη είναι η παροχή βοήθειας και εκτός του σχολικού πλαισίου. Τα πλαίσια εκτός σχολείου συμβάλουν στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών μέσω θεραπευτικών διαδικασιών. Οι θεραπευτικές διαδικασίες έχουν στόχο την βελτίωση των παραμέτρων μάθησης προκειμένου το παιδί να κατακτήσει τους μηχανισμούς μάθησης. Δηλαδή αποσκοπούν στην βελτίωση των αντιληπτικών και γνωστικών λειτουργιών καθώς και της συναισθηματικής κατάστασης (Σαφειριάδης, 2007).

Γνωστή θεραπευτική διαδικασία είναι το πρόγραμμα M.W.M. Τα πρόγραμμα αυτό βασίζεται στο Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων και έχει την εξής δομή:

α. «Θεραπεία των ψυχογλωσσικών-γνωστικών λειτουργιών διατήρησης (ακουστική-οπτική μνήμη) οργάνωσης (γραμματική, οπτική, ακουστική ολοκλήρωση) και ενιαιοποίησης (έκφραση με λόγο και κινήσεις) με τα θεραπευτικά προγράμματα M.W.M.».

β. «Άσκηση των νοητικών λειτουργιών της αναστρεψιμότητας, κατηγοριοποίησης, κατάταξης σειριοθέτησης με υλικό από τα διδακτικά κείμενα ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, αριθμητικής, γραμματικής».

γ. «Παιχνίδια για την εξάσκηση της οπτικής οξύτητας - αντίληψης συσχέτισης και ολοκλήρωσης, χωροχρόνου και ελεύθερο υλικό».

Μία άλλη διαδικασία αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών η οποία πραγματοποιείται εκτός σχολικού πλαισίου είναι η λογοθεραπευτή παρέμβαση. Η διαδικασία αυτή εμπλέκει την συμμετοχή του λογοθεραπευτή στην αποκατάσταση

των δυσκολιών του παιδιού που αφορούν την σχολική μάθηση. Συγκεκριμένα ο λογοθεραπευτής θα αναλάβει την αντιμετώπιση των δυσκολιών του λόγου και της ομιλίας που μπορεί να εμφανίζονται παράλληλα με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Η βελτίωση αυτών των ικανοτήτων θα βοηθήσει στην σταθεροποίηση του ψυχοσυναισθηματικού τομέα του παιδιού. Ακόμη μπορεί να φέρει αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ του παιδιού και των γονέων (Σαφειριάδης, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ

2.1 Μοντέλο ESSENCE

Στις μέρες μας, η διάγνωση διαταραχών που ανήκουν σε μία μόνο συγκεκριμένη διαγνωστική κατηγορία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής κλινικής και πρακτικής έρευνας. Ωστόσο η συνύπαρξη διαταραχών, δηλαδή το ενδεχόμενο ύπαρξης συμπτωμάτων που ανήκουν σε περισσότερες από μία διαταραχές, αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Το γεγονός αυτό περιπλέκει την διαδικασία της αξιολόγησης που έχει ως στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων για την διάγνωση μιας συγκεκριμένης διαταραχής.

Το μοντέλο ESSENCE, ακρώνυμο του όρου Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations, δημιουργήθηκε για να δώσει λύση στο παραπάνω πρόβλημα. Συγκεκριμένα, αποτελεί μία μεγάλη κατηγορία η οποία περιλαμβάνει αναπτυξιακά συμπτώματα που εμφανίζονται πριν την ηλικία των 5 ετών. Τα συμπτώματα που περιλαμβάνει αφορούν τους τομείς της γενικής ανάπτυξης, του κινητικού ελέγχου και της αισθητηριακής αντίληψης, της επικοινωνίας και της γλώσσας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της προσοχής, της δραστηριότητας, της συμπεριφοράς, των εναλλαγών διάθεσης, του ύπνου και της διατροφής.

Τα παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρά συμπτώματα σε έναν ή παραπάνω από αυτούς τους τομείς θα πρέπει να προβούν σε ελέγχους προκειμένου να αναδειχθούν πιθανοί βιολογικοί, νευρολογικοί, γνωστικοί, γλωσσικοί, μαθησιακοί και κοινωνικοσυναισθηματικοί ενοχοποιητικοί παράγοντες. Η εφαρμογή των παραπάνω ελέγχων υλοποιείται μέσω γονιδιακών, νευροφυσιολογικών (EEG, Multilevel MRI, ακοογράμματα, ωτακουστικές εκπομπές, έλεγχος σακκαδικών κινήσεων), γνωστικών (τεστ οπτικής, ακουστικής αντίληψης και μνήμης, μνήμης ακολουθιών, εστίασης-διάσπασης προσοχής) μετρήσεων και μετρήσεων γλωσσικής ικανότητας (γλωσσική παραγωγή, φωνολογική ανάπτυξη/ενημερότητα, δεξιότητα ανάγνωσης και γραφής), ψυχοκινητικής ανάπτυξης (σωματογνωσία, πλευρίωση, οπτικοκινητικός συντονισμός, χωροχρονικός προσανατολισμός, διάκριση δεξιού-αριστερού), ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης και κοινωνικής προσαρμογής. Ακόμη, τα παιδιά αυτά, θα πρέπει να παρακολουθούνται από κοινωνικούς λειτουργούς, ειδικούς παιδαγωγούς,

παιδιάτρους, λογοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, νευρολόγους, ψυχολόγους, παιδοψυχιάτρους και αναπτυξιολόγους.

Οι διαταραχές που βρίσκονται κάτω από την ομπρέλα του όρου ESSENCE είναι η Κατάσταση Αυτιστικού Φάσματος, η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή / Γλωσσική Διαταραχή, οι Μαθησιακές Δυσκολίες, η Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερικινητικότητα, Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού, η Νοητική Υστέρηση, Το σύνδρομο La Tourette, η Διπολική διαταραχή, η διαταραχή της συμπεριφοράς, η επιληψία και η αντιδραστική διαταραχή προσκόλλησης. Αν και όλες οι παραπάνω διαταραχές εμφανίζουν συμπτώματα κατά την προσχολική ηλικία, στις περισσότερες περιπτώσεις περνούν απαρατήρητες πριν την σχολική ηλικία.

Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν κάποια από τις διαταραχές που περιλαμβάνονται στο μοντέλο ESSENCE απ' ό,τι τα κορίτσια με αναλογία 3-2:1. Ακόμη το ενδεχόμενο εμφάνισης συμπτωμάτων κατά την προσχολική ηλικία είναι πιο συχνό στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια. Δηλαδή, η παρατήρηση των συμπτωμάτων στα κορίτσια γίνεται συνήθως μετά την ηλικία των 5 ετών. Αυτό οφείλεται στο ότι τα κορίτσια τείνουν να είναι λιγότερο επιθετικά, περισσότερο κοινωνικά και μπορούν να χρησιμοποιούν καλύτερα τις γλωσσικές δεξιότητες της επικοινωνίας (Gillberg, 2010).

2.2 Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα υψηλά ποσοστά εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών κατέστησαν απαραίτητη την ανάγκη για άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση. Ωστόσο η αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την άμεση, έγκυρη και εμπεριστατωμένη διάγνωση τους (Σαφειριάδης, 2007). Σκοποί της διάγνωσης είναι να εντοπιστεί αν υπάρχει κάποια καθυστέρηση καθώς και ο βαθμός αυτής της καθυστέρησης, να διευκρινιστούν οι υπαίτιες αιτίες που προκάλεσαν τις συγκεκριμένες δυσκολίες και να προγνωστούν οι δυνατότητες εξέλιξης του παιδιού. Σημαντική υποχρέωση της διάγνωσης είναι να διερευνηθούν οι ενδοατομικές διαφορές της ψυχολογικής εξέλιξης, να εντοπιστούν οι ικανότητες ή οι ανικανότητες σε επιμέρους τομείς της ανάπτυξης και τέλος να καθοριστεί ένα κατάλληλο εξατομικευμένο διδακτικό και θεραπευτικό πρόγραμμα αντιμετώπισης (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003).

Η πολυμορφία των Μαθησιακών Δυσκολιών φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την διάγνωση. Συγκεκριμένα οι διαφορετικές αιτίες πρόκλησης τους καθώς και ο διαφορετικός κάθε φορά τρόπος εκδήλωσης τους είναι οι κύριες αιτίες που καθιστούν την διάγνωση πολύπλοκη. Δηλαδή το γεγονός ότι δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η διατύπωση ενός συγκεκριμένου και λεπτομερούς τρόπου διάγνωσης που να ισχύει για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών που παρουσιάζουν την συγκεκριμένη διαταραχή. Έτσι διαπιστώνουμε ότι κάθε κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών θα πρέπει να διαγιγνώσκεται με ιδιαίτερες και μοναδικές μεθόδους (Αγαλιώτης, 2008).

Επίσης, η ανακρίβεια των διαγνωστικών δομών και εργαλείων που έχουν δημιουργηθεί για την εκτίμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την άμεση και έγκαιρη διάγνωση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο τομέας των Μαθησιακών Δυσκολιών βρίσκεται ακόμα σε στάδιο αναζήτησης και ανάπτυξης. Έτσι για την όσο το δυνατόν καλύτερη διάγνωση τους, πέρα από την χρήση διαφορετικών μεθόδων, σημαντικό είναι η διάγνωση να είναι πολυεπίπεδη και να πραγματοποιείται όχι μόνο από ειδικούς μίας ειδικότητας αλλά από μία διεπιστημονική ομάδα που αποτελείται από πολλούς ειδικούς διαφορετικών ειδικοτήτων (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005).

2.2.1 Κέντρα διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι συμπεριφορές μειωμένης σχολικής επίδοσης λόγω δυσκολιών που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την σχολική φοίτηση γίνονται συνήθως αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς αλλά και κάποιες φορές από τους ίδιους τους γονείς. Μόλις οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν τις δυσκολίες του παιδιού θα πρέπει να ενημερώσουν τους γονείς. Στην περίπτωση όπου οι δυσκολίες αυτές παρατηρηθούν πρώτα από τους γονείς, αυτοί θα πρέπει να συζητήσουν το θέμα αυτό με τον εκπαιδευτικό. Και στις δυο περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παραπέμψει τους γονείς σε κάποιο διαγνωστικό κέντρο της περιοχής τους (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003).

Κέντρα αξιολόγησης και διάγνωσης Μαθησιακών δυσκολιών είναι τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Η διάγνωση των Μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε άλλα κέντρα όπως τα

Κέντρα Ψυχικής Υγείας, τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα κ.α. Ωστόσο η διάγνωση τους συνηθίζεται να πραγματοποιείται από τα ΚΕΔΔΥ (Μιχαηλίδης, 2009).

Στα κέντρα αξιολόγησης και διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών θα πραγματοποιηθεί αξιολόγηση των δυσκολιών και γνωμάτευση του είδους των Μαθησιακών Δυσκολιών, ώστε στη συνέχεια να σχεδιαστεί ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ακόμη πραγματοποιείται διαφορική διάγνωση με σκοπό τον αποκλεισμό άλλων παρεμφερών διαταραχών που μπορεί να συνοδεύουν ή να παραπέμπουν στην διαταραχή των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η αξιολόγηση θα διεκπεραιωθεί από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα. Η ομάδα αυτή απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, από παιδοψυχιάτρους, από κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και λογοθεραπευτές (Μιχαηλίδης, 2009). Κάθε ειδικός αυτής της ομάδας θα αξιολογήσει το παιδί σε ατομική βάση και θα κάνει τις εκτιμήσεις του. Στην πορεία θα συνεκτιμηθούν οι πληροφορίες που έχει συλλέξει ο κάθε ειδικός, ώστε να διαγνωστούν οι ακριβείς δυσκολίες του παιδιού καθώς και το είδος των Μαθησιακών Δυσκολιών (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003).

Εκτός από την αξιολόγηση και την διαφορική διάγνωση, τα κέντρα αυτά θα εισηγηθούν την κατάταξη, την εγγραφή και την φοίτηση αυτών των παιδιών σε κατάλληλο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη θα συντάξουν εξατομικευμένη έκθεση και θα προτείνουν προγράμματα πρώιμης παρέμβασης. Τέλος, σημαντικό έργο των διαγνωστικών κέντρων είναι η συμβουλευτική υποστήριξη και ενημέρωση των γονέων αλλά και όλων αυτών που συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μιχαηλίδης, 2009).

2.2.2 Μοντέλο Διάγνωσης και Διαφοροδιάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η ατομική εξέταση του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες από την διεπιστημονική ομάδα στα κέντρα διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης περιλαμβάνει παιδοψυχιατρική εξέταση, ψυχολογική εκτίμηση, ψυχοκοινωνική διερεύνηση, λογοθεραπευτική εξέταση και παιδαγωγική αξιολόγηση (Μιχαηλίδης, 2009).

- *Παιδοψυχιατρική εξέταση*

Ο παιδοψυχίατρος θα συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με την προσωπικότητα του παιδιού, το επίπεδο ανάπτυξης καθώς και την πιθανότητα ύπαρξης άλλων διαταραχών.

Συγκεκριμένα θα εξετάσει τα παρακάτω ενδεχόμενα:

Α) Οι δυσκολίες στα μαθήματα να είναι αποτέλεσμα μιας γενικότερης επιβράδυνσης. Δηλαδή να οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση ή σε κάποια διάχυτη αναπτυξιακής της εξέλιξης.

Β) Οι δυσκολίες να ευθύνονται σε κάποια νευρολογική νόσο (π.χ. επιληψία). Για την διαπίστωση αυτού του ενδεχόμενου θα πρέπει να γίνουν κλινικές και παρακλινικές εξετάσεις.

Γ) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες να είναι αποτέλεσμα προβλημάτων προσοχής. Δηλαδή αν οι δυσκολίες αυτές οφείλονται στην Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής-υπερκινητικότητας. Στην περίπτωση αυτή παρατηρούνται δυο διαφορετικές περιπτώσεις. Στην πρώτη οι δυσκολίες στην σχολική μάθηση οφείλονται σε ελλειμματική ικανότητα προσοχής. Για συνύπαρξη υπερκινητικότητας θα πρέπει η υπερκίνηση να είναι διάχυτη, να διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και να παρουσιάζεται σε πολλές και διαφορετικές συνθήκες. Η δεύτερη περίπτωση αφορά την περίπτωση οι Μαθησιακές Δυσκολίες να οφείλονται σε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Τέλος, ο παιδοψυχίατρος θα εξετάσει το ενδεχόμενο εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς. Η ύπαρξη επιθετικότητας δεν είναι αποτέλεσμα αποτυχίας στην διαδικασία της μάθησης. Αντίθετα μπορεί να συνυπάρχει με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και να οδηγήσει στην συνέχεια σε αντικοινωνική συμπεριφορά που φτάνει μέχρι το έγκλημα.

- *Ψυχολογική εκτίμηση*

Η ψυχολογική εκτίμηση θα πραγματοποιηθεί από τον ψυχολόγο, ο οποίος θα μετρήσει την νοητική ικανότητα του παιδιού. Δηλαδή θα μετρηθεί ο Δείκτης Νοημοσύνης του κατά προσέγγιση. Αν ο δείκτης νοημοσύνης είναι κάτω από 75-80, δηλαδή κάτω από το φυσιολογικό, τότε οι δυσκολίες του παιδιού οφείλονται σε νοητική ανεπάρκεια, χωρίς να αποκλείεται η πιθανότητα συνύπαρξης μιας

συγκεκριμένης Μαθησιακής Δυσκολίας. Αν ο δείκτης νοημοσύνης είναι πάνω από 70-85, δηλαδή φυσιολογικός, τότε οι δυσκολίες έχουν σχέση με κάποια συγκεκριμένη Μαθησιακή Δυσκολία (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003).

Ο ψυχολόγος θα μετρήσει με σταθμισμένες δοκιμασίες και τις ενδοατομικές διαφορές. Δηλαδή θα αξιολογηθούν οι ικανότητες του παιδιού, ώστε να εντοπιστούν οι ακριβείς αδυναμίες και δυνατότητές του. Συγκεκριμένα εκτιμάται η γνωστική επίδοση, ο προφορικός και γραπτός λόγος. Όσον αφορά την γνωστική ικανότητα εκτιμώνται οι αντιληπτικές, γνωστικές και μνημονικές ικανότητες του παιδιού. Στον προφορικό λόγο εκτιμάται ο αυθόρμητος λόγος, το λεξιλόγιο, η σημασιολογία, η κατανόηση κανόνων γραμματικής και σύνταξης. Στον γραπτό λόγο εκτιμώνται οι σχέσεις ήχων-συμβόλων, η ανάγνωση και η ορθογραφία (Ζαφειδιάδης, 2012).

- *Ψυχοκοινωνική Διερεύνηση*

Σημαντικός είναι και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού, ο οποίος θα πραγματοποιήσει συνέντευξη με τους γονείς του παιδιού (συνήθως με την μητέρα) η οποία θα έχει την μορφή μιας φιλικής συζήτησης. Σκοπός αυτής της συνέντευξης είναι να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον του παιδιού καθώς και να διερευνηθεί η αλληλεπίδραση των ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων που δημιουργούν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Το κοινωνικό ιστορικό αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει την περιγραφή του προβλήματος, όπου θα καταγραφεί το πρόβλημα του παιδιού καθώς και συνθήκες εμφάνισης του. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την καταγραφή του ατομικού ιστορικού του παιδιού, όπου συλλέγονται πληροφορίες κυρίως για τα πρώτα τρία χρόνια ζωής του παιδιού αλλά και για τα μετέπειτα χρόνια, ανάλογα με την ηλικία του. Οι πληροφορίες αυτές αφορούν την προγεννητική, την περιγεννητική και την μεταγεννητική περίοδο της ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού, την σωματική του υγεία, τις οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις του, τις πιθανόν δυσάρεστες καταστάσεις που δημιουργούν άγχος και τις πληροφορίες που μπορεί να δώσει το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο στα οποία φοιτά. Το τρίτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνει πληροφορίες από το οικογενειακό ιστορικό. Συγκεκριμένα παρέχονται πληροφορίες για την σύνθεση της οικογένειας, για τις

συνθήκες διαβίωσης, για τις μορφωτικές επιδράσεις στο παιδί, για την ύπαρξη πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας του παιδιού και για την στάση, τις αντιδράσεις και τις ενέργειες τις οικογένειας απέναντι στις δυσκολίες του παιδιού τους (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003).

- Λογοθεραπευτική εξέταση

Σημαντική για την αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι και η εκτίμηση του λογοθεραπευτή. Ο λογοθεραπευτής καλείται να εκτιμήσει την φωνή και τον λόγο του παιδιού για τυχόν ύπαρξη κάποιας διαταραχής του λόγου. Συγκεκριμένα θα συγκεντρώσει πληροφορίες για τις δυσκολίες του παιδιού μέσα από κατάλληλα ερωτηματολόγια και δοκιμασίες.

Με την χρήση ερωτηματολογίων θα συγκεντρώσει πληροφορίες για την εξέλιξη του παιδιού από την στιγμή σύλληψης του μέχρι και σήμερα, για την συμπεριφορά του, για την σχέσεις του με το οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον και πληροφορίες σχετικά με την σχολική του επίδοση. Οι δοκιμασίες που θα εφαρμόσει αφορούν την εκτίμηση των γλωσσικών και μη γλωσσικών ικανοτήτων που θα πρέπει να είναι ανάλογες με την αντίστοιχη ηλικία του. Οι δοκιμασίες του μη γλωσσικού μέρους θα αξιολογήσουν την οπτική και ακουστική αντίληψη αλλά και την μη χωροχρονική οργάνωση. Ενώ οι δοκιμασίες για το γλωσσικό μέρος θα αξιολογήσουν την άρθρωση και την ομιλία του παιδιού (Κυριάκος, 2012; Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003).

- Παιδαγωγική αξιολόγηση

Τέλος, η συμμετοχή του ειδικού παιδαγωγού δεν θα μπορούσε να λείπει από την διεπιστημονική ομάδα διάγνωσης των Μαθησιακών δυσκολιών. Ο ειδικός παιδαγωγός θα συγκεντρώσει πληροφορίες για την συμπεριφορά και τις δυσκολίες του παιδιού στα μαθήματα. Οι πληροφορίες αυτές θα συγκεντρωθούν από την παρατήρηση, από την συνέντευξη με τους γονείς, από τις ειδικές λίστες δεξιοτήτων και κυρίως από τα ερωτηματολόγια (Ζαφειδιάδης, 2012).

Κάποια από τα ερωτηματολόγια με τα οποία ο ειδικός παιδαγωγός μπορεί να συγκεντρώσει πληροφορίες είναι «το ερωτηματολόγιο για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» που χρησιμοποιείται για παιδιά των πρώτων τάξεων δημοτικού. Άλλα

δυο ερωτηματολόγια είναι το «ερωτηματολόγιο για γονείς και το «ερωτηματολόγιο για την επισήμανση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003).

2.2.3 Διαγνωστικά εργαλεία

Για την διάγνωση των Μαθησιακών δυσκολιών απαραίτητη είναι η αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του παιδιού με συγκεκριμένα εργαλεία ανίχνευσης και αξιολόγησης. Τα εργαλεία αυτά αξιολογούν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο του παιδιού. Συγκεκριμένα μετρούν τις ικανότητες του στην ανάγνωση, στην γραφή και στα μαθηματικά. Ακόμη για την διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών σημαντική είναι και η αξιολόγηση της νοημοσύνης και των γνωστικών λειτουργιών. Παρακάτω περιγράφονται κάποια διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για αυτό το σκοπό.

- *Αθηνά τεστ*

Το Αθηνά τεστ απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5 έως 9 ετών αλλά μπορεί να χορηγηθεί και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Είναι μια δέσμη που αποτελείται από δεκατέσσερις κύριες διαγνωστικές υπόδοκιμασίες και μία συμπληρωματική, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτερο φάσμα νοητικών, αντιληπτικών, ψυχογλωσσικών και κινητικών διεργασιών. Οι διαγνωστικές υπόδοκιμασίες του τεστ, σχετίζονται με τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά στις σχολικές απαιτήσεις, έχουν την μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων και ταξινομούνται σε πέντε βασικούς τομείς της ανάπτυξης. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι τομείς και οι υποδοκιμασίες του τεστ.

Η υποδοκιμασία των γνωστικών αναλογιών αποτελείται από 32 μη ολοκληρωμένες αναλογίες. Η κάθε αναλογία περιλαμβάνει δύο ζεύγη προτάσεων, όπου η πρώτη πρόταση δίνεται ολοκληρωμένη ενώ η δεύτερη μη ολοκληρωμένη. Η κάθε πρόταση περιέχει δύο έννοιες.

Η υποδοκιμασία της αντιγραφής σχημάτων αξιολογεί την οπτικοαντιληπτική ωριμότητα. Συγκεκριμένα στη δοκιμασία αυτή δίνονται έξι γεωμετρικά σχήματα, όπου το παιδί καλείται να τα αντιγράψει.

Η υποδοκιμασία του λεξιλογίου αξιολογεί την σημασιολογία. Δίνονται 20 λέξεις και ζητείται από το παιδί να ορίσει την έννοια αυτών των λέξεων.

Πίνακας 1. Οι τομείς και οι υποδοκιμασίες του τεστ Αθηνά

Τομείς	Υποδοκιμασίες
Νοητική ικανότητα	Γνωστικές αναλογίες
	Αντιγραφή σχημάτων
	Λεξιλόγιο
Άμεση μνήμη ακολουθιών	Μνήμη αριθμών
	Μνήμη εικόνων
	Ολοκλήρωση παραστάσεων
Ολοκλήρωση παραστάσεων	Ολοκλήρωση προτάσεων
	Ολοκλήρωση λέξεων
Γραφο-φωνολογική ενημερότητα	Διάκριση γραφημάτων
	Διάκριση φθόγγων
	Σύνθεση φθόγγων
Νευρολογική ωριμότητα	Οπτικο-κινητικό συντονισμό
	Αντίληψη δεξιού-αριστερού
	Πλευρίωση

Η υποδοκιμασία της μνήμης αριθμών περιλαμβάνει 16 σειρές ψηφίων, οι οποίες αυξάνονται βαθμιαία.

Η υποδοκιμασία της μνήμης εικόνων περιλαμβάνει 16 καρτέλες με σειρές από εικόνες, οι οποίες αυξάνονται βαθμιαία.

Η υποδοκιμασία της μνήμης σχημάτων περιλαμβάνει 16 καρτέλες με σειρές από αφηρημένα σχήματα, τα οποία αυξάνονται βαθμιαία.

Στην υποδοκιμασία ολοκλήρωσης προτάσεων το παιδί καλείται να βρει μία λέξη ή μια φράση η οποία λείπει από μία πρόταση, Συνολικά δίνονται 32 τέτοιες προτάσεις.

Στην υποδοκιμασία ολοκλήρωσης των λέξεων ο ειδικός που χορηγεί το τεστ προφέρει σε μορφή συζήτησης στο παιδί 32 λέξεις παραλείποντας κάποιους φθόγγους. Το παιδί καλείται να βρει και πει ολόκληρη την λέξη.

Στην υποδοκιμασία διάκρισης των γραφημάτων δίνονται στο παιδί 21 ζεύγη ψευδολέξεων. Κάποια ζεύγη ψευδολέξεων περιέχουν τις ίδιες λέξεις ενώ κάποια άλλα διαφορετικές λέξεις. Το παιδί καλείται να βρει ποια ζεύγη λέξεων περιέχουν

διαφορετικές λέξεις και να τα τσεκάρει με το μολύβι του. Επίσης θα πρέπει να πει και το τι διαφορετικό έχουν.

Στην υποδοκιμασία διάκρισης των φθόγγων δίνονται στο παιδί 32 ζεύγη ψευδολέξεων. Κάποια ζεύγη ψευδολέξεων περιέχουν τις ίδιες λέξεις ενώ κάποια άλλα διαφορετικές λέξεις. Στις διαφορετικές λέξεις άλλοτε ένας φθόγγος είναι διαφορετικός, άλλοτε οι φθόγγοι έχουν ανταλλάξει θέση και άλλοτε στη μια λέξη ο φθόγγος έχει παραλειφθεί. Το παιδί θα πρέπει να βρει ποια ζεύγη λέξεων διαφέρουν.

Στην υποδοκιμασία της σύνθεσης φθόγγων δίνονται 32 λέξεις, οι οποίες περιέχουν τα φωνήματα της γλώσσας μας σε διάφορους συνδυασμούς.

Στην υποδοκιμασία του οπτικο-κινητικού συντονισμού δίνεται ένα σχεδιάγραμμα με μορφή λαβύρινθου, ο οποίος έχει πολλές στροφές και στενέματα. Το παιδί θα πρέπει με το μολύβι του να σχεδιάσει μία γραμμή από την αρχή μέχρι την έξοδο του λαβύρινθου, χωρίς να βρει με το μολύβι του έξω από τα όρια του λαβύρινθου. Επίσης θα πρέπει να χρησιμοποιεί άλλοτε το δεξί και άλλοτε το αριστερό του χέρι.

Η υποδοκιμασία της αντίληψης δεξιού-αριστερού αξιολογεί αν το παιδί μπορεί να διακρίνει την αριστερή και την δεξιά μεριά του σώματος του αλλά και του σώματος του απέναντι του. Για τον σκοπό αυτό το παιδί καλείται να εκτελέσει 12 εντολές.

Η υποδοκιμασία της πλευρίωσης αξιολογεί αν το παιδί προτιμάει την δεξιά ή την αριστερή πλευρά του σώματος του. Συγκεκριμένα καλείται να εκτελέσει 14 εντολές χρησιμοποιώντας μέλη του σώματος του και μικρά αντικείμενα.

Τα αποτελέσματα του τεστ εξαρτώνται, από την συνολική βαθμολογία, η οποία προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών όλων των ερωτήσεων κάθε δοκιμασίας. Η βαθμολογία αυτή μετατρέπεται, στη συνέχεια, σε δευτερογενείς κλίμακες, σε αναπτυξιακά ηλίκια και σε αναπτυξιακές ηλικίες. Σταθμισμένους βαθμούς αποτελούν τα αναπτυξιακά ηλίκια, τα οποία συνιστούν έναν ακέραιο αριθμό μεταξύ του 1 και του 19. Από την ανάλυση της κατανομής των εκατοστιαίων θέσεων αυτών των ηλικίων προκύπτουν τρεις διαγνωστικές κατηγορίες. Οι διαγνωστικές κατηγορίες που προκύπτουν είναι η κατώτερη-ελλειμματική επίδοση (σταθμισμένοι βαθμοί 8 και κάτω - 25% της κατανομής), η μέση-κανονική επίδοση (σταθμισμένοι βαθμοί 9, 10, 11 - 50% της κατανομής) και η ανώτερη επίδοση (σταθμισμένοι

βαθμοί 12 και πάνω - 25% της κατανομής) (Παρασκευόπουλος και Παρασκευοπούλου, 2011).

- *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ)*

Το ΛΑΜΔΑ είναι ένα εργαλείο που δεν αποσκοπεί στην εκτίμηση της σχολικής επίδοσης του παιδιού αλλά στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυνατοτήτων του. Απευθύνεται σε παιδιά Β' Δημοτικού έως Β' Γυμνασίου. Το περιεχόμενο των υποδοκιμασιών που περιλαμβάνει μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει 8 υποδοκιμασίες, οι οποίες έχουν την μορφή παιχνιδιού στον υπολογιστή. Οι υποδοκιμασίες αυτές είναι η αναγνώριση ερεθισμάτων η ορθογραφία, η κατανόηση κειμένων, η μορφοσύνταξη, το λεξιλόγιο, η μνήμη εργασίας, η μη λεκτική νοητική ικανότητα και η αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής.

Η υποδοκιμασία της αναγνώρισης ερεθισμάτων περιλαμβάνει τρεις επιμέρους υποδοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν την ακρίβεια και την ταχύτητα της επεξεργασίας των οπτικών ερεθισμάτων. Η πρώτη υποδοκιμασία δεν απαιτεί επιλογή του ερεθίσματος και δεν αξιολογείται στο προφίλ των επιδόσεων. Αποτελεί μία απλή αντίδραση σε ένα ερέθισμα και χρησιμοποιείται για την εδραίωση της ελεγχόμενης ανταπόκρισης και της παρατεταμένης προσοχής του παιδιού. Ακόμη χρησιμεύει και για την εξοικείωση του παιδιού στην χρήση του ποντικιού. Η δεύτερη υποδοκιμασία είναι η αναγνώριση εικόνων και αξιολογεί την απόκριση του παιδιού σε οπτικά ερεθίσματα. Συγκεκριμένα στην οθόνη του υπολογιστή εμφανίζονται κάποιες εικόνες. Το παιδί θα πρέπει να επιλέξει γρήγορα μία συγκεκριμένη εικόνα και να απορρίψει τις υπόλοιπες. Χαμηλή ακρίβεια σε αυτή την υποδοκιμασία σημαίνει έλλειψη συγκέντρωσης ενώ χαμηλή ταχύτητα σημαίνει μειωμένη συμμετοχή του παιδιού. Η τρίτη υποδοκιμασία είναι η αναγνώριση λέξεων η οποία αποτελεί μία δοκιμασία λεξικής επιλογής. Συγκεκριμένα στην οθόνη του υπολογιστή εμφανίζονται κάποιες πραγματικές και κάποιες ψεύτικες λέξεις. Το παιδί θα πρέπει να επιλέξει γρήγορα τις πραγματικές και να απορρίψει τις ψεύτικες λέξεις. Χαμηλή ταχύτητα σε αυτή την υποδοκιμασία σημαίνει δυσκολία στην αναγνώριση των λέξεων και υποδηλώνει προβλήματα στην ανάγνωση.

Η υποδοκιμασία της ορθογραφίας περιλαμβάνει δύο επιμέρους υποδοκιμασίες, την ιστορική ορθογραφία και την γραμματική ορθογραφία.. Η ιστορική ορθογραφία αξιολογεί την σωστή ορθογραφία μεμονωμένων λέξεων. Η γραμματική ορθογραφία αξιολογεί την σωστή ορθογραφία των λέξεων η οποία εξαρτάται από τα πλαίσια αλλαγών που μπορεί να προκύψουν λόγω γραμματικής και σωστής σύνταξης. Συγκεκριμένα ζητείται από το παιδί να επιλέξει την ορθογραφημένη, για παράδειγμα:

Γιατί δε _____ λιγάκι;

- | | |
|-----------|--------------|
| α. βέβεα | α. βιάζεται |
| β. βαίβεα | β. βιάζαται |
| γ. βέβαια | γ. βιάζαίστε |
| δ. βέβια | δ. βιάζεστε |

Η υποδοκιμασία της μορφοσυντακτικής επεξεργασίας αξιολογεί τις δεξιότητες του παιδιού στην σύνταξη και στην μορφολογία. Δηλαδή τις δεξιότητες που αφορούν τη σωστή μορφή και αλληλουχία των λέξεων μέσα στις φράσεις και όχι στο νόημα τους. Η μορφοσυντακτική επεξεργασία περιλαμβάνει δύο επιμέρους υποδοκιμασίες, την συμπλήρωση προτάσεων και τις αναλογίες. Στη συμπλήρωση προτάσεων ζητείται από το παιδί να συμπληρώσει το κενό μιας πρότασης με μια γραμματικά και συντακτικά σωστή λέξη επιλέγοντας μία από τις τέσσερις δυνατές επιλογές. Για παράδειγμα:

Το ψωμί δεν _____ Τηλεφώνησέ μου _____ έρθεις

- | | |
|------------|---------|
| α. κόβει | α. μην |
| β. κόβεστε | β. να |
| γ. κόβεται | γ. πότε |
| δ. κόβουν | δ. όταν |

Στις αναλογίες εξετάζεται η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται λέξεις στο επίπεδο κλίσης και δημιουργίας παράγωγων χωρίς όμως αυτές να εντάσσονται στο πλαίσιο μιας φράσης. Για παράδειγμα:

δροσιά → δροσερός βλέπω → είδα

ψύχρα → ; πίνω → ;

α. ψύχρος α. έπινα

β. ψυχερός β. έπια

γ. ψυχρός γ. ήπια

δ. ψύχος δ. πίνεις

Χαμηλή επίδοση και ταχύτητα σε αυτή την υποδοκιμασία μπορεί να σχετίζεται με αναγνωστικά προβλήματα.

Η υποδοκιμασία της κατανόησης του λόγου αξιολογεί την κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα αξιολογείται η κατανόηση του προφορικού λόγου σε μορφή αφηγηματικού κειμένου και όχι σε μορφή αυθόρμητου λόγου. Ένας εικονικός εκφωνητής εκφωνεί ένα κείμενο, όπου το μέγεθος και το νόημα του κειμένου είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στην ηλικία του παιδιού. Ο έλεγχος της κατανόησης των παιδιών Β' έως Δ' Δημοτικού γίνεται με την εμφάνιση εικόνων στην οθόνη του υπολογιστή, όπου μόνο μία από αυτές ταιριάζει με το περιεχόμενο του κειμένου. Το παιδί καλείται να επιλέξει την σωστή εικόνα. Στα παιδιά Ε' Δημοτικού έως Β' Γυμνασίου ελέγχεται με γραπτές ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις. Η κατανόηση του γραπτού λόγου αξιολογείται με γραπτά κείμενα. Το παιδί καλείται να διαβάσει το κείμενο και μετά επιλέξει την σωστή εικόνα ή να απαντήσει σωστά σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ανάλογα με την ηλικία του. Τα κείμενα, η μορφή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου είναι όμοια με αυτά που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του προφορικού λόγου. Αυτό γίνεται ώστε τα αποτελέσματα των δύο δοκιμασιών να είναι συγκρίσιμα.

Η υποδοκιμασία του λεξιλογίου αξιολογεί την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού τόσο σε γραμματικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κατανόησης του προφορικού και του γραπτού λόγου. Περιλαμβάνει δύο υποδοκιμασίες, την επιλογή εικόνας και τους ορισμούς. Η υποδοκιμασία της επιλογής εικόνας χορηγείται σε όλες τις ηλικίες και περιλαμβάνει έναν εικονικό εκφωνητή, ο οποίος εκφωνεί μία λέξη. Ακόμη στην

οθόνη του υπολογιστή εμφανίζονται τέσσερις εικόνες από τις οποίες μόνο η μία αναπαριστά επιτυχώς την λέξη που εκφωνήθηκε. Το παιδί καλείται να επιλέξει την σωστή εικόνα. Η υποδοκιμασία των ορισμών χορηγείται μόνο σε παιδιά Ε' δημοτικού έως Β' Γυμνασίου. Σ' αυτή την υποδοκιμασία ο εικονικός εκφωνητής εκφωνεί έναν σύντομο ορισμό, ενώ στην οθόνη του υπολογιστή εμφανίζονται τέσσερις λέξεις από τις οποίες μόνο η μία αντιστοιχεί ακριβώς στον ορισμό. Το παιδί καλείται και εδώ να επιλέξει την σωστή λέξη.

Η υποδοκιμασία της εργαζόμενης μνήμης περιλαμβάνει την αποστήθιση και την αναπαραγωγή αλληλουχιών γραμμάτων. Οι αλληλουχίες των γραμμάτων περιέχουν μόνο σύμφωνα, ώστε η αλληλουχία που θα πρέπει να απομνημονεύσει το παιδί να μην σχηματίζει λέξη. Η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί την λεκτική μνήμη εργασίας, η οποία φαίνεται ότι είναι αδύναμη στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Η υποδοκιμασία της μη λεκτικής νοημοσύνης περιλαμβάνει δύο επιμέρους υποδοκιμασίες μη λεκτικών συλλογισμών, τις οπτικές αλληλουχίες και την συμπλήρωση σχημάτων. Οι οπτικές αλληλουχίες χορηγούνται μόνο σε παιδιά Β' έως Δ' Δημοτικού και παρουσιάζουν εικόνες που σχηματίζουν μία λογική ακολουθία. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται 5 θέσεις στην οθόνη του υπολογιστή. Οι τέσσερις θέσεις έχουν από ένα σχήμα ενώ η πέμπτη θέση είναι κενή. Επίσης δίνονται και άλλα τέσσερα σχήματα τα οποία μοιάζουν μεταξύ τους. Το παιδί καλείται να διαλέξει ένα από αυτά τα σχήματα ώστε η παραπάνω αλληλουχία να συμπληρωθεί σωστά. Η συμπλήρωση σχημάτων παρουσιάζει ένα βασικό σχήμα από το οποίο λείπει ένα μέρος. Ακόμη δίνονται κάποια μέρη σχημάτων όπου ένα από αυτά είναι το μέρος του βασικού σχήματος που λείπει. Το παιδί θα πρέπει να βρει το σωστό μέρος του σχήματος που λείπει ώστε να ολοκληρώσει το βασικό σχήμα. Η πολυπλοκότητα των σχημάτων διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία στην οποία χορηγείται. Η χαμηλή μη λεκτική επίδοση σε συνδυασμό με χαμηλές λεκτικές επιδόσεις, δημιουργεί υποψίες για την ύπαρξη διάχυτης μαθησιακής δυσκολίας. Αντίθετα χαμηλές λεκτικές επιδόσεις αλλά μέση ή υψηλή επίδοση σε μη λεκτικές δοκιμασίες, δημιουργεί υποψίες για την ύπαρξη Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας.

Η υποδοκιμασία της αντίληψης χαρακτηριστικών της μουσικής αξιολογεί την ικανότητα αναπαραγωγής απλών ρυθμικών σχημάτων. Τα ρυθμικά σχήματα αυξάνονται προοδευτικά σε επίπεδο δυσκολίας και μπορούν να εκτελεστούν από

παιδιά των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού χωρίς να έχουν κάποια μουσική εκπαίδευση. Το παιδί καλείται να ακούσει ένα σύντομο ρυθμικό σχήμα και στην συνέχεια να το αναπαράγει με το δάχτυλο του στο ποντίκι. Με την δοκιμασία αυτή εξετάζεται ο βαθμός συγχρονισμού των ακουστικών, σωματικών και κινητικών λειτουργιών σε συνδυασμό με την μνήμη εργασίας. Ακόμη εκτιμάται η ικανότητα του παιδιού να επεξεργάζεται ταχείες ακολουθίες ηχητικών ερεθισμάτων και να συγχρονίζεται κινητικά με αυτές. Η υποδοκιμασία αυτή χορηγείται μόνο σε παιδιά Β' έως Δ' Δημοτικού.

Τα αποτελέσματα του ΛΑΜΔΑ εξαρτώνται από την επίδοση του παιδιού σε κάθε επιμέρους υποδοκιμασία. Η επίδοση του παιδιού μπορεί να κατηγοριοποιηθεί βάσει τεσσάρων κατηγοριών και συγκρίνεται με την επίδοση παιδιών ίδιας ηλικίας που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι τέσσερις κατηγορίες αντιστοιχούν στα διαστήματα 0-10, 10-25, 25-50 και 50-100 των εκατοστιαίων τιμών και υποδεικνύουν μία διαβάθμιση της βαρύτητας των ελλειμμάτων. Το διάστημα 0-10 υποδηλώνει ένα μεγάλο βαθμό δυσκολίας στη συγκεκριμένη δεξιότητα (Σκαλουμπάκας, Προτόπαπας, 2007).

- *Εργαλείο Ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ)*

Το ΑΜΔΕ χρησιμοποιείται για την αναγνώριση των Μαθησιακών Δυσκολιών παιδιών και εφήβων ηλικίας 8 έως 15 ετών. Συγκεκριμένα αξιολογεί τις πτυχές του προφορικού και γραπτού λόγου, του συλλογισμού και των μαθηματικών. Μπορεί να χορηγηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελείται από έξι κλίμακες οι οποίες είναι η κλίμακα της πρόσληψης, της παραγωγής, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού και των μαθηματικών.

Η κλίμακα της πρόσληψης του προφορικού λόγου αποτελείται από 17 ερωτήσεις. Αποσκοπεί στον εντοπισμό πιθανών δυσκολιών σε επίπεδο φωνολογίας, λεξιλογίου και κατανόησης της σύνταξης και του προφορικού λόγου.

Η κλίμακα της παραγωγής του προφορικού λόγου περιλαμβάνει 19 προτάσεις. Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό των φωνολογικών δυσκολιών και των δυσκολιών συντακτικής και προφορικής αναδιήγησης. Δηλαδή εξετάζει την

ικανότητα του παιδιού να παράγει προφορικό λόγο με σωστή σύνταξη και γραμματική καθώς και πλούσιο ή μη λεξιλόγιο.

Η κλίμακα της ανάγνωσης αποτελείται από 20 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις της κλίμακας της ανάγνωσης αξιολογούν την αναγνωστική συμπεριφορά, την κωδικοποίηση, την ευχέρεια την κατανόηση και τις αναγνωστικές στρατηγικές του χρησιμοποιεί το παιδί.

Η κλίμακα της γραφής περιλαμβάνει 20 προτάσεις που αξιολογούν την παραγωγή του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα αξιολογούνται οι γραφοκινητικές δεξιότητες, η ορθογραφία, η ορθή χρήση σύνταξης, το λεξιλόγιο, η παραγωγή κειμένου και οι στρατηγικές που αξιοποιούνται κατά την συγγραφή.

Η κλίμακα του συλλογισμού περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονται με τα γνωστικά και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακών δυσκολίες. Δηλαδή η κλίμακα του συλλογισμού αξιολογεί την μεταγνωστική γνώση, την παρακολούθηση, τις στρατηγικές, την επίλυση προβλημάτων και τα κίνητρα.

Η κλίμακα των μαθηματικών αποτελείται από 20 προτάσεις. Το περιεχόμενο των προτάσεων αφορά τα κυριότερα προβλήματα στον τομέα των μαθηματικών. Συγκεκριμένα οι προτάσεις αυτές σχετίζονται με τις δυσκολίες της έννοιας του αριθμού, με τις αριθμητικές πράξεις, με την κατανόηση βασικών αριθμητικών δεδομένων και με την επίλυση προβλημάτων.

Κάθε κλίμακα του εργαλείου Ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ) βαθμολογείται ξεχωριστά. Η βαθμολογία της κάθε κλίμακας προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών κάθε ερώτησης της κλίμακας. Οι βαθμοί των ερωτήσεων κυμαίνονται από 1 μέχρι το 9. Στη συνέχεια υπολογίζεται ο μέσος όρος κάθε κλίμακας ο οποίος μετατρέπεται σε εκατοστημόρια/τυπικούς βαθμούς (Τζιβινίκου, 2015).

- *Detroit test*

Το *Detroittest* αποτελεί την προσαρμογή και την στάθμιση στα ελληνικά δεδομένα των DTLA-P:3 και των DTLA-4. Τα τεστ αυτά είναι ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση της μαθησιακής επάρκειας παιδιών και

εφήβων. Συγκεκριμένα αξιολογούν τις ειδικές ικανότητες και την νοητική λειτουργία του ατόμου ενώ βοηθούν στον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του.

Το DTLA-P:3 απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 4.0 έως 7.11 ετών και εκτιμά 16 διαφορετικές ικανότητες μέσω των 115 ερωτημάτων που περιλαμβάνει. Συγκεκριμένα τα ερωτήματα της δοκιμασίας αξιολογούν την άρθρωση, την εννοιολογική συσχέτιση, την αναπαραγωγή σχεδίου, τις ακολουθίες αριθμών, το σχέδιο ανθρώπου, τις ακολουθίες γραμμάτων, τις κινητικές δοκιμασίες, τις ακολουθίες αντικειμένων, την προφορική δοκιμασία, την ολοκλήρωση μορφών, την αναγνώριση εικόνων, την αναπαραγωγή προτάσεων, τις συμβολικές σχέσεις, την οπτική διάκριση, τις αντίθετες έννοιες και τις ακολουθίες λέξεων.

Η ικανότητα της άρθρωσης αξιολογείται μέσω 7 ερωτημάτων. Τα ερωτήματα αυτά εκτιμούν την κινητική λειτουργία του λόγου καθώς και την ικανότητα σωστής εκφοράς των φωνημάτων. Ο εξεταστής εκφέρει λέξεις και το παιδί καλείται να τις επαναλάβει σωστά.

Η ικανότητα της εννοιολογικής συσχέτισης εκτιμάται μέσω 5 ερωτημάτων. Τα ερωτήματα αυτά εκτιμούν τη μη λεκτική ικανότητα κατανόησης και συσχετισμού εννοιών. Δίνεται στο παιδί ένα οπτικό ερέθισμα και κάποιες εικόνες ερεθισμάτων. Το παιδί καλείται να επιλέξει από τις εικόνες-ερέθισμα, λέξεις-έννοιες που ταιριάζουν με αυτές του οπτικού ερεθίσματος που του δόθηκε.

Η ικανότητα της αναπαραγωγής σχεδίου μετρά μέσω 7 ερωτημάτων την προσοχή, την άμεση μνήμη, την κινητική δεξιότητα και τις σχέσεις στο χώρο. Ο εξεταστής υποδεικνύει στο παιδί ένα σχέδιο από το βιβλίο εικόνων. Το παιδί καλείται να ζωγραφίσει το σχέδιο.

Τα ερωτήματα που αξιολογούν ικανότητα ακολουθίας αριθμών είναι 7. Συγκεκριμένα τα ερωτήματα εκτιμούν την ικανότητα άμεσης ανάκλησης και βραχύχρονης μνήμης. Ο εξεταστής εκφέρει μια ακολουθία αριθμών την οποία το παιδί θα πρέπει να επαναλάβει.

Η ικανότητα του σχεδίου ανθρώπου περιλαμβάνει 8 ερωτήματα που εκτιμούν τις σύνθετες κινητικές λειτουργίες. Κυρίως ελέγχεται ο συντονισμός ματιού-χεριού και η

δεξιότητα χρήσης του μολυβιού. Ο εξεταστής ζητάει από το παιδί να ζωγραφίσει σε μια σελίδα μέλη του ανθρώπινου σώματος.

Η ικανότητα της ακολουθίας γραμμάτων αξιολογεί μέσω 6 ερωτημάτων την άμεσης ανάκλησης και την βραχύχρονη μνήμη. Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί κάποιες ακολουθίες λέξεων. Το παιδί αφού τις δει για 5'' καλείται να τις μεταφέρει γραπτά σε ειδικό πλαίσιο του απαντητικού φυλλαδίου.

Οι κινητικές δοκιμασίες περιλαμβάνουν 9 ερωτήματα τα οποία αξιολογούν την ικανότητα επικεντρωμένης προσοχής και κινητικής δεξιότητας. Ο εξεταστής πραγματοποιεί κάποιες κινήσεις με ή χωρίς την χρήση χαρτιού και μολυβιού. Το παιδί καλείται να τις αναπαράγει.

Η ικανότητα των ακολουθιών αντικειμένων αξιολογείται από 7 ερωτήματα. Τα ερωτήματα αυτά εκτιμούν την ικανότητα βραχύχρονης μνήμης και οπτικής συσχέτισης.

Οι προφορικές δοκιμασίες περιλαμβάνουν 6 ερωτήματα που μετρούν την ικανότητα κατανόησης και ολοκλήρωσης του προφορικού λόγου. Ακόμα εκτιμούνται και οι δεξιότητες της λεπτής κινητικότητας όπως ο συντονισμός ματιού-χεριού.

Η ικανότητα της ολοκλήρωσης μορφών αξιολογεί την κατανόηση σχέσεων και ολοκλήρωσης μορφών μέσω 6 ερωτημάτων. Ο εξεταστής παρουσιάζει στο παιδί ένα ημιτελές οπτικό ερέθισμα. Το παιδί καλείται να το αναγνωρίσει.

Η ικανότητα της αναγνώρισης εικόνων εκτιμά την κατανόηση εννοιών καθώς και τη μακρόχρονη μνήμη μέσω 8 ερωτημάτων. Παρουσιάζονται στο παιδί οικεία αντικείμενα τα οποία θα πρέπει να ονομάσει.

Η ικανότητα της αναπαραγωγής προτάσεων περιλαμβάνει 8 ερωτήματα που αξιολογούν την ικανότητα κατανόησης και χρήσης του προφορικού λόγου.

Η ικανότητα των συμβολικών σχέσεων εκτιμά το μη-λεκτικό συμβολικό συλλογισμό, τη μακρόχρονη μνήμη και την αντιληπτική ολοκλήρωση μέσω 8.

Η ικανότητα της οπτικής διάκρισης περιλαμβάνει 8 ερωτήματα που εκτιμούν τη μη-λεκτική ικανότητα διάκρισης και μακρόχρονης μνήμης.

Η ικανότητα των αντίθετων εννοιών περιλαμβάνει 8 ερωτήματα τα οποία μετρούν την κατανόηση και την ικανότητα της ολοκλήρωσης του προφορικού λόγου. Δίνεται μια σειρά λέξεων στο παιδί. Το παιδί καλείται να βρει το αντίθετο από την σειρά που του δόθηκε.

Η ικανότητα των ακολουθιών λέξεων περιλαμβάνει 6 ερωτήματα τα οποία αξιολογούν την άμεση ανάκληση-βραχύχρονη μνήμη. Ο εξεταστής εκφέρει ακολουθίες λέξεων τις οποίες το παιδί καλείται να επαναλάβει.

Το DTLA-4 απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 8.0 έως 15.11 ετών. Αποτελείται από 9 υποδοκimasίες οι οποίες εκτιμούν διαφορετικές αλλά αλληλοσυνδεόμενες νοητικές λειτουργίες. Οι υποδοκimasίες του τεστ είναι οι αντίθετες έννοιες, οι ακολουθίες σχεδίου, η αναπαραγωγή προτάσεων, η αναπαραγωγή σχεδίου, οι βασικές πληροφορίες, οι συμβολικές σχέσεις, οι ακολουθίες λέξεων και οι ακολουθίες ιστοριών.

Η υποδοκimasία των αντίθετων εννοιών εκτιμά μία περίπλοκη λεξιλογική ικανότητα η οποία προϋποθέτει μακρόχρονη μνήμη και συσχέτιση. Συγκεκριμένα αξιολογεί την κατανόηση και την ικανότητα ολοκλήρωσης του προφορικού λόγου. Δίνεται στο παιδί μια σειρά λέξεων. Το παιδί θα πρέπει να βρει και να πει το αντίθετο κάθε λέξης που του δόθηκε.

Η υποδοκimasία των ακολουθιών σχεδίου χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της οπτικής διάκρισης και της απομνημόνευσης αφηρημένου γραφικού υλικού. Ακόμη ελέγχει και την λεπτή κινητικότητα του παιδιού. Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί μια εικόνα με αφηρημένα σύμβολα για 5 δευτερόλεπτα. Στην συνέχεια απομακρύνει την εικόνα και δίνει στο παιδί κυβάρια τα οποία έχουν σχεδιασμένο ένα από τα αφηρημένα σύμβολα. Το παιδί καλείται να τοποθετήσει τα κυβάρια με την σειρά που τα είχε δει στην εικόνα.

Η υποδοκimasία της αναπαραγωγής προτάσεων εκτιμά την ικανότητα ορθών και ολοκληρωμένων προτάσεων στα ελληνικά. Το παιδί καλείται να αναπαράγει προτάσεις που διαβάζει ο εξεταστής.

Η υποδοκimasία της αναπαραγωγής γραμμάτων αξιολογεί την ακουστική μνήμη, τις σχέσεις στο χώρο και τον οπτικοκινητικό συντονισμό. Ο εξεταστής λέει μια σειρά

γραμμάτων. Το παιδί καλείται να γράψει τα γράμματα με την αντίστροφη σειρά από αυτήν που την άκουσε.

Η υποδοκιμασία της αναπαραγωγής σχεδίου αξιολογεί την μνήμη σχεδίου, την ικανότητα οπτικής μνήμης και την επάρκεια ανάκλησης. Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί μια εικόνα με ένα γεωμετρικό σχήμα. Στη συνέχεια το αποσύρει και το παιδί καλείται να το σχεδιάσει από μνήμης.

Η υποδοκιμασία των βασικών πληροφοριών εκτιμά τις γνώσεις του παιδιού που έχουν αποκτηθεί από τη συστηματική διδασκαλία αλλά και από τις βιωματικές εμπειρίες.

Η υποδοκιμασία των συμβολικών σχέσεων εκτιμά την ικανότητα του μη λεκτικού συλλογισμού. Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί μια σειρά από γεωμετρικά σχήματα από την οποία λείπει ένα κομμάτι. Το παιδί καλείται να βρει το κομμάτι που λείπει από 6 πιθανά σχέδια που του δίνονται.

Η υποδοκιμασία των ακολουθιών λέξεων εκτιμά την άμεση λεκτική μνήμη και την προσοχή. Το παιδί καλείται να επαναλάβει μια σειρά μεμονωμένων λέξεων που εκφέρει ο εξεταστής. Δεν υπάρχει εννοιολογική συσχέτιση των λέξεων.

Η υποδοκιμασία των ακολουθιών ιστοριών αξιολογεί αποκτημένη οργανωτική και εννοιολογική ικανότητα. Ακόμη ελέγχει και τη λεπτή κινητικότητα του παιδιού. Ο εξεταστής δείχνει μια σειρά από εικόνες οι οποίες είναι τοποθετημένες σε συγκεκριμένη σειρά. Το παιδί καλείται να πει μια ιστορία σύμφωνα με τις εικόνες.

Οι δοκιμασίες DTLA-P:3 και DTLA-4 περιλαμβάνουν τρεις περιοχές απ' τις οποίες προέρχονται οι αντιθετικές συνθέσεις. Οι περιοχές αυτές είναι η γλωσσική, η κινητική και η περιοχή της προσοχής. Η γλωσσική περιοχή χωρίζεται σε λεκτικό και μη λεκτικό, η κινητική περιοχή σε κινητικό και μη κινητικό και η περιοχή της προσοχής σε επαυξημένη προσοχή και σε περιορισμένη. Από τις δύο δοκιμασίες μπορεί να προκύψει ένα Πηλίο Μαθησιακής Επάρκειας αλλά και επιμέρους Τυπικοί Βαθμοί στις 6 αντιθετικές συνθέσεις των 3 περιοχών. Οι αντιθετικές συνθέσεις ανά περιοχή παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, 3, 4, 5, 6 και 7.

Πίνακας 2. Αντιθετικές Συνθέσεις – Λεκτική Περιοχή - DTLA-P:3

Λεκτική Περιοχή	
Λεκτικό	Μη Λεκτικό
Άρθρωση, Ακολουθίες Αριθμών, Προφορικές Δοκιμασίες, Ολοκλήρωση Μορφών, Αναγνώριση Εικόνων, Αναπαραγωγή Προτάσεων, Αντίθετες Έννοιες, Ακολουθίες Λέξεων Πληροφορίες	Εννοιολογική Συσχέτιση, Αναπαραγωγή Σχεδίου, Σχέδιο Ανθρώπου, Ακολουθίες Γραμμάτων, Κινητικές Δοκιμασίες, Ακολουθίες Αντικειμένων, Συμβολικές Σχέσεις, Οπτική Διάκριση

Πίνακας 3. Αντιθετικές Συνθέσεις – Λεκτική Περιοχή - DTLA-4

Λεκτική Περιοχή	
Λεκτικό	Μη Λεκτικό
Αναπαραγωγή Προτάσεων, Αντίθετες Έννοιες, Ακολουθίες Λέξεων, Βασικές Πληροφορίες	Αναπαραγωγή Σχεδίου, Ακολουθίες Σχεδίου, Αντιστροφή Γραμμάτων, Συμβολικές Σχέσεις, Ακολουθίες Ιστοριών

Οι υποδοκιμασίες της Λεκτικής Περιοχής αξιολογούν την κατανόηση του προφορικού λόγου και την αντίληψη της μη λεκτικής συμβολικής σκέψης. Ο όρος μη λεκτική συμβολική σκέψη αναφέρεται στην ικανότητα της μη λεκτικής κατανόησης, στη κατανόηση και στον συσχετισμό πληροφοριών και εννοιών, στο συμβολικό συλλογισμό, στην οπτική διάκριση, στην αντιληπτική ολοκλήρωση κ.τ.λ.

Παιδιά με χαμηλή βαθμολογία στις Αντιθετικές Συνθέσεις του λεκτικού έχουν φτωχό λεξιλόγιο, δεν χρησιμοποιούν επιτηδευμένο λόγο, δυσκολεύονται στην ανάκληση πληροφοριών και στην οργάνωση λεκτικών ιδεών σε λογικές ακολουθίες.

Παιδιά με χαμηλή βαθμολογία στις Αντιθετικές Συνθέσεις του μη λεκτικού εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάκληση μη λεκτικών πληροφοριών, δυσκολίες κινητικών αντιδράσεων, οργάνωσης ή επίλυσης οπτικών προβλημάτων και δυσκολεύονται σε οπτικά αφαιρετικά σύμβολα.

Πίνακας 4.Αντιθετικές Συνθέσεις - Κινητικής περιοχή –DTLA-P:3

Κινητική περιοχή	
Κινητικό	Μη κινητικό
Αναπαραγωγή Σχεδίου, Σχέδιο Ανθρώπου, Ακολουθίες Γραμμάτων, Κινητικές Δοκιμασίες, Προφορικές Δοκιμασίες	Άρθρωση, Εννοιολογική Συσχέτιση, Ακολουθίες Αριθμών, Ακολουθίες Αντικειμένων, Ολοκλήρωση Μορφών, Αναγνώριση Εικόνων, Αναπαραγωγή Προτάσεων, Συμβολικές Σχέσεις, Οπτική Διάκριση, Αντίθετες Έννοιες, Ακολουθίες Λέξεων

Πίνακας 5.Αντιθετικές Συνθέσεις - Κινητικής περιοχή –DTLA-4

Κινητική περιοχή	
Κινητικό	Μη κινητικό
Ακολουθίες Σχεδίου, Αντιστροφή Γραμμάτων, Αναπαραγωγή Σχεδίου, Ακολουθίες Ιστοριών	Αντίθετες Έννοιες, Αναπαραγωγή Προτάσεων, Βασικές Πληροφορίες, Συμβολικές Σχέσεις, Ακολουθίες Λέξεων

Οι υποδοκιμασίες της Κινητικής Περιοχής αξιολογούν τις σύνθετες κινητικές και μη κινητικές δεξιότητες. Οι κινητικές δεξιότητες σχετίζονται με τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την γραφοκινητικότητα, την λεπτή κινητικότητα κ.τ.λ. Οι μη κινητικές δεξιότητες σχετίζονται με ικανότητες που αφορούν ελεύθερα κινητικά πλαίσια. Δηλαδή με λεκτικές δεξιότητες που δεν απαιτούν λεπτούς κινητικούς χειρισμούς όπως η ομιλία, η ονοματοποίηση κ.τ.λ.

Χαμηλή βαθμολογία στις Αντιθετικές Συνθέσεις του κινητικού αποτελεί ένδειξη οπτικοαντιληπτικής διαταραχής, έλλειψη συντονισμού και εγκεφαλικής παράλυσης.

Τα παιδιά με χαμηλή βαθμολογία στις Αντιθετικές Συνθέσεις του μη κινητικού εμφανίζουν δυσκολίες στην ομιλία, στην ονοματοποίηση και στην αναγνώριση συμβόλων.

Πίνακας 6. Αντιθετικές Συνθέσεις - Περιοχής της Προσοχής – DTLA-P:3

Περιοχή της προσοχής	
Επαυξημένη προσοχή	Περιορισμένη προσοχή
Ακολουθίες Αριθμών, Ακολουθίες Γραμμάτων, Κινητικές Δοκιμασίες, Ακολουθίες Αντικειμένων, Προφορικές Δοκιμασίες, Ακολουθίες Λέξεων	Άρθρωση, Ολοκλήρωση Μορφών, Αναγνώριση Εικόνων, Αναπαραγωγή Προτάσεων, Αντίθετες Έννοιες, Εννοιολογική Συσχέτιση, Αναπαραγωγή Σχεδίου, Σχέδιο Ανθρώπου, Συμβολικές Σχέσεις, Οπτική Διάκριση

Πίνακας 7. Αντιθετικές Συνθέσεις - Περιοχής της Προσοχής – DTLA-4

Περιοχή της προσοχής	
Επαυξημένη προσοχή	Περιορισμένη προσοχή
Ακολουθίες Αριθμών, Ακολουθίες Γραμμάτων, Κινητικές Δοκιμασίες, Ακολουθίες Αντικειμένων, Προφορικές Δοκιμασίες, Ακολουθίες Λέξεων	Άρθρωση, Ολοκλήρωση Μορφών, Αναγνώριση Εικόνων, Αναπαραγωγή Προτάσεων, Αντίθετες Έννοιες, Εννοιολογική Συσχέτιση, Αναπαραγωγή Σχεδίου, Σχέδιο Ανθρώπου, Συμβολικές Σχέσεις, Οπτική Διάκριση

Οι υποδοκιμασίες της περιοχής της Προσοχής αξιολογούν την επάρκεια των γνωστικών λειτουργιών όπως της μνήμης και της προσοχής.

Τα παιδιά με χαμηλή βαθμολογία στην επαυξημένη προσοχή εμφανίζουν εύκολη διάσπαση προσοχής, απροσεξία και δυσκολία στην επικέντρωση της προσοχής σε έργα.

Τα παιδιά με χαμηλή βαθμολογία στη περιορισμένη προσοχή χαρακτηρίζονται από φτωχή λεξιλογική δραστηριότητα και μειωμένες ικανότητες κατανόησης και συλλογισμού. Ακόμη δυσκολεύονται στην κατανόηση αφαιρετικών συνδυαστικών σχέσεων και αποτυγχάνουν στην ανάκληση πληροφοριών και ιδεών (Τζουριάδου, 2008).

✓ *Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Α-α-Τ-ω*

Το Λ-α-Τ-ω δημιουργήθηκε για την αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων παιδιών και εφήβων ηλικίας 4 έως 16 ετών. Συγκεκριμένα αξιολογεί την επάρκεια των γλωσσικών στοιχείων του λόγου (φωνολογικό, σημασιολογικό, μορφολογικό) σε επίπεδο πρόσληψης, οργάνωσης και έκφρασης και την ικανότητα κατανόησης και οργάνωσης του γραπτού και προφορικού λόγου. Ακόμη χρησιμοποιείται και για την ανάδειξη των ιδιομορφιών των παιδιών προκειμένου να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα αντιμετώπισης. Το τεστ Λ-α-Τ-ω περιλαμβάνει 17 υποδοκιμασίες οι οποίες είναι διευθετημένες σε 2 επίπεδα.

Το Επίπεδο Ι αποτελείται από 10 υποδοκιμασίες οι οποίες χορηγούνται σε παιδιά ηλικίας 4 έως 7.11 ετών. Οι υποδοκιμασίες αυτές είναι το εικονο-λεξιλόγιο, το λεξιλόγιο συσχετισμού, το προσληπτικό λεξιλόγιο, το προφορικό λεξιλόγιο, η άρθρωση, η φωνημική ολοκλήρωση, η φωνημική ανάλυση, η φωνημική διάκριση, η μορφοσυντακτική κατανόηση και η μορφοσυντακτική ολοκλήρωση.

Η υποδοκιμασία του εικονο-λεξιλογίου χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της σημασιολογίας σε επίπεδο πρόσληψης. Σε αυτή την δοκιμασία το παιδί καλείται να απαντήσει σε 23 ερωτήματα τα οποία εκτιμούν την ικανότητα του να κατανοεί λέξεις που συνδέονται με καθημερινές έννοιες. Συγκεκριμένα δίνονται στο παιδί 4 εικόνες αντικειμένων από τις οποίες θα πρέπει να δείξει σωστά αυτή που του ζητείται.

Η υποδοκιμασία του λεξιλογίου συσχετισμού χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της σημασιολογίας σε επίπεδο οργάνωσης. Σε αυτή την υποδοκιμασία το παιδί καλείται να απαντήσει σε 15 ερωτήματα - εικόνες που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να συσχετίζει λέξεις οι οποίες παρουσιάζονται οπτικά και εκφράζουν έννοιες σχετικές μεταξύ τους. Στο παιδί δίνονται 4 εικόνες από τις οποίες θα πρέπει να διαλέξει τις 2 που σχετίζονται περισσότερο με την εικόνα ερέθισμα.

Η υποδοκιμασία του προσληπτικού λεξιλογίου χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της σημασιολογίας σε επίπεδο πρόσληψης. Δηλαδή αξιολογείται η προσληπτική ικανότητα του παιδιού σε επίπεδο λεξιλογίου και η ικανότητα του να κατανοεί κοινές λέξεις από την περιγραφή τους. Η υποδοκιμασία αυτή περιλαμβάνει 12 ερωτήματα. Ο εξεταστής περιγράφει μία έννοια και το παιδί καλείται να επιλέξει από τις τέσσερις εικόνες που του δίνονται αυτή που ταιριάζει με την έννοια που περιγράφηκε.

Η υποδοκιμασία του προφορικού λεξιλογίου χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της σημασιολογίας σε επίπεδο έκφρασης. Δηλαδή αξιολογείται η εκφραστική ικανότητα του παιδιού σε επίπεδο λεξιλογίου καθώς και η ικανότητά του να ορίζει κοινές λέξεις. Η υποδοκιμασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από 14 ερωτήματα, όπου το παιδί καλείται να βρει λέξεις από την περιγραφή τους. Συγκεκριμένα ο εξεταστής δίνει στο παιδί την πρώτη συλλαβή της λέξης που ζητείται και ένα οπτικό ερέθισμα. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 15 ερωτήματα. Εδώ ο εξεταστής ζητάει από το παιδί να περιγράψει κοινές λέξεις.

Η υποδοκιμασία της άρθρωσης χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της φωνολογίας σε επίπεδο έκφρασης. Η υποδοκιμασία αυτή σχετίζεται με την ομιλία, δηλαδή την κινητική όψη του λόγου. Πιο συγκεκριμένα αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να εκφέρει σωστά τα πιο δύσκολα σύμφωνα της ελληνικής γλώσσας ή τους συνδυασμούς τους. Αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 13 ερωτήματα και για την εκφορά της λέξης δίνεται βοήθεια με εικόνες. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 16 ερωτήματα και για τη εύρεση της λέξης δίνεται σημασιολογική βοήθεια. Ο εξεταστής λέει μία ελλιπής πρόταση στο παιδί, την οποία θα πρέπει να ολοκληρώσει εκφέροντας την κατάλληλη λέξη.

Η υποδοκιμασία της φωνημικής ολοκλήρωσης χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της φωνολογίας σε επίπεδο οργάνωσης. Συγκεκριμένα αποτελείται από 30 ερωτήματα τα οποία αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να ολοκληρώνει λέξεις ή ψευδολέξεις από μεμονωμένα φωνήματα. Ο εξεταστής προφέρει έναν ένα τους φθόγγους μιας λέξης και το παιδί καλείται να εκφέρει ολόκληρη την λέξη. Ο ρυθμός με τον οποίο παρουσιάζονται οι φθόγγοι είναι δύο φθόγγοι ανά δευτερόλεπτο και θα πρέπει να διατηρείται. Ακόμη θα πρέπει να διατηρούνται και οι παύσεις ανάμεσα στους φθόγγους που εκφέρονται με φυσικό τόνο από τον εξεταστή.

Η υποδοκιμασία της φωνολογικής ανάλυσης χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της φωνολογίας σε επίπεδο οργάνωσης. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει 30 ερωτήματα από τα οποία αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να αναλύει τις λέξεις ή τις ψευδολέξεις σε μεμονωμένα φωνήματα. Η ικανότητα αυτή συνδέεται με την αναγνωστική ετοιμότητα. Ο εξεταστής προφέρει μία λέξη και το παιδί καλείται να την αναλύσει σε φωνήματα.

Η υποδοκιμασία της φωνημικής διάκρισης χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της φωνολογίας σε επίπεδο πρόσληψης. Η υποδοκιμασία αυτή περιλαμβάνει δύο μέρη τα οποία αξιολογούν την ικανότητα διάκρισης αλλά και την εννοιολογική κατανόηση του παιδιού. Το πρώτο μέρος αποτελείται από 14 ερωτήματα. Στο παιδί δίνονται δύο λέξεις οι οποίες ομοιοκαταληκτούν και διαφέρουν στο πρώτο φώνημα. Το πρώτο φώνημα της πρώτης λέξης μοιάζει ακουστικά με το πρώτο φώνημα της άλλης λέξης. Ακόμη δίνεται και το εννοιολογικό περιεχόμενο της λέξης του ζητείται από το παιδί. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 3 ομάδες των 7 ερωτημάτων που αξιολογούν την προσωδία.

Η υποδοκιμασία της μορφοσυντακτικής κατανόησης χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της μορφοσυντακτικής επάρκειας σε επίπεδο πρόσληψης και οργάνωσης. Σε αυτή την υποδοκιμασία δίνεται έμφαση στην μορφολογία της πρότασης και όχι στην έννοια της. Αποτελείται από 13 ερωτήματα. Δίνονται στο παιδί τρεις εικόνες και μία πρόταση ερέθισμα. Το παιδί καλείται να επιλέξει την εικόνα που ταιριάζει περισσότερο με την πρόταση που δίνεται.

Η υποδοκιμασία της μορφοσυντακτικής ολοκλήρωσης χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της μορφοσυντακτικής επάρκειας σε επίπεδο οργάνωσης. Περιλαμβάνει 13 ερωτήματα τα οποία αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να ολοκληρώνει ημιτελείς προτάσεις. Συγκεκριμένα ο εξεταστής προφέρει την ελλιπή πρόταση σταματώντας απότομα στο σημείο που το παιδί θα πρέπει να εκφέρει την λέξη ή τις λέξεις ώστε να ολοκληρώσει την πρόταση. Επίσης οι προτάσεις που δίνονται προφορικά στο παιδί συνοδεύονται από εικόνες που απεικονίζουν το περιεχόμενο της πρότασης.

Το Επίπεδο II αποτελείται από 7 υποδοκιμασίες οι οποίες χορηγούνται σε παιδιά ηλικίας 8 έως 15,11 ετών. Οι δοκιμασίες αυτές είναι το προφορικό λεξιλόγιο, το λεξιλόγιο συσχετισμού, η κατανόηση ανάγνωσης, η αναγνώριση λαθών, η ακολουθία προτάσεων, ο συνδυασμός προτάσεων και η ανάγνωση και κατανόηση ιστοριών.

Η υποδοκιμασία του προφορικού λεξιλογίου II χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της σημασιολογίας σε επίπεδο έκφρασης. Δηλαδή αξιολογείται η εκφραστική ικανότητα του παιδιού σε επίπεδο λεξιλογίου καθώς και η ικανότητά του να ορίζει κοινές λέξεις. Αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 13

ερωτήματα, όπου το παιδί καλείται να βρει λέξεις από την περιγραφή τους. Συγκεκριμένα ο εξεταστής δίνει στο παιδί την πρώτη συλλαβή της λέξης που ζητείται και μία σημασιολογική βοήθεια. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 13 ερωτήματα. Εδώ ο εξεταστής ζητάει από το παιδί να περιγράψει κοινές λέξεις.

Η υποδοκιμασία του λεξιλογίου συσχετισμού II χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της σημασιολογίας σε επίπεδο έκφρασης και οργάνωσης. Αποτελείται από 13 ερωτήματα που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να συσχετίζει λέξεις. Οι λέξεις αυτές παρουσιάζονται σε ζευγάρια και εκφράζουν έννοιες που σχετίζονται μεταξύ τους. Ο εξεταστής δίνει το παιδί δύο λέξεις αντικειμένων και ζητάει να του πει σε τι μοιάζουν μεταξύ τους.

Η υποδοκιμασία της κατανόησης ανάγνωσης χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της μορφοσυντακτικής επάρκειας σε επίπεδο πρόσληψης και οργάνωσης. Η υποδοκιμασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 7 ερωτήματα που αξιολογούν τη μορφοσυντακτική επάρκεια του παιδιού σε επίπεδο πρότασης. Ο εξεταστής δίνει στο παιδί κάποιες λέξεις για να διαβάσει. Αυτές τις λέξεις θα πρέπει να τις βάλει στην σωστή σειρά ώστε να σχηματιστεί μία πρόταση. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 7 ερωτήματα που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού στην ανάγνωση και στη χρήση των χρόνων. Τα παιδί καλείται να μεταφέρει στο παρελθόν παραγράφους που διαβάζει μόνο του.

Η υποδοκιμασία της αναγνώρισης λαθών χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της μορφοσυντακτικής επάρκειας σε επίπεδο πρόσληψης. Η υποδοκιμασία αυτή αποτελείται από 15 ερωτήματα σε μορφή προτάσεων που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί προτάσεις αναγνωρίζοντας τα μορφοσυντακτικά λάθη. Συγκεκριμένα δίνονται κάποιες προτάσεις στο παιδί, όπου κάθε πρόταση έχει ένα μορφοσυντακτικό λάθος. Το παιδί καλείται να διαβάσει την πρόταση και να εντοπίσει αυτό το λάθος.

Η υποδοκιμασία της ακολουθίας προτάσεων χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της μορφοσυντακτικής επάρκειας σε επίπεδο οργάνωσης. Αποτελείται από 8 ερωτήματα σε μορφή προτάσεων τα οποία αξιολογούν τη μορφοσυντακτική επάρκεια του παιδιού σε επίπεδο παραγράφου. Δίνονται 5 προτάσεις τις οποίες το παιδί θα πρέπει να βάλει στην σωστή σειρά ώστε να συντάξει μία παράγραφο με νόημα.

Η υποδοκιμασία του συνδυασμού προτάσεων χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της μορφοσυντακτικής επάρκειας σε επίπεδο οργάνωσης και έκφρασης. Η υποδοκιμασία αυτή αποτελείται από 15 ερωτήματα στα οποία το παιδί καλείται να παράγει εμπλουτισμένες προτάσεις χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους συνδέσμους. Δίνονται στο παιδί δύο μικρές προτάσεις τις οποίες θα πρέπει να ενώσει για να σχηματίσει μία πρόταση.

Η υποδοκιμασία της ανάγνωσης και κατανόησης ιστοριών χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της μορφοσυντακτικής επάρκειας σε επίπεδο οργάνωσης και έκφρασης. Η υποδοκιμασία αυτή αποτελείται από 7 ερωτήματα σε μορφή παραγράφου που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να αξιολογεί ένα κείμενο αναλύοντας πληροφορίες και χρησιμοποιώντας στρατηγικές. Το παιδί καλείται να διαβάσει σιωπηρά τις παραγράφους που του δίνονται και μετά να απαντήσει σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Το παιδί απαντάει σε 5 ερωτήσεις για κάθε παράγραφο που διαβάζει.

Οι υποδοκιμασίες του Λ-α-Τα-ω βαθμολογούνται ξεχωριστά. Ωστόσο μπορούν να ομαδοποιηθούν και σε 7 συνθέσεις. Τρεις συνθέσεις αφορούν τα στοιχεία του λόγου, δηλαδή την σημασιολογία, την φωνολογία και τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά. Τρεις συνθέσεις αφορούν τα συστήματα του λόγου δηλαδή την πρόσληψη, την οργάνωση και την έκφραση του λόγου. Η έβδομη σύνθεση αφορά το Πηλίο Γλωσσικής Επάρκειας. Η βαθμολογία κάθε σύνθεσης προκύπτει από το άθροισμα των τυπικών βαθμών των δοκιμασιών που αξιολογούν την συγκριμένη σύνθεση. Για παράδειγμα η βαθμολογία της σύνθεσης του προσληπτικού συστήματος (Επίπεδο Ι) προκύπτει από το άθροισμα των βαθμολογιών των δοκιμασιών του εικονολεξιλογίου, του προσληπτικού λεξιλογίου, της φωνημικής διάκρισης και της μορφοσυντακτικής κατανόησης. Ο μέσος όρος κάθε σύνθεσης είναι το 10 και η τυπική απόκλιση το 3. Η βαθμολογία της σύνθεσης του Πηλίου Γλωσσικής Επάρκειας προκύπτει από το άθροισμα της βαθμολογίας των έξι συνθέσεων. Ο μέσος όρος είναι 100 και η τυπική απόκλιση ± 15 . (Τζουριάδου, Συγκολλίτου, Αναγνωστοπούλου, Βακόλα, 2008).

- WISC-III

Η Κλίμακα Νοημοσύνης για παιδιά του Wechsler-III (WISC-III) αποτελεί μία από τις ελάχιστες ελληνικές σταθμισμένες κλίμακες που μετρούν την λεκτική και την μη λεκτική νοημοσύνη παιδιών ηλικίας 6 έως 16;11 ετών. Αποτελείται από 13 υποκλίμακες εκ των οποίων οι 6 είναι λεκτικές και οι 7 πρακτικές. Οι λεκτικές υποκλίμακες είναι οι πληροφορίες, οι ομοιότητες, η αριθμητική, το λεξιλόγιο, η κατανόηση και η μνήμη αριθμών. Οι πρακτικές υποκλίμακες είναι η συμπλήρωση εικόνων, η κωδικοποίηση, η σειριοθέτηση εικόνων, τα σχέδια εικόνων, τα σχέδια με κύβους, η συναρμολόγηση αντικειμένων και οι λαβύρινθοι.

Η υποκλίμακα των πληροφοριών αποτελείται από 30 ερωτήματα γενικών γνώσεων. Συγκεκριμένα, το παιδί θα πρέπει να απαντήσει προφορικά στις ερωτήσεις που θα του κάνει ο εξεταστής. Για παράδειγμα: *Πόσες μέρες έχει η εβδομάδα; Ποιος έγραψε την Οδύσσεια; Ποιος ήταν ο Κωνσταντίνος Καβάφης;*

Η υποκλίμακα των ομοιοτήτων περιλαμβάνει 19 ερωτήματα. Συγκεκριμένα δίνονται στο παιδί δύο λέξεις αντικειμένων ή εννοιών. Το παιδί καλείται να εντοπίσει ομοιότητες μεταξύ των δύο λέξεων που του δίνονται. Για παράδειγμα: *Σε τι μοιάζει το γάλα και το νερό; Σε τι μοιάζει η χαρά και η λύπη;*

Η υποκλίμακα της αριθμητικής αποτελείται από 24 ερωτήματα αριθμητικών προβλημάτων. Το παιδί καλείται να λύσει τα προβλήματα χωρίς μολύβι και χαρτί μέσα σε κάποιο χρονικό όριο. Για παράδειγμα: *Πόσα είναι 2 μολύβια και 3 μολύβια; Αν 3 κουτιά μακαρόνια ζυγίζουν 5 κιλά, πόσα κιλά ζυγίζουν τα 2 κουτιά;*

Η υποκλίμακα του λεξιλογίου αποτελείται από 30 ερωτήματα. Συγκεκριμένα δίνονται κάποιες λέξεις στο παιδί, στις οποίες θα πρέπει να δώσει προφορικά τον ορισμό τους. Για παράδειγμα: *Τι είναι η ομπρέλα; Τι σημαίνει φεύγω; Τι σημαίνει ομοφωνία;*

Η υποκλίμακα της κατανόησης περιλαμβάνει 18 ερωτήματα στα οποία το παιδί καλείται να προτείνει λύσεις ή να δώσει εξηγήσεις σχετικά με θέματα της καθημερινής ζωής. Για παράδειγμα: *Τι πρέπει να κάνεις αν κοπείς στο δάχτυλο σου; Γιατί τα παιχνίδια έχουν κανόνες; Για ποιους λόγους έχουμε βουλευτές;*

Η υποκλίμακα της μνήμης αριθμών περιλαμβάνει 15 ζεύγη ακολουθιών ευθείας και αντίστροφης επανάληψης. Δηλαδή το παιδί καλείται να επαναλάβει ακολουθίες αριθμών με την ίδια ή με την αντίστροφη σειρά που εκφωνεί ο εξεταστής.

Η υποκλίμακα της συμπλήρωσης εικόνων αποτελείται από 30 ερωτήματα. Συγκεκριμένα δίνεται στο παιδί μια σειρά εικόνων όπου λείπει ένα βασικό στοιχείο. Το παιδί καλείται να το ονομάσει ή να το δείξει μέσα σε ορισμένο χρόνο.

Η υποκλίμακα της κωδικοποίησης περιλαμβάνει 2 τύπους, τον Α και τον Β. Ο Α αφορά παιδιά ηλικίας 6 έως 8 ετών και ο Β 8 έως 16 ετών. Δίνονται στο παιδί κάποια γεωμετρικά σχήματα. Το παιδί καλείται να αντιγράψει όσα περισσότερα μπορεί σε ορισμένο χρόνο.

Η υποκλίμακα της σειριοθέτησης εικόνων αποτελείται από 14 ερωτήματα. Κάθε ερώτημα περιλαμβάνει δέσμες καρτών που αναπαριστούν μία ιστορία. Οι κάρτες παρουσιάζονται στο παιδί ανακατεμένες και καλείται να τις τοποθετήσει στη σωστή σειρά σε ορισμένο χρόνο.

Η υποκλίμακα των σχεδίων με κύβους περιλαμβάνει 12 ερωτήματα σχεδίων. Συγκεκριμένα ο εξεταστής δίνει στο παιδί κάποιους κύβους. Κάθε φορά του υποδεικνύει ένα σχέδιο με τους κύβους το οποίο θα πρέπει να αναπαραστήσει σε ορισμένο χρόνο.

Η υποκλίμακα της συναρμολόγησης αντικειμένων αποτελείται από 5 ερωτήματα. Τα ερωτήματα αυτά έχουν την μορφή πάζλ τα οποία αναπαριστούν αντικείμενα. Το παιδί καλείται να συναρμολογήσει το πάζλ σε ορισμένο χρόνο.

Τα ερωτήματα της υποκλίμακας των συμβόλων περιλαμβάνουν δύο ομάδες σχημάτων. Το παιδί καλείται να διερευνήσει οπτικά και να σημειώσει αν υπάρχουν σχήματα που μοιάζουν ή δεν μοιάζουν μεταξύ τους σε ορισμένο χρόνο.

Η υποκλίμακα των λαβύρινθων περιλαμβάνει 10 ερωτήματα σε μορφή λαβύρινθων. Το παιδί καλείται να ξεκινήσει από το κέντρο του λαβύρινθου και να σχεδιάσει μία γραμμή από την αρχή μέχρι την έξοδο του μέσα σε ορισμένο χρόνο.

Κάθε υποκλίμακα βαθμολογείται ξεχωριστά. Η βαθμολογία προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών που συγκέντρωσε το παιδί στις ερωτήσεις κάθε υποκλίμακας.

Οι βαθμολογίες αυτές αποτελούν τις αρχικές τιμές. Οι αρχικές τιμές μετατρέπονται σε δευτερογενείς σταθμισμένες τιμές που ονομάζονται τυπικοί βαθμοί και προκύπτουν με την βοήθεια ειδικού πίνακα. Ακόμη υπολογίζονται τρεις δείκτες, ο δείκτης της Λεκτικής Νοημοσύνης, ο δείκτης της Πρακτικής Νοημοσύνης και ο Γενικός Δείκτης. Ο δείκτης της Λεκτικής και της Πρακτικής Νοημοσύνης αντιπροσωπεύουν την νοημοσύνη του παιδιού στις αντίστοιχες κλίμακες. Ο Γενικός δείκτης αντιπροσωπεύει την επίδοση σε όλες τις υποκλίμακες του τεστ. Όταν παρατηρείται σημαντική απόκλιση μεταξύ της Λεκτικής και της Πρακτικής νοημοσύνης τότε ο Γενικός Δείκτης παύει να είναι αντιπροσωπευτικός της γενικής εικόνας του νοητικού δυναμικού. Σημαντική απόκλιση ορίζονται οι 12 ($p < 0,05$) έως οι 15 μονάδες ($p < 0,01$ και άνω). Οι υποκλίμακες της Μνήμης αριθμών, της Κωδικοποίησης και του Λαβύρινθου δεν συμπεριλαμβάνονται στους επιμέρους υπολογισμούς του Πρακτικού και του Γενικού δείκτη (Χατζηχρήστου, 2011).

- *Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού*

Το εργαλείο αυτό αποσκοπεί στη διάγνωση του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων των παιδιών ηλικίας νηπιαγωγείου. Η ελλιπής ανάπτυξη των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων επηρεάζει την μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Το τεστ απευθύνεται σε παιδιά που φοιτούν στον Νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' Δημοτικού. Οι διαγνωστικές υποδοκιμασίες του τεστ χωρίζονται σε 4 βασικούς τομείς της ανάπτυξης. Οι τομείς και οι επιμέρους υποδοκιμασίες τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

Η υποδοκιμασία της ανάγνωσης συλλαβών περιλαμβάνει 24 συλλαβές τις οποίες το παιδί καλείται να διαβάσει μία - μία. Ο εξεταστής ελέγχει αν το παιδί διαβάζει σωστά τις συλλαβές. Λάθος θεωρείται αν το παιδί αντιμεταθέσει, παραλείψει ή προσθέσει φώνημα ή παρουσιάσει αδυναμία-άρνηση για ανάγνωση.

Η υποδοκιμασία της ανάγνωσης ψευδολέξεων περιλαμβάνει 24 ψευδολέξεις προς ανάγνωση. Οι ψευδολέξεις έχουν επιλεγεί ώστε να αντιπροσωπεύονται όσο το δυνατόν περισσότερες περιπτώσεις συλλαβικής δομής.

Πίνακας 8. Οι τομείς και οι υποδοκιμασίες τουεργαλείου Ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ & Β΄ Δημοτικού

Τομείς	Δοκιμασίες	Χορηγείται
Αναγνωστική αποκωδικοποίηση	Ανάγνωση συλλαβών	Α΄ και Β΄ Δημοτικού
	Ανάγνωση ψευδολέξεων	
Αναγνωστική Κατανόηση	Ανάγνωση προτάσεων κι επιλογή εικόνων	Α΄ και Β΄ Δημοτικού
	Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	
Φωνολογική επίγνωση	Διάκριση φωνημάτων	Νηπιαγωγείο
	Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα	Α΄ και Β΄ Δημοτικού
	Απαλοιφή φωνημάτων	
Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών	Μνήμη ακόλουθων αριθμών	Νηπιαγωγείο και Α΄ και Β΄ Δημοτικού
	Επανάληψη ψευδολέξεων	

Η υποδοκιμασία της ανάγνωσης προτάσεων κι επιλογής εικόνων περιλαμβάνει 16 προτάσεις. Η συντακτική δομή των προτάσεων είναι ανάλογη με την ηλικία των παιδιών. Κάθε πρόταση συνοδεύεται από τρεις εικόνες όπου μόνο μία από αυτές αντιστοιχεί στο νόημα της πρότασης. Το παιδί καλείται να διαβάσει την πρόταση και να επιλέξει την σωστή εικόνα.

Η υποδοκιμασία της ανάγνωσης και συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων περιλαμβάνει 16 προτάσεις σε καθεμία από τις οποίες λείπει μία λέξη. Μαζί με την πρόταση δίνονται και τρεις λέξεις όπου μόνο μία από αυτές ταιριάζει στην πρόταση. Το παιδί θα πρέπει να διαβάσει την πρόταση και να επιλέξει την σωστή λέξη.

Η υποδοκιμασία της διάκρισης φωνημάτων απευθύνεται σε παιδιά Νηπιαγωγείου και αποτελείται από 24 ζεύγη ψευδολέξεων. Οι ψευδολέξεις κάθε ζεύγους έχουν ίδιο αριθμό φωνημάτων και μπορεί να είναι είτε ίδιες είτε διαφορετικές κατά ένα φώνημα με τυχαία θέση. Οι συλλαβές των ψευδολέξεων αυξάνονται σε σειρά καθώς το τεστ προχωράει. Ο εξεταστής διαβάζει ένα ζευγάρι ψευδολέξεων και το παιδί καλείται να πει αν οι ψευδολέξεις που άκουσε είναι ίδιες ή διαφορετικές.

Η υποδοκιμασία της κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα απευθύνεται σε παιδιά Νηπιαγωγείου, Α' και Β' Δημοτικού. Αποτελείται από 24 ψευδολέξεις όπου ο αριθμός των συλλαβών τους αυξάνεται καθώς η δοκιμασία προχωράει. Ο εξεταστής διαβάζει κάθε ψευδολέξη πρώτα ολόκληρη και μετά ένα ένα φθόγγο. Το παιδί καλείται να χτυπάει στο τραπέζι το μολύβι σε κάθε φθόγγο που ακούει.

Η υποδοκιμασία της απαλοιφής φωνημάτων απευθύνεται σε παιδιά Νηπιαγωγείου, Α' και Β' Δημοτικού και αποτελείται από 24 ψευδολέξεις με αύξουσα σειρά δυσκολίας. Ο εξεταστής εκφωνεί την ψευδολέξη και υποδεικνύει το τμήμα της λέξης που θα απαλειφεί. Το παιδί καλείται να πει το τμήμα της λέξης που μένει μετά την απαλοιφή.

Η υποδοκιμασία της μνήμης ακόλουθων αριθμών αποτελείται από 16 σειρές ψηφίων, που αρχίζουν από δύο ψηφία και βαθμιαία φτάνουν μέχρι και τα 7 ψηφία. Η δοκιμασία αυτή εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί στην βραχύχρονη μνήμη την φωνολογική αναπαράσταση μιας σειράς διαφορετικών αριθμητικών ψηφίων. Ο εξεταστής εκφωνεί μια σειρά αριθμών και το παιδί καλείται να επαναλάβει τους αριθμούς με την σειρά που εκφωνήθηκαν.

Η υποδοκιμασία της επανάληψης ψευδολέξεων αποτελείται από 24 ψευδολέξεις, που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί στην βραχύχρονη μνήμη την αναπαράσταση των γλωσσικών μονάδων. Ο εξεταστής εκφωνεί μια σειρά ψευδολέξεων και το παιδί καλείται να επαναλάβει τις ψευδολέξεις με την σειρά που εκφωνήθηκαν (Τζιβινίκου, 2015).

- *Τεστ-Α*

Το Τεστ-Α αποτελεί ένα διαγνωστικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό των αναγνωστικών λαθών παιδιών ηλικίας 8 έως 15 ετών. Αξιολογεί σφαιρικά τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών και εντοπίζει τα παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες στις ηλικίες της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Μπορεί να χορηγηθεί από ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς που υπηρετούν σε τμήματα ένταξης ή σε κέντρα διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών. Το Τεστ-Α περιλαμβάνει τέσσερις δομικούς άξονες.

Ο πρώτος άξονας αξιολογεί την αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση αποτελεί διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Δηλαδή είναι η ικανότητα κάθε ατόμου να αναγνωρίζει τα φωνήματα κάθε λέξης και στην συνέχεια να τα διαβάζει με ακρίβεια. Στον άξονα αυτόν εξετάζονται η ορθογραφική και η φωνολογική στρατηγική. Η ορθογραφική στρατηγική αποτελεί την ικανότητα μας να αποκωδικοποιούμε άμεσα τις λέξεις που διαβάζουμε και να συνδέουμε την ορθογραφία τους με την εκφορά και την σημασία τους. Η φωνολογική στρατηγική αποτελεί την ικανότητα μας να καταταμίζουμε τις λέξεις σε γράμματα ή σε μικρότερα τμήματα. Η αποκωδικοποίηση εξετάζεται μέσω τριών ασκήσεων. Η πρώτη άσκηση περιλαμβάνει την ανάγνωση άσημων λέξεων, η δεύτερη την ανάγνωση πραγματικών λέξεων και η τρίτη την ικανότητα διάκρισης μεταξύ άσημων και πραγματικών λέξεων.

Ο δεύτερος άξονας εξετάζει την ευχέρεια. Η ευχέρεια είναι η ικανότητα αυτόματης, γρήγορης και ομαλής αναγνώρισης χωρίς να καταβάλουμε ιδιαίτερη προσπάθεια και χωρίς μεγάλη επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση. Η μη καλή αναγνωστική ευχέρεια αποτελεί ένδειξη αναγνωστικών δυσκολιών. Στην άσκηση αυτή το παιδί καλείται να αναγνώσει φωναχτά, ακριβώς και γρήγορα λέξεις σε ένα λεπτό, σειρές λέξεων και ένα κείμενο.

Ο τρίτος άξονας αξιολογεί την μορφολογία-σύνταξη, η οποία έχει άμεση σχέση με την αναγνωστική ικανότητα ιδιαίτερα μετά την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Περιλαμβάνει τέσσερις ασκήσεις, την 5, την 6, την 7 και την 8 άσκηση. Η άσκηση 5 αναφέρεται στον σχηματισμό ρημάτων σε διάφορα πρόσωπα και εγκλίσεις και στην επιλογή χρόνου. Η άσκηση 6 αφορά την παραγωγή σύνθετων λέξεων. Οι ασκήσεις 7 και 8 αναφέρονται στη σύνταξη προτάσεων με την βοήθεια ή όχι εικόνων που αναπαριστούν το νόημα της πρότασης.

Ο τέταρτος άξονας αξιολογεί την κατανόηση. Το παιδί καλείται να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση ενός κειμένου συνδυάζοντας προηγούμενες γνώσεις και ιδέες που του παρουσιάζονται. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται συντονισμός της ακρίβειας και της ευχέρειας της αποκωδικοποίησης, της γνώσης του υπόβαθρου και του πλούσιου λεξιλογίου. Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει δύο ασκήσεις, την 9 και την 10 άσκηση. Η άσκηση 9 αναφέρεται στην αναγνώριση ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων. Η άσκηση 10 αναφέρεται στη κατανόηση κυριολεκτικών,

λεξιλογικών και συμπερασματικών ερωτήσεων καθώς και ερωτήσεων εκτίμησης (Τζιβινίκου, 2015).

➤ *Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των Μαθητών Γ'-ΣΤ' Δημοτικού*

Το εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των Μαθητών Γ'- ΣΤ' Δημοτικού χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής και επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Το εργαλείο αυτό χορηγείται σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών. Αποτελείται από δύο μέρη, την Παραγωγή του Γραπτού Λόγου και την Επεξεργασία του Γραπτού Λόγου.

Η υποδοκιμασία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου αξιολογεί την ορθότητα της ορθογραφίας και την οργάνωση ιδεών σε κείμενο. Το παιδί καλείται να γράψει ένα κείμενο σε συγκεκριμένο χρόνο. Ως έναυσμα παρουσιάζονται τέσσερις εικόνες με διαδοχικές φράσεις ή επεισόδια μιας ιστορίας.

Η υποδοκιμασία της Επεξεργασίας του Γραπτού Λόγου αποτελείται από δυο κλίμακες, την κλίμακα της Αποκατάστασης Αποδομημένης Πρότασης και την κλίμακα της Αποκατάστασης Αποδομημένου Κείμενου. Η κλίμακα της Αποκατάστασης Αποδομημένης Πρότασης περιλαμβάνει κάρτες οι οποίες παρουσιάζονται ανακατεμένες. Το παιδί καλείται να τις βάλει στην σωστή σειρά ώστε να αποδίδουν νόημα. Η κλίμακα της Αποκατάστασης Αποδομημένου Κείμενου περιλαμβάνει σωστές συντακτικά προτάσεις σε ανακατεμένη σειρά. Το παιδί καλείται να τις βάλει στην σωστή σειρά ώστε να πει μια ιστορία (Τζιβινίκου, 2015).

- *Το Ψυχομετρικό Κριτήριο Μαθηματικής Επάρκειας*

Το Ψυχομετρικό Κριτήριο Μαθηματικής Επάρκειας κατασκευάστηκε για την αξιολόγηση της μαθηματικής επάρκειας παιδιών και εφήβων ηλικίας 7.06 έως 15.05 ετών. Αποτελείται από τρεις υποδοκιμασίες οι οποίες είναι το λεξιλόγιο, οι υπολογισμοί και η επίλυση προβλημάτων (Τζιβινίκου, 2015).

Η υποδοκιμασία του λεξιλογίου αποτελείται από 20 λέξεις-έννοιες που καλύπτουν το ηλικιακό φάσμα των 7.06 έως των 15.05 ετών και διατάσσονται με αύξουσα σειρά δυσκολίας και ηλικίας. Η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί το επίπεδο συγκρότησης των

βασικών μαθηματικών εννοιών που είναι απαραίτητες για την απόκτηση της σχολικής μαθηματικής γνώσης.

Η υποδοκιμασία των υπολογισμών αποτελείται από 20 ερωτήματα που διατάσσονται με αύξουσα σειρά δυσκολίας και ηλικίας. Η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τους αλγορίθμους των τεσσάρων πράξεων στους ακεραίους, στους δεκαδικούς και στους κλασματικούς αριθμούς αλλά και την ικανότητά του να χρησιμοποιεί βασικούς τύπους ορισμένων αλγορίθμων όπως για παράδειγμα την τετραγωνική ρίζα.

Η υποδοκιμασία της επίλυσης προβλημάτων αποτελείται από 15 προβλήματα που εκτιμούν την ικανότητα του παιδιού να επιλύει προβλήματα της καθημερινής ζωής με την βοήθεια των μαθηματικών. Για την ορθή επίλυση των προβλημάτων απαιτείται επεξεργασία, επιλογή και αναγνώριση των αναγκαίων στοιχείων και σχέσεων του προβλήματος, ικανότητες οι οποίες υπάγονται στην αντίληψη και την παρατηρητικότητα.

Κάθε υποδοκιμασία βαθμολογείται ξεχωριστά. Η βαθμολογία κάθε υποδοκιμασίας προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών που συγκέντρωσε το παιδί στα ερωτήματα των υποδοκιμασιών. Οι βαθμοί αυτοί αποτελούν τους αρχικούς βαθμούς οι οποίοι στη συνέχεια μετατρέπονται σε τυπικούς βαθμούς ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που ανήκει το παιδί. Ο τελικός βαθμός ο οποίος μετατρέπεται σε πηλίκο μαθηματικής επάρκειας προκύπτει από το άθροισμα των τυπικών βαθμών κάθε υποδοκιμασίας (Μπάρμπας, Βερμέουλεν, Κιοσέογλου και Μενεξές, 2008).

- *Το Ψυχομετρικό Κριτήριο πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης*

Το Ψυχομετρικό Κριτήριο πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης σταθμίστηκε στην Ελλάδα το 2008 με σκοπό την εκτίμηση της πρώιμης μαθηματικής επάρκειας παιδιών ηλικίας 4 έως 7,05 ετών. Το κριτήριο αποτελείται από 8 ενότητες, οι οποίες είναι η σύγκριση, η ταξινόμηση, η αντιστοίχιση, η σειριοθέτηση, η χρήση λέξεων αριθμησης, η δομημένη καταμέτρηση, η αποτελεσματική καταμέτρηση και η γενική γνώση αριθμών.

Η ενότητα της σύγκρισης αξιολογεί το βαθμό κατάκτησης εννοιών που χρησιμοποιούνται για την σύγκριση των ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών

των αντικειμένων. Για παράδειγμα: *Βλέπεις εδώ τα μανιτάρια. Θέλω να μου δείξεις το μανιτάρι εκείνο που είναι ψηλότερο από αυτό το λουλούδι. (Ο εξεταστής δείχνει το λουλούδι αριστερά επάνω).*

Η ενότητα της ταξινόμησης εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει και να ταξινομεί αντικείμενα με βάση τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Συγκεκριμένα το παιδί καλείται να ταξινομήσει τα αντικείμενα σε μία ομάδα ή σε μία υποομάδα με βάση ένα ή δύο κριτήρια. Για παράδειγμα: *Βρες μου σ' αυτήν την εικόνα ποιο από αυτά δεν πετάει.*

Η ενότητα της αντιστοίχισης αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συσχετίζουν στοιχεία δύο συνόλων χρησιμοποιώντας την αντιστοίχιση «ένα-προς-ένα». Για παράδειγμα: *Εδώ βλέπεις κηροπήγια και κεριά. Θέλω να ενώσεις με μια γραμμούλα το κερί ή τα κεριά που ταιριάζουν σε κάθε κηροπήγιο.*

Η ενότητα της σειριοθέτησης αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τη σωστή σειρά των αντικειμένων. Ακόμη εκτιμά αν το παιδί είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει την σειριακή αντιστοίχιση ανάμεσα σε δύο σύνολα. Για παράδειγμα: *Εδώ βλέπεις 4 εικόνες με μήλα. Θέλω να μου δείξεις εκείνη την εικόνα στην οποία τα μήλα είναι στη σειρά από το μεγαλύτερο στο μικρότερο.*

Η ενότητα της χρήσης λέξεων αρίθμησης εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τους απόλυτους και τους τακτικούς αριθμούς μέχρι το είκοσι. Για παράδειγμα: *Εδώ βλέπεις 4 εικόνες με κουκίδες. Θέλω να μου δείξεις την εικόνα εκείνη που έχει 7 κουκίδες.*

Η ενότητα της δομημένης καταμέτρησης αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να μετρά μη συνεχείς ποσότητες με συγχρονισμένο και δομημένο τρόπο. Για παράδειγμα: *Ο εξεταστής βάζει 9 κυβάκια σε σχήμα κύκλου στο τραπέζι, αφήνοντας κάποια απόσταση μεταξύ τους και δίνει εντολή στο παιδί να μετρήσει τα κυβάκια.*

Η ενότητα της αποτελεσματικής καταμέτρησης εκτιμά την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν νοερές αριθμητικές δομές και στρατηγικές ώστε να καταμετρούν δομημένα και μη δομημένα διακριτά αντικείμενα. Για παράδειγμα: *Ο εξεταστής δίνει στο παιδί 15 κυβάκια και του ζητάει να βάλει 11 κυβάκια σε μια σειρά.*

Η ενότητα της εφαρμογής της γνώσης των αριθμών αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τους αριθμούς μέχρι το είκοσι σε καθημερινές καταστάσεις. Για παράδειγμα: *Βλέπεις εδώ 2 κουτιά. Το μαύρο κουτί έχει μέσα 9 καραμέλες. Το άσπρο κουτί έχει μέσα 13 καραμέλες. Ποιο κουτί έχει μέσα τις περισσότερες καραμέλες;*

Το σύνολο των αρχικών βαθμών του τεστ προκύπτει από το άθροισμα των σωστών απαντήσεων και στις οκτώ ενότητες, το οποίο στη συνέχεια μετατρέπεται σε βαθμό επάρκειας. Χαμηλός βαθμός επάρκειας σημαίνει χαμηλό βαθμό κατάκτησης της έννοιας του αριθμού και αντίστροφα. Η εκτίμηση της πρώιμης μαθηματικής επάρκειας του παιδιού μπορεί να προκύψει και από τη σύγκριση του βαθμού επάρκειας του με τους βαθμούς επάρκειας των παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας. Έτσι τα παιδιά εντάσσονται σε πέντε επίπεδα. Στο επίπεδο Ε έχουμε πολύ αδύναμα έως αδύναμα παιδιά και στο επίπεδο Α έχουμε καλά έως πολύ καλά (Μπάρμπας., Βερμέουλεν, Κιοσέογλου και Μενεξές, 2008).

- *Το Κριτήριο Γνωστικής Επάρκειας για παιδιά και εφήβους*

Το Κριτήριο Γνωστικής Επάρκειας για παιδιά και εφήβους χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών παιδιών και εφήβων ηλικίας 3 έως 16 ετών. Περιλαμβάνει 5 υποδοκιμασίες οι οποίες είναι η ανάκληση λέξεων, η ανάκληση αριθμών, η ολοκλήρωση μορφών, η συμπερασματική σκέψη και το εκφραστικό λεξιλόγιο.

Η υποδοκιμασία της ανάκλησης λέξεων εκτιμά την διαδοχική επεξεργασία και την βραχύχρονη μνήμη μέσω της ακουστικής οδού. Ο εξεταστής δίνει στο παιδί μία κάρτα με εικόνες. Στη συνέχεια εκφέρει μια σειρά λέξεων και το παιδί καλείται να δείξει τις εικόνες της κάρτας, που αντιστοιχούν στις λέξεις που εκφέρθηκαν με την ίδια ακριβώς σειρά.

Η υποδοκιμασία της ανάκλησης αριθμών αξιολογεί την διαδοχική επεξεργασία και την βραχύχρονη μνήμη μέσω της ακουστικο-γλωσσικής οδού. Ο εξεταστής εκφέρει μια σειρά αριθμών στο παιδί. Το παιδί καλείται να επαναλάβει τους αριθμούς με την ίδια ακριβώς σειρά.

Η υποδοκιμασία της ολοκλήρωσης μορφών χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της παράλληλης επεξεργασίας μέσω της οπτικής οδού αλλά και της οπτικής

αντίληψης. Αποτελείται από 30 μη ολοκληρωμένες εικόνες αντικειμένων, προσώπων και ενεργειών. Το παιδί καλείται να συνθέσει σε μία ενιαία φιγούρα με νόημα τα οπτικά ερεθίσματα που βλέπει και να κατονομάσει την εικόνα.

Η υποδοκιμασία της συμπερασματικής σκέψης αποτελείται από 20 ερωτήματα μικρών τετράγωνων εικονιδίων. Η υποδοκιμασία αυτή εκτιμά τη μη λεκτική ικανότητα του παιδιού να σχεδιάζει εικόνες στο μυαλό του αλλά και την ικανότητα του να εξάγει συμπεράσματα μέσω συλλογισμών. Ο εξεταστής παρουσιάζει μια σειρά εικονιδίων στο παιδί, με ένα εικονίδιο να λείπει. Δίνονται στο παιδί ακόμη 4 έως 6 εικονίδια από τα οποία θα πρέπει να διαλέξει αυτό που συμπληρώνει την σειρά των εικονιδίων που του παρουσιάστηκε στην αρχή.

Η υποδοκιμασία του εκφραστικού λεξιλογίου αξιολογεί την μαθημένη γνώση που το παιδί αποκτά μέσω της αλληλεπίδρασής του με τον κοινωνικό του περίγυρο. Αποτελείται από 40 εικόνες που το παιδί καλείται να τις κατονομάσει. Το παιδί δεν θα πρέπει απλώς να κατονομάσει την εικόνα αλλά να ανακαλέσει και να διατυπώσει το όνομα τις εικόνας λεκτικά (Τζιβινίκου, 2015).

- *Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*

Το σταθμισμένο τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για παιδιά προσχολικής (4-6 ετών) και σχολικής (7-12 ετών) ηλικίας αποσκοπεί στον εντοπισμό των δεξιοτήτων και των ελλειμμάτων στο κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα καθώς και στον έλεγχο της προσαρμοστικής ικανότητας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο σχολείο. Συγκεκριμένα το τεστ εκτιμά τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις δυσκολίες στην μάθηση και εντοπίζει τα χαρακτηριστικά του ψυχοκοινωνικού προφίλ των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Αποτελείται από τρεις υποκλίμακες. Η πρώτη αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) και η δεύτερη παιδιά σχολικής ηλικίας (7-12 ετών). Η τρίτη ονομάζεται υποκλίμακα αυτοαναφοράς και αφορά παιδιά σχολικής ηλικίας (10-12 ετών). Κάθε υποκλίμακα του τεστ αποτελείται από τρεις υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής επάρκειας, την κοινωνική, την σχολική και την συναισθηματική επάρκεια και μία υποκλίμακα

προβλημάτων συμπεριφοράς. Στην υποκλίμακα αυτοαναφοράς προστίθεται και μία πέμπτη υποκλίμακα, η αυτοαντίληψη.

Η υποκλίμακα της κοινωνικής επάρκειας εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά με τους άλλους μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με κοινωνικά αποδεκτούς και μη επιβλαβείς τρόπους για τους υπολοίπους. Πιο συγκεκριμένα αξιολογείται ο βαθμός με τον οποίο το παιδί παίρνει πρωτοβουλίες κατέχοντας ηγετικό ρόλο, ο τρόπος συμπεριφοράς που υιοθετεί προκρίμενου να οδηγηθεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα και ο βαθμός της αλληλεπίδρασης του με τους συνομηλίκους του για την επίτευξη κοινών στόχων.

Η υποκλίμακα της σχολικής επάρκειας εκτιμά τον βαθμό αφομοίωσης και χρησιμοποίησης όλων των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την σχολική προσαρμογή. Συγκεκριμένα εκτιμάται ο βαθμός καταβολής κάθε δυνατής προσπάθειας για την επίτευξη ενός στόχου και ο τρόπος με τον οποίο το παιδί έχει οργανώσει και σχεδιάσει το πρόγραμμα και την σκέψη. Ακόμη αξιολογούνται τα χαρακτηριστικά του παιδιού που συμβάλλουν στη σχολική του αποτελεσματικότητα και η ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζεται μέσα στην τάξη.

Η υποκλίμακα της συναισθηματικής επάρκειας αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει, να δέχεται και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα τόσο του ίδιου όσο και των γύρω του, εντοπίζοντας τις μεθόδους αυτορρύθμισης τους και επιπλέον καταπολέμησης του άγχους και του στρες. Ακόμη αξιολογείται και η ικανότητα του αυτοελέγχου.

Η υποκλίμακα των προβλημάτων συμπεριφοράς εκτιμά την κοινωνική, συναισθηματική και την ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του. Συγκεκριμένα ελέγχεται το ενδεχόμενο, το παιδί να παρουσιάζει αντιδραστικές, επιθετικές και παρορμητικές συμπεριφορές, δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής, υπερβολική δραστηριότητα και συναισθηματικές δυσκολίες.

Η υποκλίμακα της αυτοαντίληψης αξιολογεί την εικόνα που το παιδί έχει για τον εαυτό του όσον αφορά τις ικανότητες του στα σχολικά μαθήματα. Συγκεκριμένα εκτιμά την αντίληψη του παιδιού για τις επιδόσεις του στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών, την ικανότητα του να μαθαίνει καινούργια πράγματα και την

εικόνα που έχει για τον εαυτό του εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Η υποκλίμακα αυτή περιλαμβάνεται μόνο στην κλίμακα της αυτοαναφοράς (Τζιβινίκου, 2015).

2.2.4 Πρόσθετοι έλεγχοι

Για την έγκυρη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών καλό θα ήταν να πραγματοποιηθούν και έλεγχοι που αφορούν την οργανική κατάσταση του παιδιού. Δηλαδή, το παιδί, θα πρέπει να υποβληθεί σε ιατρικές εξετάσεις. Οι ιατρικές εξετάσεις περιλαμβάνουν εξέταση από τον παιδίατρο, από τον οφθαλμίατρο και τον ωτορινολαρυγγολόγο.

Ο παιδίατρος θα κάνει ένα γενικό έλεγχο μέσω ιατρικών εξετάσεων ώστε να εντοπιστούν τυχόν οργανικές ανωμαλίες οι οποίες μπορούν να επιφέρουν σωματικές και πνευματικές αδυναμίες που επηρεάζουν την απόδοση στα μαθήματα. Η εξέταση από τον οφθαλμίατρο και τον ωτορινολαρυγγολόγο είναι εξίσου σημαντικές. Η όραση και η ακοή είναι από τις σημαντικότερες αισθήσεις που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην μάθηση. Το μάτι και το αυτί αποτελούν τα βασικά κανάλια εισόδου των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων αντίστοιχα τα οποία στην συνέχεια μεταβιβάζονται στον εγκέφαλο για περαιτέρω επεξεργασία. Επομένως είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε αν η ακοή και η όραση του παιδιού είναι φυσιολογική.

Τα αποτελέσματα όλων των παραπάνω εξετάσεων μπορούν να αποκλείσουν ή να εξακριβώσουν την ακριβή αιτία των δυσκολιών στην μάθηση ώστε να δοθεί η κατάλληλη θεραπευτική μέθοδος (Γεωργούδης και Ιωακειμίδης, 2003).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

3.1 Παρουσίαση του περιστατικού

Η Β. είναι 7 ετών και φοιτά στην Β' Δημοτικού. Είναι μέλος μιας τετραμελούς οικογένειας και έχει μία αδερφή 3 ετών. Πραγματοποιούσε λογοθεραπευτικές συνεδρίες λόγω της καθυστέρησης λόγου που παρουσίασε στην ηλικία των 3 ετών και λόγω της Αρθρωτικής διαταραχής (διαδοντικός σιγματισμός και ροτακισμός) που παρουσίασε στην συνέχεια. Μετά από 2,5 χρόνια, η Β. τερμάτισε τις συνεδρίες καθώς ο λόγος της αποκαταστάθηκε και τα αρθρωτικά της λάθη εξαλείφθηκαν. Ωστόσο στην πορεία, η δασκάλα της τάξης της, παρατήρησε ότι αντιμετώπιζε δυσκολίες κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης και της προγραφής. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή συνεχίστηκαν και εντάθηκαν. Έτσι η Β. παραπέμφθηκε για αξιολόγηση όπου και διαγνώστηκε με την διαταραχή των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι δυσκολίες αφορούσαν κυρίως τους μηχανισμούς της ανάγνωσης και της γραφής.

Λόγω των νέων δυσκολιών που παρουσιάστηκαν καθώς και της διάγνωσης που πήρε, η Β. επισκέφτηκε ένα Διεπιστημονικό Κέντρο. Στο Διεπιστημονικό Κέντρο πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση από Λογοθεραπευτή, Ειδικό Παιδαγωγό και Ψυχολόγο προκειμένου να εντοπισθούν οι ακριβείς δυσκολίες και να σχεδιαστεί κατάλληλο πρόγραμμα θεραπείας.

3.2 Μορφές αξιολόγησης

Για την αξιολόγηση των δυσκολιών της πραγματοποιήθηκε άτυπη εκτίμηση των μαθησιακών ικανοτήτων και του προφορικού λόγου. Ακόμη χορηγήθηκε το τεστ Detroit για την αξιολόγηση των ειδικών ικανοτήτων και της νοημοσύνης της. Σημαντικές ήταν και οι πληροφορίες που έδωσε η μητέρα της.

➤ Γενικές πληροφορίες

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που έδωσε η μητέρα της, η Β. :

- ✓ έχει φυσιολογική ακοή

- ✓ είναι ένα ντροπαλό κορίτσι που δυσκολεύεται στην δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους της
- ✓ δείχνει αφηρημένη και απρόσεχτη τις περισσότερες ώρες της ημέρας
- ✓ ξεχνάει εύκολα
- ✓ είναι ανοργάνωτη
- ✓ χάνει διαρκώς τα πράγματα της

Ακόμη, η μητέρα της επισημαίνει ότι τα παραπάνω στοιχεία προϋπήρχαν σε μικρό βαθμό χωρίς να επηρεάζουν αρνητικά την λειτουργικότητα της. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να θεωρούνται ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της και να περνούν απαρατήρητα. Στη συνέχεια όμως, μετά την ηλικία των 5, άρχισαν να εντείνονται.

➤ Τεστ Detroit

Η επίδοση της Β. στο τεστ Detroit παρουσιάζεται στους πίνακες 9 και 10.

Πίνακας 9. Η επίδοση της Β. στις επιμέρους υποδοκιμασίες του τεστ

Υποδοκιμασία	Επίδοση
Άρθρωση	Υψηλή
Εννοιολογική συσχέτιση	Υψηλή
Αναπαραγωγή Σχεδίου	Καλή
Ακολουθίες Γραμμάτων	Χαμηλή
Κινητικές Δοκιμασίες	Χαμηλή
Ακολουθίες Αντικειμένων	Καλή
Ακολουθίες Λέξεων	Χαμηλή
Ακολουθίες Αριθμών	Χαμηλή
Σχέδιο Ανθρώπου	Καλή
Προφορικές Δοκιμασίες	Υψηλή
Ολοκλήρωση Μορφών	Καλή
Αναγνώριση εικόνων	Υψηλή
Αναπαραγωγή Προτάσεων	Καλή
Οπτική Διάκριση	Υψηλή
Αντίθετες Έννοιες	Υψηλή
Συμβολικές Σχέσεις	Καλή

Πίνακας 10. Οι επιδόσεις της Β. στις περιοχές του τεστ

Λεκτική Περιοχή	
Λεκτικό Καλή Επίδοση	Μη Λεκτικό Καλή επίδοση
Περιοχή της Προσοχής	
Επαυξημένη Προσοχή Χαμηλή Επίδοση	Περιορισμένη Προσοχή Υψηλή Επίδοση
Κινητική Περιοχή	
Κινητικό Καλή Επίδοση	Μη Κινητικό Καλή επίδοση

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

- 1) Η Β. παρουσίασε χαμηλή επίδοση στην Επαυξημένη Προσοχή. Η χαμηλή της επίδοση φαίνεται να οφείλεται σε προβλήματα που αντιμετωπίζει η βραχυπρόθεσμη μνήμη. Συγκεκριμένα παρουσίασε μεγάλη δυσκολία στην ανάκληση από 2 και πάνω πληροφοριών.
- 2) Αντίθετα η επίδοση της στην Περιορισμένη Προσοχή ήταν υψηλή. Αυτό δείχνει ότι είναι ιδιαίτερα ικανή σε δραστηριότητες που απαιτούν μακροπρόθεσμη μνήμη.
- 3) Οι επιδόσεις τις στις υπόλοιπες περιοχές (Λεκτικό, Μη λεκτικό, Κινητικό, Μη κινητικό) ήταν καλές και εντός φυσιολογικών πλαισίων. Αυτό σημαίνει ότι οι ικανότητες που αξιολογούνται μέσω των περιοχών αυτών δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα.
- 4) Συγκεκριμένα η Β. :
 - α. δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση του προφορικού λόγου
 - β. διαθέτει ικανότητες μη λεκτικής κατανόησης
 - γ. είναι καλή στην οπτική διάκριση
 - δ. έχει πλούσιο λεξιλόγιο
 - ε. είναι καλή στην ονοματοποίηση
 - στ. εκφέρει σωστά τα φωνήματα των λέξεων
 - ζ. διαθέτει ικανότητα συσχετισμού πληροφοριών

- η. διαθέτει ικανότητα συμβολικού συλλογισμού
- θ. δεν δυσκολεύεται στην κατανόηση χωροχρονικών σχέσεων
- ι. δεν παρουσιάζει προβλήματα στη λεπτή κινητικότητα
- κ. δεν παρουσιάζει προβλήματα οπτικοκινητικού συντονισμού

➤ *Ατυπη αξιολόγηση των μαθησιακών ικανοτήτων και του προφορικού λόγου*

Η Β. παρουσίασε σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

- Αργός ρυθμός ανάγνωσης
- Συλλαβιστή και κομπιαστή ανάγνωση
- Προσπάθεια να μαντέψει τις λέξεις που διάβαζε
- Αντικατάσταση γραμμάτων κατά την ανάγνωση και την γραφή (συγχέει π/τ, ι/ε, γ/χ και β/δ)
- Ορθογραφικά λάθη (έγραφε τα ρήματα με ο)
- Παράλειψη τόνων
- Παραβίαση των ορίων των λέξεων (δεν άφηνε κενά μεταξύ των λέξεων)
- Απουσία σημείων στίξεως (δεν έβαζε τελείες)

Ακόμη, κατά την δοκιμασία της αυθόρμητης γραφής δυσκολεύτηκε να:

- οργανώσει τις ιδέες και τις σκέψεις τις
- τοποθετήσει τα γεγονότα σε λογική χρονική σειρά
- παραμείνει εντός θέματος

Κατά την αξιολόγηση του προφορικού λόγου, παρατηρήθηκαν:

- οι ίδιες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και κατά την δοκιμασία της αυθόρμητης γραφής
- δυσκολία στην συγκράτηση και στην ανάκληση πληροφοριών σε μια δεδομένη χρονική στιγμή
- συχνές ερωτήσεις σχετικά με το τι ζητούσες να κάνει (π.χ. Τι μου είπες; Ε, να γράψω το α;)
- ανάκληση καταστάσεων και περιστατικών του παρελθόντος με λεπτομέρειες

- μη παρουσία ιδιαίτερων δυσκολιών στην ανάλυση και την σύνθεση των λέξεων (δεν παρουσιάζει προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης)
- καλή ικανότητα ακουστικής διάκρισης

Ακόμη η Β. ήταν ανήσυχη καθ' όλη την διάρκεια της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα δεν συγκεντρωνόταν και διέκοπτε την ροή των δοκιμασιών με άσχετες ερωτήσεις όπως «Τι είναι αυτό;» «Να πω κάτι στην μαμά μου;» «Να πω λίγο νερό;» «Θα κάνουμε και άλλα;» Ακόμη δίσταζε να απαντήσει και επιζητούσε επιβεβαίωση.

3.3 Διαγνωστικό προφίλ

Σύμφωνα με δεδομένα που προέκυψαν από την αξιολόγηση, διαπιστώνουμε τα εξής:

- ✓ Η φυσιολογική ακοή δείχνει ότι δεν παρουσιάζει αισθητηριακά ελλείμματα
- ✓ Οι ικανότητες μη λεκτικής κατανόησης, συσχετισμού πληροφοριών και συμβολικού συλλογισμού δείχνουν ότι δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην αντίληψη της μη λεκτικής συμβολικής σκέψης
- ✓ Η κατανόηση του προφορικού λόγου καθώς και η αντίληψη της μη λεκτικής συμβολικής σκέψης δείχνει ότι ο δείκτης νοημοσύνης της κυμαίνεται σε φυσιολογικά πλαίσια
- ✓ Η καλή εκφορά των φωνημάτων και το πλούσιο λεξιλόγιο δείχνει πως έχει αυτοματοποιήσει τα προβλήματα του λόγου και της άρθρωσης που παρουσίαζε στο παρελθόν
- ✓ Οι δυσκολίες στην οργάνωση των ιδεών και στην σειριοθέτηση των πληροφοριών δείχνει ότι παρουσιάζει δυσκολίες στην οργάνωση του προφορικού και του γραπτού λόγου
- ✓ Η ανάκληση γεγονότων του παρελθόντος, το πλούσιο λεξιλόγιο, η ονοματοποίηση, η σωστή εκφορά των φωνημάτων, οι ικανότητες συσχετισμού πληροφοριών και συμβολικού συλλογισμού δείχνει ότι η ικανότητα επεξεργασίας, οργάνωσης και μόνιμης αποθήκευσης των πληροφοριών (μακρόχρονη μνήμη) βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο
- ✓ Η επαρκής φωνολογική επίγνωση και η ικανότητα οπτικής και ακουστικής διάκρισης δείχνει ότι η οπτική και ακουστική αντίληψη δεν αντιμετωπίζει

ιδιαίτερα προβλήματα. Ωστόσο δυσκολεύεται στην αντιστοιχία και στην ταύτιση μεταξύ φωνημάτων και γραπτών συμβόλων

- ✓ Η απουσία προβλημάτων λεπτής κινητικότητας και οπτικινητικού συντονισμού καθώς και η καλή κατανόηση χωροχρονικών εννοιών δείχνει ότι η Β. δεν αντιμετωπίζει προβλήματα που αφορούν την οπτική-ακουστική-κινητική ανάπτυξη
- ✓ Οι σημαντικές δυσκολίες στους μηχανισμούς της ανάγνωσης και της γραφής επιβεβαιώνουν την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Φαίνεται πως ο τομέας των μαθηματικών δεν αντιμετωπίζει προβλήματα
- ✓ Τα προβλήματα άμεσης ανάκλησης και βραχύχρονης μνήμης υποδηλώνουν σημαντικά προβλήματα στην λειτουργία της προσοχής. Τα προβλήματα της προσοχής ήταν έκδηλα σε μεγάλο βαθμό και κατά την διάρκεια της αξιολόγησης του προφορικού λόγου και των μαθησιακών ικανοτήτων, ενώ επιβεβαιώνονται και από τις πληροφορίες που έδωσε η μητέρα της. Συγκεκριμένα δυσκολεύεται στην συγκέντρωση και στην εστίαση της προσοχής καθώς η προσοχή της διασπάται εύκολα από άσχετα ερεθίσματα

Η Β. διαγνώστηκε με την διαταραχή των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Η διάγνωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης καθώς δεν αντιπροσωπεύει το σύνολο των συμπτωμάτων που παρουσιάζει η Β.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η Β. παρουσιάζει Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες στους μηχανισμούς της ανάγνωσης και της γραφής. Σημαντικές είναι και οι δυσκολίες που παρουσιάζει στην οργάνωση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Ακόμη, λόγω της επάρκειας των αισθητηριακών οργάνων (όραση, ακοή) και της φυσιολογικής νοημοσύνης, οι δυσκολίες της μπορούν να χαρακτηριστούν και ως ειδικές. Ωστόσο οι δυσκολίες αυτές φαίνεται να επηρεάζονται και να εντείνονται από έναν άλλο σημαντικό παράγοντα. Ο παράγοντας αυτός είναι η διάσπαση της προσοχής, η οποία σύμφωνα με το τεστ Detroit καθώς και από την παρατήρηση ήταν έντονα έκδηλη καθ' όλη την διάρκεια της αξιολόγησης. Έτσι, συμπεραίνουμε ότι η παραπάνω διάγνωση είναι ελλιπής καθώς αγνοεί τα σημαντικά προβλήματα που παρουσιάζει η λειτουργία της προσοχής.

Ανεξάρτητα με την διάγνωση που πήρε και σύμφωνα με το μοντέλο ESSENCE, η Β. παρουσίασε πριν την ηλικία των 5 σοβαρά συμπτώματα στον τομέα της

επικοινωνίας και της γλώσσας. Τα συμπτώματα αυτά αφορούν την καθυστέρηση του λόγου που παρουσίασε στην ηλικία των 3 και την Αρθρωτική διαταραχή που ακολούθησε στη συνέχεια. Ακόμη, προβλήματα υπάρχουν και στον τομέα της προσοχής. Τα προβλήματα της προσοχής φαίνεται ότι προϋπήρχαν σε μικρό βαθμό πριν την ηλικία των 5, ωστόσο εκδηλώθηκαν και εντάθηκαν μετά την ηλικία των 5 επηρεάζοντας και άλλες λειτουργίες όπως η λειτουργία της μάθησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από την αξιολόγηση, διαπιστώνουμε ότι η συννοσηρότητα των διαταραχών αποτελεί συχνό φαινόμενο. Ακόμη παρατηρούμε ότι υπάρχει μια αλληλοδιαδοχή μεταξύ των διαταραχών, ανεξάρτητα από το αν η αρχική διαταραχή αντιμετωπίστηκε έγκαιρα και κατάλληλα. Δηλαδή το γεγονός εμφάνισης και αντιμετώπισης μιας διαταραχής στο παρελθόν δεν αποκλείει το ενδεχόμενο επανεμφάνισης της ίδιας διαταραχής ή την εμφάνιση μιας νέας στο μέλλον. Πιθανό είναι και το ενδεχόμενο εκδήλωσης έντονων συμπτωμάτων μιας διαταραχής, τα οποία προϋπήρχαν σε μικρότερο βαθμό αλλά δεν επηρέαζαν την λειτουργικότητα του παιδιού. Στην περίπτωση αυτή ενδέχεται τα συμπτώματα που εκδηλώθηκαν πρόσφατα σε έντονο βαθμό να επηρεάσουν ή να επιδεινώσουν τα συμπτώματα μιας άλλης διαταραχής που προϋπήρχε ή που εκδηλώθηκε πρόσφατα. Έτσι διαπιστώνουμε ότι δεν είναι ορθό να αντιμετωπίζουμε τις διαταραχές ως ανεξάρτητες οντότητες.

Ωστόσο, δεν πραγματοποιούνται πάντα οι κατάλληλες διαδικασίες αξιολόγησης που έχουν σκοπό την έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση. Συγκεκριμένα, παρατηρείται εστίαση σε μόνο μία ομάδα συμπτωμάτων που ανήκουν σε μία συγκεκριμένη διαταραχή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αγνοούνται σημαντικά, συμπτώματα που ανήκουν σε άλλες διαταραχές και επηρεάζουν έντονα την λειτουργικότητα του παιδιού. Δηλαδή, με άλλα λόγια, αποκλείεται το ενδεχόμενο συννοσηρότητας λόγω αντιμετώπισης των διαταραχών ως ανεξάρτητες οντότητες. Το γεγονός αυτό επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την διαδικασία της αξιολόγησης και οδηγεί στην πλειονότητα των περιπτώσεων σε λανθασμένη ή ελλιπή διάγνωση.

Από την άλλη η διάγνωση των διαταραχών, σύμφωνα με τα όσα ορίζει το μοντέλο ESSENCE, φαίνεται να είναι πιο αξιόπιστη, έγκυρη και έγκαιρη. Συγκεκριμένα, οι διαταραχές δεν αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητες οντότητες καθώς δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο συννοσηρότητας. Αντιθέτως η διάγνωσή τους βασίζεται στο σύνολο των συμπτωμάτων που μπορεί να παρουσιάσει το παιδί πριν την ηλικία των 5 ετών και όχι σε μια ομάδα συμπτωμάτων που ανήκουν σε μία συγκεκριμένη διαταραχή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ελάττωση του ποσοστού λανθασμένων ή ελλειπών διαγνώσεων καθώς και τον σχεδιασμό κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος που βασίζεται στις ακριβείς ανάγκες του παιδιού.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ / ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adriola, A., & Rosselli, M. (2002). *Acalculia and Dyscalculia*. Neuropsychology Review, 12, 179-231.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2015). *Understanding mental disorder. Your Guide to DSM-5®*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Τόμος Γ'. (Μτφ: Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cornoldi, C., & Lucangeli, D. (2004). *Arithmetic education and learning disabilities in Italy*. Journal of learning Disabilities, 37, 42-49.
- Garnezy, N., Zigler, E., & Kimble, G. (1980). Principles of General Psychology. John Wiley & Sons Inc.
- Geary, D. (2004). *Mathematic and learning disabilities*. Journal of learning disabilities, 37, 4-15.
- Gillberg, C. (2010). *The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examination*. Research in Developmental Disabilities, 31, 1543-1551.
- Hammill, D. D. (1990). *On Defining Learning Disabilities: An Emerging Learning Consensus*. Journal of Learning Disabilities, 23, 74-84
- Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2013) *Διαγνωστικές Προσεγγίσεις στη Λογοπαθολογία*. (Μτφ: Ε. Βιρβιδάκη – Δ. Ταδιάδης). Πάτρα: Gotsis.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. (1993). *Sociometric Status and Social Behavior of Children with and without Learning Difficulties*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34(8), 1435-1448.
- Ochoa, S. H., & Palmer, D. J. (1991). *A sociometric analysis of between - group differences and within - group status variability of Hispanic learning disabled nadnonhandicapped pupils in academic and play contexts*. Learning Disability Quarterly, 14, 208-218.
- Raviv, D., & Stone, C. A. (1991). *Individual differences in the self - image of adolescents with learning disabilities: The roles of severity, time, time of diagnosis and parental perceptions*. Journal of learning Disabilities, 24, 602 - 611, 629.

- Rourke, B. P. (1993). *Arithmetic disabilities, specific and otherwise: a neuropsychological perspective*. Journal of Learning Disabilities, 26, 214-226.
- Swanson, H. L. (1999). Cognition and learning disabilities. In W.N. Bender (Eds.), *Professional issues in learning disabilities*. (pp. 415-460). Austin: Pro – Ed.
- Westwood, P. (2001). *Reading and Learning Difficulties: Approaches to teaching and assessment*. London: Routledge Falmer.
- Willows, D. (1998). Visual processes in learning disabilities. In B.Y.L.Wong (Eds.) *Learning about learning disabilities* (pp. 203-236). New York: Academic Press.

ΕΛΛΗΝΙΚΗΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2008). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση*. (Τόμος Α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστόπουλος, Δ., & Σίνη, Α. (2005). *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης και Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: BHTA medical arts
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2001). *Η συννοσηρότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 18(5), 457-465.
- Γεωργούδης, Γ. Θ., & Ιωακειμίδης, Χ. Η. (2003). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία: Θεωρία και Πράξη*. Βόλος: Τοποτεχνική.
- Ζαφειριάδης, Κ. (2007). *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καλομοίρης, Γ. (2007). Διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης. Στο Μ. Βλασσοπούλου και συνεργάτες (Επμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο Σχολικής Μάθησης* (σσ. 17-29), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Καρβούνης, Μ. (2007). Μαθησιακή και Ψυχολογική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α' (σσ. 72-83). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καύκουλα, Ε. (2010, Μαΐος). *Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα.

- Κωνσταντίνου, Μ., & Κοσμίδου, Μ. (2011). Εισαγωγή. Στο Μ. Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (Επμ.), *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Διαταραχών (3-12)*. Αθήνα: Παρισιανού Α.Ε.
- Μάρκου, Σ.Ν. (1998). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ., & Μενεξές Γ. (2008). *Ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης (προσαρμογή – στάθμιση)*. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.
- Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου, Γ., & Μενεξές, Γ. (2008). *Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους*. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.
- Μουζάκη, Α., Σπαντιδάκης, Ι., Βαμβούκας, Μ., Λίβα, Ε., & Ράλλη, Μ., (2007) *Ανάπτυξη γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων παιδιών με δυσκολίες μάθησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου*. Στο Μ. Βλασσοπούλου και συνεργάτες (Επμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο Σχολικής Μάθησης (39-51)*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Παντελιάδου, Σ. Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: 2004.
- Παρασκευόπουλος, Ι., & Παρασκευοπούλου, Π. (2011). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Αθηνά Τεστ.
- Πιλάτη, Μ.Γ. (2012). *Η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την φοίτηση σε τμήματα ένταξης: η οπτική των μητέρων*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΙΚΕΕ (Κωδ. GRI-2012-9408).
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σκαλούμπακας, Χ., & Πρωτόπαπας, Α. (2007). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών. ΛΑΜΛΑ Τάξεις Β' - Δ' Δημοτικού και Ε' Δημοτικού - Β' Γυμνασίου*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ

- Τζουριάδου, Μ. (1990). *Σεμινάριο: Μαθησιακές δυσκολίες- Σύγχρονες τάσεις και απόψεις*. Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώιμη παρέμβαση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). *Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας (DTLA) Ψυχομετρική – διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες*. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.
- Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε., & Βακόλα, Ι. (2008). *Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Α-α-Τ-ω*. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.
- Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: καινοτόμες προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Διδακτικές παρεμβάσεις*. (ηλεκτρ. βιβλ.) Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τσιώτη, Σ., & Κοσμίδου, Μ. (2011). Νευροψυχολογία της Μαθησιακής Διαταραχής στη Γραπτή Έκφραση. Στο Μ. Κωσταντίνου και Μ. Κοσμίδου (Επμ.), *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών* (39-69). Αθήνα: Παρισσιανού Α.Ε
- Φλουρής, Γ. (2003). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φλωράτου, Μ. Μ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α. Δείγμα γραφής παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Θέμα: Οι αναμνήσεις του καλοκαιριού.

Το καλοκαίρι που πέρασε. Πήγα στην
Λούτσα και Πήγαινα για μπάνιο και
καθόμασταν έξω μετά ήρθε ο μπαμπάς
και τον χτύπησε λίγο στο γόνατο και
μετά ήρθα εγώ και όταν ήρθα και
τον είδα έτσι φώναξα τη μαμά και
τον πήγε στο νοσοκομείο και ένιωσα
λύπη και μετά πήγαμε στο σπίτι και
του είχανε βάλει χανζαπλαστ και
μετά στρώσαμε στην Αθήνα
και ήμασταν καλά και βλέπαμε ένα
έργο δικό μου με καράτε και μετά
πήγαμε να φάμε και μετά εγώ με τον μπαμπά
καταλάσαμε χτύπησαμε την μαμά και
στην βάρβαρα πήγα ανόπνεμα και
μετά ήμασταν καλά και μετά ο παπ
τεβήσε φάρμα και μετά ήρθαν τρεις
πυριζέδες και τον χτύπησαν την φάρμα
και ήμασταν στο σπίτι και χτύπησε
στην μαμά και μετά ήμασταν σε ένα
σπίτι ζώου

Απόδοση του κειμένου:

Θέμα: «Οι αναμνήσεις του καλοκαιριού»

«Το καλοκαίρι που πέρασε πήγα στην Λούτσα και πήγαινα για μπάνιο και καθόμασταν έξω μετά ήρθε ο μπαμπάς και τον χτύπησε λίγο στο γόνατο και μετά ήρθα εγώ και όταν τον είδα έτσι φώναξα τη μαμά και τον πήγε στο νοσοκομείο και ένιωσα λύπη και μετά πήγαμε στο σπίτι και του είχανε βάλει χανζαπλαστ και μετά γυρίσαμε στην Αθήνα και ήμασταν καλά και βλέπαμε ένα δικό μου έργο με καράτε και μετά πήγαμε να φάμε και μετά εγώ με τον μπαμπά χτύπησαμε κατα λάθος τη

μαμά και της βάλαμε οινόπνευμα και μετά ήμασταν καλά και μετά όμως έπιασε φωτιά και μετά ήρθανε τέσσερις πυροσβέστες και την έσβησαν την φωτιά και μπήκαμε στο σπίτι και χτίσαμε το σπίτι μας και μετά ζήσαμε σε αυτό το σπίτι.

Τέλος.»

Το κείμενο αυθόρμητης γραφής ανήκει σε έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες 11 χρονών και παρατηρούνται τα εξής στοιχεία:

- Έντονη κακογραφία
- Ορθογραφικά λάθη στην θεματική πχ. πείγαινα και στη καταληκτική ορθογραφία πχ. βάλι
- Παραβίαση των ορίων των λέξεων πχ. πιγεστο (πήγε στο), καθιμαστανεξου (καθόμασταν έξω), μετο (με το), δικομου (δικό μου) κτλ
- Πρόσθεση, παράλειψη και αντικατάσταση γραμμάτων στις λέξεις πχ. πιριζβεστς (πυροσβέστες), ζίβισαν (έσβησαν), σεαφοτό (σε αυτό)
- Καθολική παράλειψη τόνων
- Στη δομή του κειμένου δεν υπάρχει διαχωρισμός σε προτάσεις και παραγράφους.
- Έντονη παρατακτική σύνδεση των γεγονότων πχ. και πήγαινα για μπάνιο και καθόμασταν έξω και μετά ήρθε ο μπαμπάς κτλ.
- Φτωχό λεξιλόγιο
- Ανώριμη σύνταξη και έκφραση του νοήματος.
- Απουσία οπτικού λεξιλογίου πχ. όταν
- Αδυναμία απόδοσης συμφωνικών συμπλεγμάτων πχ. λούστα (Λούτσα)
- Αδυναμία ανάπτυξης του θέματος με αλληλουχία των γεγονότων σε μια λογική χρονική σειρά. Όλα διαδραματίζονται σε διάστημα μιας μέρας.
- Δεν παρέμεινε στο θέμα πχ. και μετά χτίσαμε στο σπίτι μας και μείναμε σε αυτό.

Τα παραπάνω στοιχεία όταν εντοπίζονται στο κείμενο ενός παιδιού αποτελούν λόγοι για διερεύνηση μαθησιακών δυσκολιών. Είναι απαραίτητο να γίνει αξιολόγηση για να ξεκινήσει όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα η διαδικασία ειδικής παρέμβασης με στόχο να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες του συγκεκριμένου παιδιού.

Πηγή: Άσπα Μητρακάκη, (2012). Ανακτήθηκε στις 2 Σεπτεμβρίου 2016 από
http://dyslexiaathome.blogspot.gr/2012/03/blog-post_21.html

Παράρτημα Β. Ερωτηματολόγιο για την επισήμανση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

1. Όνομα και διεύθυνση σχολείου:
2. Οργανότητα σχολείου:/θέσιο
3. Γεωγραφικός χώρος σχολείου
Χωριό/Πόλη
Νομός
4. Πληθυσμός πόλεων (Κυκλώστε τον αριθμό που ταιριάζει)
α) 0-2.000 κάτοικοι β) 10.000-100.000 κάτοικοι
γ) 2.000-10.000 κάτοικοι γ) Αθήνα-Θεσσαλονίκη
5. Ονοματεπώνυμο δασκάλου:
6. Τάξη:..... Αριθμός μαθητών της τάξης:
7. Αρχικά του ονομ/μου του μαθητή:
8. Φύλο: 1. Αγόρι 2. Κορίτσι
9. Ηλικία εισόδου στο σχολείο: 5 1/2 ετών ΝΑΙ/ΟΧΙ
10. Έχει παρακολουθήσει Νηπιαγωγείο: ΝΑΙ/ΟΧΙ
11. Γνωρίζω τον μαθητή χρόνια μήνες

Κοινωνικο-οικονομικά στοιχεία του μαθητή

12. α. Επάγγελμα πατέρα
- β. Κλάδος οικονομικής δραστηριότητας πατέρα
.....
13. α. Επάγγελμα μητέρας
- β. Κλάδος οικονομικής δραστηριότητας μητέρας

.....

14. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα:

α. Ανωτέρα/Ανώτατη Σχολή

β. Γυμνάσιο/Λύκειο

γ. Δημοτικό

δ. Ούτε Δημοτικό

15. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

α. Ανωτέρα/Ανώτατη Σχολή

β. Γυμνάσιο/Λύκειο

γ. Δημοτικό

δ. Ούτε Δημοτικό

16. Ιδιομορφίες στην οικογένεια

α. Ύπαρξη παιδιού στην οικογένεια με κάποια μορφή προβλήματος ΝΑΙ/ΟΧΙ

β. Ηλικία της μητέρας όταν γεννήθηκε το παιδί (περίπου)

γ. Το παιδί ζει και με τους δύο φυσικούς του γονείς ΝΑΙ/ΟΧΙ

I. Κινητικός συντονισμός

(Συμπληρώνεται σε συνεργασία με τον υπεύθυνο της σωματικής αγωγής)

1. Παρουσιάζει έμμονη αδεξιότητα στις κινήσεις. ΝΑΙ/ΟΧΙ

2. Σκοντάφτει εύκολα. ΝΑΙ/ΟΧΙ

3. Δυσκολεύεται να κάνει κουτσό. ΝΑΙ/ΟΧΙ

4. Δυσκολεύεται να πιάσει την μπάλα είτε όταν την πετάει ο ίδιος στον αέρα, είτε όταν του την πετάει κάποιος άλλος. ΝΑΙ/ΟΧΙ

5. Δυσκολεύεται να χτυπά την μπάλα στο έδαφος με τεντωμένη την παλάμη και να την κάνει να χοροπηδήσει για τέσσερις συνεχείς φορές. NAI/OXI

II. Οπτικοκινητικός Συντονισμός – Ορθογραφική Ικανότητα

6. Δυσκολεύεται να κουμπώσει τα κουμπιά του. NAI/OXI

7. Χρησιμοποιεί με δυσκολία το ψαλίδι για να κόψει ευθείες ή καμπύλες σε χαρτί NAI/OXI

8. Γράφει πολύ αργά και υπολείπεται του μέσου ρυθμού γραφής της τάξης.

9. Κρατά αδέξια το μολύβι κι έχει ακατάλληλη σωματική στάση με αποτέλεσμα η γραφή του να είναι δυσανάγνωστη. NAI/OXI

10. Όταν γράφει δεν κρατάει σωστές αποστάσεις μεταξύ των γραμμών της λέξης ή των συλλαβών ή μεταξύ των λέξεων (πχ. γ ια γι α, για για, ηγιαγια) NAI/OXI

11. Είναι ανορθόγραφος. NAI/OXI

12. Χρησιμοποιεί πάντα το ίδιο χέρι. NAI/OXI

Αν ναι και ποιά

13. Όταν χρωματίζει εικόνες ξεφεύγει σημαντικά τις περισσότερες φορές από το περίγραμμα. NAI/OXI

14. Τα γραπτά του είναι συνήθως:

α. μουτζουρωμένα NAI/OXI

β. με λέξεις δυσανάγνωστες NAI/OXI

15. Τα γραπτά του είναι του είναι διπλάσια ή σχεδόν διπλάσια σε μέγεθος από εκείνα του βιβλίου. NAI/OXI

16. Όταν γράφει:

α. παραλείπει NAI/OXI

β. αντιστρέφει η μεταθέτει NAI/OXI

γ. αντικαθιστά NAI/OXI

δ. Επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις ΝΑΙ/ΟΧΙ

(π.χ. γράφει κτα αντί κότα, πόπι αντί τόπι, 3 αντί ε, 353 αντί 533, μπάλαλα αντί μπάλα)

17. Δυσκολεύεται να αντιγράψει:

α. τετράγωνο σχήμα. ΝΑΙ/ΟΧΙ

β. τρίγωνο σχήμα. ΝΑΙ/ΟΧΙ

γ. ρόμβο. ΝΑΙ/ΟΧΙ

III. Οπτική Αντίληψη και Μνήμη

18. Δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τα παρακάτω χρώματα: κόκκινο, μπλε, άσπρο, μαύρο, κίτρινο, πράσινο. ΝΑΙ/ΟΧΙ

(σημειώστε ΝΑΙ αν δεν γνωρίζει ένα τουλάχιστον απ' αυτά)

19. Δυσκολεύεται να ταυτίσει σχήματα του ίδιου μεγέθους. ΝΑΙ/ΟΧΙ

20. Συγχέει γράμματα ή λέξεις που μοιάζουν οπτικά. (πχ. γ, χ). ΝΑΙ/ΟΧΙ

21. Δυσκολεύεται να θυμηθεί τι είδε πριν από λίγα λεπτά (εικόνες, λέξεις, φράσεις). ΝΑΙ/ΟΧΙ

IV. Ακουστική Αντίληψη και Μνήμη

22. Δυσκολεύεται να καταλάβει το νόημα του αναγνωστικού κειμένου που διαβάζει ο δάσκαλος ή κάποιος συμμαθητής του. ΝΑΙ/ΟΧΙ

23. Δυσκολεύεται να θυμηθεί ονόματα, ιστορίες, γεγονότα που άκουσε πριν από δύο τουλάχιστον ημέρες. ΝΑΙ/ΟΧΙ

24. Δυσκολεύεται να πει τις εποχές με την σειρά τους. ΝΑΙ/ΟΧΙ

25. Δυσκολεύεται να πει τις ημέρες με την σειρά τους. ΝΑΙ/ΟΧΙ

26. Δυσκολεύεται να καταλάβει τις προφορικές οδηγίες του δασκάλου. ΝΑΙ/ΟΧΙ

27. Επαναλαμβάνει συχνά τις ίδιες ερωτήσεις δίνοντας έτσι την εντύπωση πως δεν κατάλαβε τι άκουσε. NAI/OXI

28. Συγχέει ήχους ή λέξεις που μοιάζουν ακουστικά. NAI/OXI

V. Γλωσσική ικανότητα

29. Όταν εκφράζεται προφορικά κομπιάζει και καθυστερεί ψάχνοντας να βρει τις λέξεις που θέλει να χρησιμοποιήσει. NAI/OXI

30. Δυσκολεύεται να συσχετίσει νοήματα, έτσι ώστε η ιστορία που διηγείται να γίνεται κατανοητή από τους σμμαθητές του. NAI/OXI

31. Περιγράφει με δυσκολία εικόνες που του δείχνει ο δάσκαλος (πχ. από «Εμείς και ο Κόσμος»). NAI/OXI

32. Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει σωστά τους χρόνους των ρημάτων. NAI/OXI

33. Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει σωστά τον πληθυντικό. NAI/OXI

34. Εκφράζεται συνήθως με ημιτελής προτάσεις. NAI/OXI

35. Παρουσιάζει δυσκολίες στον έναρθρο και προφορικό λόγο (π.χ. ψευδίζει, τραυλίζει, μιλάει γρήγορα και ακαταλαβίστικα). (NAI/OXI)

36. Δυσκολεύεται να κατανοήσει έννοιες του επιπέδου της τάξεως του, που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. NAI/OXI

VI. Χωροχρονικός Προσανατολισμός – Προμαθητικές Έννοιες

37. Δυσκολεύεται να συσχετίσει τα στοιχεία μιας ομάδας με τα στοιχεία μιας άλλης για να βρει αν είναι λιγότερα ή περισσότερα. NAI/OXI

38. Δυσκολεύεται να συσχετίσει τα στοιχεία μιας ομάδας με τα στοιχεία μιας άλλης για να βρει αν είναι όμοια ή διαφορετικά. NAI/OXI

39. Δυσκολεύεται να απαντήσει αν κάποιο αντικείμενο αν κάποιο αντικείμενό του είναι δεξιά ή αριστερά του.

40. Δυσκολεύεται να δείξει όταν του ζητείται το αριστερό του χέρι, το δεξί του μάτι, το αριστερό του πόδι, το δεξί του αυτί (Σημειώστε ΝΑΙ αν δυσκολεύεται σε ένα τουλάχιστον από τα παραπάνω). ΝΑΙ/ΟΧΙ

41. Συγχέει τις έννοιες ημέρα-νύχτα. ΝΑΙ/ΟΧΙ

42. Συγχέει τις έννοιες σήμερα-αύριο-χθες. ΝΑΙ/ΟΧΙ

43. Συγχέει τις έννοιες μικρό-μεγάλο, κοντά-μακριά, βαρύ-ελαφρύ (Σημειώστε ΝΑΙ αν δυσκολεύεται σε ένα τουλάχιστον από τα παραπάνω). ΝΑΙ/ΟΧΙ

44. Δυσκολεύεται να ταξινομήσει αντικείμενα σύμφωνα με ένα χαρακτηριστικό τους (πχ. χρώμα, μέγεθος, σχήμα). ΝΑΙ/ΟΧΙ

VII. Αναγνωστικές Δεξιότητες

45. Διαβάζει κομπιαστά. ΝΑΙ/ΟΧΙ

46. Όταν διαβάζει αγνοεί τα σημεία στίξης. ΝΑΙ/ΟΧΙ

47. Δυσκολεύεται να διαβάσει κείμενο στο επίπεδο της τάξης του. ΝΑΙ/ΟΧΙ

48. Δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τα γράμματα της αλφαβήτας που έχει διδαχθεί. ΝΑΙ/ΟΧΙ

49. Δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τους δίφθογγους ή τα συμπλέγματα που έχει διδαχθεί. ΝΑΙ/ΟΧΙ

50. Δυσκολεύεται να διαβάσει απλές συλλαβές. ΝΑΙ/ΟΧΙ

51. Δυσκολεύεται να διαβάσει απλές λέξεις. ΝΑΙ/ΟΧΙ

52. Όταν διαβάζει συγχέει, παραλείπει ή αντικαθιστά γράμματα, συλλαβές ή λέξεις (Σημειώστε ΝΑΙ αν δυσκολεύεται σε ένα τουλάχιστον από τα παραπάνω). ΝΑΙ/ΟΧΙ

53. Δυσκολεύεται να καταλάβει το νόημα του κειμένου που διαβάζει. ΝΑΙ/ΟΧΙ

VII. Αριθμητικές Δεξιότητες

54. Δυσκολεύεται να καταλάβει την βασική έννοια της αφαίρεσης. ΝΑΙ/ΟΧΙ

55. Δυσκολεύεται να προσθέσει μέχρι το 20 νοερά, δηλ. χωρίς συγκεκριμένα βοηθήματα. ΝΑΙ/ΟΧΙ

56. Δυσκολεύεται να αφαιρέσει μέχρι το 20 νοερά. ΝΑΙ/ΟΧΙ

57. Δυσκολεύεται να πολλαπλασιάσει μονοψήφιους αριθμούς. ΝΑΙ/ΟΧΙ

58. Δυσκολεύεται να καταλάβει την βασική έννοια της πρόσθεσης (ότι δηλ. $3+2 =$ μεγαλύτερος αριθμός του 3 ή του 2). ΝΑΙ/ΟΧΙ

59. Δυσκολεύεται να προσθέσει μέχρι το 10 νοερά. ΝΑΙ/ΟΧΙ

60. Δυσκολεύεται να αφαιρέσει μέχρι το 10 νοερά. ΝΑΙ/ΟΧΙ

61. Δυσκολεύεται να αναγνωρίσει το μικρότερο ή το μεγαλύτερο μεταξύ δύο αριθμών ως το 10. ΝΑΙ/ΟΧΙ

62. Δυσκολεύεται να αναγνωρίσει το μικρότερο ή το μεγαλύτερο μεταξύ δύο αριθμών ως το 20. ΝΑΙ/ΟΧΙ

Πηγή: Γεωργούδης, Γ. Θ., & Ιωακειμίδης, Χ. Η. (2003). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία: Θεωρία και Πράξη*. Βόλος: Τοποτεχνική.

Γ. Ερωτηματολόγιο για γονείς

Όνομα:

Επίθετο:

Ημερομηνία:.....

Σας παρακαλούμε να απαντήσετε όσο το δυνατό πιο συγκεκριμένα στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πόση ώρα ξοδεύεται κάθε μέρα με το παιδί σας;

α) 0-10 λεπτά

β) 10-30 λεπτά

γ) 30-60 λεπτά

δ) 60-120 λεπτά

2. Παίζεται με το παιδί σας:

α) Κάθε μέρα

β) Πολλές φορές την εβδομάδα

γ) Σπάνια

δ) Καθόλου

3. Αν παίζεται με το παιδί σας;

α) Το απαιτείται εσείς από το παιδί σας

β) Κάνετε εσείς την πρόταση

γ) Αφήνετε το παιδί να καθορίσει μόνο του το παιχνίδι

δ) Διαλέγεται εσείς μαζί με το παιδί το παιχνίδι

4. Νομίζεται,

α) ότι κουράζεστε πολύ με το επάγγελμα σας

- β) ότι κουράζεστε πολύ με το νοικοκυριό
- γ) ότι η διαπαιδαγώγηση του παιδιού σας κουράζει
- δ) ότι βρίσκετε πολύ λίγο ελεύθερο χρόνο
- ε) ότι τις περισσότερες φορές έχετε χρόνο

5. Νομίζεται ότι η ανταμοιβή είναι:

- α) άχρηστη, όχι απαραίτητη
- β) αυτονόητη
- γ) ένα μέσο για να παραχαϊδεύουμε τα παιδιά ή να τα καλόμαθαίνουμε
- δ) ένα πολύ σπουδαίο μέσο διαπαιδαγώγησης

6. Νομίζεται ότι η τιμωρία είναι:

- α) άχρηστη, όχι απαραίτητη
- β) ένα από τα πιο απαραίτητα παιδαγωγικά μέσα, που χωρίς αυτό δεν μπορεί κανείς να διαπαιδαγώγησει
- γ) μια όχι πια μοντέρνα μέθοδος
- δ) ένα μέσο, που βοηθάει περισσότερο τους γονείς παρά το παιδί
- ε) μόνο ένα μέσο, για να έχει κανείς αμέσως μια επιτυχία στην διαπαιδαγώγηση

7. Πως συμπεριφέρεστε όταν το παιδί σας δείξει άσχημη συμπεριφορά (π.χ. είναι ανυπάκουο);

- α) μαλώνετε;
- β) επιπλήττεται;
- γ) μένετε για μεγάλο χρονικό διάστημα «μαλωμένοι»;
- δ) μένετε μικρό χρονικό διάστημα «μαλωμένη»;
- ε) δεν δίνετε σημασία ή προσοχή;

ζ) ακολουθεί η τιμωρία αμέσως;

η) του αφαιρείται προνόμια;

Αν ναι, ποια;.....

θ) προσπαθείτε με το καλό και με νουθεσίες να συμμορφώσετε το παιδί ώστε να καταλάβει το σφάλμα του

ι) Διηγείστε το βράδυ στο σύζυγο (ή στην σύζυγο) τη συνέβη και λέτε ότι αυτός αυτός πρέπει να αναλάβει την τιμωρία

8. Πως συμπεριφέρεστε όταν το παιδί σας δείξει καλή συμπεριφορά; (π.χ. είναι υπάκουο);

α) δεν δίνεται καμία σημασία, γιατί το θεωρείται αυτονόητο;

β) δείχνετε στο παιδί σας την ευχαρίστησή σας;

Αν ναι, πως;

γ) δίνετε στο παιδί σας ανταμοιβές

Αν ναι, ποιες;.....

9. Ποιος δίνει στο παιδί ανταμοιβές;

α) η μητέρα

β) ο πατέρας

γ) άλλοι συγγενείς

Αν ναι, ποιός;

10. Ποιος τιμωρεί το παιδί;

α) η μητέρα

β) ο πατέρας

γ) άλλοι συγγενείς

Αν ναι, ποιός;

Πηγή: Γεωργούδης, Γ. Θ., & Ιωακειμίδης, Χ. Η. (2003). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία: Θεωρία και Πράξη*. Βόλος: Τοποτεχνική.

Παράρτημα Δ. Ερωτηματολόγιο για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

Όνομα:

Ετών:

Τάξη:

Ειδικό πρόβλημα:

Μητέρα: Όνομα:

Πατέρας: Όνομα:

Ετών:

Ετών:

Επάγγελμα:

Επάγγελμα:

Αδέρφια: 1. Όνομα: 2. 3.....

Ετών

Τάξη:.....

1. Υπήρξαν προβλήματα κατά την κύηση (ασθένεια της μητέρας, πτώσεις, άλλα γεγονότα, συναισθηματικές κρίσεις κτλ.); NAI/OXI

2. Υπήρξαν δυσκολίες στον τοκετό; NAI/OXI

3. Πέρασε το παιδί μολυσματικές ασθένειες ή μεγάλο πυρετό; Παρουσίασε

Σπασμούς, έπαθε τραύματα; (κυρίως στα πρώτα 3 χρόνια) NAI/OXI

Αν ναι ποιες;

4. Πέρασε αρρώστιες με επιληπτικά συμπτώματα; NAI/OXI

Αν ναι, περιγράψτε απλώς τη μορφή τους. (π.χ. πτώσεις, σπασμούς, αφαιρέσεις κπλ.)

5. Πέρασε το παιδί σας καμία ασθένεια με εγκεφαλίτιδα και μετά τον 3^ο χρόνο ζωής του; NAI/OXI

Αν ναι, ποια και πότε;

6. Πότε είπε το παιδί σας την πρώτη λέξη (π.χ. μαμά- μπαμπά-μπάλα κλπ.);

Μηνών

Ετών

7. Πότε μίλησε με απλές προτασούλες;

Ετών

8. α. Μπήκε σε νοσοκομείο (ή άλλο ίδρυμα) σε ηλικία 1 έως 4 ετών; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν ναι, γιατί, πόσο ετών ήταν, για πόσο διάστημα και πως αντέδρασε;

.....

β. Άλλαξε τόπο διαμονής ως τώρα; Πότε και για πόσο διάστημα; Αντιδράσεις

.....

.....

9. α. Πήγε το παιδί σας παιδικό Σταθμό; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν ναι, πότε. Αντιδράσεις.....

β. Πήγε το παιδί σας Νηπιαγωγείο; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν ναι, πότε. Αντιδράσεις

10. Χρησιμοποίησε στην αρχή το αριστερό χέρι; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν ναι έγινε προσπάθεια να το αλλάξετε στο σπίτι; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Έγινε προσπάθεια αλλαγής στο σχολείο; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Πως αντέδρασε το παιδί;

11. Τι μόρφωση έχει η μητέρα;

α) Δημοτικό

β) Γυμνάσιο

γ) Λύκειο

δ) Επαγγελματική σχολή

Τι άλλο;

12. Τι μόρφωση έχει ο πατέρας;

α) Δημοτικό

β) Γυμνάσιο

γ) Λύκειο

δ) Επαγγελματική σχολή

Τι άλλο;

13. Είχε η μητέρα προβλήματα στο σχολείο; NAI/OXI

Αν ναι, ποια και πότε;

.....

14. Είχε ο πατέρας προβλήματα στο σχολείο; NAI/OXI

Αν ναι, ποια και πότε;

.....

15. Είναι η μητέρα αριστερόχειρας; NAI/OXI

16. Είναι η μητέρα αριστερόχειρας; NAI/OXI

17. Είναι κανένας από τους συγγενείς αριστερόχειρας; NAI/OXI

Αν ναι, ποιος;

18. Ποια η μητρική γλώσσα του πατέρα και ποιας της μητέρας;

Πατέρας:

Μητέρα:

Πως μίλησε το παιδί στην αρχή; Υπήρχαν ιδιαίτερα προβλήματα;

.....

19. Είχε κανένα από τα άλλα παιδιά προβλήματα στο σχολείο; ΝΑΙ/ΟΧΙ

ή αλλού; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν ναι, να αναφέρεται κατά σειρά το παιδί, ηλικία, τάξη και πρόβλημα

1.

2.

3.

20. Είναι άλλο αριστερόχειρας; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν ναι, ποιό;

21. Πηγαίνετε μόνοι σας στο σχολείο και ρωτάτε για την πρόοδο του παιδιού σας ή μόνο όταν σας καλούν;

22. Θα θέλατε να γίνουν συχνότερες οι επαφές με το σχολείο; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν ναι, με ποια μορφή;

23. Πηγαίνει το παιδί σας ευχάριστα στο σχολείο; ΝΑΙ/ΟΧΙ

24. Αν όχι, τι συμπτώματα παρουσιάζει;.....

.....

25. Είναι το παιδί σας συνεπές στα μαθήματά του και στις άλλες υποχρεώσεις του; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν όχι, τι κάνετε εσείς;

.....

26. Τι κάνει το παιδί σας όταν παίρνει κακό βαθμό

α) σας το ομολογεί μόλις γυρίσει σπίτι

β) σας το ομολογεί αργότερα

γ) σας το κρύβει

Τι άλλο;

27. Τι κάνετε εσείς όταν το παιδί σας πάρει κακό βαθμό;

α) αδιαφορείτε;

β) το συμβουλεύεται με κατανόηση και φιλία

γ) το νουθετείτε ψυχρά

δ) του τάζεται ανταλλάγματα

ε) το τιμωρείται

Τι άλλο;

28. Μήπως συμβαίνει να:

α) σχίζει τα τετράδια του;

β) διορθώνει βαθμούς;

γ) πλαστογραφεί υπογραφές;

29. Διαβάζει μόνο του τα μαθήματά του; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν όχι, ζητάει να το βοηθήσετε; ΝΑΙ/ΟΧΙ

30. Διορθώνει η ελέγχει κανείς στο σπίτι τα μαθήματα του παιδιού; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν ναι, ποιος;

31. Διαβάζει το παιδί σας και πέρα από τις υποχρεώσεις για το σχολείο; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν ναι, ποια μαθήματα κάνει (ξένες γλώσσες κτλ.)

Πόσες ώρες την εβδομάδα;

32. Πόσο χρόνο χρειάζεται το παιδί σας κατά μέσο όρο για τα μαθήματά του;

α) κάτω των 30΄

β) 30-45΄

γ) περίπου 1 ώρα

δ) 1,30-2 ώρες

32. Κάνει το παιδί σας ευχάριστα τα μαθήματά του; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν όχι, τι κάνετε εσείς;

α) το τιμωρείται

β) αδιαφορείτε

γ) βάζετε τις φωνές

δ) το πιέζεται συνεχώς

ε) του υπόσχεσθε κάτι, αν αρχίσει να δουλεύει

στ) άλλο

33. Έχει το παιδί σας ελεύθερο χρόνο; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν ναι, τι προτιμάει να κάνει;

α) να δει τηλεόραση

β) να διαβάσει εξωσχολικά βιβλία

γ) να παίξει έξω με του φίλους του

δ) να πάει σε σπίτι φίλου και να παίξει εκεί

ε) να παίξει κάτι με εσάς (μητέρα ή πατέρα)

στ) να κάνει σπορ

η) να πάει σε παιδική οργάνωση (π.χ. πρόσκοπος)

θ) να παίξει με τα αδέρφια του

ι) να ασχοληθεί με ένα χόμπι

κ) άλλο

33. Είναι το παιδί σας υποχρεωμένο να διαβάσει το:

α) το Σάββατο ΝΑΙ/ΟΧΙ

β) τη Κυριακή ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν όχι, τι κάνει;

.....

34. Νομίζεται ότι το παιδί σας δεν ακούει καλά; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν ναι, πότε το καταλάβατε;

Τι κάνατε ως τώρα;

35. Νομίζετε ότι το παιδί σας δεν βλέπει καλά; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν ναι, πότε το καταλάβατε;

Τι κάνατε ως τώρα;

Φοράει γυαλιά; ΝΑΙ/ΟΧΙ

36. Τι θα θέλατε να γίνει το παιδί σας όταν μεγαλώσει;

1. 2.

3. 4.

Θα αναφέρουμε μερικά προβλήματα της συμπεριφοράς που παρουσιάζονται συχνά στην παιδική ηλικία και σας παρακαλούμε να σκεφτείτε αν παρουσιάζει και το παιδί σας παρόμοια προβλήματα.

1. Είναι επιθετικό προς τα άλλα παιδιά; ΝΑΙ/ΟΧΙ

2. Είναι πολύ ντροπαλό; ΝΑΙ/ΟΧΙ

3. «Λερώνει επάνω του»; ΝΑΙ/ΟΧΙ

4. «Βρέχεται επάνω του» ΝΑΙ/ΟΧΙ

5. Είναι τεμπέλικο; ΝΑΙ/ΟΧΙ

6. Είναι παθητικό; ΝΑΙ/ΟΧΙ

7. Έχει κανένα τικ; ΝΑΙ/ΟΧΙ

8. Τρώει τα νύχια του; ΝΑΙ/ΟΧΙ
9. Ονειροπολεί συχνά ή αφαιρείται; ΝΑΙ/ΟΧΙ
10. Δεν είναι ακόμα αυτόρκες (δηλ. δεν αυτοεξυπηρετείται π.χ. στο ντύσιμο, πλύσιμο); ΝΑΙ/ΟΧΙ
11. Είναι συχνά τα χέρια του ιδρωμένα; ΝΑΙ/ΟΧΙ
12. Παρουσιάζει πόνους στην κοιλιά; ΝΑΙ/ΟΧΙ
13. Γλύφει τα δάκτυλα του; ΝΑΙ/ΟΧΙ
14. Έχει προβλήματα φαγητού; ΝΑΙ/ΟΧΙ
15. Είναι πολύ αναιδής; ΝΑΙ/ΟΧΙ
16. Δεν συγκεντρώνεται εύκολα (δηλ. μένει για λίγο χρόνο σε μια απασχόληση);
ΝΑΙ/ΟΧΙ
17. Κλέβει ή κρύβει αντικείμενα; ΝΑΙ/ΟΧΙ
18. Παρουσιάζει προβλήματα ύπνου; ΝΑΙ/ΟΧΙ
19. Παίζει με τα γεννητικά του όργανα; ΝΑΙ/ΟΧΙ
20. Είναι πολύ πεισματάρικο και ανυπάκουο; ΝΑΙ/ΟΧΙ
21. Δεν μπορεί να συγκρατήσει το θυμό του; ΝΑΙ/ΟΧΙ
22. Κάνει συχνά εμετό; ΝΑΙ/ΟΧΙ
23. Έχει συχνά πονοκεφάλους; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Τι άλλο;

.....

.....

Πηγή: Γεωργούδης, Γ. Θ., & Ιωακειμίδης, Χ. Η. (2003). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία: Θεωρία και Πράξη*. Βόλος: Τοποτεχνική.