

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ

**ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ**

Επιβλέπον Καθηγητής: Χριστοδουλίδης Πάυλος
Επιμέλεια: Αρμυριώτη Βασιλική (11071)
Μισού Δικαία (11507)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2012

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ

**ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ**

Τριμελής Επιτροπή: Ζακοπούλου Βικτωρία
Πέσχος Δημήτριος
Χριστοδουλίδης Παύλος
Επιμέλεια: Αρμυριώτη Βασιλική (11071)
Μισού Δικαία (11507)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2012

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτή τη πτυχιακή εργασία επιχειρήθηκε να προσεγγιστεί το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών και η εφαρμογή του Αθηνά Τεστ ως μέσο διάγνωσης αυτών των δυσκολιών. Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη, τη θεωρητική και τη πρακτική προσέγγιση του θέματος. Στο πρώτο μέρος αρχικά, γίνεται η περιγραφή των κυριότερων στοιχείων της θεωρίας που αποτελούν τις βάσεις πάνω στην οποία στηρίζεται το ερευνητικό μέρος. Αναλυτικότερα, αναφέρονται σύγχρονοι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών, τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών, η αιτιοπαθογένεια, οι πρώιμες ενδείξεις, η διάγνωση και οι τρόποι παρέμβασης. Επιπλέον, στο δεύτερο μέρος της παρούσας πτυχιακής αναλύουμε τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την εφαρμογή του Αθηνά Τεστ σε δείγμα 50 παιδιών σχολικής ηλικίας από τη Α΄ Δημοτικού έως και Δ΄ Δημοτικού. Κατόπιν έρευνας εξάγονται συμπεράσματα βασισμένα πάντα στη βιβλιοανασκοπική μελέτη. Σκοπός αυτής της έρευνας είναι μέσω του Αθηνά Τεστ να έχουμε μία ορθολογικά οργανωμένη και συστηματική περιγραφή του επιπέδου και του ρυθμού ανάπτυξης του παιδιού σε κρίσιμους για τη σχολική μάθηση τομείς ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, διάγνωση, σχολική επίδοση, Αθηνά Τεστ, κλίμακα, χορήγηση

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ.5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Μαθησιακές Δυσκολίες	
1.1.Σύγχρονοι ορισμοί	σελ.6
1.2.Επιδημιολογία και αναπτυξιακή πορεία των μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ.10
1.3.Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	σελ.12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Ταξινόμηση Μαθησιακών Δυσκολιών	
2.1 Ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ.27
2.2 Διαταραχή της ανάγνωσης	σελ. 28
2.3 Διαταραχή των μαθηματικών	σελ. 30
2.4 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης	σελ. 33
2.5 Δυσλεξία	σελ. 35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Αιτίες εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών	
Εισαγωγή	σελ. 38
3.1 Προδιαθεσικοί παράγοντες	σελ. 39
3.2 Γενετικοί παράγοντες	σελ. 42
3.3 Νευριβιολογικοί παράγοντες	σελ.43
3.4 Γνωσιακοί παράγοντες	σελ. 45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Πρώιμες ενδείξεις εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών	σελ. 48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : Διάγνωση – Διαφοροδιάγνωση	
5.1 Διάγνωση των διαφόρων τύπων των μαθησιακών δυσκολιών	σελ. 49
5.2 Διαφοροδιάγνωση	σελ. 51
5.3 Διάγνωση ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης	σελ. 54
5.4 Διάγνωση της διαταραχής της γραπτής έκφρασης	σελ.56
5.5 Διάγνωση της διαταραχής των μαθηματικών	σελ. 57

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : Τρόποι Παρέμβασης

6.1 Θεραπευτικές προσεγγίσεις.....σελ.58	
6.1.1 Γνωστική προσέγγισησελ. 59	
6.1.2 Μέθοδος Montessoriσελ.63	
6.1.3 Προσέγγιση Orton- Gillinghamσελ. 65	
6.1.4 Προσέγγιση Fernaldσελ. 67	
6.2 Συμβουλευτική Γονέωνσελ. 68	
6.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικώνσελ. 71	
6.4 Εργαλεία διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιώνσελ. 74	

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ.

Κεφάλαιο 1 ^ο : Μετέχοντεςσελ. 81	
Κεφάλαιο 2 ^ο : 2.1 Διαδικασίασελ. 82	
2.2 Υλικόσελ. 88	
Κεφάλαιο 3 ^ο : Στόχοισελ. 89	
Κεφάλαιο 4 ^ο : Αποτελέσματασελ.90	
Κεφάλαιο 5 ^ο : Συμπεράσματασελ.101	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:σελ.102	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑσελ. 104	

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της μάθησης, κατά τον Αριστοτέλη, είναι η επίτευξη της τελείωσης, η οποία γίνεται στην αξιοποίηση των ιδιαίτερων δυνατοτήτων της νόησης, που διαθέτει ο άνθρωπος (εντελέχεια). Αυτή η ολοκλήρωση φέρνει την ευδαιμονία, η οποία δε νοείται μόνο ως ευχαρίστηση ή ικανοποίηση από την απόλαυση υλικών ή πνευματικών αγαθών, αλλά ως ενέργεια της ψυχής, η οποία τείνει προς την τελείωση, με την κινητοποίηση του θεωρητικού και του πρακτικού νου προς την επιδίωξη του αγαθού.

Ένα απόσπασμα που αποτέλεσε πηγή έμπνευσης μας. Η φιλοσοφική, παιδαγωγική διάσταση του και επί το πρακτέον έναυσμα για να βρούμε πώς θα εφαρμοστεί για το πεδίο ενασχόλησης μας, στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Με βασικές αρχές, την έμφυτη κλίση κάθε παιδιού για γνώση, τη μελέτη (που εμείς ως θεραπευτές θα εμφυσήσουμε με τις διδαχές μας) και με την άσκηση, τη πρακτική εφαρμογή της θεωρίας στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Αξιοποιούμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, το οποίο δρα και αυτή η κινητοποίηση φέρνει την αίσθηση ότι προσφέρει κάπου και είναι ικανό. Τα υλικά αγαθά (όπως παιχνίδια) είναι μεν χρήσιμα, αλλά καλό είναι να συνδυαστούν και ψυχικά με υποστήριξη και νοητική τροφή.

Αγκαλιάζοντας το διαφορετικό με τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης ανθρώπων, αποδεχόμενοι τη πλευρά αυτή, γνωρίζοντας την σε βάθος, αφουγκραζόμενοι τις ανάγκες τους απαντούμε και προχωρούμε σε μια πιο σταθερή και ελεγχόμενη πορεία.

Είμαστε συλλογικά υποκείμενα σε μια χώρα, μας λείπει η ορθή δράση γι' αυτό παραθέτουμε ένα λιθαράκι στην προσπάθεια αυτή με τη παρούσα πτυχιακή εργασία και τη μελέτη μας για τα παιδιά που λανθασμένα θεωρούνται ενός 'κατώτερου θεού'.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Σύγχρονοι ορισμοί.

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών στην εκπαιδευτική πράξη είναι τεράστιο, κάποτε ομιχλώδες και αρκετές φορές δυσεπίλυτο. Οι θεωρητικές θέσεις, αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα συναρτώμενα με επιμέρους θέματα του χώρου αυτού, συχνά δίστανται. Αυτό ίσως οφείλεται στην πολύπλοκη φύση του προβλήματος, καθώς επίσης και στην επιστήμη στην οποία ανήκει ο μελετητής, η οποία του δίνει και διαφορετικό προσανατολισμό γι' αυτό το θέμα.

Συχνά διαπιστώνουμε σε μαθητές μας διαταραχές (δυσκολίες) στη μάθηση, που παρουσιάζονται είτε σ' ένα μάθημα (μερική διαταραχή), είτε σε περισσότερα, είτε και σε όλα τα μαθήματα (γενική ή ολική διαταραχή). Η αδυναμία αυτή του μαθητή να ανταποκριθεί στις σχολικές - διδακτικές απαιτήσεις, στο αναμενόμενο επίπεδο μάθησης και επίδοσης, αποτελεί διαταραχή ή δυσκολία στη μάθηση. Η διαφορά που προκύπτει ανάμεσα στις σχολικές - διδακτικές απαιτήσεις και στις επιδόσεις προσδιορίζει την έκταση των διαταραχών στη μάθηση (Κυπριωτάκης, 1989, σ. 59).

Δεν μιλάμε για τα παιδιά που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, αλλά γι' αυτά που έχουν «κοινές» μαθησιακές δυσκολίες. Στην κατηγορία αυτή, ανήκουν τα παιδιά που δυσκολεύονται να αποκτήσουν δεξιότητες όπως: ανάγνωση, κατανόηση του περιεχομένου της ανάγνωσης, γραπτή και προφορική έκφραση, κατανόηση του προφορικού λόγου, μαθηματικές πράξεις και μαθηματική λογική, ενώ δεν παρουσιάζουν καμιά οπτική ή ακουστική βλάβη, νοητική καθυστέρηση ή συναισθηματική διαταραχή (Τριλιανός, 1992, σ. 205).

Παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, γιατροί, λογοθεραπευτές κ.α. μελετούν το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών από διαφορετική ο καθένας σκοπιά, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο, ασχολούνται.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Η πραγματικότητα αυτή, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια κατάσταση πολυκαθοριζόμενη με πολλαπλές εκδηλώσεις και συμπτωματολογία που αλλάζει από ηλικία σε ηλικία, ευθύνονται για τη συνεχιζόμενη ασάφεια που επικρατεί στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών και τη δυσκολία διατύπωσης ενός ορισμού κοινώς αποδεκτού (Κολιάδης, 1994, σ. 291).

Οι ορισμοί υποπίπτουν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α) σε εκείνους οι οποίοι αφορούν λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, και (β) σε εκείνους τους ορισμούς που δίνουν έμφαση στην συμπεριφορά χωρίς αναφορά σε εγκεφαλική δυσλειτουργία (S. Kirk, 1973, σ. 51).

Η πρώτη φορά που ο όρος «μαθησιακή δυσκολία» εμφανίζεται στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής είναι το 1962 από τον Samuel Kirk. Ο Kirk χρησιμοποίησε αυτό τον όρο για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού και στην αντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητές του να μάθει και την τελική του απόδοση. Από τότε έχει παραχθεί μια μεγάλη ποικιλία ορισμών ανάλογα με την αντίληψη που επικρατεί σε κάθε εποχή σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία δεν έχει περατωθεί ακόμη. Η επιστημονική κοινότητα βρίσκεται σε μια διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του ορισμού. Σύμφωνα πάντως με έναν ευρέως από την επιστημονική κοινότητα ορισμό «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες.

Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διαδικασία δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990 σελ 35-36). (Μαρία Τζουριάδου, 1995)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Η Bateman(1965) έδωσε έμφαση στη διάσταση της διακύμανσης, της διαφοροποίησης, δηλαδή ανάμεσα στην ικανότητα και στην ενεργό επίδοση « παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να συνδέονται, όχι όμως απαραίτητα, με εμφανή δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες.». (Μαρία Τζουριάδου,1995)

Αργότερα ομάδα επιστημόνων με επικεφαλή τον Samuel Kirk, διαμόρφωσε έναν ορισμό που ενσωματώθηκε στο νόμο 91-230, Children with Specific Learning Disabilities Act (1969). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό « Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν 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». (Μαρία Τζουριάδου,1995)

Η National Joint of Learning Disabilities των Η.Π.Α (1987), ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα, κατέληξε σε ορισμένες αναθεωρήσεις σχετικά με τους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών : α) Δέχεται ότι πρόκειται για όρο που αφορά ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες αναφέρονται στην εκμάθηση και χρήση των λειτουργιών του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Άτομα με τέτοιου είδους δυσκολίες παρουσιάζουν επίσης και προβλήματα στην αυτορύθμιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση. Έτσι στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών εντάσσεται και πληθυσμός που μέχρι τώρα αγνοούνταν. β) Η χρήση της λέξης παιδιά βάζει όρια στην εφαρμογή του όρου, περιορίζοντας το πρόβλημα στα σχολικά χρόνια και παρακάμπτοντας την εξελικτική του φύση, από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Προτιμότερη λοιπόν είναι η χρήση της λέξης άτομα. γ) σχετικά με την αιτιολογία δίνεται έμφαση στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος που έχει τη βάση της σε εγγενείς διεργασίες εκμάθησης και χρήσης των πληροφοριών. Τονίζεται επίσης η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον μανθάνοντα και στο περιβάλλον μάθησης. Η θεώρηση αυτή διευκολύνει στην ανάπτυξη προσαρμοστικών διδακτικών προγραμμάτων. δ) Δεν πρέπει οι μαθησιακές δυσκολίες να ταυτίζονται με άλλου είδους σχολικές δυσκολίες (υποεπίδοση) ή άλλες ανεπάρκειες, οι οποίες όμως είναι δυνατό να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες.». (Μαρία Τζουριάδου,1995)

Ένα χρόνο αργότερα η εθνική επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες το 1988 προτείνει τον εξής ορισμό: Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται μαζί με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (όπως για παράδειγμα, πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες) δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (Hammil,1993'Hammil et al.,1981). (Μαρία Τζουριάδου,1995)

Ένας από τους πιο ευρέως χρησιμοποιούμενους ορισμούς είναι αυτός που έχει ενσωματωθεί στον Ομοσπονδιακό Νόμο 101 - 476 των Η.Π.Α. με θέμα: «Άτομα με δυσκολίες Εκπαίδευσης». Ο ορισμός που εμπεριέχεται στο νόμο 101 - 476 (Individuals with Disabilities Education Act, 1990) είναι ο παρακάτω: «Ο όρος παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σημαίνει εκείνα τα παιδιά που έχουν μία διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην προφορική κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές διαταραχές, εγκεφαλική βλάβη, ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Στις μαθησιακές δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης τα οποία είναι πρωταρχικά το αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών, ή κινητικών ανεπαρκειών, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή αρνητικές επιδράσεις από περιβαλλοντικά, πολιτιστικά ή οικονομικά αίτια.»

Όπως αναφέρεται, ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει δύο μέρη. Το πρώτο έχει ενσωματωθεί στη σχετική νομοθεσία από το 1969 και το δεύτερο μέρος του ομοσπονδιακού ορισμού θεωρείται το λειτουργικό. Αυτό εμφανίστηκε για πρώτη φορά ως επιμέρους ρυθμίσεις (Γραφείο Εκπαίδευσης των Η.Π.Α., 29 - 12 - 1977) για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι ρυθμίσεις αυτές ορίζουν ότι ένας μαθητής έχει μία ειδική μαθησιακή δυσκολία όταν:

1. Οι σχολικές επιδόσεις του μαθητή δεν είναι στο κατάλληλο επίπεδο για την ηλικία του και τις ικανότητες του σε μία ή περισσότερες από αρκετές ειδικές περιοχές παρά το ότι είχε τις κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες – εμπειρίες

2. Ο μαθητής παρουσιάζει σοβαρή ασυμφωνία ανάμεσα στις επιδόσεις του και στο νοητικό του δυναμικό σε μία ή περισσότερες από τις εξής επτά περιοχές:

α) προφορική έκφραση

β) ακουστική κατανόηση

γ) γραπτή έκφραση

δ) βασικές αναγνωστικές δεξιότητες

ε) αναγνωστική κατανόηση

στ) μαθηματικούς υπολογισμούς

ζ) μαθηματικό συλλογισμό

Οι λειτουργικές παράμετροι του προβλήματος είναι χρήσιμες για την εκπαιδευτική ταξινόμηση και την παιδαγωγική παρέμβαση.

(<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/432/1/379.pdf>, 08/09/2012).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

1.2 Επιδημιολογία και αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές.

Λόγω των δυσκολιών που σχετίζονται τόσο με τον ορισμό όσο και με τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, η συχνότητα εμφάνισης τους στο παιδικό πληθυσμό δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια. Εκτιμάται όμως πως το ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται από 2% έως 10%, ανάλογα με τα κριτήρια που κάθε φορά χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση, καθώς επίσης και με το δείγμα των παιδιών που συμμετέχουν στις διάφορες έρευνες (APA,1994).

Οι διαταραχές ανάγνωσης, οι οποίες συχνά επικαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό από τις διαταραχές των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης φαίνεται να αφορούν το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιδημιολογικές έρευνες για τη συχνότητα της διαταραχής των μαθηματικών δεν υπάρχουν. Έχει όμως διαπιστωθεί ότι σε κλινικό δείγμα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η διαταραχή των μαθηματικών αφορά το ένα πέμπτο περίπου των παιδιών. Η αναλογία αυτή μεταφράζεται ποσοστιαία ως το 1% περίπου του πληθυσμού των μαθητών. (Lyon,1996). Σε ότι αφορά τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης, φαίνεται πως αυτή από μόνη της εμφανίζεται πολύ σπάνια, αλλά συχνά συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες (APA,1994). Αν όμως συνεκτιμήσουμε τα υψηλά ποσοστά (8%-15%) των παιδιών με διαταραχές στη γλωσσική τους ανάπτυξη, καθώς επίσης και τα σχετικά υψηλά ποσοστά των διαταραχών ανάγνωσης τα οποία αναφέρθηκαν πιο πάνω, τότε θα πρέπει να υπολογίσουμε πως οι διαταραχές της γραπτής έκφρασης αφορούν τουλάχιστον τον 10% του μαθητικού πληθυσμού (Lyon,1996). Λόγω του υψηλού επιπέδου της συννοσηρότητας τους, οι διαταραχές των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης εκτιμούμε πως θα ήταν σκόπιμο να θεωρούνται ως χαρακτηριστικά μιας γενικότερης διαταραχής στη μάθηση, και όχι να χαρακτηρίζονται ξεχωριστά ως ειδικές διαταραχές.

Έχει βρεθεί πως οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες σχετίζονται σε μικρότερο βαθμό με την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών σε σύγκριση με την εμφάνιση άλλων διαταραχών στα παιδιά. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε πως και τα διαγνωστικά κριτήρια για τις μαθησιακές δυσκολίες διευκρινίζουν πως αυτές δεν πρέπει να σχετίζονται με κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Είναι όμως γεγονός πως τόσο η αναγνώριση όσο και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών σχετίζονται, σε κάποιο βαθμό, με το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Επίσης, η γλωσσική ανάπτυξη, η οποία σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες, επηρεάζεται σίγουρα από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Γι' αυτό ίσως θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο η σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και γλωσσικής ανάπτυξης. Είναι εμφανές σε αρκετές περιπτώσεις διαταραχών στα παιδιά (όπως για παράδειγμα τις αγγώδεις διαταραχές, τον τραυλισμό ή τις διαταραχές διαγωγής), πως αυτές μπορεί να αντανακλούν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εγγενών ικανοτήτων και του δυναμικού του παιδιού και των ευκαιριών που του προσφέρονται στο περιβάλλον όπου μεγαλώνει.

Έχει βρεθεί ότι το 60% έως 80% των παιδιών , στα οποία γίνεται η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι αγόρια (APA,1994). Επειδή όμως στις περισσότερες περιπτώσεις η παραπομπή για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται από τους δάσκαλους (Κακουρος και συν.,1995), είναι πιθανό για την απόφαση της παραπομπής να συνεκτιμώνται από αυτούς και τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία είναι πιο συχνά στα αγόρια. Στην περίπτωση όπου η συχνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών διερευνάται στο σύνολο του πληθυσμού των παιδιών, τότε η αναλογία αγοριών και κοριτσιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι περίπου η ίδια (Moats&Lyon,1993'S.Shaywitz et al.,1990).

Ο Henry (1996) εκτιμά πως τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζονται νωρίτερα από τους δασκάλους τους επειδή αυτοί επικεντρώνονται συνήθως στην περισσότερο ορατή πλευρά της συμπεριφοράς των παιδιών. Επειδή τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως ήσυχα και δεν προκαλούν με τη συμπεριφορά τους την προσοχή των άλλων, η αναγνώριση των δυσκολιών τους απαιτεί περισσότερη προσοχή.

Ο καλός σχεδιασμός των διαχρονικών ερευνών που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια έχει διευκολύνει σημαντικά την κατανόηση της εξέλιξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει πως, παρά το γεγονός ότι οι δυσκολίες των παιδιών αυτών δεν μπορούν να αποκατασταθούν πλήρως, η εξέλιξη τους είναι πολύ καλύτερη απ' ότι πίστευαν οι ειδικοί παλαιότερα (Mash&Wolf,1999).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως βιώνουν έντονα την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου χωρίς να μπορούν, ταυτόχρονα, να καταλάβουν γιατί διαφέρουν από τα άλλα παιδιά.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Γι' αυτό, οι καθημερινές τους εμπειρίες μπορεί να τα οδηγήσουν σε εκδηλώσεις θυμού και ανυπακοής και σταδιακά είναι πολύ πιθανό να μειωθεί το κίνητρο τους για μάθηση καθώς επίσης και το επίπεδο της αυτοεκτίμησης τους (Lyon,1996).

Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι θεωρούν τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές δύσκολα παιδιά, καθώς συχνά παρουσιάζουν πολύ περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Achenbach et al.,1991). Τα περισσότερα από αυτά τα προβλήματα φαίνεται να αποτελούν ένα είδος αντίδρασης των παιδιών στην αποτυχία και την αποστέρωση που βιώνουν λόγω των δυσκολιών τους.

Τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι συνήθως λιγότερο δημοφιλή μεταξύ των συνομήλικών τους και δημιουργούν περισσότερο αρνητικές εντυπώσεις στους άλλους (Kavale& Forness,1996). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης 150 ερευνητικών εργασιών, οι Kavale και Forness (1996) διαπίστωσαν πως τρεις στους τέσσερις μαθητές με μαθησιακές διαταραχές έχουν και δυσκολίες οι οποίες αφορούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. (Ευθύμιος Κακουρος, Κατερίνα Μανιαδάκη,2006)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

1.3 Χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών, έχει αναδείξει μια σειρά από χαρακτηριστικά, που είναι κοινά σε έναν μεγάλο αριθμό μαθητών. Αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών. Η κατανόηση της εξέλιξης και των χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ) σε όλους αυτούς τους επιμέρους τομείς είναι απαραίτητη για κάθε σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων.

Στο παρελθόν, η ιδιαίτερη προσοχή των ερευνητών έχει εστιάσει στο γνωστικό τομέα, όπου αναδείχθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες των μαθητών με Μ.Δ. σε μια σειρά γνωστικών λειτουργιών όπως η επεξεργασία των αισθητηριακών ερεθισμάτων, η μνήμη, η προσοχή, η χρήση των γνωστικών στρατηγικών αλλά και η μεταγνώση. Όμως σήμερα γίνεται ευρύτατα αποδεκτή η ύπαρξη της αλληλεπίδρασης και η αναγκαιότητα μελέτης και κατανόησης όλων των χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, απαραίτητη είναι η κατανόηση ότι η ύπαρξη προβλήματος σε έναν από τους τομείς, ή η ύπαρξη ενός ειδικού χαρακτηριστικού αλληλεπιδρά με το σύνολο της εξέλιξης του μαθητή.

Η έρευνα που σχετίζεται με την αντίληψη και την επεξεργασία των ερεθισμάτων εστιάστηκε από πολύ νωρίς στη μελέτη αυτών που προέρχονται από την όραση και την ακοή. Όπως τεκμηριώθηκε, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς της όρασης και της ακοής, δηλαδή στα αυτιά και στα μάτια. Παρ' όλα αυτά, εντοπίστηκαν διαφορές των παιδιών αυτών από τους τυπικούς συνομήλικούς τους στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία.

Οπτική αντίληψη - επεξεργασία

Οι κυριότερες περιοχές στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι:

- **Αντίληψη σχέσεων χώρου:**

Αναφέρεται στη θέση των αντικειμένων στο χώρο, όπως επίσης και στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος αντικείμενα στον χώρο με αναφορά σε άλλα αντικείμενα.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

- **Οπτική διάκριση:**

Αναφέρεται στη διάκριση των αντικειμένων με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επίσης αναφέρεται στη διάκριση ενός αντικειμένου από το περιβάλλον του. Η οπτική διάκριση είναι κρίσιμος παράγοντας για την αναγνώριση κοινών αντικειμένων και συμβόλων.

- **Οπτική ολοκλήρωση:**

Θεωρείται ως μια λειτουργία της οπτικής διάκρισης και είναι η ικανότητα της αναγνώρισης ενός συμβόλου ή αντικειμένου, όταν ολόκληρο το αντικείμενο δεν είναι ορατό.

- **Οπτική μνήμη:**

Αναφέρεται στην αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που προσκτήθηκαν οπτικά.

- **Οπτική ακολουθία:**

Αναφέρεται στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων ή συμβόλων που παρουσιάζονται οπτικά.

- **Σχέσεις όλου - μέρους:**

Αναφέρεται στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ ενός αντικειμένου ή συμβόλου ως όλο και ως συστατικά μέρη που το αποτελούν. Άλλοι από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μένουν στο μερικό, ενώ άλλοι δεν μπορούν να αντιληφθούν τίποτα άλλο πέρα από το όλο.

Ακουστική αντίληψη - επεξεργασία

Οι κυριότερες περιοχές που εμφανίζονται προβλήματα είναι:

- **Φωνολογική επίγνωση:**

Είναι η γνώση των φωνημάτων της γλώσσας αλλά και ο χειρισμός τους, δηλαδή η κατανόηση ότι η γλώσσα αποτελείται από φωνήματα που όταν μπου μαζί δημιουργούν τις λέξεις.

- **Ακουστική διάκριση:**

Είναι η ικανότητα αναγνώρισης διαφορών σε φωνήματα και ήχους που μοιάζουν ή είναι εντελώς διαφορετικοί μεταξύ τους.

- **Ακουστική μνήμη:**

Αναφέρεται στην ικανότητα αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά.

- **Ακουστική ακολουθία:**

Είναι η ικανότητα να θυμούνται ή να αναδομούν τη σειρά ήχων (φωνημάτων) σε μια λέξη ή συλλαβή.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

- **Ακουστική σύνθεση:**

Αναφέρεται στη διαδικασία του σχηματισμού λέξεων από φωνήματα.

Αν και υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη και επεξεργασία των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων μεταξύ μαθητών με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν έχει επιβεβαιωθεί έως σήμερα η αιτιακή σχέση μεταξύ των προβλημάτων οπτικής και ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας ερεθισμάτων.

Όμως, οι ερευνητές αφήνουν ανοικτή την πιθανότητα τα οπτικά και ακουστικά ελλείμματα όπου εμφανίζονται, να αναπαριστούν μέρος ενός σημαντικού αιτιακού παράγοντα, όπως για παράδειγμα, ένα έλλειμμα χρονικής επεξεργασίας (Willows, 1998).

MNHMH

Η πλημμελής μνημονική ικανότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, έχει παραλληλιστεί με αυτή των νεαρότερων – μικρότερων σε ηλικία παιδιών, διότι ακόμη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιούσαν διαφορετικούς μηχανισμούς και στρατηγικές για να υποστηρίξουν τη μνήμη τους, σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, η επίδοσή τους συγκρίνονταν μόνο με αυτά και όχι με τους συνομήλικούς τους (Swanson, Cooney & O'Shaughnessy, 1998).

Οι δυσκολίες εκτείνονται σε όλα τα μέρη της μνημονικής διαδικασίας.

A. Βραχύχρονη μνήμη

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

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

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

B. Μακρόχρονη μνήμη

Αν και η χωρητικότητα της μακρόχρονης μνήμης είναι απεριόριστη, οι πληροφορίες πρέπει να υποστούν επεξεργασία για να μπορούν να αποθηκευθούν σε σημαντικά (νοηματικά) σχήματα, απαλλαγμένες από τις λεπτομέρειες. Οι πληροφορίες που έρχονται από τη βραχύχρονη μνήμη, πέρα από την πρώτη επεξεργασία που πρέπει να υποστούν εκεί, θα πρέπει να οργανωθούν σε νοητικά σχήματα, που είτε θα ενσωματωθούν σε προϋπάρχοντα, είτε θα εκτοπίσουν άλλα που πρέπει να αλλάξουν.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα αποθήκευσης, αλλά και χρήσης της αποθηκευμένης πληροφορίας. Στο πρώτο μέρος, αυτό της αποθήκευσης, η επεξεργασία που κάνουν (ταξινόμηση, ενσωμάτωση σε προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα κλπ.) είναι συνήθως επιφανειακή. Περιορίζεται στην απλή πρόσθεση της νέας πληροφορίας στην ουρά της ακολουθίας των μνημονικών παραστάσεων της μακρόχρονης μνήμης, με αποτέλεσμα ο δεσμός που δημιουργείται να είναι χαλαρός και εύκολα να υπόκειται σε λήθη.

Οι φτωχές οργανωτικές στρατηγικές των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη συγκεκριμένη φάση λειτουργίας της μνήμης, επιτείνουν το πρόβλημα (Swanson, 1999). Ακόμη, η περιορισμένη γνωστική βάση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και τα τεράστια ακαδημαϊκά κενά, δεν τους επιτρέπουν να κάνουν τις απαραίτητες εκείνες ενέργειες ενσωμάτωσης στην προηγούμενη γνώση, ώστε να δημιουργηθούν ισχυροί μνημονικοί δεσμοί με τη νέα πληροφορία. Όταν γίνεται προσπάθεια να ανακληθούν στοιχεία – πληροφορίες από την μακρόχρονη μνήμη, οι ελλείψεις στον τομέα των οργανωμένων στρατηγικών ανάκλησης κάνουν τη διαφορά.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τέτοιου είδους στρατηγικές (π.χ. επιλογή νύξεων για ανάκληση, επιλογή διαφορετικών χαρακτηριστικών σε

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

γραφοφωνημικό, συντακτικό ή σημαντικό επίπεδο) έτσι ώστε να καθοδηγήσουν την προσπάθεια ανάκλησης της πληροφορίας.

Παρ' όλα αυτά, φαίνεται πως επιλέγουν τις λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές και κατά συνέπεια μετέρχονται λιγότερο διεξοδικής αναζήτησης στην μακρόχρονη μνήμη τους.

Οι περιορισμοί της μακρόχρονης μνήμης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι ακόμη συνάρτηση και του βαθμού αποτυχίας τους να συσσωματώσουν ακουστικούς και οπτικούς κώδικες (ερεθίσματα) σε ενιαίες σημαντικές (νοηματικές) μορφές και σχήματα.

Γ. Εργαζόμενη μνήμη

Η έρευνα στον χώρο της μνήμης τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει στραφεί πλέον σε μια νέα δομή, αυτή της εργαζόμενης μνήμης. Αν και η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών την είχε περιλάβει στη θεώρηση του μοντέλου της, αυτή αναδείχθηκε σε κυρίαρχο παράγοντα μετά τις εργασίες του Baddeley (1992) και των συνεργατών του.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα εργαζόμενης μνήμης (Swanson, 1999). Τα προβλήματα αυτά εδράζονται κυρίως στο εκτελεστικό κομμάτι της. Έτσι:

- α). Έχουν δυσκολίες στην εμπλοκή τους με αυτορρυθμιστικούς μηχανισμούς όπως ο αυτό - έλεγχος, ο σχεδιασμός, η δοκιμή, η αναθεώρηση και γενικά η ενεργητική προσπάθεια για μνημονική λειτουργία.
- β). Αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε έργα που απαιτούν διαδικασίες γενικού ελέγχου και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και όχι παθητικής, γραμμικής επεξεργασίας.
- γ). Οι γενικότεροι περιορισμοί στον έλεγχο και στην παρακολούθηση, εμποδίζουν την αποτελεσματική χρησιμοποίηση της εργαζόμενης μνήμης.

Τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν σ' αυτόν τον τομέα οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αντανakλούν δυσκολίες άλλων διαδικασιών όπως η επιλεκτική προσοχή, η οργάνωση και η φωνολογική κωδικοποίηση.

ΠΡΟΣΟΧΗ

Οι περισσότεροι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, χαρακτηρίζονται από σημαντικά προβλήματα απόδοσης προσοχής στο γνωστικό έργο με το οποίο έχουν εμπλακεί.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Είναι τόσο έντονο και τόσο συχνό το πρόβλημα, που πολλές φορές ακόμη και σε ερευνητικό επίπεδο συγχέονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες με το Σύνδρομο της Ελλειμματικής Προσοχής. Στο γενικό τυπικό πληθυσμό, με την πάροδο του χρόνου αναπτύσσεται η ικανότητα επιλεκτικής προσοχής, η δεξιότητα δηλαδή να παρακολουθούνται από τον μαθητή τα ερεθίσματα που έχουν αξία, είναι σχετικά με το γνωστικό έργο και όχι τα άσχετα που προκαλούν διάσπαση (Conte, 1998). Μάλιστα, μεταξύ των ηλικιών των δώδεκα και δεκατριών ετών φαίνεται πως επιτελείται η πλέον δραματική αύξηση της ικανότητας της προσοχής (Masters, Mori & Mori, 1993).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα, εμφανίζουν μια επιβράδυνση δύο έως τριών ετών σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό. Η επιβράδυνση αυτή είναι αναπτυξιακή, με άλλα λόγια οι μαθητές αυτοί, μοιάζουν με παιδιά μικρότερης ηλικίας. Οι παράγοντες που έχουν προταθεί σαν αιτίες αυτών των προβλημάτων είναι κυρίως η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες για τα έργα που τους δίνονται για να δουλέψουν.

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρ' όλο που αντιμετωπίζουν συνεχώς προβληματικές καταστάσεις στην εμπλοκή τους με διάφορα γνωστικά έργα, δεν δείχνουν να ενεργοποιούνται μεταγνωστικά, ούτε να αντιλαμβάνονται πως κάτι τέτοιο είναι αναγκαίο.

Τα προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι:

- Προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου.
- Προβλήματα επιλογής και εφαρμογής στρατηγικών.
- Προβλήματα στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο.
- Δυσκολίες στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής λειτουργίας.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Με άλλα λόγια οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα σε όλα τα μέρη και διαστάσεις της μετάγνωσης.

A. Προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου

Οι τυπικοί μαθητές όταν βρίσκονται μπροστά από ένα έργο γνωστικής φύσης, είναι σε γενικές γραμμές ενήμεροι για τις απαιτήσεις του, καθώς και για το αν αυτοί έχουν τη δυνατότητα να το ολοκληρώσουν με επιτυχία. Αυτή η γνώση συμπίπτει με τη δηλωτική μεταγνωστική γνώση και θεωρήθηκε πως επηρεάζει τα αποτελέσματα του γνωστικού έργου, για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και τους τυπικούς μαθητές (Wong et al., 1982).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση των απαιτήσεων των περισσότερων γνωστικών έργων, με τα οποία καλούνται να εμπλακούν στο σχολείο. Για παράδειγμα, στην ανάγνωση κειμένων θεωρούν πως σκοπός τους πρέπει να είναι η απλή αποκωδικοποίηση και όχι η σε βάθος κατανόηση. Έτσι, επικεντρώνονται σε αυτήν και αναλώνονται σε απλή και παθητική αναγνώριση των λέξεων που είναι γραμμένες στο χαρτί.

Η λάθος ερμηνεία των απαιτήσεων των έργων από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, τους κατευθύνει σε λανθασμένες επιλογές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους προσπάθειας (Butler, 1998).

Ακόμη, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν τη δυνατότητα να εκτιμήσουν τη δυσκολία του έργου που έχουν μπροστά τους, έτσι ώστε να ρυθμίσουν την μαθησιακή τους προσπάθεια και ιδιαίτερα τις γνωστικές πηγές που θα χρησιμοποιήσουν, κατάλληλα.

B. Προβλήματα στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών.

Όταν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εντοπίσουν κάποιο πρόβλημα κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους με ένα γνωστικό έργο, δεν μπορούν να επιλέξουν τις ενέργειες εκείνες, τις στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόσουν, έτσι ώστε να ξεπεράσουν την προβληματική κατάσταση. Αυτού του είδους τα προβλήματα αναδύονται εξαιτίας της ελλειμματικής διαδικαστικής και περιστασιακής γνώσης (Englert, 1990· Jacobs & Paris, 1987). Ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχει πειστεί για την αξία της χρήσης των στρατηγικών ή και όταν αυτό έχει συμβεί, δεν γνωρίζει το πότε και πώς θα χρησιμοποιήσει τις στρατηγικές που γνωρίζει.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Το ρεπερτόριο των στρατηγικών, γνωστικών και μεταγνωστικών που κατέχει είναι ιδιαίτερα περιορισμένο (Wong, 1991· Μπότσας & Παντελιάδου, 2001). Ακόμη, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί είναι συνήθως απλές και στηρίζονται σε «επιφανειακή» και όχι «βαθιά» επεξεργασία (Botsas & Padelidu, υπό δημοσίευση, Wong, 1994). Αυτή η αδυναμία να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική για να λύσει το πρόβλημα που προέκυψε, τον οδηγεί είτε στο να παραιτηθεί και να τερματίσει το γνωστικό έργο, είτε να επιλέξει μια ακατάλληλη στρατηγική και να αναλωθεί σε ενέργειες χωρίς αποτέλεσμα.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ακόμη και όταν έχουν γνώση κάποιων στρατηγικών, δεν έχουν τη δυνατότητα να τις χρησιμοποιήσουν με ευελιξία. Όλες οι στρατηγικές δεν είναι κατάλληλες για όλες τις περιστάσεις και ακόμη, μπορεί μια στρατηγική να μην χρειάζεται να εφαρμοσθεί με έναν και μόνο τρόπο. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν με ευελιξία τις στρατηγικές, εξαιτίας της ανεπαρκούς περιστασιακής τους γνώσης, αλλά και των προβλημάτων στη μακρόχρονη μνήμη. Με άλλα λόγια, όταν ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες βρεθεί μπροστά σε μια προβληματική κατάσταση σε ένα γνωστικό έργο, θα πρέπει να εφαρμόσει μια στρατηγική που πιθανόν γνωρίζει πώς θα μπορούσε να τον βοηθήσει.

Πολλές φορές όμως υπάρχει η ανάγκη να τροποποιηθεί η στρατηγική είτε να αντικατασταθεί από κάποια άλλη καταλληλότερη. Ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχει τη δυνατότητα να προβεί σε τέτοιες ενέργειες που θα τον οδηγήσουν στην επιτυχία.

Γ. Προβλήματα στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης

Το κυριότερο μέρος της μεταγνώσης σύμφωνα με τους περισσότερους μελετητές της, είναι η μεταγνωστική παρακολούθηση και ο έλεγχος – ρύθμιση του γνωστικού έργου. Είναι η διαδικασία αξιολόγησης της ορθής πορεία του γνωστικού έργου τη στιγμή που εκείνο συμβαίνει, αλλά και η εφαρμογή διορθωτικών ενεργειών, έτσι ώστε να καλυφθεί το κενό και να επανέλθει η ροή στο γνωστικό έργο (Baker & Brown, 1984).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην παρακολούθηση και στη ρύθμιση της επίδοσης στα γνωστικά έργα (Wong, 1985, Μπότσας & Παντελιάδου, 2003).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Αυτά τα προβλήματα μπορούν να οδηγήσουν:

- Στο να μην αντιληφθεί ο μαθητής ότι υπήρξε πρόβλημα και να συνεχίσει μέχρι την ολοκλήρωση του έργου έχοντας την λανθασμένη εντύπωση πως όλα πήγαν καλά
- Στο να αντιληφθεί ο μαθητής ότι κάτι δεν πήγε καλά στην πορεία του γνωστικού έργου, να σταματήσει και επειδή δεν έχει τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές για να το αντιμετωπίσει, να τα παρατήσει
- Στο να αντιληφθεί ο μαθητής το πρόβλημα, να προσπαθήσει να το αντιμετωπίσει με τις διορθωτικές στρατηγικές που γνωρίζει, αυτές όμως να μην είναι οι κατάλληλες και να αποτύχει ξανά.

Και τα τρία ενδεχόμενα οδηγούν σε αδιέξοδο ή σε αποτυχία τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και είναι ένα συχνό φαινόμενο στην καθημερινή πρακτική μέσα στην τάξη.

Τα προβλήματα αυτά μπορεί να σχετίζονται:

- με λανθασμένη κατανόηση των απαιτήσεων του έργου αρχικά,
- με προβλήματα έλλειψης επίγνωσης για το επίπεδο γνώσης που έχει ο μαθητής,
- με χρήση λιγότερο περίπλοκων και αποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας για την κρίση της απόδοσης,
- με αποτυχία του μαθητή να αυτοεξετάζεται ενεργά για να διακρίνει πότε τα κατάφερε και πότε όχι,
- με αποτυχία στην εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζει δυσκολίες.

Δ. Προβλήματα στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής λειτουργίας είναι ένα σημαντικό κομμάτι της μεταγνώσης, για αυτό άλλωστε αναφέρεται και στον ορισμό της. Είναι πολύ σημαντικό όταν κάποιος ολοκληρώσει ένα γνωστικό έργο, να έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει, όχι μόνο πόσο καλά τα κατάφερε, αλλά και μια σειρά από άλλες παραμέτρους, όπως αν αυτού του είδους τα γνωστικά έργα είναι εύκολα και προσιτά σε αυτόν (νέα δηλωτική γνώση), αν γενικά τον βοήθησε η χρήση στρατηγικών (νέα διαδικαστική γνώση), αν οι συγκεκριμένες στρατηγικές που εφάρμοσε ήταν κατάλληλες σε όποια μορφή τις χρησιμοποίησε (νέα περιστασιακή γνώση) κλπ.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής τους προσπάθειας. Έτσι, δεν έχουν τη δυνατότητα να κερδίσουν νέα και πιο ενημερωμένη μεταγνωστική γνώση (δηλωτική, διαδικαστική και περιστασιακή) και να βελτιώσουν τις μεταγνωστικές του δεξιότητες. Ακόμη, δεν μπορούν να διακρίνουν εύκολα τους σωστούς από τους λανθασμένους τρόπους λύσης των προβλημάτων και τείνουν να αξιολογούν την προσπάθειά τους χρησιμοποιώντας μόνο υπολογιστικά κριτήρια (π.χ. έμαθα το μάθημα, αφού τελείωσα το διάβασμα του κειμένου - αφού έφτασα στο τέλος του).

Εξήγηση των μεταγνωστικών ελλειμμάτων

Αν και η έρευνα στην μεταγνώση τα τελευταία χρόνια έχει αποδεχθεί ότι τα ελλείμματα μεταγνωστικής γνώσης είναι υπαρκτά και σημαντικά, τα νέα αναδυόμενα μοντέλα μετάγνωσης προχώρησαν στην συνεξέταση των παραγόντων κινήτρων και της μετάγνωσης (Bandura, 1993, Borkowski et al, 1989). Τα μοντέλα αυτά δίνουν εξηγήσεις για το πώς τα κίνητρα των μαθητών μορφοποιούν τελικά τις στρατηγικές τους δραστηριότητες. Ακόμη, ο συντονισμός των κινήτρων, της γνώσης και των δεξιοτήτων των μαθητών επιτρέπει την αναγνώριση των παραγόντων που απειλούν την επιτυχημένη συμμετοχή τους στο γνωστικό έργο, καθώς και την εκμετάλλευση των στρατηγικών μεταγνωστικής παρακολούθησης (Butler, 1998).

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα, υιοθετούν συνήθως παθητικές μορφές μάθησης και διακρίνονται από μια στάση «μαθημένης αβοηθησίας». Αυτά τα χαρακτηριστικά, που συνθέτουν μια ευπάθεια κινήτρων για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, παρεμβαίνουν και επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα των γνωστικών και μεταγνωστικών ενεργειών των μαθητών, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η γενίκευση των όποιων αποτελεσμάτων επιτυγχάνονται.

Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές με Μ.Δ., τους κάνει να πιστεύουν ότι η νοητική τους ικανότητα είναι πολύ χαμηλή και ότι η προσπάθειά τους είναι μάταιη και άχρηστη (Licht, 1983). Συνέπεια αυτής της πεποίθησης είναι η αποφυγή της σκληρής προσπάθειας, συνθήκη που αυξάνει τις πιθανότητες συνεχόμενης αποτυχίας.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Αυτό με τη σειρά του ενισχύει την αρχική πεποίθηση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ότι οι νοητικές τους ικανότητες είναι εξαιρετικά χαμηλές, εγκαθιδρύοντας έναν φαύλο κύκλο ματαίωσης, αρνητικών συναισθημάτων και αποτυχίας (Γωνίδα, 1999).

Ειδικότερα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν:

- μειωμένη πρόθεση για μάθηση και πολύ περισσότερο για ενεργητική μάθηση,
- μειωμένο ενδιαφέρον για ότι σχετίζεται με σχολικά έργα,
- άρνηση ή αντίσταση στην καταβολή προσπάθειας για την ολοκλήρωση ενός έργου,
- ισχυρή πεποίθηση ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα (μαθημένη αβοηθησία),
- εξάρτηση από άλλους και αναζήτηση κοινωνικής ενίσχυσης,
- προτίμηση της εξωτερικής ενίσχυσης, έναντι της εσωτερικής που προκύπτει από την ικανοποιητική και επιτυχημένη επίδοση.

Τα κίνητρα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες βρίσκονται σε διαδικασία αλληλεπίδρασης όχι μόνον με την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών, αλλά επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες.

Δύο από αυτούς έχουν τραβήξει το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια: α) η απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας και αποτυχίας και β) η αυτο-αποτελεσματικότητα.

A. Απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας και αποτυχίας

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να αποδίδουν την αποτυχία τους περισσότερο στην χαμηλή τους ικανότητα και λιγότερο στην ανεπαρκή προσπάθεια (Pearl, 1982). Επιπρόσθετα φαίνεται να επωφελούνται πολύ λίγο από την επιτυχία τους. Όταν αυτή συμβαίνει, την αποδίδουν σε εξωτερικούς και μη ελέγξιμους από τους ίδιους παράγοντες, όπως είναι η τύχη ή η ευκολία του έργου με το οποίο ενεπλάκησαν (Wong, 1996). Αυτού του τύπου οι αποδόσεις είναι δυνατόν να κάνουν τους εφήβους να αισθάνονται αβοήθητοι και να οδηγούν σε μετέπειτα προβλήματα προσαρμογής (Brooks, 1994).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Το προφίλ που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ιδιαίτερα παθητικό. Η απόδοση της αποτυχίας στην ελλειμματική ικανότητά τους επιβεβαιώνει για τους ίδιους την χαμηλή τους αυτό – εικόνα και την «τρέφει». Η ματαίωση που νιώθουν κάθε φορά που αποτυγχάνουν και τύπτουν την ικανότητά τους γι αυτό δρα προσθετικά. Από την άλλη μεριά η «ανικανότητά» τους να διαχειριστούν ακόμη και τις λίγες τους επιτυχίες εποικοδομητικά, επιδεινώνει την κατάσταση.

Το προφίλ αυτό είναι ιδιαίτερα ενοχοποιητικό για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Botsas & Padeliadu, 2004).

B. Αυτο – αποτελεσματικότητα

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικούς συνομήλικούς τους εμφανίζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτό – εικόνα (Winne, Woodlands & Wong, 1982) και έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μελλοντική ακαδημαϊκή επίδοση (Rogers & Saklofske, 1985). Οι προσδοκίες αυτές παραμένουν σταθερές στη διάρκεια των χρόνων, ενώ η προσφορά εξειδικευμένης αγωγής βοηθά πολύ.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς και των Μαθησιακών Δυσκολιών (Grigorenko, 2001). Ειδικότερα, η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς ποικίλει από επιθετικότητα μέχρι απάθεια ή εσωστρέφεια. Τα προβλήματα αυτά αν και δεν εμπίπτουν σε κλινικό επίπεδο, θα πρέπει να τονισθεί ότι είναι αρκετά σοβαρά (Mag & Reid, 1994).

Παιδιά με αναγνωστικά προβλήματα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής στην ηλικία των 16 ετών (Fergusson & Lynskey, 1997). Σε ότι αφορά στο φύλο, αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν στην εφηβεία και τα κορίτσια με τα Μ.Δ. (Ritter, 1989), σε αντίθεση με παλαιότερες αντιλήψεις.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με Μ.Δ., όταν υπάρχουν, δεν θεωρούνται συστατικό στοιχείο των Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά απόρροιά τους. Η χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να οδηγεί σε κακή συμπεριφορά στην τάξη. Η κακή συμπεριφορά μέσα στην τάξη οδηγεί αντίστοιχα σε φτωχή αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

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

Δύο περιοχές που μελετώνται και καταγράφονται στη βιβλιογραφία που εξετάζει ιδιαίτερα τα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η νεανική παραβατικότητα και η χρήση ουσιών.

A. Η νεανική παραβατικότητα

Υπάρχει σήμερα μια διευρυμένη συμφωνία ύπαρξης αυξημένης παραβατικότητας μεταξύ των εφήβων με Μ.Δ. Όμως, η διευρυμένη αυτή συμφωνία δεν εμφανίζεται και στην ερμηνεία της σχέσης μεταξύ Μαθησιακών Δυσκολιών και νεανικής παραβατικότητας. Οι κύριες ερευνητικές υποθέσεις που συναντούμε στη βιβλιογραφία είναι:

α) η υπόθεση της ενδογενούς προδιάθεσης. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία τους προδιαθέτουν να εμπλακούν σε πράξεις νεανικής παραβατικότητας. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η παρορμητικότητα, τα προβλήματα προσοχής και οι μεταγνωστικές ελλείψεις με ότι αυτό συνεπάγεται για την επίλυση προβλημάτων και την κατάλληλη επιλογή συμπεριφορών και τα προβλήματα κοινωνικής αντίληψης.

β) η υπόθεση της σχολικής αποτυχίας. Σύμφωνα με αυτή, οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες αποκτούν χαμηλή αυτοαντίληψη και εκτίμηση και επιλέγουν την παραβατική συμπεριφορά και τις αντίστοιχες παρές για να κερδίσουν αναγνώριση και αυτοεκτίμηση, εξαιτίας του βιώματος της σχολικής αποτυχίας και της απόρριψης από τους συμμαθητές τους και

γ) η υπόθεση της διακριτικής μεταχείρισης. Με βάση τη συγκεκριμένη υπόθεση, οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εμπλέκονται πιο συχνά από τους υπολοίπους σε νεανική παραβατική συμπεριφορά, αλλά απλά συλλαμβάνονται και οδηγούνται στη δικαιοσύνη πιο συχνά, εξαιτίας των προβλημάτων στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες κάνουν πιο πολλά αρνητικά και σκληρά σχόλια, δεν δίνουν πληροφορίες για τον εαυτό τους, δεν ξέρουν να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

με το πρόσωπο που τους μιλά και γενικά με την κοινωνική τους συμπεριφορά προκαλούν είτε όποιον τους συλλαμβάνει, είτε τις δικαστικές αρχές.

B. Η χρήση ουσιών

Αν και η έρευνα στο χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι πολύ περιορισμένη, σε ότι αφορά στη χρήση ναρκωτικών ουσιών μεταξύ εφήβων με και χωρίς Μ.Δ. δεν εμφανίζονται σημαντικές διαφορές (Katins, Zapata & Yin, 1996). Όμως σε μελέτες που καταδεικνύουν τα χαρακτηριστικά των εφήβων που κάνουν κατάχρηση / χρήση ουσιών, όπως τα ναρκωτικά ή το αλκοόλ, παρατηρείται ότι αυτά τα χαρακτηριστικά είναι κοινά με εκείνα που εμφανίζουν οι έφηβοι με Μ.Δ. Ειδικότερα, οι έρευνες αναφέρονται σε πάγια προβλήματα συμπεριφοράς, στην απαξίωση του σχολείου, στην απόρριψη από τους συνομήλικους, στη σχολική αποτυχία, στη χαμηλή αυτοεκτίμηση και σε αισθήματα μοναξιάς, άγχους και κατάθλιψης (Hawkins, Catalano, & Miller, 1992).

Αυτό σημαίνει ότι με βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και την απουσία συγκεκριμένων συστημάτων στήριξης, οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ίσως πιο εκτεθειμένοι στον κίνδυνο της κατάχρησης ουσιών σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εφήβους (Cosden, 2001).

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ

Το 1987 για πρώτη φορά, τα προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες συμπεριλήφθησαν στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών ως μία πιθανή περιοχή δυσκολιών. Αυτό συνέβη όχι μόνον γιατί καταγράφηκε ερευνητικά ότι πολλοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά επίσης επειδή υπάρχει μια δυνατή συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων, της σχολικής επιτυχίας, της παραμονής στο σχολείο και της ενήλικης προσαρμογής.

Οι κοινωνικοί παράγοντες που εξετάζονται συνήθως σε σχέση με την κοινωνική εξέλιξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι οι εξής:

- α) η κοινωνική αποδοχή από τους συνομήλικους,
- β) η κοινωνική τους συμπεριφορά και οι κοινωνικές τους δεξιότητες,
- γ) η ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων– πληροφοριών και
- δ) η γνώση σχετικά με την κατάλληλη κατά περίπτωση συμπεριφορά.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

A. Η κοινωνική αποδοχή από τους συνομήλικους

Η κοινωνική θέση και αποδοχή των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους συνομήλικούς τους έχει διερευνηθεί αρκετά. Οι μαθητές με Μ.Δ απομονώνονται κοινωνικά από τους συνομήλικους τους, δεν γίνονται ευνοϊκά δεκτοί από τους συμμαθητές τους και συχνά παραμελούνται. Μάλιστα, αυτή η χαμηλή κοινωνική τους θέση μεταξύ των συνομηλίκων καλύπτει τόσο το σχολικό, όσο και το περιβάλλον του ελεύθερου χρόνου (Ochoa & Palmer, 1991).

Στο βαθμό που η κοινωνική αποδοχή από τους συνομήλικους είναι εξαιρετικά σημαντική για τη μελλοντική κοινωνική προσαρμογή και ανάπτυξη των εφήβων και στο βαθμό που για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτή η κοινωνική αποδοχή είναι και χαμηλή και σταθερή (Vaughn & Haager, 1994), είναι δυνατόν, εάν δεν υπάρξει παρέμβαση, να εμφανισθούν στη συνέχεια προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής, καθώς και ανάπτυξη έντονου άγχους (La Greca & Stone, 1990) και συναισθημάτων μοναξιάς.

B. Η κοινωνική τους συμπεριφορά και οι κοινωνικές τους δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες διευκολύνουν τη δημιουργία και τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων και των φιλιών. Τέτοιες συμπεριφορές/δεξιότητες είναι η συνεργασία με τους άλλους, η προσφορά βοήθειας, ο αυτοέλεγχος και η δεξιότητα έναρξης και διατήρησης μιας κοινωνικής επικοινωνίας .

Οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες αλληλεπιδρούν λιγότερο κοινωνικά από τους συνομήλικους τους, σπάνια κάνουν το πρώτο βήμα για την κοινωνική αλληλεπίδραση, είναι λιγότερο ευγενικοί και λιγότερο συνεργάσιμοι από τους συνομήλικούς τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (Milne & Schmidt, 1996, Nabukoza & Smith, 1993, Wong, 1996).

Γ. Η ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων – πληροφοριών

Θεωρείται ότι οι άνθρωποι έχουν καλές κοινωνικές δεξιότητες όταν είναι σε θέση να ερμηνεύουν ορθά κάθε κοινωνική κατάσταση και αλληλεπίδραση και να ανταποκρίνονται κατάλληλα.

Η ανταπόκριση αυτή εξαρτάται από την ορθή ερμηνεία τόσο των γλωσσικών όσο και των μη γλωσσικών στοιχείων κάθε μηνύματος.

Οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες παρερμηνεύουν γλωσσικά αλλά κυρίως μη-γλωσσικά μηνύματα στη διάρκεια των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων, συχνότερα από ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς Μ.Δ. (Kavale & Forness, 1996, Little, 1993).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην ερμηνεία συναισθημάτων από οπτικές νύξεις (Holder & Kirkpatrick, 1991, Nabuzoka & Smith, 1995) και ακόμη περισσότερο όταν οι νύξεις δίνονται ακουστικά (Most & Greenback, 2000). Μερικοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί ακόμη να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση των ρόλων επικοινωνίας ή στην κατανόηση των απόψεων των άλλων (Wong, 1996).

Οι λανθασμένες ερμηνείες των κοινωνικών πληροφοριών προκύπτουν κυρίως από:

- τα προβλήματα προσοχής, οπτικής και ακουστικής διάκρισης, τα οποία κατεξοχήν εμφανίζονται στους μαθητές με Μ.Δ. και επηρεάζουν άμεσα την αναγνώριση και την κατανόηση των μη γλωσσικών στοιχείων (Sharan & Sharan, 1996).
- προβλήματα κωδικοποίησης των εισερχόμενων πληροφοριών (Tur-Kaspa & Bryan, 1994), προβλήματα επεξεργασίας κατά την αποθήκευση των πληροφοριών, αποκωδικοποίησής τους και σύνδεσής τους με προηγούμενες πληροφορίες (Most & Greenback, 2000).
- την επιλογή λανθασμένης αντίδρασης/συμπεριφοράς σε μια περίπτωση κοινωνικής επικοινωνίας (Tur-Kaspa & Bryan, 1994).

Τα προβλήματα στις δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης μπορεί να επηρεάσουν και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες τον εαυτό τους. Φτωχή κοινωνική αντίληψη δημιουργεί προβλήματα στις κοινωνικές επαφές και σχέσεις με αποτέλεσμα το άτομο να απομονώνεται, να έχει λιγότερες ευκαιρίες για κοινωνικές σχέσεις και να αναπτύσσει τελικά χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Δ. Η γνώση σχετικά με την κατάλληλη κατά περίπτωση συμπεριφορά

Παρά τα δεδομένα που δηλώνουν ότι τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες κατέχουν την ίδια γνώση με τους υπόλοιπους σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν σε κάθε κοινωνική περίπτωση, τελικά αποτυγχάνουν να λειτουργήσουν με τον ορθό τρόπο αυθόρμητα (Tur-Kaspa & Bryan, 1994). Ακόμη, οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση λογικών και αιτιακών σχέσεων σε κοινωνικές περιστάσεις, ενώ δεν μπορούν να προβλέψουν την εξέλιξη και να επιλέξουν τα κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές (Sisterhen & Gerber, 1989).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Τα προβλήματα αυτά όχι μόνον τους οδηγούν πιο συχνά σε συμπεριφορές μη κοινωνικά αποδεκτές, αλλά δεν τους επιτρέπουν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες αντιδράσεις ακόμη και όταν βρεθούν σε δύσκολη θέση. Στο βαθμό που δυσκολεύονται να αντιληφθούν την κάθε κοινωνική περίσταση, επιλέγουν λάθος συμπεριφορές και φαίνεται να μην μπορούν ούτε να πουν τα κατάλληλα ψέματα για να δικαιολογήσουν τις πράξεις τους (Pearl & Bryan, 1994).

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

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

Τα τελευταία χρόνια έχει ανοίξει ένας διάλογος στο χώρο των επιστημόνων της ειδικής αγωγής σε σχέση με το ρόλο των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στις Μαθησιακές Δυσκολίες και έχει προταθεί ότι αυτά τα προβλήματα πρέπει να συμπεριληφθούν στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών (Kavale & Forness, 1996, Wong, 1996).

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

α) Το άγχος

Οι έφηβοι καλούνται να αντιμετωπίσουν τις βιολογικές αλλαγές που φέρνει η εφηβεία, αλλά και την αλλαγή σε σχέση με τους κοινωνικούς ρόλους που καλούνται να παίξουν καθώς οι σχέσεις με τους συνομήλικους και το άλλο φύλο αποκτούν εξαιρετική σημασία. Επίσης, όταν περνούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν σοβαρές αλλαγές σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον, καθώς πρέπει να ανταποκριθούν σε αυξημένες σχολικές απαιτήσεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία από πολλούς καθηγητές.

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

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

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

Συχνά δεν μιλούν σε κανένα για τα προβλήματά τους ή επιλέγουν την γνωστική άρνηση και την αποφυγή, όταν έχουν πρόβλημα. Η αποφυγή όμως συνδέεται ερευνητικά και με υψηλότερο άγχος ή εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων (Geisthardt & Munsch, 1996) και με σωματικές αντιδράσεις (Huntington & Bender, 1993). Αν και τα δεδομένα που υπάρχουν σχετικά με υψηλά επίπεδα άγχους σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, καταδεικνύουν ότι τα προβλήματα άγχους δεν βρίσκονται σε κλινικό επίπεδο (Fisher, Allen & Kose, 1996), παραμένουν ιδιαίτερα σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα.

β) Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη

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

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

Εάν θεωρήσουμε την αυτοαντίληψη ως πολυδιάστατη έννοια, υπάρχουν συγκεκριμένες διαστάσεις οι οποίες αναδεικνύονται από την έρευνα ως προβληματικές για τους εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι μαθητές με Μ.Δ. επιζητούν κοινωνικές εμπειρίες, οι οποίες είναι αναγκαίες για την εξέλιξή τους, αλλά και για να δραπετεύσουν από τη σχολική αποτυχία, αντιμετωπίζουν σε αυτές σημαντικές δυσκολίες. Συχνά παρουσιάζονται ως παθητικοί, δηλώνουν αβοήθητοι, εμφανίζουν αυξημένη εξάρτηση από άλλους, έλλειψη αυτοπεποίθησης για ακαδημαϊκά και για κοινωνικά θέματα και έχουν έντονο αίσθημα προσωπικής απαξίωσης και κατωτερότητας (Raviv & Stone, 1991).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλότερη αυτό-εικόνα από τους συνομήλικους τους χωρίς Μ.Δ. (Jarvis & Justice, 1992). Η χαμηλή αυτοεικόνα τους ως μέρος μιας γενικά χαμηλής κοινωνικο /συναισθηματικής προσαρμογής ερμηνεύεται με βάση παράγοντες που σχετίζονται:

- α) με τη σχολική αποτυχία,
- β) με το να είναι κανείς διαφορετικός, να υφίσταται διάκριση ή απομόνωση,
- γ) με παράγοντες που ενυπάρχουν στο σύνδρομο των Μαθησιακών Δυσκολιών (Ravin & Stone, 1991).

γ) Αυξημένες πιθανότητες κατάθλιψης

Στην ερευνητική βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχει μια σχέση μεταξύ Μαθησιακών Δυσκολιών και κατάθλιψης, ενώ ελαφρά συμπτώματα κατάθλιψης έχουν συνδεθεί με λανθασμένη απόδοση της επιτυχίας (Saddler & Buckland, 1995). Βέβαια, οι διαφοροποιήσεις στην έρευνα είναι πολλές σε σχέση με τα ποσοστά που κυμαίνονται από 6-48% ύπαρξης κατάθλιψης σε μαθητές με Μ.Δ. Όμως, αν και το ποσοστό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατάθλιψης είναι υψηλότερο από αυτό των συνομήλικων τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (Dadley et al., 1992) τα ποσοστά της κλινικής κατάθλιψης παρουσιάζονται ως όχι στατιστικά διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό (Maag & Reid, 1994). (Σ.Παντελιάδου κ.α.,2004)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Συνοπτικά τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

1. Δυσκολία ως προς την ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού τους.
2. Δυσκολίες ως προς τη λογική ακολουθία, δηλαδή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση των ημερών της εβδομάδας, των μηνών κλπ.
3. Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας» απώλειας δηλαδή σκέψης. Απαντούν δηλαδή μηχανικά σε ερωτήσεις και προβλήματα αφού προηγουμένως δεν έχουν σκεφτεί προτού απαντήσουν (Μίχου, 1988)
4. Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά»
5. Παρουσιάζουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής με αποτέλεσμα να επέρχεται κόπωση καθώς ο «μηχανισμός φιλτραρίσματος» του εγκεφάλου ο οποίος ξεχωρίζει το ουσιώδες από το ανούσιο δεν λειτουργεί. (Smith 1990).
6. Ενδέχεται να έχουν θαυμαστές επιδόσεις όσον αφορά κάποιες δεξιότητες, ωστόσο όμως ενδέχεται να είναι πολύ αδύναμοι σε κάποιες άλλες.
7. Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες
8. Εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.
9. Εμφανίζουν «ανώριμη κινητικότητα» ή αλλιώς αδεξιότητα.
10. Επειδή το κεντρικό νευρικό σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης στο οποίο σύμφωνα πάντα με τον J.Piaget προηγείται της αφηρημένης σκέψης (Φλωράτου, 1992).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

2.1: Ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το DSM-IV.

Στο DSM-IV , οι μαθησιακές διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες :

- διαταραχή της ανάγνωσης
- διαταραχή των μαθηματικών
- διαταραχή της γραπτής έκφρασης
- μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV για τη διαταραχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης είναι τα παρακάτω:

A. Η επίδοση στην ανάγνωση/η μαθηματική ικανότητα/οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

B. Η διαταραχή στο κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες/ μαθηματική ικανότητα/ σύνθεση γραπτών κειμένων.

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες/ οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα/ οι δεξιότητες στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν. (Ευθύμιος Κακουρος, Κατερίνα Μανιαδάτη,2006)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

2.2 Διαταραχή της ανάγνωσης.

Το 1937, ο Samuel Orton δημοσίευσε τη δική του θεωρία, σύμφωνα με την οποία η διαταραχή της ανάγνωσης ήταν αποτέλεσμα καθυστέρησης της πλαγίωσης και όχι κάποιου εγκεφαλικού τραύματος, όπως υποστήριζε προηγουμένως ο Hinshelwood (1917). Η συμβολή του Orton στην αντιμετώπιση της διαταραχής οδήγησε το 1949 στην δημιουργία της εταιρίας δυσλεξίας η οποία έφερε και το όνομά του. Από τότε ο όρος δυσλεξία άρχισε να χρησιμοποιείται συχνά τόσο από τους κλινικούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς και στις μέρες μας, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ακόμη σε αρκετές περιπτώσεις ως συνώνυμος των όρων της διαταραχής της ανάγνωσης και της μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση.

Η πληρέστερη κατανόηση της φύσης της διαταραχής της ανάγνωσης προϋποθέτει τη γνώση των βασικών σταδίων που ακολουθεί η φυσιολογική πορεία εκμάθησης της ανάγνωσης. Ο μηχανισμός της ανάγνωσης βασίζεται καταρχήν στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ των γραμμάτων (γραφημάτων) και των ήχων (φωνημάτων) της γλώσσας. Η διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί συνήθως τα εξής βήματα:

- Το άτομο εστιάζει την προσοχή του στα γραμμένα σύμβολα (γράμματα) και ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο.
- Αντιστοιχεί κάθε γραπτό σύμβολο στην ηχητική του αναπαράσταση.
- Στη συνέχεια κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες.
- Με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων, οικοδομεί ιδέες και παραστάσεις.
- Έπειτα, συγκρίνει τις καινούργιες ιδέες και παραστάσεις με τις ήδη υπάρχουσες στη μνήμη.
- Τέλος, αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στη μνήμη.

Για το λόγο αυτό, το παιδί που μαθαίνει να διαβάζει είναι στην αρχή υπερβολικά αργό και δυσκολεύεται στην προσπάθεια κατανόησης της πολυπλοκότητας των συνδυασμών των γραμμάτων. Αυτή η νοητική διαδικασία απαιτεί την καλή λειτουργία ενός πολύπλοκου δικτύου εγκεφαλικών κυττάρων τα οποία συνδέουν τα κέντρα όρασης, γλώσσας και μνήμης (Nνιμη,1996).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Το παραμικρό πρόβλημα σε οποιαδήποτε από αυτές τις περιοχές είναι πιθανό να οδηγήσει σε δυσκολίες στην ανάγνωση. Το πιο κοινό χαρακτηριστικό των διαταραχών της ανάγνωσης αφορά τη δυσκολία του παιδιού να διακρίνει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει. Αυτό το έλλειμμα είναι καθοριστικής σημασίας γιατί οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Η διαταραχή της ανάγνωσης έχει διερευνηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή διαταραχή. Στον ορισμό και τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV διευκρινίζεται πως για τη διάγνωση της διαταραχής αυτής η αναγνωστική επίδοση του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη σε σχέση με τη νοημοσύνη και τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, ενώ παράλληλα το αίτιο αυτής της δυσκολίας δεν πρέπει να σχετίζεται με κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα.

Τυπικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές της ανάγνωσης είναι οι καθρεπτισμοί(σ/δ, 3/ε), οι αντιμεταθέσεις (σταυρός/στραβός, αργός/αγρός), οι αντιστροφές (μ/η), και οι παραλείψεις (σύνθεση αντί σύνθεση, πέρα αντί πέτρα). Το βασικό έλλειμμα το οποίο σχετίζεται με τις διαταραχές της ανάγνωσης αφορά πρωταρχικά τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης- δηλαδή την αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μια λέξη- σε συνδυασμό με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων.(Olson et al.1994' Stanovitch,1994). Στην περίπτωση όπου το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει τη φωνολογική δομή της γλώσσας και να αναγνωρίσει αυτόματα απλές λέξεις, τότε είναι πολύ πιθανό να υπάρξει πρόβλημα στην αναγνωστική του ικανότητα.(Adams,1990' Blachman,1991). Η αργή και κοπιαστική αποκωδικοποίηση και αναγνώριση απλών λέξεων απαιτεί ουσιαστική προσπάθεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ικανότητας του παιδιού να συγκρατήσει το βασικό νόημα μιας πρότασης ή ακόμη περισσότερο μιας ολόκληρης παραγράφου. Το παιδί με διαταραχές ανάγνωσης στερείται των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνται για τη στοιχειώδη ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή. (Ευθύμιος Κακουρος, Κατερίνα Μανιαδάτη,2006)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

2.3 Διαταραχή των μαθηματικών.

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, για να τεθεί η διάγνωση της διαταραχής των μαθηματικών, θα πρέπει η ικανότητα του παιδιού να εκτελεί αριθμητικές πράξεις να είναι κατά πολύ κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Επίσης οι δυσκολίες στην αριθμητική δεν πρέπει να οφείλονται κατά κύριο λόγο σε γενικώς ανεπαρκή διδασκαλία ή σε άμεσες επιδράσεις ή ελλείμματα της οπτικής, της ακουστικής ή της νευρολογικής λειτουργίας. Στο ICD-10 αναφέρεται ακόμη ως προϋπόθεση η φυσιολογική ικανότητα του παιδιού στην ανάγνωση και το συλλαβισμό.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα μαθηματικά αφορούν συνήθως την αδυναμία κατανόησης μαθηματικών εννοιών στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις. Άλλου είδους δυσκολίες είναι η αδυναμία κατανόησης μαθηματικών όρων ή συμβόλων, η δυσκολία αναγνώρισης των αριθμητικών συμβόλων, η δυσκολία διεξαγωγής βασικών αριθμητικών υπολογισμών, η δυσκολία κατανόησης των αριθμών που σχετίζονται με συγκεκριμένο πρόβλημα αριθμητικής, η δυσκολία ορθής στοίχισης των αριθμών κατά τη διεξαγωγή αριθμητικών υπολογισμών και η αδυναμία αποστήθισης των πινάκων του πολλαπλασιασμού. (Lyon,1996'Taylor,1988). (Ευθύμιος Κακουρος, Κατερίνα Μανιαδάτη,2006)

Τα παιδιά με διαταραχή των μαθηματικών συνηθίζουν να παρουσιάζουν:

- Ελαττωματική οπτικό-χωρική αντίληψη και οργάνωση
- Καλές ακουστικές ικανότητες και πρώιμη ομιλία
- Υψηλό αναγνωστικό επίπεδο, με την έννοια της αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων, αφού η κατανόηση του κειμένου είναι συνήθως περιορισμένη.
- Διαταραγμένη εικόνα σώματος.
- Δυσκολίες στον οπτικό-κινητικό συντονισμό, που μπορεί να φτάνει μέχρι τη δυσγραφία.
- Έλλειψη κοινωνικής ενσυναίσθησης, δηλαδή σωστά αναπτυγμένης ικανότητας για εκτίμηση κοινωνικών καταστάσεων και αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων.
- Υψηλότερες επιδόσεις στα λεκτικά παρά στα μη λεκτικά μέρη του τεστ.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Όσον αφορά τις καθαρά μαθηματικές δεξιότητες, τα παιδιά με διαταραχή των μαθηματικών παρουσιάζουν, σύμφωνα με τους Johnson και Myklebust , σοβαρές δυσκολίες στους παρακάτω τομείς και σε διάφορους βαθμούς:

- Στο σχηματισμό ενός προς ένα αντιστοιχίσεων
- Στη σύνδεση των συμβόλων των αριθμών με τις ποσότητες που αντιπροσωπεύουν.
- Στη σύνδεση ακουστικών και οπτικών συμβόλων των αριθμών
- Στην κατανόηση της τακτικής και της απόλυτης διάστασης των αριθμών.
- Στην κατανόηση των σχέσεων μέρους-όλου
- Στην κατάκτηση της έννοιας της διατήρησης της ποσότητας
- Στην εκτέλεση των πράξεων
- Στην κατανόηση και διάκριση των συμβόλων των πράξεων
- Στην κατανόηση της σημασίας της συγκεκριμένης θέσης και ακολουθίας των αριθμητικών ψηφίων στο χώρο (θεσιακή αξία)
- Στη συγκράτηση και χρήση αλγορίθμων.
- Στις μετρήσεις μεγεθών, ποσοτήτων , όγκων.
- Στην ανάγνωση χαρτών και γραφικών παραστάσεων .
- Στην εκπόνηση σωστών σχεδίων για την επίλυση προβλημάτων.

Το 1997 ο R. Newman, συνοψίζοντας και ομαδοποιώντας τα ευρήματα διαφόρων ερευνών με θέμα τα χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχή των μαθηματικών, κατέληξε στην παρακάτω εικόνα:

- Κανονική ή και πάνω από το μέσο όρο γλωσσική ανάπτυξη (προφορικός λόγος, ανάγνωση, γραφή), καλή οπτική μνήμη γραπτών λέξεων, ικανοποιητική επίδοση σε σχολικά αντικείμενα που δεν απαιτούν υψηλές μαθηματικές ικανότητες.
- Δυσκολίες με τις έννοιες και τις δεξιότητες του χρόνου και του προσανατολισμού , που ίσως οδηγούν σε μόνιμη ασυνέπεια σε ραντεβού και κοινωνικές εκδηλώσεις. Δυσκολίες με την ανάκληση χρονοδιαγραμμάτων και γεγονότων με συγκεκριμένη ακολουθία.
- Αδυναμίες στη μνήμη προσώπων. Λάθη στην ανάκληση ονομάτων και σύγχυση ονομάτων που αρχίζουν με το ίδιο γράμμα.
- Ιδιαίτερες δυσκολίες με τον οικονομικό προγραμματισμό και τη χρήση των χρημάτων, που μπορεί να οδηγούν σε σημαντικά λάθη στις οικονομικές συναλλαγές (πληρωμές, ρέστα, φόροι, φιλοδωρήματα).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

- Παραλείψεις, προσθέσεις, αντιμεταθέσεις, αντικαταστάσεις κατά τη γραφή και την ανάγνωση των αριθμών.
- Αντιφατικά αποτελέσματα στις τέσσερις αριθμητικές πράξεις . Φτωχή ικανότητα νοερής εκτέλεσης πράξεων.
- Αδυναμία κατανόησης και ανάκλησης μαθηματικών εννοιών, κανόνων, τύπων, αλγορίθμων. Μεγάλη δυσκολία στην απομνημόνευση βασικών αριθμητικών δεδομένων. Ασυνέπεια στη χρήση των γνώσεων (η επίδοση από μέρα σε μέρα ποικίλλει).
- Δυσκολίες στο σχηματισμό εσωτερικής νοητικής αναπαράστασης αναλογικών ρολογιών, τοποθεσιών, χαρτών, διαρρύθμισης εσωτερικών χώρων, με συνήθη αποτελέσματα την απώλεια αντικειμένων ή του προσανατολισμού και την «αφηρημάδα».
- Πιθανές δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών της μουσικής, στην ανάγνωση μουσικού κειμένου και στην εκμάθηση κινήσεων για το παίξιμο μουσικού οργάνου.
- Πιθανές δυσκολίες στο μυοκινητικό συντονισμό, με αποτέλεσμα χαμηλή επίδοση σε δραστηριότητες όπως ο αθλητισμός ή ο χορός.
- Δυσκολίες στην παρακολούθηση και πολύ περισσότερο στην καταγραφή της διακύμανσης του αποτελέσματος σε αθλητικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Όταν συμμετέχει σε παιχνίδι χάνει συχνά τη σειρά του/της και δεν μπορεί να αναπτύξει στρατηγικό σχεδιασμό για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου, όπως απαιτείται, για παράδειγμα, στο σκάκι.

Αξιίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι η διαταραχή των μαθηματικών/δυσαριθμησία – όπως και η δυσλεξία- είναι σύνδρομο, δηλαδή σύνολο χαρακτηριστικών που συνυπάρχουν. Επομένως, η ανίχνευση σε κάποιο άτομο μιας μόνο από τις παραμέτρους που συνήθως περιλαμβάνονται στις σχετικές περιγραφές δεν αποτελεί επαρκή συνθήκη για να συνδεθεί το άτομο αυτό με το φαινόμενο και να καταταχθεί στη σχετική κατηγορία. (Ι.Αγαλιώτης,2000)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

2.4 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης.

Οι διαταραχές στη διαδικασία της γραφής συζητούνται από τη δεκαετία του 1960 (Hooper et al,1994). Ήδη όμως το 1867, ο Ogle είχε χρησιμοποιήσει τον όρο "αγραφία" προκειμένου να περιγράψει τη σχέση μεταξύ αφασίας και αγραφίας και να καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι δύο διαταραχές δεν σχετίζονται μεταξύ τους.

Στο πρώτο ήμισυ του περασμένου αιώνα, αρκετοί ερευνητές, μέσα από την κλινική παρατήρηση, επιχείρησαν τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προφορικής και της γραπτής έκφρασης, και το 1992 ο Wong διατύπωσε την άποψη πως οι διαταραχές αυτές είναι κλινικά σημαντικές αφού συχνά σχετίζονται με διαταραχές ανάγνωσης. Ο Wong (1992) υποστήριξε πως τα προβλήματα στη γραπτή έκφραση σηματοδοτούν την ύπαρξη και άλλων μαθησιακών δυσκολιών, επειδή σε αυτές τις περιπτώσεις εμπλέκονται οι ίδιες μεταγνωσιακές διεργασίες, όπως είναι για παράδειγμα η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και ο σχεδιασμός. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως τα περισσότερα, αν όχι όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν και προβλήματα σε έναν τουλάχιστο τομέα που αφορά τη γραπτή έκφραση, όπως για παράδειγμα το συλλαβισμό, τη δομή, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία. (Hooper et al,1994).

Τα παιδιά με διαταραχές στη γραπτή έκφραση δεν έχουν συνήθως δυσκολίες μόνο στη γραφή αλλά ενδέχεται να δυσκολεύονται και σε άλλες δραστηριότητες όπου απαιτείται καλός συντονισμός χεριού-ματιού. Οι δάσκαλοι συχνά αναφέρουν πως τα παιδιά αυτά γράφουν μικρότερα και λιγότερο ενδιαφέροντα κείμενα και πως η οργάνωση του γραπτού τους δεν είναι καλή(Hooper et al.1994).

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, οι δεξιότητες γραφής του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία, το νοητικό του επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Επίσης, στην περίπτωση όπου υπάρχει αισθητηριακό πρόβλημα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως συνοδεύουν το πρόβλημα αυτό.

Στο ICD-10 , η διάγνωση περιορίζεται στην ειδική διαταραχή του συλλαβισμού, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η μία ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, χωρίς όμως να υπάρχει ιστορικό ειδικής διαταραχής στην ανάγνωση. (Ευθύμιος Κάκουρος, Κατερίνα Μανιαδάκη,2006)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Δυσορθογραφία

Η ορθογραφία είναι μια σύνθετη διαδικασία και σχετίζεται με τη γραφή των σκέψεων του παιδιού με ορθό τρόπο, σε σχέση με μια σειρά φωνημικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων, με στόχο την επικοινωνία (Μελίστα, 1990).

Η ορθογραφική δεξιότητα, όπως είναι γνωστό, έχει εξελικτική μορφή. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία κάνουν λάθη που είναι ανάλογα με τα λάθη παιδιών μικρότερης ηλικίας, τα οποία βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης ορθογραφικής δεξιότητας. Το παιδί για να γράψει μια λέξη ορθογραφημένα, θα πρέπει να είναι σε θέση να τη διαβάζει, να χειρίζεται τα φωνήματά της, να εφαρμόζει φωνημικές γενικεύσεις, να την οπτικοποιεί και να χρησιμοποιεί τις κινητικές δεξιότητες (Lerner, 1981). Η ειδική δυσκολία ορθογραφημένης γραφής αφορά κυρίως την ικανότητα του παιδιού να αντιστοιχεί με ευχέρεια τα γραφήματα με τα φωνήματα.

Η σχέση της ανάγνωσης με τη γραφή και την ορθογραφία είναι πολύ στενή.

Οι μαθητές που δεν διαβάζουν με ευχέρεια, αρκετά συχνά παρουσιάζουν προβλήματα και στη γραφή – ορθογραφία. Όμως, όσοι δεν γράφουν σωστά, δεν είναι απαραίτητα και ανεπαρκείς αναγνώστες.

Συνήθως η δυσορθογραφία συνυπάρχει με άλλες διαταραχές, κυρίως τη δυσλεξία, αλλά δεν είναι καθόλου σπάνιο παιδιά να έχουν μαθησιακή δυσκολία μόνο στην ορθογραφία.

Αγραφία – Δυσγραφία – Κακογραφία

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

Η δυσγραφία είναι μια δυσκολία στην εκμάθηση της γραφής ή ατελής κατάκτησή της.

Η κακογραφία είναι μια διαταραγμένη εξωτερική έκφραση της γραφής, η οποία συχνά παρατηρείται και σε παιδιά με έντονες διαταραχές της συμπεριφοράς, ψυχώσεις κ.ά. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις μπορεί να οφείλεται σε καταπιεσμένη αριστεροχειρία, σε τραυματισμούς στα χέρια ή στα νεύρα.

(Ζωή Κρόκου, <http://www.specialeducation.gr/frontend/articles.php?cid=74> 25/08/2012)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

2.5 Δυσλεξία.

Ορισμός

Η δυσλεξία εκφράζεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία κυρίως στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της ορθογραφίας.

Η δυσλεξία δεν είναι κατά βάση μια διαταραχή της εκφοράς του λόγου. Ο προφορικός λόγος των δυσλεξικών παιδιών είναι φυσιολογικός εκτός και αν συμπτωματικά συνυπάρχει και κάποια άλλη διαταραχή. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι σε μερικούς δυσλεξικούς παρουσιάζονται φωνολογικά προβλήματα, τα οποία εκδηλώνονται με ιδιαίτερη δυσκολία στη συνειδητοποίηση των λεπτών φωνολογικών διαφορών των φωνημάτων. Ακόμα και στο προφορικό λόγο μπορεί να συμβαίνει τα φωνήματα αυτά να αρθρώνονται λανθασμένα. Έτσι, συμβαίνει συχνά να συναντάμε δυσλεξικά παιδιά που να αντικαθιστούν στο προφορικό τους λόγο κάποια φωνήματα με άλλα (π.χ. να λένε «φ» αντί για «β», ή «λ» αντί για «ρ»).

Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι ο λόγος των δυσλεξικών είναι γενικότερα φτωχός, συχνότατα χωρίς σύνταξη. Χωρίς πλούσιο λεξιλόγιο, πολύ λακωνικός. (Δώρα Δ. Μαυρομάτη)

Οι κυριότερες ενδείξεις της δυσλεξίας είναι οι εξής:

- Υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της αναγνωστικής-ορθογραφικής επίδοσης του.
- Το δυσλεξικό παιδί αντιμετωπίζει έντονες δυσκολίες στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας.
- Η ανάγνωση ενός παιδιού με δυσλεξία διαφέρει ποιοτικά και ποσοτικά από αυτή του κανονικού αναγνώστη.
- Η αναγνωστική –ορθογραφική καθυστέρηση του δεν αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μαθησιακής καθυστέρησης.

Τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας γενικότερα μπορούν να διακριθούν σε 3 κατηγορίες:

- A) ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς.
- B) χαρακτηριστικά της ανάγνωσης
- Γ) χαρακτηριστικά της γραφής-ορθογραφίας.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

A.) Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς:

- δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού
- σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι.
- δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης.
- ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα
- αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου
- σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
- δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά
- ενδεχόμενη οπτικο-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη.
- δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

B.) Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη:

- δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (πχ. ΤΗΣ-ΣΤΗ)
- δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων
- λαθεμένη προφορά φωνηέντων
- « καθρεπτική ανάγνωση»
- παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων.
- ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία (πχ σκοτεινός-μαύρος)

Γ.) Οι δυσκολίες στη γραφή και ορθογραφία:

- τα δυσλεξικά άτομα δεν παρουσιάζουν πρόβλημα στην αντιγραφή λέξεων ωστόσο η αυθόρμητη γραφή τους είναι δυσανάγνωστη.
- ακαταστασία, με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.
- ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί.
- γράμματα ή λέξεις γραμμένα καθρεπτικά.
- χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
- παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν λέξη.(ΚΔ.Πόρποδα,1997)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Βασικές ικανότητες μαθητών με δυσλεξία

Οι μαθητές αυτοί:

- ❖ Σκέφτονται κυρίως με εικόνες παρά με λέξεις.
- ❖ Είναι εξαιρετικά διαισθητικοί και διορατικοί.
- ❖ Είναι πιο περίεργοι από τους συνομήλικους τους.
- ❖ Έχουν ζωηρή φαντασία.
- ❖ Μπορούν να βιώνουν τη σκέψη ως πραγματικότητα.
- ❖ Σκέφτονται και αντιλαμβάνονται πολυδιάστατα (χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους).
- ❖ Αναπτύσσουν την ικανότητα του εγκεφάλου να δημιουργεί και να διαφοροποιεί ό,τι αντιλαμβάνεται.
- ❖ Έχουν πολύ αυξημένη συνείδηση του περιβάλλοντος τους.

Αυτές οι βασικές ικανότητες, αν δεν καταπιεστούν, ανατραπούν ή ακυρωθούν από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς, καταλήγουν σε δύο χαρακτηριστικά: ευφυΐα ανώτερη του φυσιολογικού και ασυνήθιστα δημιουργικά ταλέντα. (Τομαρας,2008)

Οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία όπως τις περιγράφουν οι γονείς τους.

Οι περιγραφές που χρησιμοποιούν συνήθως οι γονείς για τα δυσλεξικά παιδιά τους είναι οι παρακάτω:

- Δεν αγαπούν το σχολείο κ τα μαθήματα.
- Δεν διαβάζουν από ευχαρίστηση εξωσχολικά βιβλία.
- Κάνουν πολύ ώρα να ετοιμάσουν τα μαθήματα του σχολείου και δεν αποδίδουν τόσο όσο θα περίμεναν.
- Αποσπάται συνέχεια η προσοχή τους όταν μελετάνε.
- Ενώ στο σπίτι φαίνονται σαν να τα θυμούνται όλα όταν πάνε στο σχολείο τα «ξεχνάνε».
- Θέλουν το γονιό συνέχεια δίπλα τους την ώρα της μελέτης.
- Συχνά ξεχνούν τις εργασίες τους, δεν ξέρουν τι μάθημα έχουν να μελετήσουν, δεν θυμούνται τις ανακοινώσεις που έγιναν στο σχολείο.
- Μερικές φορές όταν διαβάζουν τα κείμενα στα βιβλία τους, αν κ μπορεί να μην έχουν άγνωστες λέξεις, δεν κατανοούν πολύ καλά το περιεχόμενο.
- Δυσκολεύονται να μάθουν την προπαίδεια του πολλαπλασιασμού.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

- Ακόμα και σε μεγαλύτερη ηλικία, συχνά, συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τα δάχτυλα τους ή και άλλα συγκεκριμένα αντικείμενα για να λύσουν ακόμα και τις απλές αριθμητικές πράξεις.
 - Ίσως να δυσκολεύονται να μάθουν τα βήματα ενός χορού όταν αυτός δεν είναι απλός.
 - Μερικές φορές μπερδεύονται σχετικά με την ημερομηνία ή τη χρονολογία ή την ώρα.
 - Για να αντιγράψουν κάποιο κείμενο από κάπου σωστά, χρειάζονται να ελέγχουν το γραπτό τους σε σχέση με το πρωτότυπο πολλές φορές και σχεδόν συλλαβή αλλιώς ακόμα και στην αντιγραφή πιθανόν να κάνουν ορθογραφικά λάθη.
 - Είναι λιγότερα και συχνά απαντούν στις ερωτήσεις μονολεκτικά.
 - Αισθάνονται ντροπή και απογοήτευση ή στεναχώρια στο σχολείο για τις αδυναμίες τους.
 - Υιοθετούν είτε πολύ παθητική είτε πολύ αρνητική ή ακόμα και ενοχλητική συμπεριφορά.
 - Απογοητεύονται εύκολα και παραιτούνται.
 - Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση.
 - Αποτυγχάνουν ακόμα και σε κάτι το οποίο μπορούν να καταφέρουν όταν βρίσκονται υπό το καθεστώς πίεσης και άγχους.
 - Μπορεί να διηγούνται τα γεγονότα με λάθος χρονική σειρά.
 - Χάνουν ή ξεχνούν συχνά τα πράγματα τους.
 - Είναι συχνά ακατάστατα.
 - Πιθανόν να μη θυμούνται σημαντικές ημερομηνίες όπως για παράδειγμα την ημερομηνία των γενεθλίων τους.
 - Δυσκολεύονται να πούνε τους μήνες με τη σωστή σειρά άνετα και εύκολα καθώς και να απαντήσουν γρήγορα σε ερωτήσεις του τύπου «ποιο μήνα έχουμε τώρα»
- Οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία όπως τις περιγράφουν οι γονείς.*
- Οι παρατηρήσεις αυτές κυρίως αφορούν τα μαθήματα της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας και είναι περίπου σαν τις παρακάτω:
- Στην αρχή της πρώτης τάξης του δημοτικού συναντούν μεγάλη δυσκολία στο να μάθουν τα γράμματα της αλφαβήτου σε συνδυασμό με τον ήχο που αντιπροσωπεύει το καθένα.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

- Λίγο αργότερα, όταν πια έχουν μάθει τα γράμματα της αλφαβήτου, συνεχίζουν να μπλέκονται σε μια ερώτηση του τύπου « ποιο είναι ποιο» και να κάνουν λάθη στην αναγνώριση των γραμμάτων.
- Συνήθως τα λάθη αναγνώρισης που κάνουν είναι ανάμεσα σε γράμματα των οποίων είτε ήχοι (φθόγγοι) είναι φωνολογικά συγγενικοί (π. χ β-φ, γ-χ, δ-θ) είτε το σχήμα τους είναι μορφολογικά παρόμοιο.
- Δυσκολεύονται να αποκτήσουν τον μηχανισμό της σύνθεσης δυο γραμμάτων σε συλλαβή και έτσι δεν μπορούν να διαβάσουν τις συλλαβές με άνεση σωστά. Καταφεύγουν συχνά σε τεχνικές του τύπου « κ+ α=κα» και προσπαθούν με τον τρόπο αυτό να διαβάσουν ακόμα και τις λέξεις.
- Όσο μεγαλώνουν, ξεπερνούν κάπως τις δυσκολίες τους στην ανάγνωση και στη γραφή και δείχνουν πρόοδο από τη μια τάξη στην άλλη, αλλά όμως πάντοτε έχουν μεγάλες δυσκολίες σε σχέση με τα συνομήλικα παιδιά της τάξης τους. Στις μικρές τάξεις παραλείπουν γράμματα, ή αντιμεταθέτουν, προσθέτουν- αντιστρέφουν συλλαβές ή γράμματα, και στις μεγαλύτερες τάξεις διαβάζουν με λιγότερα ίσως λάθη αλλά με πολλά κομπιάσματα, δισταγμό ή και σχεδόν συλλαβιστά μερικές φορές.
- Στην ορθογραφία συναντούν πολύ μεγάλες δυσκολίες. Όσο προχωρούν, σιγά-σιγά, ξεπερνούν τις πρώτες δυσκολίες στην ορθογραφία και αρχίζουν να γράφουν σωστά όλα τα φωνήματα των λέξεων, συνεχίζουν όμως να γράφουν ανορθόγραφα.
- Δυσκολεύονται να διακρίνουν την ομοιοκαταληξία και την ομοηχία των λέξεων. Έτσι, όταν καλούνται να βρουν λέξεις που τελειώνουν στην ίδια κατάληξη πολλές φορές απαντούν δίνοντας λέξεις που έχουν φωνολογικές διαφορές.
- Ο γραπτός λόγος στις εκθέσεις τους είναι συχνά ασαφής, φτωχός με συντακτικά ή και σημασιολογικά λάθη, και ο προφορικός είναι μονολεκτικός.
- Χάνουν εύκολα τη θέση του σημείου στο οποίο διαβάζουν όταν κάποιος τους διακόψει. Δείχνουν με το δάχτυλο ή με το μολύβι τη σειρά και τις λέξεις κατά την ανάγνωση.
- Δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν όρους, τύπους, ονόματα, χρονολογίες, ημερομηνίες, στα μαθήματα της Ιστορίας, Γεωγραφίας κ.λπ.
- Δυσκολεύονται να μάθουν με τη σειρά γράμματα της αλφαβήτου.
- Δυσκολεύονται να επαναλάβουν μερικές πολυσύλλαβες και δύσκολες λέξεις και καμιά φορά τις λένε ανακατεύοντας τις συλλαβές τους.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

- Αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στην αριθμητική ακόμα και όταν έχουν καλή μαθηματική σκέψη. Δυσκολεύονται να κάνουν τις πράξεις νοερά.
- Δυσκολεύονται πολύ στην εκμάθηση της προπαίδειας του πολλαπλασιασμού, και στην εκμάθηση της διαδοχής των βημάτων κατά την εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων. (Δώρα Δ.Μαυρομάτη,2004)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΑΙΤΙΕΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Εισαγωγή

Η μαθησιακή ικανότητα του παιδιού εξαρτάται από α) τις ιδιοσυστατικές του ικανότητες β) το κίνητρο για μάθηση γ) από την ασυνείδητη φανταστική του λειτουργία δ) την ικανότητα του για συναισθηματική επένδυση και οριοθέτηση στόχων και επιδιώξεων που σχετίζονται με τη μάθηση, ε) από την εξοικείωση του με την ομιλούμενη γλώσσα του σχολείου και, τέλος στ) από το βαθμό που τα επιτεύγματα του στη μαθησιακή διαδικασία ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των γονιών, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Σε στατιστική βάση, οι περιβαλλοντικοί και οι συναισθηματικοί παράγοντες ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, υποβαθμισμένες, χαοτικές και απαξιωτικές οικογενειακές συνθήκες συχνά αποτελούν ένα διακριτό παράγοντα, που εμποδίζει τη μαθησιακή ικανότητα του παιδιού. Επίσης, πολύ συχνά η κατάθλιψη, το χρόνιο άγχος καθώς και εναντιωματικά ή παθολογικά ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αναστέλλουν τη μαθησιακή λειτουργία. Σε μερικές περιπτώσεις, η συναισθηματική αναστολή των μαθησιακών δυνατοτήτων μπορεί να είναι αποτέλεσμα ασυνείδητων συναισθημάτων ενοχής και τιμωρίας ή επιθυμίας εναντίωσης στις γονεϊκές προσδοκίες. Συχνά παρατηρείται, ιδιαίτερα σε παραμελημένα ή υπερπροστατευμένα παιδιά, ανικανότητα να μετουσιώσουν τις ενορμήσεις τους σε επιθυμία για μάθηση. Επίσης η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να βρεθεί εκτεθειμένη σε ποικίλες νευρωτικές συγκρούσεις εξαιτίας άλλων αιτιών, και το παιδί να προσλαμβάνει ασυνείδητα τις ικανότητες του, την επιτυχία του, την περιέργεια του, τη διανοητική του σιγουριά, ως επικίνδυνες καταστάσεις και γι' αυτό να αναστέλλει την έκφραση αυτών των ικανοτήτων μέσα από την ανάπτυξη παθολογικών αμυντικών μηχανισμών.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Οι μαθησιακές δυσκολίες σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να προέρχονται από εξελικτικές-αναπτυξιακές δυσλειτουργίες σε κρίσιμους τομείς των γνωστικών διαδικασιών όπως α) ελλειμματική ικανότητα προσοχής, β) ελλείμματα κατά τη διαδικασία απομνημόνευσης, γ) διαταραχές στο λόγο δ) διαταραχές κατά την εκτέλεση ανώτερων νοητικών λειτουργιών (π.χ. στη αφαιρετική λειτουργία ή στη διαδικασία αναζήτησης της σχέσης αιτίου-αιτιατού), ε) σε δομικές ανεπάρκειες του εγκεφάλου στην οργάνωση των γνωσιακών διαδικασιών.

Συνήθως, αυτές οι δυσκολίες γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς κατά την εφηβική ηλικία, καθώς οι γνωσιακές απαιτήσεις των μαθημάτων αυτής της σχολικής περιόδου προϋποθέτουν τον πλήρη έλεγχο των παραπάνω ικανοτήτων από τον έφηβο.

Οι αιτίες που οδηγούν στην εμφάνιση των ειδικών αναπτυξιακών μαθησιακών διαταραχών είναι μέχρι σήμερα ασαφείς. Συχνά αποδίδονται σε δυσλειτουργία των γνωσιακών διαδικασιών, ιδιοσυστατικής και νευρολογικής αρχής. Με δεδομένη τη σημαντική ετερογένεια των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία, είναι πολύ πιθανό να ευθύνονται περισσότεροι του ενός μηχανισμοί για την εμφάνιση τους

Ακόμη και σε καθαρά περιγραφικό επίπεδο δεν υπάρχει κοινά αποδεκτή αιτιολογική θεώρηση. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα «δυσλεξίας». Για πολλά χρόνια οι επικρατούσες θεωρίες υποστήριζα ότι οι διαταραχές στις οπτικό-αισθητηριακές διεργασίες ήταν βασικές στη δυσλεξία. Άλλες θεωρίες πρότειναν ότι οι διαταραχές στη βραχεία μνήμη ή στη διαδικασία απαρτίωσης των οπτικό-ακουστικών ερεθισμάτων ήταν υπεύθυνες για τις διαταραχές της ανάγνωσης. Τα τελευταία χρόνια γίνεται παραδεκτό ότι τα ελλείμματα στις βασικές γλωσσικές (linguistic) ικανότητες παίζουν τον κύριο λόγο και όχι τα ελλείμματα στις μη γλωσσικές γνωστικές –αντιληπτικές διαδικασίες. Παρόλα αυτά, η επίδραση των συναισθηματικών και πολιτιστικών παραγόντων δεν μπορεί να αγνοηθεί στην ανάπτυξη και την κλινική έκφραση των μαθησιακών διαταραχών.

3.1 Προδιαθεσικοί παράγοντες

Πολλοί παράγοντες έχουν ενοχοποιηθεί ότι συμβάλλουν στη γέννηση των μαθησιακών διαταραχών. Ο Geschwind υποστηρίζει ότι πολλές περιπτώσεις δυσλεξίας προέρχονται από βλάβη στον αριστερό ινιακό λοβό, που έχει ως αποτέλεσμα λειτουργική τύφλωση του δεξιού οπτικού πεδίου, ή από βλάβη στο μεσολόβιο, η οποία εμποδίζει τη μεταφορά της οπτικής πληροφορίας από το δεξιό ημισφαίριο στις περιοχές του λόγου στο αριστερό ημισφαίριο.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Ενισχυτική της προηγούμενης θέσης είναι η εργασία των Staller et al, που περιέγραψαν περίπτωση ατόμου με δυσλεξία, η αξονική τομογραφία εγκεφάλου του οποίου έδειξε βλάβη στην οπίσθια κροταφοβρεγματική περιοχή του αριστερού ημισφαιρίου. Ο Benson πρότεινε ταξινόμηση της δυσλεξίας ανάλογα με τον εντοπισμό της βλάβης σε τρεις κατηγορίες: πρόσθια, κεντρική και οπίσθια.

Οι Kawi και Pasamanick βρήκαν αυξημένη επίπτωση προγεννητικών και περιγεννητικών δυσκολιών στα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές, συγκριτικά με τα παιδιά που προήλθαν από φυσιολογική εγκυμοσύνη και τοκετό. Οι Nichols και Chen, οι Shaywitz et al και οι Lindgren et al ενοχοποίησαν, μεταξύ άλλων, το χαμηλό βάρος γέννησης, την προωρότητα, τον αλκοολισμό και το βαρύ κάπνισμα της μητέρας. Οι Matejcek και Dytrych, στην ανασκόπηση τους των διαχρονικών μελετών της Πράγας, επισήμαναν ως ενοχοποιητικούς παράγοντες για την ανάπτυξη ειδικών μαθησιακών διαταραχών την ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, τον αλκοολισμό του πατέρα, την εκτός γάμου τεκνοποίηση και το διαζύγιο, ενισχύοντας την άποψη ότι η ψυχολογική παραμέληση αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα κινδύνου. Οι De Hirsch et al μελέτησαν μια ομάδα πρόωρος γεννηθέντων παιδιών, η οποία παρουσίασε στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερη επίπτωση δυσκολιών στην ανάγνωση από την ομάδα ελέγχου. Οι Livingstone et al βρήκαν ότι τα παιδιά που γεννιόνταν τους πρώτους καλοκαιρινούς μήνες (Μάιος, Ιούνιος, Ιούλιος) είχαν πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν δυσλεξία. Οι Rutter και Yule διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση, συγκρινόμενα με τους συνομηλίκους τους, ιδιαίτερα εκείνα με σχετικά χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, είχαν πολύ μεγαλύτερη επίπτωση νευρολογικών διαταραχών και αναπτυξιακών δυσκολιών. Επίσης, οι Rutter et al βρήκαν ότι τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση είχαν σε μεγάλο βαθμό προβλήματα στην ανάγνωση.

Οι Ingram et al, όπως και ο Hughes, αναφέρουν αυξημένη επίπτωση ηλεκτροεγκεφαλογραφικών ανωμαλιών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο Benton, στην ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων για τη διαταραχή της ανάγνωσης, υπογράμμισε ότι οι εργασίες που υποστηρίζουν αποκλειστικά τη νευρολογική βάση του συνδρόμου πρέπει να αντιμετωπιστούν με επιφύλαξη λόγω των μεθοδολογικών προβλημάτων και ανεπαρκειών τους.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Ο Orton πίστευε ότι η ανεπαρκής ανάπτυξη της πλαγίωσης του εγκεφάλου είχε ως αποτέλεσμα την καθυστερημένη ανάπτυξη της επικράτησης στη χρήση του χεριού. Αυτό το θεώρησε ως αιτία για τα λάθη «αντιστροφής» της «δυσλεξίας». Σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στην «πλαγίωση» και την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, πολύ λίγα αδιαμφισβήτητα στοιχεία ενισχύουν την επικρατούσα πεποίθηση ότι η αριστεροχειρία ή η μικτή «πλαγίωση» σχετίζονται καθοριστικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι Hier et al μελέτησαν τις αξονικές τομογραφίες εγκεφάλου σε 24 περιπτώσεις δυσλεξίας και βρήκαν ότι στις 10 υπήρχε αντιστροφή της εγκεφαλικής ασυμμετρίας, που κατά τη υπόθεση τους, οδήγησε τη γλωσσική πλαγίωση σε ημισφαίριο το οποίο δομικά ήταν λιγότερο κατάλληλα προετοιμασμένο να στηρίζει τις γλωσσικές λειτουργίες, γεγονός που αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη δυσκολιών στην ανάγνωση. Ο Rourke παρουσίασε στοιχεία που υποστηρίζουν την άποψη ότι η δυσλειτουργία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου σχετίζεται με τις διαταραχές των γλωσσικών λειτουργιών, περιλαμβανομένης και της δυσλεξίας. Οι περισσότερες εργασίες των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων και ο Rourke, συζητώντας τα προβλήματα μεθοδολογίας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι παραπάνω διεργασίες πρέπει να θεωρηθούν ως ενδεικτικές και όχι αποδεικτικές των υποθέσεων τους. Ο Gaddes παρουσίασε ευρήματα που συσχέτιζαν την κακή διατροφή με τις δυνατότητες μάθησης του παιδιού. Παιδιά που είχαν υποστεί παρατεταμένη και πρώιμη κακή διατροφή ήταν κάτω από το μέσο όρο σε διάφορες γνωστικές δοκιμασίες και με μαθησιακή ικανότητα κατώτερη από τα αδέρφια τους, που είχαν μεγαλώσει στο ίδιο περιβάλλον αλλά δεν είχαν στον ίδιο βαθμό κακή διατροφή. Η De Hirsch υπογραμμίζει τη σημασία της κακής διατροφής, τόσο για τις μαθησιακές δυσκολίες όσο και για τη συναισθηματική ανάπτυξη. Επίσης, μαζί με τη Weil, επισημαίνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ικανότητα του παιδιού για γλωσσική έκφραση και μαθησιακή ικανότητα και στα συναισθηματικά προβλήματα που ξεκινούν από άλλες αιτίες.

Οι Rabinovitch et al ήταν από τους πρώτους που πρότειναν ότι σε μερικά παιδιά οι μαθησιακές διαταραχές ήταν το άμεσο αποτέλεσμα πρωτοπαθούς ψυχιατρικής διαταραχής. Παρόλα αυτά, είναι δύσκολο να ξεχωρίσει κανείς αυτά τα παιδιά από εκείνα, που οι συναισθηματικές τους διαταραχές είναι δευτεροπαθείς των μαθησιακών διαταραχών και των συνακόλουθων ακαδημαϊκών προβλημάτων.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Πρόσφατα έχουν ενοχοποιηθεί συγκεκριμένοι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η ύπαρξη υψηλού ποσοστού μολύβδου στην ατμόσφαιρα, με την έννοια ότι έχουν τοξική επίδραση στις εγκεφαλικές λειτουργίες που επηρεάζουν τις μαθησιακές δυνατότητες του παιδιού.

Επίσης, συζητείται η συμμετοχή των παθήσεων του θυρεοειδούς στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, μέσω της επίδρασης που ασκούν οι θυρεοειδικές ορμόνες στην ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου, ιδιαίτερα τα δύο πρώτα χρόνια ζωής. (Αναγνωστόπουλος, 2000)

3.2 Γενετικοί παράγοντες

Μελέτες διδύμων έδειξαν ότι η επίπτωση των μαθησιακών διαταραχών ήταν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερη στους μονοζυγωτικούς απ' ότι στους διζυγωτικούς διδύμους. Ο Zerbin-Rudin το 1967, στην ανασκόπηση των ως μέχρι τότε μελετών, βρήκε 100% επίπτωση μεταξύ των μονοζυγωτικών και 35% μεταξύ των διζυγωτικών διδύμων. Πιο πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα του, αν και η επίπτωση στους μονοζυγωτικούς διδύμους φαίνεται να είναι σημαντικά μειωμένη, από 30% έως 80%, ανάλογα με την έρευνα. Αντίθετα, η μελέτη του Λονδίνου σε δεκατριάχρονους διδύμους έδειξε ότι η κληρονομικότητα για τα προβλήματα στην ανάγνωση ήταν πολύ ασθενής, αν και παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη γενετική επιρροή ως προς την ικανότητα της άρθρωσης. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι οι γενετικές επιδράσεις στην ικανότητα της ανάγνωσης μειώνονται με την ηλικία. Οι Olson et al μελέτησαν την σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τη γενετική επιβάρυνση και βρήκαν ότι δεν υπάρχουν ενδείξεις που να επιβεβαιώνουν την προηγούμενη υπόθεση. Έτσι, τα διαφορετικά συμπεράσματα των γενετικών μελετών μένουν ακόμα αδιευκρίνιστα.

Η οικογενής κατανομή των μαθησιακών διαταραχών ήταν γνωστή από την αρχή του αιώνα. Μεγάλες οικογενειακές μελέτες επιβεβαίωσαν την οικογενή φύση αλλά και την γενετική ετερογένεια των μαθησιακών δυσκολιών. Η Colorado Family Reading Study ανέδειξε τουλάχιστον τέσσερις υποομάδες παιδιών με αναγνωστική δυσκολία διαφορετικής αιτιολογικής αρχής. Ο Halgren ήταν ο πρώτος που δημοσίευσε μια από τις μεγαλύτερες έρευνες που επιβεβαίωσαν την υψηλή επίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών ανάμεσα σε συγγενείς πρώτου βαθμού (41%) και την επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών (4:1). Οι Vogler et al, σε μελέτες αντιπροσωπευτικών δειγμάτων πληθυσμού, υπολόγισαν ότι 35-45% των γονέων των αγοριών και περίπου 20% των γονέων των κοριτσιών με δυσκολία στην ανάγνωση παρουσίαζαν παρόμοιες δυσκολίες.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Πρόσφατες γενεαλογικές μελέτες ενοχοποιούν ένα αυτοσωματικό επικρατούν γονίδιο στο χρωμόσωμα 15, αλλά τα ευρήματα αφορούν ένα μικρό αριθμό ατόμων με πολύ εξειδικευμένη διαταραχή της ανάγνωσης. Ο Pennington προτείνει ως πιθανή ερμηνεία το γεγονός ότι οι γενετικές επιδράσεις στη δυσλεξία τροποποιούν ή περιορίζουν το εύρος της νευρωνικής ανάπτυξης και ίσως οδηγούν σε μεταβολές που βραχυκυκλώνουν το νευρωνικό κύκλωμα.

3.3 Νευροβιολογικοί παράγοντες

Η έρευνα των νευροβιολογικών παραγόντων που επηρεάζουν τις μαθησιακές διαδικασίες στηρίζεται στο γεγονός ότι στα περισσότερα άτομα επικρατεί το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου σε σχέση με τις λειτουργίες του λόγου και της κίνησης, ενώ το δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου σχετίζεται περισσότερο με τις ικανότητες αντίληψης του χώρου και ορισμένες μουσικές ικανότητες. Εντούτοις, οι θεωρίες της «πλαγίωσης» αναγνωρίζουν ότι οι πολύπλοκες διαδικασίες, όπως η ανάγνωση, απαιτούν τη συνεργασία και των δύο ημισφαιρίων. Χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα που αφορούν την αριστεροχειρία. Βρέθηκε ότι τα δύο τρίτα των αριστερόχειρων έχουν, ως προς τις γλωσσικές λειτουργίες, αριστερή αντιπροσώπευση, όπως και οι δεξιόχειρες. Το υπόλοιπο ένα τρίτο έχει αμφίπλευρη ή δεξιά αντιπροσώπευση.

Η αριστεροχειρία, από μόνη της, δεν είναι επαρκής λόγος για τη δημιουργία μαθησιακής διαταραχής. Περισσότερο είναι ένας δείκτης της επικρατούσας εγκεφαλικής πλαγίωσης. Παρόλα αυτά, πολλές μελέτες των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία έδειξαν ότι, σε σύγκριση με τα φυσιολογικά, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν επικράτηση του αριστερού ημισφαιρίου. Εντούτοις, επιδημιολογικές μελέτες δεν επιβεβαιώνουν τα ανωτέρω δεδομένα. Οι Annet και Manning, σε μια μεγάλη έρευνα του γενικού πληθυσμού, βρήκαν ότι δεξιόχειρες και αριστερόχειρες αντιπροσωπεύονταν εξίσου ανάμεσα στα άτομα με δυσκολία στην ανάγνωση. Επιπρόσθετα, διαπίστωσαν ότι η ομάδα των παιδιών με αναγνωστική δυσκολία ήταν η μόνη που περιελάμβανε άτομα με καλή χρήση του αριστερού χεριού. Τα ευρήματα αυτά αφορούσαν και τα δύο φύλα, αλλά ήταν συχνότερα στα αγόρια. Ενδιαφέρον είναι ότι η αριστεροχειρία παρατηρείται σε σημαντικό βαθμό και σε «προικισμένα» παιδιά με μεγάλες μαθηματικές ή οπτικό-χωροαντιληπτικές ικανότητες.

Κατά τη διάρκεια της εμβρυογένεσης, αλλά και μετά τη γέννηση πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την ανατομική και λειτουργική πλαγίωση. Θεωρούνται ιδιαίτερης σημασίας οι παράγοντες που σχετίζονται με το φύλο και τη λειτουργία των ανδρογόνων ορμονών.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Έχει βρεθεί ότι οι ενήλικες γυναίκες υπερέχουν ως προς τις λεκτικές τους ικανότητες, ενώ οι άνδρες ως προς τις ικανότητες αντίληψης του χώρου. Άτομα με χρωμοσωμιακές ανωμαλίες του φύλου και φυσιολογική νοημοσύνη μπορεί να εμφανίζουν εξεσημασμένες μαθησιακές δυσκολίες. Π.χ. ,τα κορίτσια με σύνδρομο Turner(ΧΟ, δευσγενεσία των ωοθηκών και απουσία ανάπτυξης κατά την εφηβεία) παρουσιάζουν μια ειδική διαταραχή στην κατανόηση και εκτέλεση διαδικασιών που απαιτούν οργάνωση και αντίληψη του χώρου.

Νεκροτομικές μελέτες ατόμων με ειδική διαταραχή κατά την ανάγνωση εντόπισαν δυσπλασίες και έκτοπη ανάπτυξη των νευρώνων στο φλοιό του εγκεφάλου και στα δύο ημισφαίρια. Οι βλάβες εντοπίστηκαν στην κάτω μετωπιαία έλικα, όπου βρίσκονται οι πρόσθιες ζώνες του λόγου, και στην οπίσθια κροταφοβρεγματική περιοχή, όπου εδράζονται οι οπίσθιες ζώνες του λόγου. περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου, που φυσιολογικά είναι αναπτυγμένες από τις αντίστοιχες του δεξιού, βρέθηκαν συμμετρικές και στα δύο ημισφαίρια. Αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ανεστάλη η ανάπτυξη του αριστερού ημισφαιρίου και αναπτύχθηκε αντιρροπιστικά το δεξιό.

Το γεγονός αυτό αποδόθηκε σε ανώμαλα επίπεδα τεστοστερόνης στο πλάσμα του εμβρυϊκού αίματος. Η τεστοστερόνη θεωρείται υπεύθυνη για την ανάπτυξη αυτών των περιοχών στο αριστερό ημισφαίριο, καθώς και για τη φυσιολογική ανάπτυξη των ανοσιακών συστημάτων.

Η ανωτέρω υπόθεση ερμηνεύει την παρατηρούμενη εμφάνιση αλλεργιών σε άτομα που παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές, ενώ προτάθηκε και ως ερμηνεία ενός συνδρόμου μαθησιακών διαταραχών, αριστεροχειρίας και αυτοάνοσων νόσων.

Σημαντικά ευρήματα έχουν προκύψει και από τις ηλεκτροφυσιολογικές μελέτες. Τα αποτελέσματα που έχουν συγκεντρωθεί μέχρι σήμερα πείθουν ότι υπάρχουν ποιοτικές διαφορές στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι διαφορές είναι μεγαλύτερες στην εμφανιζόμενη δραστηριότητα του αριστερού ημισφαιρίου στη βρεγματική, στη μέση κροταφική και στην πλάγια μετωπική φλοιώδη περιοχή, ενώ καταδεικνύεται σχετική μείωση της μετωπιαίας δραστηριότητας, που φυσιολογικά παρατηρείται κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που απαιτούν προσοχή.

Τεχνικές απεικόνισης in vivo του εγκεφάλου των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές, όπως η αξονική και η μαγνητική τομογραφία, δείχνουν ότι απουσιάζει η φυσιολογική συμμετρία των οπισθίων εγκεφαλικών περιοχών.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Νέες αναίμακτες τεχνικές, όπως το PET (positron emission tomography) και το SPET (single photon emission tomography)- επιτρέπουν τη χαρτογράφηση της εγκεφαλικής ροής του αίματος- τα προκλητά δυναμικά και η ποσοτική ηλεκτροεγκεφαλική χαρτογράφηση, κατέστησαν εφικτή τη μελέτη της εγκεφαλικής λειτουργίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, όπως και άλλων μαθησιακών δραστηριοτήτων. Οι μελέτες μ' αυτές τις τεχνικές έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακή δυσκολία διαφέρουν στη νευροφυσιολογική τους δραστηριότητα από τα φυσιολογικά. Οι Lou et al βρήκαν ότι τα παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής παρουσιάζουν χαμηλή εγκεφαλική δραστηριότητα στο ραβδωτό σώμα και τις οπίσθιες περικολιακές περιοχές, με παράλληλη αυξημένη δραστηριότητα στις ινιακές περιοχές. Χαμηλή δραστηριότητα στις ίδιες περιοχές παρατηρήθηκε και στα παιδιά που ταυτόχρονα είχαν και φωνολογική- συντακτική δυσφασία. Αντίθετα, στα παιδιά που παρουσιάζουν δυσφασία τα ευρήματα διέφεραν και, συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε χαμηλή εγκεφαλική δραστηριότητα στις αριστερές κροταφομετωπιαίες περιοχές. Πρόσφατα, το ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί στις ανατομικές και νευροφυσιολογικές μεταβολές που παρατηρούνται στην περιοχή του κροταφικού πεδίου (planum temporale) που συνδέεται με τις φωνολογικές διαδικασίες.

3.4 Γνωσιακοί παράγοντες

Τα παιδιά με μαθησιακή δυσκολία έχουν χαμηλή επίδοση σε τόσες πολλές μαθησιακές δραστηριότητες, που πρακτικά δεν τίθεται όριο στη δυνατότητα διατύπωσης υποθέσεων για τις υποκείμενες γνωσιακές διαταραχές.

Οι ψυχολόγοι και οι δάσκαλοι διαιρούν τη διαδικασία της ανάγνωσης σε δύο μέρη: (α) αναγνώριση των λέξεων και (β) κατανόηση. Μια καλύτερη διάκριση θα ήταν ανάμεσα στη διαδικασία του «μαθαίνω να διαβάζω» και «διαβάζω». «Μαθαίνω να διαβάζω» σημαίνει ότι μαθαίνω να αναγνωρίζω τις γραπτές λέξεις, κάτι που απαιτεί μεγάλη εξάσκηση, προκειμένου η αναγνώριση των λέξεων να γίνεται γρήγορα , αυθόρμητα και χωρίς προσπάθεια. Τα εμπειρικά δεδομένα συγκλίνουν στο ότι η υψηλής ταχύτητας αυτόματη αναγνώριση λέξεων είναι η βάση της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών δείχνουν ότι η εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης έχει στον πυρήνα της τη διαταραχή της αναγνώρισης των λέξεων.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Οι θεωρίες που έχουν προταθεί για να ερμηνεύσουν τα παραπάνω μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: (α) θεωρίες οπτικών- χωροαντιληπτικών διαταραχών (visual- spatial), (β) θεωρίες ακουστικών- γλωσσικών διαταραχών (auditory- linguistic) και (γ) θεωρίες των διαταραχών κατά τη διαδικασία απαρτίωσης των διαφορετικών αισθητικών ερεθισμάτων (cross- modality integration).

Η υπόθεση της οπτικοαντιληπτικής, οπτικοχωρικής ή οπτικοκινητικής διαταραχής ξεκινάει από τη δεκαετία του '30 με τις εργασίες του Orton. Οι σημερινές έρευνες δείχνουν ότι μόνο ένα μικρό μέρος των παιδιών έχει ελλείμματα στη οπτική αντίληψη. Επιπλέον, πολλά από τα ευρήματα της οπτικοαντιληπτικής διαταραχής έχουν να κάνουν με αντιφατικά δεδομένα. Π.χ., ια ομάδα παιδιών με δυσκολία στην ανάγνωση παρουσίαζε δυσκολίες στην ταξινόμηση, αναγνώριση και ανάμνηση γραπτών λέξεων χωρίς νόημα, ενώ δεν παρουσίαζε δυσκολίες όταν επρόκειτο περί σχημάτων χωρία νόημα. Παρόμοια, μια ομάδα παιδιών που εμφάνιζε μειωμένη ικανότητα οπτικής ανάμνησης εικόνων από επώνυμα αντικείμενα και από γραπτές συλλαβές χωρίς νόημα, δεν παρουσίαζε δυσκολία όταν επρόκειτο για άγνωστα πρόσωπα και άσκοπη γραφή. Τα πλέον πειστικά δεδομένα για την υποκείμενη διαταραχή της αναγνωστικής δυσκολίας έχει εκείνα που αποκαλύπτουν ελλείμματα στην ακουστική και γλωσσική λειτουργία. Μια πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι το 90% των παιδιών με δυσκολία στην ανάγνωση παρουσίαζε γλωσσικά (linguistic) ελλείμματα και το 96% είχε προβλήματα γλωσσικά, ακουστικά και λόγου.

Οι σύγχρονες έρευνες έχουν αποκαλύψει ελλείμματα : (α) στη φωνολογική διαδικασία ή στο σύστημα κατανόησης των ήχων, (β) στη γραμματική ή το συντακτικό, (γ) στο λεξιλόγιο ή στη σημειωτική των λέξεων και (δ) στις στρατηγικές της επικοινωνίας. Οι Wagner και Torgeson, Goswami και Bryant και Rack et al προσφέρουν σημαντικές ανασκοπήσεις αυτού του τομέα της έρευνας των μαθησιακών προβλημάτων.

Παράλληλα, η μελέτη του αυθόρμητου λόγου των παιδιών με αναγνωστική δυσκολία έδειξε γλωσσικά προβλήματα , που περιλαμβάνουν : (α) μειωμένη δυνατότητα ρηματοποίησης, (β) περιορισμένο λεξιλόγιο, (γ) ακαμψία του λόγου, (δ) δυσκολία στην εύρεση των κατάλληλων λέξεων, (ε) φτωχή κατανόηση των παραγώγων των λέξεων, (στ) απουσία κανόνων γραμματικής στον προφορικό λόγο και (ζ) ανικανότητα του σχηματισμού αφηρημένων εννοιών, που προκύπτουν από την εξέταση των σχέσεων των πραγμάτων.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Υλικό που προέρχεται από πολλές, καλά μεθοδολογημένες, έρευνες δείχνει ότι η δυσκολία στην ανάγνωση σχετίζεται συστηματικά με ελλείμματα στη φωνολογική διαδικασία. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγούν οι διαχρονικές μελέτες, που από το 1996 πραγματοποιεί το Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού και Εξέλιξης του Ανθρώπου (National Institute of Child Health and Human Development) των ΗΠΑ. Η φωνολογική επεξεργασία προϋποθέτει τουλάχιστον το παιδί να έχει αναπτύξει τρεις διαφορετικές ικανότητες: (α) τη φωνολογική ετοιμότητα (phonological awareness), η οποία ελέγχεται από τη φωνηματική αφαίρεση και απασκήσεις ομοιοκαταληξίας, (β) τη φωνολογική επανακωδικοποίηση (phonological recording) στη λεκτική πρόσβαση, που ελέγχεται από τη γρήγορη επαναφορά των λέξεων και (γ) από τη φωνητική επανακωδικοποίηση (phonetic recording) στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, που μετριέται από ασκήσεις επαναφοράς σειρών αριθμών και λέξεων. Από τις τρεις αυτές διαδικασίες, η φωνολογική ετοιμότητα θεωρείται ότι παίζει τον αποφασιστικό ρόλο για την κατανόηση της δυσκολίας στην ανάγνωση. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα ελλείμματα στη φωνολογική ετοιμότητα όχι μόνο συνυπάρχουν με τα ελλείμματα στην αναγνωστική ικανότητα, αλλά ότι η μεταξύ τους σχέση έχει αιτιολογικό χαρακτήρα. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης θεωρούν ότι μόνο στο πλαίσιο των διαταραχών της φωνολογικής διαδικασίας μπορεί να κατανοηθεί και η συμβολή των άλλων διαταραχών (π.χ. των οπτικοακουστικών), που έχει υποστηριχθεί ότι έχουν αιτιολογική σχέση με τη δυσκολία στην ανάγνωση. Η θέση τους αυτή στηρίζεται στην υπόθεση ότι οποιαδήποτε αναγνωστική διαδικασία ξεκινάει στο επίπεδο της αναγνώρισης και κατανόησης της κάθε λέξης χωριστά.

Οι απόψεις αυτές έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις του Noam Chomsky, που υποστηρίζει ότι η μονάδα λόγου είναι η φράση. Ο Chomsky θεωρεί ότι υπάρχει μια παγκόσμια «γραμματική», που μπορεί να αναγνωριστεί σε όλες τις γλώσσες, γεγονός που προϋποθέτει ότι υπάρχουν στον άνθρωπο έμφυτες βασικές γλωσσικές αρχές.

Μελέτες παρακολούθησης (follow-up) παιδιών με προβλήματα λόγου στην πρώιμη παιδική ηλικία έδειξαν ότι, κατά τη σχολική ηλικία, τα παιδιά αυτά εμφάνισαν μαθησιακές διαταραχές. Σήμερα είναι παραδεκτό ότι η ικανότητα αναγνώρισης των ομοιοκαταληξιών και των παρηγήσεων είναι ισχυρός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας, που εξετάζεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Για να αντιληφθούμε τα ευρήματα της έρευνας που συνδέουν τα γλωσσικά ελλείμματα με την ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι το παιδί, προκειμένου να μάθει να διαβάζει, μεταξύ άλλων πραγμάτων, πρέπει να μάθει να προφέρει με ήχους τις λέξεις. Δηλαδή, να μπορεί να «μεταφράζει» μια αλληλουχία γραμμάτων σε ήχους, να διατηρεί αυτούς τους ήχους ενεργητικά στη μνήμη του μέχρι την ολοκλήρωση της «μετάφρασης» και μετά να αναμειγνύει τους ήχους και να κατασκευάζει τις λέξεις. Αυτό προϋποθέτει τη γνώση ότι οι γραπτές λέξεις μπορούν να αναλυθούν σε γράμματα και ότι οι λέξεις στον προφορικό λόγο μπορούν να αναλυθούν σε ήχους και ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν ήχους. Τα περισσότερα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση μπορούν να χρησιμοποιήσουν το γραπτό λόγο μόνο όταν δεν έχουν να μεταφράσουν το γραπτό σε προφορικό λόγο. Αυτά τα παιδιά τα καταφέρνουν εξίσου καλά με τα φυσιολογικά σε δοκιμασίες που απαιτούν μνήμη και αντίληψη γραμμάτων και λέξεων. Η αντίληψη του προφορικού λόγου όμως είναι διαφορετική, στις ανωτέρω δοκιμασίες, κάτω από συνθήκες άγχους (π.χ. γρήγορη έκθεση σε ήχους, λέξεις που αναμειγνύονται με άλλους θορύβους), οπότε τα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση δεν τα καταφέρνουν όπως τα φυσιολογικά. Παρουσιάζουν δυσκολία να αντιληφθούν την αλληλουχία των φωνημάτων και να τα μετατρέψουν σε προφορικές λέξεις. Η μειονεξία αυτή είναι αποτέλεσμα της μειωμένης γνώσης της φωνολογικής δομής της γλώσσας (φωνολογική ετοιμότητα). Η απουσία της ή ο περιορισμός της ενοχοποιείται για τη δημιουργία της εξελικτικής διαταραχής της ανάγνωσης, όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα. Οι Temple και Hulme και Snowling, σε μελέτες παρακολούθησης (follow-up), έδειξαν ότι οι φωνολογικές δυσκολίες δεν αλλάζουν εύκολα. Τα γενετικά δεδομένα που υποδεικνύουν την επίδραση του κληρονομικού παράγοντα φαίνεται ότι δρουν μέσω των φωνολογικών διεργασιών της αναγνώρισης των λέξεων.

(Αναγνωστόπουλος, 2000)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΠΡΩΙΜΕΣ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ

Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία γίνονται αντιληπτά στην Τρίτη ή Τετάρτη δημοτικού, όταν τα προβλήματα που συναντούν στο σχολείο είναι πλέον εμφανή και σοβαρά. Μέχρι τότε όμως έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για να ενισχυθεί το παιδί στους τομείς που παρουσιάζει αδυναμίες. Παιδιά τα οποία αρχίζοντας το σχολείο παρουσιάζουν καθυστέρηση ή ελλείψεις στην κατανόηση φωνολογικών εννοιών θα συναντήσουν προβλήματα στην οικοδόμηση του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής. Γι' αυτές τις αδυναμίες τους στον τομέα αντίληψης της φωνολογικής δομής των λέξεων χρειάζονται συστηματική και εντατική βοήθεια από ειδικούς.

Ανησυχητικά Σημάδια (στοιχεία που μας οδηγούν σε ομάδες υψηλού κινδύνου)

- Δυσκολία στην προφορά λέξεων και τη σύνταξη προτάσεων.
- Δυσχέρεια στην αποστήθιση ποιημάτων ή τραγουδιών με ομοιοκαταληξία ή ρίμα.
- Σύγχυση στην ακολουθία και εκτέλεση οδηγιών ή παραγγελμάτων. Π.χ. « Πήγαινε στην κρεβατοκάμαρα και φέρε μου την εφημερίδα, που είναι πάνω στο κρεβάτι, και τα γυαλιά μου, που είναι πάνω στο κομοδίνο».
- Αδυναμία στην ακουστική αναγνώριση αρχικών ή τελικών φωνημάτων σε λέξεις και ειδικά όταν οι λέξεις διαφέρουν στο αρχικό γράμμα (π.χ. κότα, ρώτα)
- Δισταγμός όταν πρόκειται να αποφασίσει ποιο χέρι θα χρησιμοποιήσει για να πιάσει το πιρούνι, το μολύβι, την μπάλα κτλ.
- Αδεξιότητα στις κινήσεις, στο περπάτημα και στο συγχρονισμό, που μπορεί να εκδηλώνεται και ως τάση να ρίχνει κάτω ότι πάει να πιάσει.
- Δυσκολία στην αναγνώριση γραμμάτων, στην απόδοση του σωστού φωνήματος στο κάθε γράμμα, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία ή την αντιγραφή, παρά το γεγονός ότι το παιδί θεωρείται έξυπνο και έχει κανονική ανάπτυξη σε άλλους τομείς της μάθησης.
- Δυσκολία στο να βάλει και να βγάλει τα βιβλία του από την τσάντα, να βρει το μολύβι ή τη γόμα του, ή να τακτοποιήσει το γραφείο του.
- Τάση να χάνει εύκολα τα βιβλία και τα τετράδια του ή να ξεχνάει τα πράγματα του στο σχολείο.
- Δυσκολία να χρησιμοποιήσει ψαλίδι, να δέσει τα κορδόνια, να πιάσει το μολύβι, να ιχνογραφήσει σχέδια, να χαράξει γραμμές, να ενώσει τελείες ή να βάνει μια εικόνα χωρίς να ξεφύγει από τις γραμμές.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

- Δυσκολία αναγνώρισης κατευθύνσεων: σύγχυση δεξιού και αριστερού.
- Δυσκολίες στο γράψιμο και στη φορά των γραμμάτων που επιμένουν, παρά τη διδασκαλία και την πάροδο το χρόνου: 3 αντί ε, ο αντί για α, q αντί για ρ, γ αντί λ.
- Αντιστροφές γραμμάτων ή αριθμών (καρσί αντί κρασί, 23 αντί 32).
- Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων , σύνθετων προτάσεων ή μιας σειράς αριθμών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο :ΔΙΑΓΝΩΣΗ-ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗ

5.1 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΤΥΠΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Τα δύο ευρέως χρησιμοποιούμενα διαγνωστικά συστήματα, το ICD – 10 και το DSM – IV, διαφοροποιούνται ως προς την αναφορά τους στις Μαθησιακές Διαταραχές ως εξής:

1. Το ICD – 10 (1992) αναφέρει τις διαταραχές αυτές ως Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων και διακρίνει έξι διαγνωστικές κατηγορίες:

- Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης,
- Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού,
- Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων,
- Μικτή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων,
- Άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων,
- Αναπτυξιακή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων Μη Καθοριζόμενη

(Χριστοδούλου,κ.α.,2004)

2. Το DSM – IV διακρίνει τρεις διαγνωστικές κατηγορίες:

- Διαταραχή της Ανάγνωσης,
- Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης,
- Διαταραχή των Μαθηματικών. (Davison, G.C. & Neale, J.M.,1993)

Το πρώτο που πρέπει να αναφερθεί αναφορικά με την διάγνωση των διαταραχών αυτών είναι ότι το θέμα της διάγνωσης μιας από αυτές τις διαταραχές τίθεται μόνο εφόσον το παιδί έχει ξεκινήσει την στοιχειώδη εκπαίδευση και όχι νωρίτερα. Ένα παιδί ή ένας έφηβος που εμφανίζει ακαδημαϊκές δυσκολίες συχνά παραπέμπεται για αξιολόγηση σε σχολικό ψυχολόγο, ιδιαίτερα αν στο σχολείο απασχολείται τέτοιος ειδικός.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Ωστόσο, επειδή στις περισσότερες περιπτώσεις μαθητών με ακαδημαϊκές δυσκολίες είναι παρόντα και συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα στη συμπεριφορά, είναι συχνό το φαινόμενο να παραπέμπονται για αξιολόγηση σε παιδοψυχίατρο, παιδοψυχολόγο ή κλινικό ψυχολόγο. Είναι σημαντικό οι ειδικοί αυτοί να έχουν στο μυαλό τους ότι πρέπει να διερευνήσουν αν οι παρατηρούμενες συναισθηματικές, κοινωνικές ή οικογενειακές δυσκολίες αποτελούν την αιτία των ακαδημαϊκών δυσκολιών του ατόμου ή αν αντίθετα είναι το αποτέλεσμα αυτών των ακαδημαϊκών δυσκολιών, της απογοήτευσης και των αποτυχιών που έχει βιώσει το παιδί, οι εκπαιδευτικοί του και οι γονείς του.

Η αξιολόγηση ενός παιδιού ή ενός εφήβου με ακαδημαϊκές δυσκολίες και συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα περιλαμβάνει την εκτίμηση των παρατηρούμενων συναισθηματικών, συμπεριφορικών, κοινωνικών και οικογενειακών προβλημάτων, αλλά και την κλινική αξιολόγηση. Ο ειδικός θα πρέπει να συγκεντρώσει πληροφορίες από το ίδιο το παιδί ή τον έφηβο, τους γονείς του ή τους κηδεμόνες του και τους εκπαιδευτικούς του, προκειμένου να σχηματίσει μια ξεκάθαρη εικόνα για τη συγκεκριμένη διαταραχή που παρουσιάζει το άτομο και να διερευνήσει την πιθανότητα να χρειαστεί βοήθεια από ειδικούς.

Η διάγνωση θα τεθεί με στατιστικό τρόπο. Συνήθως, ξεκινούν οι ειδικοί από την ατομική χορήγηση σταθμισμένων δοκιμασιών που μετρούν τις ικανότητες του ατόμου στην ανάγνωση, στην γραπτή έκφραση και στα μαθηματικά. Η διάγνωση θα δοθεί αν διαπιστωθεί μείωση της επίδοσης του ατόμου, δηλαδή καθυστέρηση στην ανάπτυξη των μαθησιακών του δυνατοτήτων, τουλάχιστον δύο σταθερών αποκλίσεων από τον δείκτη νοημοσύνης του, λαμβανομένων υπόψη και άλλων παραγόντων, όπως η ηλικία και ο βαθμός επάρκειας της σχολικής του εκπαίδευσης. Οι περιγραφές των εκπαιδευτικών και των γονέων αλλά και η κλινική συνέντευξη με το ίδιο το παιδί ή τον έφηβο αναμένεται να δώσουν αρκετές πληροφορίες, για να ξεκαθαρίσει το πεδίο για τον ειδικό που καλείται να κάνει την διάγνωση.

Σε περίπτωση που συνυπάρχει κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα, η πρόσθετη διάγνωση της Μαθησιακής Διαταραχής θα δοθεί μόνο στην περίπτωση που οι δυσκολίες, τις οποίες συναντά το παιδί είναι μεγαλύτερες από αυτές που θα δικαιολογούσε η ύπαρξη του συγκεκριμένου ελλείμματος. (Καλαντζή-Αζίζι Α.,2003)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

5.2 ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗ

Ιδιαίτερη προσοχή καλούνται να δώσουν οι ειδικοί στην διάκριση των Μαθησιακών Διαταραχών από τις φυσιολογικές διακυμάνσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης και τις δυσκολίες που συναντά ένα παιδί ως αποτέλεσμα της απύσας ή ανεπαρκούς προηγούμενης εκπαίδευσης.

Επίσης, χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής οι περιπτώσεις μαθητών που προέρχονται από ένα διαφορετικό εθνικό ή πολιτιστικό περιβάλλον και καλούνται να στηρίξουν την εκπαίδευσή τους σε ένα υπόβαθρο, το οποίο διαφέρει κατά πολύ από το υπόβαθρο του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο οποίο εκπαιδεύονται. Τα παιδιά αυτά αναμένεται να παρουσιάσουν δυσκολίες στο σχολείο, οι οποίες έχουν να κάνουν περισσότερο με στοιχεία όπως η ελλιπής κατανόηση της γλώσσας και λιγότερο με την αδυναμία να κατανοήσουν το νόημα των λέξεων.

Ένα ακόμα στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό είναι να φροντίσει ο ειδικός να διακρίνει τις δυσκολίες που οφείλονται σε Μαθησιακή Διαταραχή από τις δυσκολίες που παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα περιορισμένων ευκαιριών για μάθηση και εκπαίδευση, όπως συμβαίνει σε προβληματικές οικογένειες, στις οποίες η παρεχόμενη φροντίδα είναι ανεπαρκής. Συνεπώς, αν και στις διαταραχές αυτές το κεντρικό πρόβλημα είναι η δυσκολία του παιδιού στην εκπαίδευση, τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα για τον κλινικό, καθώς μπορεί να υπάρχουν πολλές και διαφορετικές αιτίες για αυτές τις ακαδημαϊκές δυσκολίες. Τρεις είναι, λοιπόν, οι βασικές περιοχές διερεύνησης στην αναζήτηση των παραγόντων που συμβάλλουν στις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή:

1. να διερευνηθεί η ψυχιατρική, ιατρική και ψυχο-εκπαιδευτική κατάσταση του παιδιού ή του εφήβου,
2. να διερευνηθεί ο βαθμός της οικογενειακής λειτουργικότητας,
3. να διερευνηθεί το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί ή ο έφηβος καλείται να λειτουργήσει, και αν αυτό είναι διαφορετικό από το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε. . (Χριστοδούλου,κ.α.,2004)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Στη διαφοροδιάγνωση ο ειδικός θα πρέπει ακόμα να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην πιθανότητα να υπάρχει πρωτογενής Διαταραχή του Συναισθήματος (π.χ. Κατάθλιψη). Είναι συχνό τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια Διαταραχή του Συναισθήματος να παρουσιάζουν ταυτόχρονα και δυσκολίες στο σχολείο, καθώς χάνουν το κίνητρο για ενασχόληση με τη μάθηση και επενδύουν όλη την ενέργεια και την σκέψη τους στο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ή με το άγχος που τους δημιουργεί η όλη ψυχική τους κατάσταση.

Εντούτοις, τα παιδιά με πρωτογενείς Διαταραχές του Συναισθήματος παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς το μαθησιακό τους προφίλ με τα παιδιά που έχουν κάποια Μαθησιακή Διαταραχή. Συνήθως, το παιδί που αντιμετωπίζει κάποια Διαταραχή του Συναισθήματος και όχι Μαθησιακή Διαταραχή θα σημειώσει μια σταδιακή πτώση στην σχολική του επίδοση, η έναρξη της οποίας θα συμπίπτει ή θα έπεται της εκδήλωσης της Διαταραχής του Συναισθήματος. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο κλινικός καλείται να απομακρυνθεί από το σενάριο της διάγνωσης Μαθησιακής Διαταραχής και να προσανατολιστεί στην ιδέα ότι οι παρούσες μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται μάλλον με την Διαταραχή του Συναισθήματος.

Ανάλογος πρέπει να είναι ο τρόπος σκέψης και στις περιπτώσεις παιδιών που εμφανίζουν Ψύχωση, Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή, Σχολική Φοβία ή μια κλινική εικόνα που παραπέμπει σε Οριακή Διαταραχή της Προσωπικότητας (υπενθυμίζουμε ότι οι Διαταραχές Προσωπικότητας δεν διαγιγνώσκονται, παρά μόνο αφού το άτομο ενηλικιωθεί), γιατί και σε αυτές τις διαταραχές τα παιδιά τείνουν να σημειώνουν μείωση της σχολικής τους απόδοσης.

Διαφορική διάγνωση θα πρέπει ακόμα να γίνει και από αισθητηριακά ελλείμματα, όπως προβλήματα στην όραση και την ακοή. Σε περίπτωση που το παιδί εμφανίζει τέτοια ελλείμματα είναι πιθανό να έχουν επηρεαστεί οι μαθησιακές του ικανότητες και επιδόσεις. Έτσι ο ειδικός θα πρέπει να βασίσει την διαφορική του διάγνωση στα αποτελέσματα εξέτασης της όρασης και ακουομετρίας. . (Χριστοδούλου,κ.α.,2004)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Σε ότι αφορά τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση, ο ειδικός για να την διαφοροδιαγνώσει από τις Μαθησιακές Διαταραχές θα κληθεί να εστιάσει στην καθολική δυσλειτουργία και την γενική έκπτωση των διανοητικών λειτουργιών που παρατηρούνται στην Νοητική Υστέρηση. Σαν αποτέλεσμα αυτών, το παιδί εμφανίζει και τις αναμενόμενες μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, σε κάποιες περιπτώσεις που η Νοητική Υστέρηση είναι ελαφρά ή μέτρια υπάρχει πιθανότητα το παιδί να εμφανίσει μαθησιακές δυσκολίες μεγαλύτερου βαθμού από ότι θα αναμενόταν βάσει του επιπέδου της νοητικής του υστέρησης, και τότε ο ειδικός θα πρέπει να θέσει και την διάγνωση των αντίστοιχων Μαθησιακών Διαταραχών.

Με ανάλογο τρόπο θα γίνει και η διαφοροδιάγνωση από Βαριές Εκτεταμένες Διαταραχές της Ανάπτυξης (π.χ. αυτισμός). Η πρόσθετη διάγνωση των Μαθησιακών Διαταραχών θα τεθεί μόνο στην περίπτωση που η επίδοση του παιδιού είναι σημαντικά κατώτερη από αυτή που θα δικαιολογούσε η ύπαρξη μόνο της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής. (Χριστοδούλου,κ.α.,2004)

5.3. Διάγνωση ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης

Η διάγνωση της Ειδικής Διαταραχής της Ανάγνωσης δίνεται λίγο πριν την αρχή της Α΄ Δημοτικού, γιατί τότε αρχίζει τυπικά η διδασκαλία της ανάγνωσης και αρχίζουν να διαφαίνονται οι πρώτες δυσκολίες. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως παιδιών με ιδιαίτερα υψηλό Νοητικό Πηλίκιο η διάγνωση μπορεί να μην έχει δοθεί μέχρι και την Δ΄ Δημοτικού.

Τα διαγνωστικά κριτήρια για την διαταραχή αυτή είναι τρία:

1. Η επίδοση στην ανάγνωση, όπως μετριέται με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες για την ακρίβεια ή την κατανόηση της ανάγνωσης, είναι ουσιαδώς κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
2. Η διαταραχή στο Κριτήριο 1 παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες ανάγνωσης.
3. Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στην ανάγνωση ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται με αυτό το έλλειμμα. (Χριστοδούλου,κ.α.,2004)

ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗ

Η εμφάνιση σοβαρών δυσκολιών στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας μπορεί να οφείλεται σε άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν συνδέονται με την εκδήλωση της Ειδικής Διαταραχής της Ανάγνωσης (π.χ. χαμηλό νοητικό πηλίκιο, αισθητηριακά ελλείμματα,

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ανεπαρκής διδασκαλία, ψυχολογικές διαταραχές). Ο ειδικός χρειάζεται να έχει υπόψη του ότι η ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας μπορεί να καθυστερεί εξαιτίας άλλων παραγόντων και να μην βιαστεί να δώσει την διάγνωση αν δεν αποκλείσει κάθε άλλο ενδεχόμενο.

Στην παραπάνω περίπτωση θα μπορούσαν να ενταχθούν παιδιά με χαμηλότερο του μέσου όρου δείκτη νοημοσύνης. Ενδέχεται να προκύψουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης καθυστερήσεις, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως τα παιδιά έχουν Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης.

Μια άλλη περίπτωση που μπορεί να συναντήσει ο κλινικός είναι το παιδί να παρουσιάζει δυσκολίες, οι οποίες έχουν την βάση τους στο γεγονός πως για κάποιο λόγο δεν έχει εκπαιδευτεί επαρκώς και με συστηματικό τρόπο, με αποτέλεσμα να μην έχει κατακτήσει την δεξιότητα της ανάγνωσης. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί αν ο τρόπος διδασκαλίας ήταν εσφαλμένος ή αν η τάξη του παιδιού ήταν πολυπληθής και ο εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να δώσει την ανάλογη προσοχή σε όλους τους μαθητές και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους. Επίσης, είναι πιθανό ένα παιδί να παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση εξαιτίας της συχνής του απουσίας από το σχολείο λόγω ασθένειας και δεν είχε τον απαιτούμενο χρόνο, για να εξασκηθεί και να εξελίξει την δεξιότητα της ανάγνωσης κατά την περίοδο που αυτή διδάχθηκε για πρώτη φορά στους συνομηλίκους του. Εν συνεχεία, το οικογενειακό περιβάλλον που ενδεχομένως να αποθαρρύνει την ανάγνωση, μπορεί να είναι ένας ακόμα λόγος για τον οποίο το παιδί εμφανίζει δυσκολίες στην κατάκτηση αυτής της δεξιότητας.

Επιπρόσθετα, στην ίδια κατηγορία, δηλαδή των παιδιών που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση χωρίς όμως να υπάρχει πραγματικά η συμπτωματολογία που να πληροί τα κριτήρια για την διάγνωση της Ειδικής Διαταραχής της Ανάγνωσης, μπορούν να ενταχθούν οι περιπτώσεις παιδιών που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση εξαιτίας άλλων ψυχοπνευματικών γεγονότων, τα οποία δεν τους επιτρέπουν να έχουν την μέγιστη δυνατή ακαδημαϊκή επίδοση. Για παράδειγμα, παιδιά που, κατά την διάρκεια της περιόδου εκμάθησης της ανάγνωσης, βιώνουν εσωτερικές εντάσεις εξαιτίας γεγονότων, τα οποία μπορεί να μην σχετίζονται καν με το σχολείο, είναι πιθανό να παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες. Τέλος, αν το παιδί έχει κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα (προβλήματα στην όραση ή την ακοή) είναι πιθανό αυτό να παρεμποδίζει σημαντικά την κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης, χωρίς και πάλι να υπάρχει πραγματικά η συμπτωματολογία που να δικαιολογεί την διάγνωση της Ειδικής Διαταραχής της Ανάγνωσης. (Herbert, M.,1998)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

5.4 Διάγνωση διαταραχής γραπτής έκφρασης

Η Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης εκδηλώνεται με την μειωμένη ικανότητα του παιδιού να συνθέσει ένα γραπτό κείμενο χωρίς να σημειώνει λάθη γραμματικής ή τονισμού, κακή οργάνωση των παραγράφων, ορθογραφικά λάθη και κακό γράψιμο (δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα).

Η διαταραχή αυτή κάνει την εμφάνισή της στην Β΄ Δημοτικού, όταν δηλαδή έχει ήδη προηγηθεί επαρκής εκπαίδευση στην εκμάθηση της σύνθεσης προτάσεων. Κάποιες φορές μπορεί να εμφανιστεί και αργότερα στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού.

Τα Διαγνωστικά Κριτήρια στα οποία θα βασιστεί ο κλινικός για να διαγνώσει την Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης είναι τρία:

1. Οι δεξιότητες γραφής, όπως αυτές μετρώνται μέσω ατομικών χορηγούμενων σταθμισμένων δοκιμασιών (ή λειτουργικών εκτιμήσεων των δεξιοτήτων γραφής), είναι ουσιαδώς κάτω από τις αναμενόμενες, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού, της μετρημένης νοημοσύνης του και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
2. Η διαταραχή στο Κριτήριο 1 παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν τη σύνθεση γραπτών κειμένων (π.χ. τη γραφή γραμματικά ορθών προτάσεων και οργανωμένων παραγράφων).
3. Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται με αυτό. (Καλαντζή-Αζίζι, Α. 2003)

ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗ

Διαφορική διάγνωση θα πρέπει να γίνει από την Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή της Κινητικής Λειτουργίας (Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή του Συντονισμού), καθώς το σύμπτωμα της κακογραφίας μπορεί να οφείλεται σε κακό συντονισμό των κινήσεων. (Καλαντζή-Αζίζι, Α.,2003)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

5.5. Διάγνωση διαταραχής των μαθηματικών

Η Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων εκδηλώνεται με την μειωμένη ικανότητα του παιδιού να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς και πράξεις. Έτσι, στα παιδιά αυτά σημειώνεται σημαντική απόκλιση μεταξύ της αναμενόμενης και της πραγματικής επίδοσης στην κατανόηση και εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, όπως και στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Η διάγνωση της διαταραχής αυτής δίνεται μετά το τέλος της Α΄ Δημοτικού, όταν δηλαδή έχει ολοκληρωθεί η βασική εκπαίδευση στα μαθηματικά. Στις περισσότερες περιπτώσεις βέβαια η διάγνωση καθυστερεί και δίνεται στην Β΄ ή Γ΄ Δημοτικού, ενώ σημειώνονται και ορισμένες περιπτώσεις παιδιών με υψηλό νοητικό πηλίκο που μπορεί να έχουν διαφύγει της διάγνωσης μέχρι και την Ε΄ Δημοτικού ή και αργότερα.

Τα διαγνωστικά κριτήρια βάσει των οποίων ο ειδικός θα κάνει την διάγνωση της Ειδικής Διαταραχής των Αριθμητικών Ικανοτήτων είναι 3:

1. Η μαθηματική ικανότητα, όπως αυτή μετριέται με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι ουσιωδώς κάτω από την αναμενόμενη, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
2. Η διαταραχή στο Κριτήριο 1 εμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματική ικανότητα.
3. Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται με το έλλειμμα αυτό.

(Καλαντζή-Αζίζι, Α., 2003)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

6.1 Θεραπευτικές Προσεγγίσεις

Η θεραπευτική αντιμετώπιση και η πρόληψη των μαθησιακών διαταραχών.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολύ σοβαρές ενδείξεις σύμφωνα με τις οποίες η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών είναι οργανική, οι τεχνικές που συνήθως χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση τους στηρίζονται βασικά σε ψυχοκοινωνικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Οι τεχνικές αυτές θα πρέπει να διέπονται από ορισμένες βασικές αρχές, οι οποίες να επιτρέπουν στο παιδί: α) να κατανοήσει τα αίτια των δυσκολιών του, β) να έχει το ανάλογο κίνητρο για μάθηση και γ) να βιώνει το συναίσθημα της επιτυχίας (Κακουρος & Μανιαδάκη,2000).

Στο ξεκίνημα της προσπάθειας αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, ο ειδικός πρέπει να προσδιορίσει το μαθησιακό επίπεδο στο οποίο το παιδί καταφέρνει να ανταποκριθεί χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, και να του προσφέρει συνεχή ανατροφοδότηση, ώστε το παιδί να γνωρίζει κάθε φορά πόσο αποτελεσματική ήταν η προσπάθεια του. Προκειμένου να εξασφαλιστούν οι συνθήκες όπου το παιδί θα έχει επιτυχία, θα πρέπει οι απαιτήσεις του προγράμματος να αυξάνονται προοδευτικά ακολουθώντας μικρά βήματα. Είναι επίσης σημαντικό ο ειδικός να επικεντρωθεί στην προσπάθεια άσκησης του παιδιού στον αυτοέλεγχο και στην καθοδήγηση, καθώς επίσης και στη βελτίωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης του. Σε συνδυασμό με αυτές τις τεχνικές, ο ειδικός θα πρέπει ακόμη να επιχειρήσει τη διερεύνηση του θεραπευτικού πλαισίου, ώστε το παιδί να μπορεί να επωφεληθεί περισσότερο από το θεραπευτικό πρόγραμμα. Γι αυτό είναι σημαντικό ο ειδικός να έχει τη συνεργασία τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών οι οποίοι ασχολούνται με το παιδί τις περισσότερες ώρες. (Κακουρος,2001)

Το σημαντικότερο όμως βήμα για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος είναι πάντα η αναγνώριση της ύπαρξής του. Η φύση των διαταραχών μάθησης είναι τέτοια που η αναγνώριση τους από τους γονείς των παιδιών είναι δύσκολη σε πολλές περιπτώσεις. Αν και τα παιδιά που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών αντιμετωπίζουν ήδη προβλήματα ομιλίας νωρίς κατά την προσχολική περίοδο, οι μαθησιακές τους δυσκολίες αναγνωρίζονται συνήθως ως πρόβλημα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. (kakouros et al.1996).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Ακόμη όμως και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, παρά το γεγονός ότι κάποιο παιδί μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή ή τα μαθηματικά, είναι πιθανόν οι γονείς και οι δάσκαλοι να μην ανησυχήσουν αν το παιδί είναι κατά τα άλλα ήσυχο και ευγενικό. Στις περιπτώσεις φυσικά όπου τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού σχετίζονται με τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, τότε η αναγνώριση των δυσκολιών αυτών γίνεται συνήθως πιο έγκαιρα, λόγω της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητας του παιδιού.

(Ευθύμιος Κάκουρος, Κατερίνα Μανιαδάκη, 2006)

6.1.1 Γνωστική προσέγγιση

Χαρακτηριστικό της γνωστικής κατεύθυνσης είναι ότι η μελέτη του παιδιού δε γίνεται με βάση τα παραδοσιακά μοντέλα, τα οποία καθορίζουν στάδια ή ακολουθίες ανάπτυξης, αλλά με διαδικασίες μετάβασης αόριστες και σιωπηρές, μέσα από συστήματα εμπειρίας τα οποία αντιπαραθέτουν την ώριμη γνώση ενός ειδήμονα, με τη αδύναμη γνώση ενός αρχάριου. Μέσα από τέτοιες αντιπαραθέσεις, μεταβάσεις και αναπροσαρμογές, το παιδί κατακτά τη γνώση και περνάει από το στάδιο του αδαούς στο στάδιο του ειδήμονα. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί χρησιμοποιεί και αντιπαραθέτει κάποιες πληροφορίες, για να φτάσει σε μια απόφαση ή να κάνει μι κρίση ή να κάνει συλλογισμούς και να επιλύσει προβλήματα (Wilkening, 1981). Αυτά τα γνωστικά μοντέλα ολοκλήρωσης πληροφοριών και επίλυσης προβλημάτων συνθέτουν τη μαθησιακή διαδικασία. Στη διαδικασία αυτή υπεισέρχονται τρεις έννοιες κλειδιά:

A.) Τα γνωστικά συστατικά(components), τα οποία αποτελούν τα δομικά στοιχεία μιας ικανότητας. Τα στοιχεία αυτά δεν υπεισέρχονται σε μία και μοναδική δεξιότητα. Το ίδιο συστατικό μπορεί να υπεισέρχεται σε διαφορετικού τύπου δεξιότητες, που αφορούν διαφορετικά είδη νοητικών έργων. Τα γνωστικά συστατικά υπάρχουν από την αρχή της πορείας της μετάβασης από τον αδαή στον ειδήμονα.

B.) Οι γνωστικές δεξιότητες που αποτελούν τις σύνθετες, επιτηδευμένες νοητικές ικανότητες, που αποκτά κανείς στη φάση του ειδικού. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν το ανώτερο επίπεδο γνωστικών εκδηλώσεων, την ειδίκευση δηλαδή, η οποία προϋποθέτει μακρόχρονη και επαναλαμβανόμενη εμπειρία.

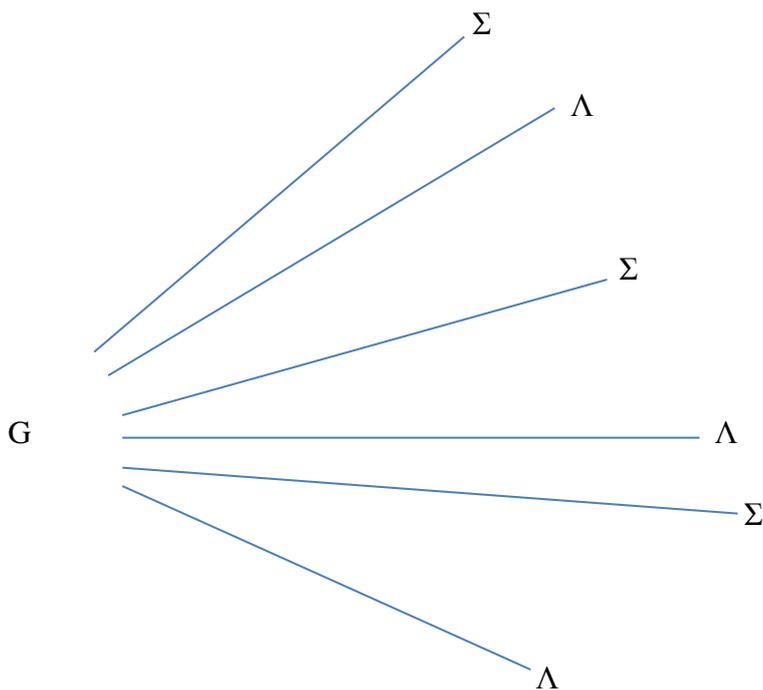
Γ) Οι στρατηγικές, οι τρόποι δηλαδή σύνθεσης των συστατικών προκειμένου να επιτευχθεί μια γνωστική δεξιότητα. Η σύνθεση στρατηγικών μπορεί να οδηγήσει στο σχηματισμό μιας

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

γνωστικής δεξιότητας. Οι στρατηγικές πριν ολοκληρωθούν σε δεξιότητα, περνούν από διάφορες φάσεις περιορισμένης ή ευμετάβολης γνώσης, μέχρι να σταθεροποιηθούν και να οδηγήσουν στην επίλυση προβλημάτων, έτσι ώστε το παιδί να γίνει «έμπειρο» ως προς ένα γνωστικό μαθησιακό επίτευγμα.

Ο όρος περιορισμένη γνώση σημαίνει ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά άλλα προβλήματα λάθος και άλλα σωστά και συγχρόνως η γνώση αυτή είναι σταθερή. Αν δηλαδή τα παιδιά επιλύσουν ένα πρόβλημα λάθος μια φορά μπορεί να το επιλύουν κάθε φορά λάθος. Η περιορισμένη γνώση παράγεται από ενοποιημένους αλγόριθμους, οι οποίοι αποτελούν μια αμετάβλητη διαδικασία που μπορεί να χρησιμοποιεί κάποιος με τον ίδιο τρόπο και τα ίδια αποτελέσματα, σε διαφορετικές περιπτώσεις.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ.



G Αλγόριθμος

Σ Σωστό

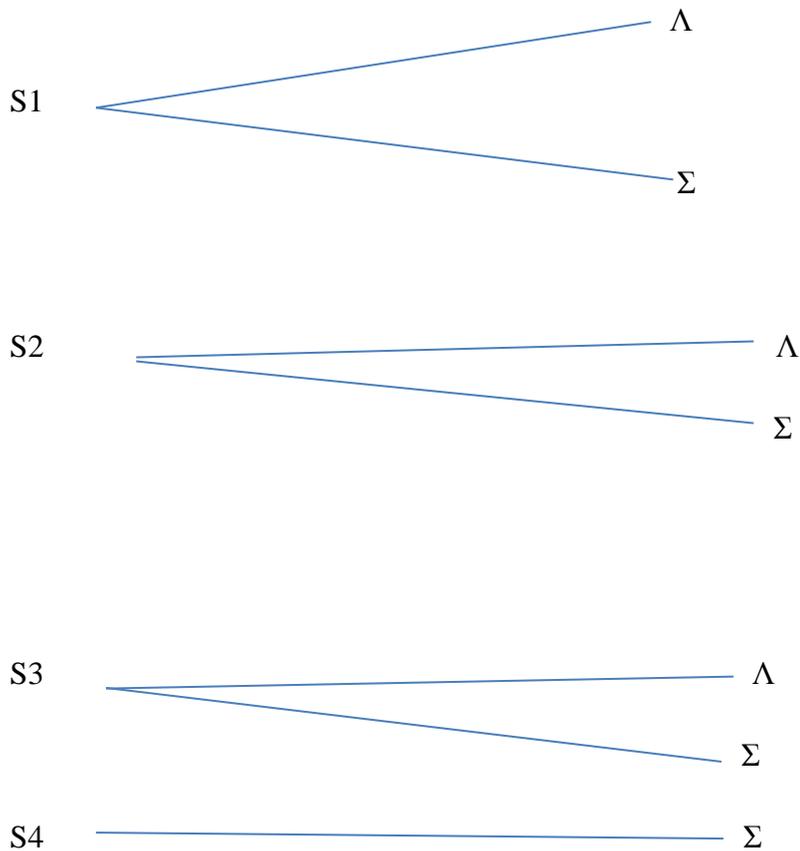
Λ Λάθος.

Σ= δοκιμή-επανατροφοδότηση απόρριψη στοιχείων-πρόσθεση νέων στοιχείων.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Ο όρος ευμετάβολη γνώση σημαίνει ότι τα παιδιά επιλύουν το ίδιο πρόβλημα σε άλλες περιπτώσεις σωστά και σε άλλες λάθος, η γνώση δηλαδή είναι ασταθής. Η ευμετάβολη γνώση παράγεται από αποσπασματικές δομές. Μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιείται κάθε φορά μια συλλογή διαφορετικών μεθόδων για κάθε περίπτωση. Επίσης, σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιούνται διαχωριστικές μέθοδοι και στη συνέχεια να γίνεται συναρμολόγηση προκειμένου να επιλυθεί ένα πρόβλημα.

ΕΥΜΕΤΑΒΟΛΗ ΓΝΩΣΗ



S= ΜΕΘΟΔΟΣ

Σ= ΣΩΣΤΟ

Λ= ΛΑΘΟΣ

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Με βάση την περιορισμένη γνώση η διαδικασία μάθησης είναι ταυτόσημη με διόρθωση ή τροποποίηση της ενοποιημένης μεθόδου (αλγόριθμου). Ο τρόπος που προχωρεί η διαδικασία μάθησης είναι η δοκιμή μεθόδων, επανατροφοδότηση, απόρριψη λανθασμένων μεθόδων, πρόσθεση νέων, μέχρι να παραμείνουν οι πιο αποτελεσματικές. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο κινητοποιείται και η αυτοδιόρθωση. Στην ευμετάβολη γνώση η πορεία προς τη μάθηση, στην κατάσταση δηλαδή του ειδικού είναι προοδευτική. Τα παιδιά μπορεί να φτάσουν στη γνωστική δεξιότητα, στο μαθησιακό δηλαδή επίτευγμα, χρησιμοποιώντας συλλογή μεθόδων. Αρχίζουν δοκιμάζοντας μια ασταθή μέθοδο-στρατηγική, αν κάνουν λάθος δοκιμάζουν μια άλλη πάλι ασταθή, δεν επιστρέφουν όμως ποτέ στη μέθοδο που έχουν απορρίψει. Εφόσον δοκιμάσουν μια σωστή μέθοδο τη χρησιμοποιούν αποκλειστικά

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, πρόκειται για μια υποομάδα παιδιών χωρίς ανεπάρκειες στις νοητικές ικανότητες, όπως αυτές αξιολογούνται με τεστ νοημοσύνης. Θα μπορούσε λοιπόν κανείς να ισχυριστεί με βάση το γνωστικό μοντέλο που προαναφέρθηκε ότι τα παιδιά αυτά δεν παρουσιάζουν ανεπάρκειες σε ότι αφορά τα γνωστικά συστατικά. Αντίθετα, αυτά τα παιδιά, εκδηλώνουν δυσκολίες σε μαθησιακά επιτεύγματα, σε γνωστικές δηλαδή δεξιότητες. Είναι ευνόητο λοιπόν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν προβλήματα κινητοποίησης στις γνωστικές στρατηγικές και μ' αυτόν τον τρόπο δεν μπορεί να φτάσουν σε επίπεδο συλλογισμού του ειδήμονα. Φαίνεται, με βάση και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που συνδέονται με την αιτιολογία της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας (εμμονή, διάσπαση, αποσπασματικότητα σκέψης) (Rytter, 1994), ότι παραμένουν στην περιορισμένη γνώση, κινούνται δηλαδή από το γενικό προς το ειδικό σωστά ή λάθος, γεγονός που μπορεί να ερμηνεύσει και τις διακυμάνσεις ή τις διαφοροποιήσεις των επιδόσεων τους στα διάφορα μαθησιακά επιτεύγματα. Χρησιμοποιούν δηλαδή τη διαδικασία δοκιμής, επανατροφοδότησης, απόρριψης, πρόσθεσης νέων στοιχείων μέχρι να φτάσουν στο σωστό. Η δυσκολία μπορεί να εντοπιστεί στην πορεία της διαδικασίας όπου, μετά την επανατροφοδότηση, γίνεται η απόρριψη παλαιών στοιχείων και η πρόσθεση νέων.

Οι στρατηγικές είναι δυνατό να κινητοποιηθούν μέσω συστημάτων εμπειρίας που μπορεί το παιδί να προσλαμβάνει από την καθημερινή έκθεση του στο περιβάλλον, αλλά και μέσω ειδικών προγραμμάτων εξάσκησης-εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια για την κινητοποίηση των στρατηγικών επεξεργασίας των πληροφοριών (Lauth, 1988). (Μαρία Τζουριάδου, 1995)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

6.1.2 Η μέθοδος Montessori

Η Maria Montessori, δασκάλα της ειδικής αγωγής, υπήρξε με τη μεθοδό της πρωτοπόρος στη σύγχρονη εφαρμογή του αρχαίου ρητού «Ουδέν εν τω νω, ο μη πρότερον εν τη αισθήσει». Η επιτυχία της αναστάτωσε τον παιδαγωγικό κόσμο διεθνώς. Ακόμα και παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, κατάφεραν μπουν σιγά - σιγά στις κανονικές τάξεις του σχολείου, καθώς απελευθερωνόταν το πνεύμα και η ψυχή τους.

Η μέθοδος Montessori βασίζεται σε συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες και σταδιακά οδηγεί το παιδί προς το αφηρημένο επίπεδο. Η ανάγνωση και η γραφή κατέχουν κεντρική θέση στη διαδικασία της μάθησης, ως κάτι ενιαίο, και γι' αυτό τις διδάσκει παράλληλα αρχίζοντας από τη γραφή. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες που θα οδηγήσουν το παιδί στην κατάκτηση του αφηρημένου γραπτού λόγου υλοποιούνται μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που ασκούν την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο (Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Δράκος Γ., Αθήνα, 1992-93).

Σχετικά με την εκμάθηση της γραφής, υπάρχουν προπαρασκευαστικές ασκήσεις που ενισχύουν τη συγκεκριμένη προσπάθεια. Μια τέτοια δραστηριότητα είναι ο χειρισμός των γεωμετρικών σχημάτων. Οι μαθητές αφού τοποθετήσουν πάνω στο χαρτί τα γεωμετρικά σχήματα, σχεδιάζουν πρώτα το περίγραμμά τους και έπειτα το γεμίζουν με μολύβι ή χρώμα. Στη συνέχεια, δίνονται στους μαθητές γράμματα σε σμυριδόχαρτο, των οποίων την τραχιά επιφάνεια το παιδί αγγίζει με το χέρι και μετά με ένα ξυλαράκι για μολύβι σχεδιάζει το περίγραμμα και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο. Θα λέγαμε ότι δίνεται μεγάλη έμφαση στη σωστή χρήση του διδακτικού υλικού.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης γίνεται σε τρία στάδια:

1. Ο εκπαιδευτικός αφήνει το παιδί να αντιληφθεί μέσω της αφής το γράμμα που του προσφέρει για επεξεργασία και ταυτόχρονα προφέρει το φθόγγο για να τον αντιληφθεί και ακουστικά. Στη συνέχεια του δείχνει τον τρόπο που θα το γράψει, εξακολουθώντας να προφέρει το φθόγγο του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερη η σύνδεση μεταξύ οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός προτρέπει το παιδί να κλείσει τα μάτια και να ψηλαφίσει το γράμμα που μαθαίνει κάθε φορά, απομονώνοντας την εντύπωση στο μυαλό του, προκειμένου να γίνει ευκολότερη η αντίληψη του γνωστικού ερεθίσματος.
2. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν το παιδί έχει «καθαρή παράσταση» του γράμματος, ζητώντας να του δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επανέρχεται στο πρώτο βήμα.
3. Ο εκπαιδευτικός δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομά του. Η Montessori αρχίζει την εκμάθηση των γραμμάτων από τα φωνήεντα, χωρίς όμως να εξαντλεί τη διδασκαλία τους για να περάσει στα σύμφωνα. Όταν το παιδί μάθει ένα σύμφωνο και ένα φωνήεν μαζί, τότε του επιτρέπεται να σχηματίσει μια συλλαβή. Στην πορεία, μετά την κατάκτησή του αυτή, και αφού ο μαθητής σχηματίσει αρκετές συλλαβές, ο εκπαιδευτικός τον προκαλεί να σχηματίσει λέξεις, χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα τυπογραφείου, όρθιας ή πλάγιας γραφής. (Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και γιατί, Παντελιάδου Σ. 2000, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).

Στο σημείο αυτό δε θα πρέπει να παραβλέψουμε και ένα σημαντικό παράγοντα για τη μαθησιακή διαδικασία, τη χρονική στιγμή όπου ο εκπαιδευτικός θα προτρέψει το μαθητή να γράψει. Ως ένδειξη της ωριμότητας του παιδιού είναι η ικανότητά του:

- Να συγκρίνει τις γεμάτες γεωμετρικές μορφές με το περίγραμμά τους.
- Να αναγνωρίζει με κλειστά μάτια τα γράμματα από το σμυριδόχαρτο.
- Να συνθέτει με βεβαιότητα μια λέξη.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός. Οφείλει να δίνει κίνητρα στο μαθητή και να τον ενθαρρύνει σε κάθε σταμάτημα λόγω κούρασης ή απογοήτευσης. Καθοδηγεί το παιδί προκειμένου να ξαναγγίξει το γράμμα από το σμυριδόχαρτο και ποτέ δε το διορθώνει όσο αυτό γράφει. Η άποψη της Montessori είναι ότι οι δύο αυτές λειτουργίες, η ανάγνωση και η γραφή, είναι στενά συνυφασμένες και μόνο όταν κατακτηθούν σε υψηλό βαθμό μπορούν να διαχωριστούν. Κατά τη διδασκαλία των λειτουργιών αυτών δεν υπάρχει σαφής τοποθέτηση για το ποια λειτουργία θα πρέπει να κατακτηθεί πρώτη, μιας και δεν αποτελεί τροχοπέδη το σημείο εκκίνησης. Δηλαδή, δεν παίζει κανένα ρόλο, αν ο μαθητής θα ξεκινήσει πρώτα με την ανάγνωση ή με τη γραφή. Ορισμένοι μαθητές εκδηλώνουν πρώτα τη μια λειτουργία, ενώ κάποιοι την άλλη λειτουργία. Σ' αυτό άλλωστε στηρίζεται και η μέθοδος της Montessori, στην ελεύθερη επιλογή και την εκδήλωση της ατομικότητας του κάθε παιδιού (Διδακτική μεθοδολογία και προσχολική πρακτική, Παπάς Α., Αθήνα, 1995).

<http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/koutou-anastasia/koutou.htm>

6.1.3 Προσέγγιση Orton-Gillingham

Η προσέγγιση στη μέθοδο Orton-Gillingham επικεντρώνεται στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης (ανάγνωση) και της κωδικοποίησης (γραφή), οι οποίες συνδυάζονται και με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα της παραπάνω μεθόδου εφαρμόζεται σε τρία μέρη:

- Πρώτο μέρος

Ο μαθητής που γνωρίζει ήδη τα γράμματα της αλφαβήτου, είναι σε θέση να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία μεταξύ των γραμμάτων και των φωνημάτων. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στο μαθητή κάρτες με γραφήματα και τον προκαλεί να τις διαβάσει τόσο οπτικά, όσο και ακουστικά. Κατόπιν, ο μαθητής βλέποντας την κάρτα, προφέρει το κατάλληλο φώνημα. Σε περίπτωση που ο μαθητής δεν απαντήσει σωστά, μπορεί να ψηλαφίσει το γράμμα, προκειμένου να δώσει τη σωστή απάντηση. Αν παρόλα αυτά δεν τα καταφέρει, τότε επεμβαίνει ο εκπαιδευτικός, δίνοντας την απάντηση. Ο μαθητής γράφει το γράμμα στο τετράδιό του, προφέροντας σωστά το φώνημα. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός λέει το φώνημα και ο μαθητής δίνει το αντίστοιχο γράμμα. Μπορεί ακόμη, ο εκπαιδευτικός να του τοποθετήσει τις κάρτες που ήδη γνωρίζει σε μια στήλη και να του παρουσιάσει νέα

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

φωνήματα. Στόχος του μαθήματος είναι να εμφυσήσει στο μαθητή την αυτοπεποίθηση ότι μπορεί να δώσει τη σωστή απάντηση και να δίνει την απάντηση με βεβαιότητα, χωρίς να του δίνεται το περιθώριο να μαντεύει. Απαραίτητο, τέλος, στοιχείο είναι να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία της γλωσσικής ενημερότητας του μαθητή.

- Δεύτερο μέρος

Ο μαθητής πλέον έρχεται σε επαφή με τα λιγότερο κοινά γράμματα και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες τους. Ωστόσο, η διαδικασία της μάθησης, στο στάδιο αυτό, ξεκινάει από τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Έπειτα ακολουθούν οι εξής δραστηριότητες:

- ✓ Διάκριση φωνημάτων.
- ✓ Η σύνθεση φωνημάτων.
- ✓ Η παρουσίαση νέων γραμμάτων.
- ✓ Η ανάγνωση λέξεων.

Από το μαθητή απαιτείται να μπορεί να διαχωρίζει τους φθόγγους και τις συλλαβές, να αναλύει και να συνθέτει μια λέξη. Κάθε νέα λέξη παρουσιάζεται με την επίδειξη μιας κάρτας στην οποία είναι τυπωμένο το γράμμα, συνοδευόμενο από μια λέξη- κλειδί. Ο μαθητής γράφει στο τετράδιό του ή σε οποιοδήποτε χαρτί το γράμμα, το ψηλαφίζει αρκετές φορές με το δάχτυλό του και το διαβάζει. Στην πορεία, αφού συγκρατήσει στη μνήμη του το γράμμα, το ξαναγράφει και το διαβάζει αρκετές φορές. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για ανάγνωση ανήκουν συνήθως στο γνωστό λεξιλόγιο των μαθητών, εκτός βέβαια και από κάποιες άγνωστες λέξεις.

- Τρίτο μέρος

Οι λέξεις, οι φράσεις και προτάσεις που διδάσκονται στο στάδιο αυτό, υπαγορεύονται με βάση το γράμμα που παρουσιάστηκε πρόσφατα. Πριν μπου οι μαθητές στη διαδικασία της γραφής αυτών των λέξεων, φράσεων ή προτάσεων, τις επαναλαμβάνουν προφορικά. Αφού μάθουν, λοιπόν, αρκετά καινούργια γράμματα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν προτάσεις, παραγράφους, ακόμα και μικρές ιστορίες. Στο τέλος των περισσότερων μαθημάτων προτείνεται η ανάγνωση κειμένων από βιβλία ή περιοδικά που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα πάντα με το επίπεδο κάθε μαθητή. Σε άλλη περίπτωση μπορούν οι μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά μια ή δύο παραγράφους και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός να κάνει ερωτήσεις σχετικά με την υπόθεση ή τους χαρακτήρες της ιστορίας που διάβασαν. Δε

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

θα πρέπει να ξεχνάμε, τέλος, ότι το πρόγραμμα αυτό είναι αναγκαίο να προσαρμόζεται κάθε φορά στην ηλικία και στο επίπεδο των μαθητών.

<http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/koutou-anastasia/koutou.htm>

6.1.4 Προσέγγιση Fernald

Το 1943 εκδόθηκαν οι επανορθωτικές τεχνικές της Grace Fernald. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην επανα-κινητοποίηση των μαθητών. Στόχος της είναι να αποδείξει ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να οδηγήσει τον μαθητή στη σωστή γραφή και την αναγνώριση οποιασδήποτε λέξης μέσα από την κιναισθηση, την όραση, την ακοή και την αφή. Στις τεχνικές Fernald χρησιμοποιούνται για την ανάγνωση κείμενα όχι ανάλογα με το αναγνωστικό επίπεδο του παιδιού αλλά ανάλογα του νοητικού δυναμικού του, προκειμένου να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον του.

Η διδασκαλία που ακολουθεί τις τεχνικές αυτές χωρίζεται σε τέσσερα στάδια:

▪ Πρώτο στάδιο

Το παιδί διαβάζει διάφορες λέξεις ακολουθώντας το δάχτυλό του που περνά από κάθε γράμμα το οποίο φωνάζει δυνατά, μέχρι να φτάσει στο σημείο που θα μπορεί να γράψει μια λέξη ή ένα γράμμα χωρίς να το κοιτάζει.

▪ Δεύτερο στάδιο

Αφού κατακτήσει την παραπάνω δεξιότητα, το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις. Πρώτα τις κοιτάζει, μετά τις προφέρει και στη συνέχεια τις γράφει επαναλαμβάνοντας κάθε μέρος τους προφορικά. Εξάλλου, με την εκφορά του ήχου κάθε γράμματος, κατά τη διάρκεια της γραφής, ο μαθητής μπορεί να συσχετίσει την εικόνα με τον ήχο κάθε λέξης.

▪ Τρίτο στάδιο

Το παιδί πλέον βρίσκεται στο στάδιο όπου μπορεί να μαθαίνει. Έτσι, καθώς βλέπει μια λέξη, τη διαβάζει μία ή δύο φορές και έπειτα τη γράφει, χωρίς να την κοιτάζει. Στόχος είναι να αναγνωρίζει αμέσως τη λέξη, κάθε φορά που τη βλέπει.

▪ Τέταρτο στάδιο

Στο στάδιο αυτό ο μαθητής επιδιώκει συνειδητά την ανάγνωση, καθώς μπορεί να αναγνωρίζει λέξεις με βάση την ομοιότητά τους με όσες ήδη γνωρίζει.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Η Fernald, όπως και η Montessori, πιστεύει ότι η γραφή διορθώνει την οπτική μορφή στη μνήμη του παιδιού. Απαιτείται βέβαια, προεργασία με ασκήσεις στην κατεύθυνση των ιχνών, στην οπτική αίσθηση σχημάτων και γραμμάτων από διάφορα υλικά (χαρτί, ύφασμα, γυαλόχαρτο). Με τη νέα αυτή μέθοδο θα λέγαμε πως γίνεται μια σύζευξη αισθήσεων. Αξιοποιούνται η κιναισθήση και η αφή, προκειμένου να ενισχυθεί η μάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών.

Η ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων για την κατάκτηση του γραπτού λόγου , πραγματοποιείται στην προσχολική ηλικία. Το παιδί, δηλαδή, καταπιάνεται με υλικά που ασκούν την όραση, την ακοή και τη μνήμη κατά το προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο. <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/koutou-anastasia/koutou.htm>

6.2 Συμβουλευτική Γονέων

Οι γονείς είναι πολύτιμοι βοηθοί στην πορεία ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, όπως και κάθε άλλου παιδιού άλλωστε. Όταν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται απογοήτευση εξ αιτίας της δυσκολίας τους και αποθαρρύνονται, εκείνοι θα πρέπει να βοηθήσουν να μην χάσουν το κουράγιο τους, να μην κουραστούν να αγωνίζονται και να συνεχίσουν να πιστεύουν στον εαυτό τους και στις δυνατότητες τους.

Για να μπορέσουν οι γονείς να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες αυτού του ρόλου, χρειάζονται και εκείνοι τροφοδότηση. Θα τους βοηθήσει πολύ να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, τους τρόπους της αντιμετώπισης τους, τους χειρισμούς με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τη συμπεριφορά και τα προβλήματα των παιδιών τους, τον τρόπο με τον οποίο θα τα βοηθήσουν στη μελέτη των μαθημάτων τους και τόσα άλλα θέματα ακόμη. Καλύτερα θα ήταν ίσως αν υπήρχε μια ειδική σχολή γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες γιατί εκτός από τους ειδικούς επιστήμονες που θα ασχοληθούν απευθείας με το παιδί, υπάρχει ανάγκη και για μια καλή « εκπαίδευση» των γονέων τους. (Δώρα Δ. Μαυρομάτη, 2004)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΕΙΣ

Η ενημέρωση και η εκπαίδευση των γονέων προσφέρει μεγάλη συμβολή για την επιτυχία του παιδιού. Οι γονείς θα πρέπει κατ' αρχήν να παρακολουθούν κι εκείνοι ένα πρόγραμμα ενημέρωσης σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στις δυνατότητες τους. Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουν σε βάθος τη δυσκολία που ταλαιπωρεί το παιδί τους και να λύσουν σωστά όλες τις απορίες τους σχετικά με τα συμπτώματα που παρουσιάζει και τις αιτίες τους σε γνωσιακό επίπεδο. Η καλή γνώση φέρνει και την κατανόηση και επομένως αλλάζει σιγά-σιγά με το χρόνο και τη στάση της απέναντι στο παιδί. Έτσι, η συμπεριφορά τους θα είναι κατά πολύ σωστότερη, και πιο ενθαρρυντική, χωρίς να νιώθουν ούτε θυμό, αλλά ούτε και ενοχές, ούτε και οίκτο όπως συχνά παρατηρούμε να συμβαίνει. (Δώρα Δ. Μαυρομάτη, 2004)

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Οι γονείς θα πρέπει να ξέρουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθείται στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Θα πρέπει να μπορούν να παρακολουθήσουν το παιδί τους σε αυτό το πρόγραμμα και να το βοηθήσουν, όποτε και αν έχουν χρόνο, με το σωστό τρόπο, συμβάλλοντας έτσι σημαντικά στην πρόοδο του. Θα πρέπει να λειτουργήσουν έτσι ώστε να προσφέρουν με τη παρουσία τους τον συνδετικό κρίκο που θα ενώνει για λογαριασμό του μαθητή, το σχολείο με το πρόγραμμα αντιμετώπισης που παρακολουθεί για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (είτε αυτό συμβαίνει να γίνεται μέσα στο σχολείο στην ειδική τάξη, είτε αυτό προσφέρει κάποιος ειδικός εκτός σχολείου).

Ο συνδετικός αυτός κρίκος είναι πολύτιμος και όταν συμβαίνει αυτός να είναι ο ίδιος ο γονιός, τότε είναι τόσο αποτελεσματικός ώστε γίνεται αληθινά αναντικατάστατος. Κι αυτό γιατί παρατηρείται το εξής: πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αφού προχωρήσουν λίγο στο πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας φαίνονται σαν καλύτεροι μαθητές στον ίδιο τον δάσκαλο που κάνει το πρόγραμμα της αντιμετώπισης, ενώ στο σχολείο δεν δείχνουν ακόμα την ανάλογη βελτίωση. Πολλά παιδιά προσέχουν να μη κάνουν λάθη όταν γράφουν για τον δάσκαλο που τους διδάσκει το πρόγραμμα για τις μαθησιακές δυσκολίες, επειδή ακριβώς έχουν επίγνωση του ότι θα δείξουν το γραπτό τους σε έναν δάσκαλο που γνωρίζει τι ακριβώς έχει διδάξει, και επομένως περιμένει από το παιδί να τα γράψει σωστά.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Από την άλλη πλευρά τα παιδιά έχουν καθιερωθεί στο σχολείο τους με τον ρόλο του ανορθόγραφου μαθητή και επειδή ξέρουν ότι ο δάσκαλος τους δεν έχει καθόλου υπόψη του τι και πότε και πως διδάχθηκε το παιδί εκτός σχολείου, ή πως τα πηγαίνει στο πρόγραμμα αυτό, πού και πόσο δυσκολεύτηκε, και που ήταν καλός, επιτρέπουν στον εαυτό τους να γράφουν χωρίς καθόλου να προσέχουν, χωρίς να σκέπτονται, σαν και όλα όσα έχουν μάθει να είναι μια υπόθεση πολύ προσωπική ανάμεσα στο δάσκαλο των μαθησιακών δυσκολιών και στο μαθητή μόνο. Αυτό βέβαια δεν είναι κάτι που κρατάει για πάντα γιατί από ένα σημείο και πέρα, όσο αναπτύσσεται σιγά-σιγά η αυτοματοποίηση για την ορθογραφία φτάνει στο σημείο ο μαθητής να μη χρειάζεται να προσέξει πολύ για να γράψει σωστά. Αυτό όμως πραγματοποιείται μετά από αρκετό χρόνο και ως τότε είναι κρίμα να μη καταφέρνει ο μαθητής να επικαλείται τις γνώσεις τους και στο περιβάλλον του σχολείου του.

Οι γονείς θα μπορούσαν να παίξουν στο σημείο αυτό πολύ σπουδαίο ρόλο γιατί θα μπορούσαν να γίνουν ο κρίκος που θα συνδέσει το σχολείο με το ειδικό μάθημα και θα ενθαρρύνουν το παιδί να γράφει σύμφωνα με αυτά που έχει διδαχθεί εκτός σχολείου όπου και αν γράφει. Θα πρέπει για το σκοπό αυτό να γνωρίζουν καλά τι και πώς διδάσκεται το παιδί στο πρόγραμμα για τις μαθησιακές δυσκολίες και να παρακολουθούν καλά όλα όσα γράφει στο σχολείο, εμφανίζοντας στο παιδί την απαίτηση τους να τα χρησιμοποιήσει και στο σχολείο, και ελέγχοντας λεπτομερώς κάθε φορά τα γραπτά του σχολείου, σχολιάζοντας τα λάθη. (Δώρα Δ. Μαυρομάτη, 2004)

ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν να αγωνιστούν πολύ σκληρά για να καταφέρουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που συναντάνε στη μελέτη των μαθημάτων τους. Εκτός όμως από αυτό έχουν και να αγωνιστούν για να κερδίσουν την αποδοχή, την εκτίμηση και την αγάπη των συμμαθητών και των δασκάλων τους. Στον αγώνα τους αυτό οι γονείς τους θα πρέπει να είναι δίπλα τους και να τους συμπαραστέκονται με υπομονή και ενθάρρυνση.

Μερικές φορές, αντί γι' αυτό, συμβαίνει να τους προσθέτουν δύο ακόμη πρόσωπα απέναντι στα οποία θα πρέπει να αποδείξουν ότι αξίζουν και να κερδίσουν την αποδοχή και την αγάπη τους. Αφήνεται έτσι το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ολομόναχο, απέναντι σε όλους όσους γνωρίζει: στους φίλους και συμμαθητές, στους δασκάλους, στους γονείς και στους συγγενείς.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Η ηλικία τους και η μικρή αντοχή του όμως δεν του επιτρέπουν να τα καταφέρνει να ξεχωρίζει «ποιος έχει το δίκιο και ποιος το λάθος» και έτσι η συμπεριφορά των άλλων δεν γίνεται να το αφήσει ανεπηρέαστο. Από εκεί και πέρα αρχίζει ένας μεγάλος φαύλος κύκλος χωρίς τέλος.

Το παιδί αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα και προς τους γονείς του και προς την μάθηση και το σχολείο γενικότερα, η αυτοεκτίμηση χαμηλώνει, η διάθεση του για προσπάθεια μειώνεται, μελετάει όσο μπορεί λιγότερο και πιο επιφανειακά και συνεπώς τα μαθησιακά κενά του όλο και μεγαλώνουν και τελικά γίνεται και πιο κακός μαθητής από ότι θα ταίριαζε στις δυνατότητες του.

Οι γονείς θα πρέπει να καταφέρουν δηλαδή να παίξουν ένα ρόλο εξισορροπητικό για τα παιδιά τους, να τους προσφέρουν την αποδοχή τους και την εκτίμηση τους άπλετα και να καταφέρουν να τονώσουν το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεκτιμησή τους, έτσι ώστε να μην κουραστεί αυτό να αγωνίζεται. (Δώρα Δ. Μαυρομάτη, 2004)

6.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

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

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Ακόμη, πρόβλημα μπορεί να δημιουργηθεί από το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο μεταξύ της εκπαιδευτικού και του γονέα. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η συνεργασία με το σχολείο, απαιτεί ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, που ίσως πολλοί γονείς δεν έχουν. Ιδιαίτερα τα τελευταία δέκα χρόνια, η πολιτισμική σύνθεση του σχολικού πληθυσμού και στην Ελλάδα έχει αλλάξει. Σήμερα στα σχολεία φοιτούν παιδιά από οικογένειες με διαφορετικές γλώσσες, παραδόσεις, θρησκείες και αξίες, που δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο απαιτήσεων. Ανάλογα με τις διαφορετικές αντιλήψεις που φέρει κάθε πολιτισμός, μπορεί να νοηματοδοτηθεί αρνητικά η σχολική αποτυχία ή άλλες συμπεριφορές. Επίσης, ανάλογα με τις πολιτισμικές αξίες θα νοηματοδοτηθούν οι Μαθησιακές Δυσκολίες ως μόνιμο ή αναστρέψιμο πρόβλημα, που αντιμετωπίζεται από το άτομο ή τη διευρυμένη οικογένεια, που οφείλει να επιλύεται από το κράτος ή από το στενό οικογενειακό πλαίσιο. Στην ίδια κατεύθυνση, οι αξίες σε σχέση με το ρόλο του κράτους και της εκπαίδευσης συνολικά, θα επηρεάσουν τον τρόπο που οι γονείς αντιμετωπίζουν την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών στα παιδιά τους, τη φοίτησή τους στο σχολείο και άρα την επικοινωνία τους με τις εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει να επισημανθεί επίσης και η σημασία του κοινωνικο-οικονομικού παράγοντα και ιδιαίτερα της αυξανόμενης φτώχειας, η οποία επηρεάζει την οικογένεια στην υγεία, στην παραγωγικότητα, στο φυσικό περιβάλλον ζωής, στη συναισθηματική υγεία και στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις (Park, Turnbull & Turnbull, 2002).

Σε περίπτωση που οι γονείς εκφράζουν κριτική ή θυμό προς την εκπαιδευτικό, οι Jones και Jones (1995), προτείνουν στην εκπαιδευτικό να παραμείνει ευγενής και ήρεμη, να αποφύγει να αναπτύξει αμυντική στάση αλλά να ακούει ενεργητικά, να ρωτήσει το γονέα ποιος είναι ο στόχος, να ρωτήσει εάν ο μαθητής γνωρίζει το πρόβλημα, να είναι σαφής χρησιμοποιώντας πραγματικά δεδομένα και να πει στο γονέα τι σκοπεύει να κάνει για την επίλυση του προβλήματος.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πρώτη συνάντηση, η οποία πρέπει να είναι προετοιμασμένη πολύ καλά από την εκπαιδευτικό, εφόσον η καλή προετοιμασία εξασφαλίζει την επιτυχία της (Jordan, Reyes, Blanes, Peel, Peel, & Lane, 1998). Είναι σημαντικό η εκπαιδευτικός να έχει αντιπροσωπευτικό δείγμα δουλειάς του μαθητή, οι γονείς να μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, η ίδια να μπορεί να τις απαντήσει, να υπάρχει αρκετός χρόνος και να μπορεί να εξηγήσει τι είδους παρέμβαση προτείνει (Simpson, 1990).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Η εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει τον πλούτο πληροφοριών που κατέχουν οι γονείς και με συγκροτημένο και συστηματικό τρόπο να τις αξιοποιήσει τόσο στην ανάπτυξη του προγράμματος και την υποστήριξη του μαθητή όσο και στην επικοινωνία του με το γονέα στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και αναγνώρισης. Για παράδειγμα, μπορεί η εκπαιδευτικός να ετοιμάσει ένα πρωτόκολλο παρατήρησης σημαντικών συμπεριφορών για το σπίτι, προσκαλώντας έτσι τον γονέα στην αξιολόγηση και στην κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού. Μπορεί, επίσης, να καθοδηγήσει το γονέα στην στήριξη του παιδιού για την αξιοποίηση του χρόνου στο σπίτι. Για παράδειγμα, να δώσει ένα πρόγραμμα όπου για πέντε ημέρες ο μαθητής θα σημειώνει τι κάνει στο σπίτι. Αυτό θα αποτελέσει τη βάση για την οργάνωση και ανακατανομή του χρόνου που διαθέτει σε κάθε δραστηριότητα.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τους γονείς μέσα από την παροχή συστηματικής, εύχρηστης και ορθής πληροφόρησης για υλικά, φορείς, ενώσεις γονέων κτλ. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συλλογικά ή ατομικά μπορούν να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές των γονέων για ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, όπως η βοήθεια στο σπίτι και η οργάνωση της συμπεριφοράς. Όπως έχει ερευνητικά τεκμηριωθεί, εάν οι γονείς εκπαιδευθούν για την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης τεχνικής για το σπίτι, αυτοί μπορεί να είναι αξιόπιστοι στην εφαρμογή της (Powell-Smith, Shinn, Stoner & Good, 2000) και με θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Thurston & Dasta, 1999)

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

- *Συγκεντρώστε πληροφορίες για τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των οικογενειών, με συστηματικό τρόπο.*
- *Αναπτύξτε και διανέμετε υλικό σχετικό με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, καθώς και τις διαδικασίες και πρακτικές του σχολείου.*
- *Προσκαλέστε τους γονείς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, με τρόπους απλούς και εφικτούς.*
- *Βρείτε τρόπο για την παροχή συστηματικής και συχνής ανατροφοδότησης προς τους γονείς.*

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

- Βρείτε χρήσιμα τηλέφωνα και πληροφορίες για τους γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.
- Καλέστε τους γονείς να συμμετέχουν σε κάθε λήψη απόφασης για την εκπαίδευση του παιδιού τους.
- Επικοινωνείτε προσωπικά, όσο το δυνατόν περισσότερο.
- Καταβάλετε ιδιαίτερη προσπάθεια κυρίως με εκείνους τους γονείς που δεν συμμετέχουν.

Σε ατομικό επίπεδο, συνεργασίας εκπαιδευτικού γονέα, προτείνονται οι παρακάτω πρακτικές:

- Δείξτε στους γονείς πώς να υποστηρίξουν το παιδί στο σπίτι.
- Αναπτύξτε ένα σταθερό σύστημα επικοινωνίας.
- Επικοινωνήστε έγκαιρα στην αρχή του προβλήματος.
- Επικοινωνείτε συχνά και προσωπικά, αρχίζοντας πάντα με ένα θετικό σχόλιο.
- Ζητείστε από τους γονείς να εμπλακούν στην εξέταση της εργασίας στο σπίτι.
- Ακούστε προσεκτικά τους γονείς και δείξτε σεβασμό.
- Κανονίστε απογευματινά ραντεβού για όσους γονείς δεν μπορούν να έλθουν στις ώρες σχολείου.
- Καλέστε τους γονείς να έλθουν να παρακολουθήσουν στην τάξη όποτε μπορούν.
- Συζητείστε με τους γονείς σχετικά με την αναμενόμενη συμπεριφορά στην τάξη.
- Ενημερωθείτε για τρόπους εξωσχολικής υποστήριξης (ομάδες γονέων κτλ), εάν αυτό απαιτείται (Hudson & Miller, 1993).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

6.4 Εργαλεία Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών.

A' ΤΕΣΤ (Αλφα Τεστ)

Το Α' Τεστ είναι το πρώτο ελληνικό τεστ για την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών. Είναι το αποτέλεσμα της επιστημονικής μελέτης που πραγματοποιήθηκε από τους Στέλιο Μαντούδη και Θωμαΐδου Λωρέττα, στο Ιατρείο της Αναπτυξιακής Παιδιατρικής του Νοσοκομείου Παίδων "Η Αγία Σοφία".

Προτείνεται γιατί καλύπτει μια πραγματική ανάγκη: Τα ποσοστά μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετά υψηλά. Γνωρίζουμε ότι για να γίνει διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, το παιδί θα πρέπει να έχει τελειώσει τις δύο πρώτες τάξεις, και συνεπώς να έχει αποτύχει. Υπάρχει λοιπόν μια σημαντική καθυστέρηση στη διάγνωση, οπότε έχουμε σχολική αποτυχία και ψυχολογικά προβλήματα καθώς και ύστερη παρέμβαση με μικρά ποσοστά επιτυχίας. Επίσης, τα καινούργια βιβλία και η εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό καθιστούν αναγκαία από νωρίς την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, προκειμένου το παιδί να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος. Τέλος είναι γνωστό ότι όσο πιο έγκαιρα αρχίζει η παρέμβαση, τόσο καλύτερα θα είναι τα αποτελέσματα.

Επίσημα όργανα και φορείς: Το Α' Τεστ έχει αναγνωριστεί από επίσημα όργανα και φορείς όπως την Παιδιατρική Εταιρεία, την Ιατρική Σχολή, Υπουργείο Υγείας και Παιδείας καθώς και επιστημονικά συνέδρια.

Εύκολο στην εφαρμογή: Είναι η πιο κατάλληλη δοκιμασία για να γίνει προληπτικός έλεγχος σχολικής ετοιμότητας σε μεγάλους πληθυσμούς νηπίων, γιατί είναι εύκολο και γρήγορο στην εφαρμογή.

Στατιστικά σημαντικό: Το Α' Τεστ είναι στατιστικά σημαντικό γιατί εφαρμόστηκε σε 2000 ελληνόπουλα, ένας αριθμός μεγαλύτερος από οποιαδήποτε άλλη δοκιμασία. Τα αποτελέσματα των κλινικών μελετών απέδειξαν ότι έχει ποσοστό αξιοπιστίας 99,8%. Επίσης, εφαρμόζεται με τα ίδια κριτήρια και την ίδια μεθοδολογία για όλα τα ελληνόπουλα. Αυτό κάνει αυτόματα τη δοκιμασία αντικειμενική, διότι είναι ίδια για όλα τα παιδιά και επίσης οι παιδίατροι και οι θεραπευτές την γνωρίζουν και εύκολα μπορούν να την ερμηνεύσουν.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Πλεονεκτήματα: Εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλη την Ελλάδα από πιστοποιημένους συνεργάτες. Σε κάθε παιδί που θα εξεταστεί, θα δοθεί αναλυτική αναφορά αποτελεσμάτων, όπου καταγράφονται όλες οι δεξιότητες που ελέγχθηκαν και τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Έτσι οι γονείς έχουν μια πλήρη, αντικειμενική και σαφή ενημέρωση για τις πραγματικές ικανότητες αλλά και τις ανάγκες του παιδιού τους.

Κόστος: Δεν υπερβαίνει τη μια επίσκεψη.

Διασφάλιση ποιότητας του Α' Τεστ: Το τεστ δεν διατίθεται στο εμπόριο αλλά γίνεται μόνο από πιστοποιημένους Συνεργάτες του Α' Τεστ και η έκδοση των αποτελεσμάτων γίνεται μόνο από Η/Υ.

<http://www.child-health.gr/content/%CE%B1-%CF%84%CE%B5%CF%83%CF%84-%CE%B1%CE%BB%CF%86%CE%B1-%CF%84%CE%B5%CF%83%CF%84>

εΜαΔύς και ΚΛΙΜΑ

πρόκειται για δύο τεστ ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών, που αναπτύχθηκαν παράλληλα από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ως μέρος του έργου “Υπηρεσίες Προστιθέμενης Αξίας στο Ελληνικό Δίκτυο Σχολείων”. Το εΜαΔυΣ είναι λογισμικό και βρίσκεται ακόμη σε ερευνητικό στάδιο, ενώ η Κλίμακα Μαθησιακής Αξιολόγησης (ΚΛΙΜΑ) είναι μια πιο παραδοσιακή συστοιχία δοκιμασιών που καταρτίστηκε με σκοπό να αποτελέσει μέτρο σύγκρισης για την αποτελεσματικότητα του λογισμικού, να αποδείξει δηλαδή ότι το εΜαΔυΣ μπορεί να προβλέψει με την ίδια ακρίβεια τις μαθησιακές δυσκολίες με μία πιο παραδοσιακή κλινική μέθοδο.

Το εΜαΔυΣ έχει ως στόχο την παροχή αξιόπιστης και έγκυρης πληροφόρησης σχετικά με την πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών για κάθε μαθητή. Έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιείται με παιδιά των πρώτων τάξεων του γυμνασίου αλλά και των τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Οι ασκήσεις δίνονται σε μορφή παιχνιδιών και η χρήση του λογισμικού είναι εύκολη, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Το εΜαΔυΣ περιέχει τις παρακάτω δοκιμασίες:

- ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου με κατανόηση
- διόρθωση ορθογραφίας
- εντοπισμός τόνου (καταγραφή της ελάχιστης έντασης στην οποία ένας ηχητικός τόνος γίνεται αντιληπτός)
- διάκριση συχνοτήτων (διαφορές στη συχνότητα τόνων)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

- ο επανάληψη αλληλουχιών
- ο επανάληψη ψευδολέξεων
- ο ταυτοποίηση εικόνας λέξης
- ο μνήμη γραμμάτων (Πρώτοπαπας και συν.,2003)

Η Κλίμακα Μαθησιακής Αξιολόγησης (ΚΛΙΜΑ) περιλαμβάνει κάποιες προϋπάρχουσες καθώς και κάποιες νεότερες δοκιμασίες. Έτσι η συστοιχία αυτή αποτελείται από τις παρακάτω δοκιμασίες:

- ο ανάγνωση λέξεων
- ο ανάγνωση και κατανόηση κειμένου
- ο απομόνωση φωνημάτων
- ο ορθογραφία λέξεων
- ο ανάγνωση ψευδολέξεων
- ο επανάληψη ψευδολέξεων
- ο ορθογραφία κειμένου
- ο διάκριση φθόγγων
- ο κλίμακα Raven (κλίμακα μέτρησης μη λεκτικής νοημοσύνης)
- ο μνήμη αριθμών
- ο αριθμητική (Σκαλούμπακας και συν.,2003)

ΛΑΜΔΑ (2007)

Το λογισμικό πρόγραμμα ΛΑΜΔΑ αποτελεί ένα σύγχρονο εργαλείο αξιολόγησης των Μαθησιακών Ικανοτήτων και Δυσκολιών το οποίο έχει παραχθεί από Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ).

Με το πρόγραμμα μπορούμε να κάνουμε εξέταση στους τομείς:

- 1) Αναγνώριση ερεθισμάτων
- 2) Ορθογραφία
- 3) Κατανόηση λέξεων – κειμένων
- 4) Μορφοσύνταξη
- 5) Λεξιλόγιο
- 6) Μνήμη εργασίας
- 7) Μη λεκτικοί συλλογισμοί

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

8) Αίσθηση του ρυθμού και Ακολουθίες

Το πρόγραμμα έχει κατασκευασθεί και σταθμιστεί για τις ηλικιακές ομάδες (Β Δημοτικού έως ΣΤ Δημοτικού) μέσω του σχεδίου “Μια βόλτα στο δάσος” και για τις ηλικιακές ομάδες (Γυμνάσιο) μέσω του σχεδίου “Οι περιπέτειες του κύκλωπα Περίφημου”. (Δρόσος, 2009)

Μέταφων Τεστ

Το *ΜέταΦΩΝ* τεστ είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης για την ανίχνευση πιθανών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή. Το παρόν τεστ στηρίχτηκε στα αποτελέσματα του έργου «Από το Προφορικό στο Γραπτό λόγο-Έρευνα για την Ανάπτυξη της Φωνολογικής Ενημερότητας» που πραγματοποιήθηκε από το 1996-2006, από την **Επιτροπή Έρευνας του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών – Λογοθεραπευτών**. Στην έρευνα συμμετείχαν 1225 παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Το τεστ αποτελείται από δύο μέρη:

∅ Το Αναπτυξιακό «*ΜέταΦΩΝ τεστ*» (**ΠΛΗΡΗΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗ**) για τις ηλικίες **3;10-6;6 ετών**, με διαγνωστικό χαρακτήρα για την προσχολική ηλικία. Η πλήρης χορήγηση περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης χωρισμένα στα γλωσσολογικά επίπεδα ρίμας (ομοιοκαταληξίας) - συλλαβής - φωνήματος. Ερμηνεύει τις επιδόσεις των παιδιών μέσω: α) Διαγνωστικού Διαγράμματος Φωνολογικής Επίγνωσης, β) Αναπτυξιακού προφίλ φωνολογικής επίγνωσης γ) Αναπτυξιακών ηλικιών. Παρέχει επίσης, πληροφορίες για το σχεδιασμό προγράμματος αντιμετώπισης.

∅ Το Ανιχνευτικό «*ΜέταΦΩΝ τεστ*» (**ΒΡΑΧΕΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗ**) για τις ηλικίες **5;0-7;0 ετών**, για νήπια και μαθητές Α΄ Δημοτικού. Έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα., (screening) με 15 κριτήρια αξιολόγησης τα οποία αποτελούν τμήμα της πλήρους χορήγησης. Αξιολογεί την Αναγνωστική Ετοιμότητα ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση και παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών με στόχο την πρόληψη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

http://www.logopedists.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=158:2010-10-03-18-50-20&catid=1:latest-news

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Multimedia glossa (Δρόσος- Ζακοπούλου)

Το πρόγραμμα multimedia glossa είναι προϊόν του ΤΕΙ Ηπείρου, το οποίο κατασκευάστηκε στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας.

Σκοπός του προγράμματος είναι η εξέταση τομέων ανάπτυξης του γραπτού λόγου και η έγκαιρη επανεκπαίδευση των παιδιών που εκφράζουν χαρακτηριστικά μαθησιακών, φωνολογικών, φωνημικών διαταραχών και δυσλεξική συμπεριφορά.

Οι τομείς που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα είναι οι εξής:

- 1) Ανάγνωση
- 2) Γραφή
- 3) Ψυχοκίνηση
- 4) Μορφοσύνταξη (με πρόγραμμα παρέμβασης)

Κάθε τομέας αναπτύσσεται σε ένα σύνολο 24 μαθημάτων με εξελικτική μορφή ως προς τη δυσκολία των ασκήσεων. Παράλληλα με τις ασκήσεις στο παιδί παρέχονται ενισχυτές για την ανάγνωση και τη γραφή όπως:εικονόλεξα, παιχνιδόλεξα, ασκήσεις κατανόησης νοήματος, τίτλοι και βοήθημα περιεχομένου, ανάλυση με οπτικοακουστικό ενισχυτή και φωνημικές και φωνολογικές ακολουθίες.

Συνδυαστικά με το λογισμικό πρόγραμμα υπάρχουν τα βοηθητικά έντυπα ασκήσεων και το ειδικά τροποποιημένο βιβλίο ανάγνωσης. Στόχος πάντα είναι η υποβοήθηση του παιδιού να ολοκληρώνει και τη δουλειά του σχολείου, διαφορετικά η όποια προσπάθεια υποβοήθησης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι άγονη. (Δρόσος, 2009)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Αθηνά τεστ

Το Αθηνά Τεστ είναι το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο τεστ για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρόκειται για μια δέσμη από 15 διαγνωστικές δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύ φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Οι δοκιμασίες του Αθηνά τεστ αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε:

- Νοητική ικανότητα
 1. Γλωσσικές αναλογίες
 2. Αντιγραφή σχημάτων
 3. Λεξιλόγιο
- Άμεση μνήμη ακολουθιών
 1. Μνήμη αριθμών
 2. Μνήμη εικόνων
 3. Μνήμη σχημάτων
- Ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων
 1. Ολοκλήρωση προτάσεων
 2. Ολοκλήρωση λέξεων
- Γραφο-φωνολογική ενημερότητα
 1. Διάκριση γραφημάτων
 2. Διάκριση φθόγγων
 3. Σύνθεση φθόγγων

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

- Νεύρο-ψυχολογική ετοιμότητα

 1. Οπτικό-κινητικός συντονισμός
 2. Πλευρίωση
 3. Προσανατολισμός του σώματος

Για κάθε κλίμακα ανάπτυξης έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικά είδη εξεταστικού υλικού, όπως γλωσσικό υλικό, εικόνες, σημασιολογικό και άσημο υλικό. Μέσα στα πλαίσια αυτά ο παιδί καλείται να δώσει τόσο λεκτικές απαντήσεις όσο και γράφο-κινητικές απαντήσεις αλλά και να χειριστεί αντικείμενα.

Τα αποτελέσματα δίνουν ένα αναλυτικό διαγνωστικό προφίλ του παιδιού που δείχνει ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξης. Απώτερος σκοπός του τεστ είναι το αναλυτικό αυτό προφίλ να χρησιμοποιηθεί, ώστε το παιδί να παρακολουθήσει το κατάλληλο πρόγραμμα διδακτικό-θεραπευτικής παρέμβασης για να βοηθηθεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του.

Το Αθηνά τεστ έχει κατασκευαστεί για να χρησιμοποιείται με παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια της φοίτησης τους στο σχολείο, δηλαδή από το 5^ο έως το τέλος του 9^{ου} έτους. Βέβαια, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και με μεγαλύτερα παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. (Παρασκευόπουλος και συν., 1999)

Στο δεύτερο μέρος της πτυχιακής μας θα ασχοληθούμε με την εφαρμογή του Τεστ Αθηνά σε παιδιά ηλικίας 5 έως 9 ετών. Η επιλογή μας βασίστηκε στο γεγονός ότι το Αθηνά Τεστ δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικοθεραπευτικής παρέμβασης" (Παρασκευόπουλος κ.άλ. ,1999)

Τα πλεονεκτήματα του σε σχέση με τα υπόλοιπα τεστ είναι ότι υπάρχει η δυνατότητα να χορηγηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν "σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες", ενώ ορισμένες κλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών. Επίσης, οι ψυχομετρικές κλίμακες από τις οποίες αποτελείται δίνουν τη δυνατότητα να αξιολογηθούν όλες οι πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Για την επιλογή του δείγματος εξετάστηκαν 50 παιδιά σχολικής ηλικίας (από Α΄ Δημοτικού έως Δ΄ Δημοτικού) από διάφορα κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα που φοιτούσαν σε 4 δημοτικά σχολεία εκτός των οποίων τα 2 ανήκουν στο Νομό Φθιώτιδας και τα υπόλοιπα στο Νομό Δωδεκανήσου.. Από τα 50 παιδιά τα 20 ήταν γένους θηλυκού και τα 30 αρσενικού όπως φαίνεται και στο παρακάτω πίνακα.

Πίνακας. Κατανομή του δείγματος ανά τάξη.

Τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Α΄ Δημοτικού	6	3	9
Β΄ Δημοτικού	6	6	12
Γ΄ Δημοτικού	14	5	19
Δ΄ Δημοτικού	4	6	10
Σύνολο	30	20	50

Από το σύνολο των παιδιών που φοιτούσαν στα παραπάνω δημοτικά σχολεία επιλέχθηκε να εξεταστούν τα 50 με κριτήριο τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη πρόοδο τους. Ειδικότερα με τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά πραγματοποιήθηκε ανοιχτή συνέντευξη κατά την οποία γινόταν συζήτηση σχετικά με επίδοση και τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες του σχολείου. Η συνέντευξη περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη λεκτική επικοινωνία του παιδιού με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους και ειδικότερα δόθηκε έμφαση στη σχολική τους επίδοση. Τα περισσότερα παιδιά που επιλέχθηκε να εξεταστούν ήταν αυτά τα οποία, σύμφωνα με την εκτίμηση των δασκάλων τους υστερούσαν σε σχέση με

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

τους συμμαθητές τους στο λόγο και δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν στις μαθησιακές κυρίως δραστηριότητες του σχολείου.

Για τους λόγους αυτούς στο σύνολο των 50 παιδιών χορηγήθηκε το Αθηνά Τεστ. Το τεστ αυτό έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα και είναι κατάλληλο για παιδιά προσχολικής αλλά και σχολικής ηλικίας. Ο συνολικός χρόνος που απαιτείται για τη χορήγηση του είναι μία ώρα.

Σύντομη περιγραφή του Αθηνά Τεστ: Το **Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης** είναι μια δέσμη από επιμέρους διαγνωστικές δοκιμασίες, **δεκατέσσερις κύριες και μία συμπληρωματική**, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Οι κλίμακες αυτές, όπως έχει δείξει η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η κλινική πράξη, σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά για να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου.

Οι δοκιμασίες του Αθηνά Τεστ είναι σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων και αξιολογούν το **επίπεδο** και το **ρυθμό** ανάπτυξης του παιδιού σε διάφορους τομείς, όπως είναι : η **νοητική ικανότητα**, η **άμεση μνήμη ακολουθιών**, η **ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων**, η **γραφο-φωνολογική ενημερότητα**, **καθώς και η νευρο-ψυχολογική ωριμότητα**, όπως είναι ο **οπτικο-κινητικός συντονισμός**, η **πλευρίωση** και ο **προσανατολισμός του σώματος**.

Το Αθηνά Τεστ είναι ένα **πολυθεματικό** τεστ **ενδο-ατομικής** αξιολόγησης, το οποίο μας δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει ελλειμματικές περιοχές, οι οποίες, ενδεχομένως, να παρεμποδίζουν το παιδί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικής-διορθωτικής παρέμβασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Σε πρώτο στάδιο, οι γονείς ήταν απαραίτητο να δώσουν τη συγκατάθεση τους για την συμμετοχή των ίδιων αλλά και των παιδιών τους στην έρευνα. Το επόμενο βήμα ήταν να γίνει η χορήγηση του Αθηνά Τεστ κατά την διάρκεια της σχολικής ώρας μετά από συνεννόηση με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς.

Αναλυτικότερα το Αθηνά Τεστ αποτελείται, όπως ελέχθη, από επιμέρους δοκιμασίες, δεκατέσσερις (14) κύριες και μία (1) συμπληρωματική, σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Αμέσως παρακάτω γίνεται σύντομη περιγραφή των αναπτυξιακών κλιμάκων του Αθηνά Τεστ. Στην περιγραφή αυτή, οι κλίμακες έχουν ταξινομηθεί και παρουσιάζονται με βάση τον ειδικότερο τομέα ανάπτυξης που αξιολογεί η κάθε κλίμακα: 1) νοητική ικανότητα, 2) άμεση μνήμη ακολουθιών, 3) ολοκλήρωση ελλειπών παραστάσεων, 4) γραφο-φωνολογική ενημερότητα, και 5) νευρο-ψυχολογική ωριμότητα.

Οι κλίμακες του Αθηνά τεστ , με τη σειρά που χορηγούνται στο παιδί, κατά τομείς ανάπτυξης, παρουσιάζονται στον Πιν.1

Πιν.1: Οι κλίμακες του Αθηνά Τεστ με τη σειρά χορήγησής τους κατά τομείς ανάπτυξης.

I. Νοητική ικανότητα
1. Γλωσσικές αναλογίες 2. Αντιγραφή σχημάτων 3. Λεξιλόγιο
II. Μνήμη ακολουθιών
4. Μνήμη αριθμών –κοινές ακολουθίες συμπληρωματική 5. Μνήμη εικόνων 6. Μνήμη σχημάτων
III. Ολοκλήρωση παραστάσεων
7. Ολοκλήρωση προτάσεων 8. Ολοκλήρωση λέξεων
IV. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα
9. Διάκριση γραφημάτων 10. Διάκριση φθόγγων 11. Σύνθεση φθόγγων
V. Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα
12. Οπτικο –κινητικός συντονισμός 13. Αντίληψη « δεξιού-αριστερού» 14. Πλευρίωση

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

1. Νοητική ικανότητα

Έχουν περιληφθεί τρεις από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές αξιολόγησης της νοητικής ικανότητας. Οι δύο είναι γλωσσικές, η κλίμακα « Λεξιλόγιο» και η κλίμακα « Γλωσσικές αναλογίες», και η Τρίτη είναι της πρακτικής, οπτικο-κινητικής μορφής, η κλίμακα «Αντιγραφή σχημάτων».

A) Η κλίμακα «**Λεξιλόγιο**» αξιολογεί το βαθμό της οργάνωσης των εννοιών εκ μέρους του παιδιού, τόσο της οριζόντιας (τον εννοιολογικό πλούτο) όσο και της **κάθετης- ιεραρχικής** (το βαθμό αφαίρεσης – γενίκευσης) των εννοιών.

Αποτελείται από 20 λέξεις- έννοιες, ποικίλου περιεχομένου (αντικείμενα, καταστάσεις, δράσεις) όπως π.χ. «Σφυρί», «Δειλός», «Θλίψη», «Παραμελώ» κ.τ.ο. Το παιδί καλείται να δώσει το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων αυτών, λέγοντας ότι γνωρίζει για τις λέξεις- έννοιες αυτές.

B) Η κλίμακα «**Γλωσσικές αναλογίες**» αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναλύει και να συσχετίζει έννοιες κατά τρόπο λογικό. Αποτελείται από 32 ελλιπείς γλωσσικές αναλογίες, όπως π.χ. «Οι εκκλησίες έχουν παπάδες, τα σχολεία έχουν.....», «Τα τραπέζια έχουν συρτάρια, τα παντελόνια έχουν».

Η κάθε αναλογία αποτελείται από δύο προτάσεις: 1) Μία πλήρη πρόταση, η οποία αρχίζει μια σχέση ανάμεσα σε πρόσωπα, σε αντικείμενα ή σε καταστάσεις (σχέση αιτίου- αποτελέσματος, λειτουργικής ομοιότητας, αντιθέτου, όλου μέρους, πρότερου – ύστερου κ.τ.ο.). 2) Μία ελλιπή πρόταση, η οποία ορίζει μια σχέση παρόμοια με την πρώτη, αλλά που λείπει ο δεύτερος όρος της. Στο παραπάνω παράδειγμα με τα «τραπέζια» και τα «συρτάρια», η δηλούμενη σχέση είναι της λειτουργικής ομοιότητας « αποθηκευτικός χώρος». Το παιδί καλείται να αναλύσει την πρώτη πρόταση, να βρει τη σχέση με την οποία συνδέονται οι όροι της και στη συνέχεια να συμπληρώσει την ελλιπή πρόταση, βρίσκοντας τον όρο που σχετίζεται με τον πρώτο όρο της, όπως σχετίζονται τα στοιχεία της πλήρους πρότασης. Στο παραπάνω παράδειγμα, ο όρος αυτός είναι « τσέπες».

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Γ) Η κλίμακα «**Αντιγραφή σχημάτων**» αποτελείται από έξι (6) γεωμετρικά σχήματα: τρίγωνο, ανοιχτό τετράγωνο και κύκλος, δύο τεμνόμενα τετράγωνα, τρεις τεμνόμενες ευθείες, οριζόντιος ρόμβος, τρίγωνο με κύκλους. Τα σχήματα αυτά, για να αντιγραφούν σωστά, απαιτούν, το κάθε επόμενο, μεγαλύτερη οπτικο-αντιληπτική ωριμότητα. Το παιδί έχοντας μπροστά του τα σχήματα, καλείται να τα αντιγράψει. Οι απαντήσεις του παιδιού βαθμολογούνται με βάση **τρία μορφολογικά χαρακτηριστικά** του σχήματος. Η αξιολόγηση αυτή δίνει το επίπεδο **οπτικο-αντιληπτικής ωριμότητας** του παιδιού. Επίσης, οι απαντήσεις του παιδιού αξιολογούνται και με βάση τη **σταθερότητα της γραμμής**. Η αξιολόγηση αυτή δείχνει το βαθμό ανάπτυξης του **οπτικο-κινητικού συντονισμού** του παιδιού.

Αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού στις τρεις παραπάνω κλίμακες δείχνει κατά πόσον η νοητική ανάπτυξη του παιδιού είναι ικανοποιητική ή όχι.

2. Άμεση μνήμη ακολουθιών

Οι δοκιμασίες **άμεσης μνήμης ακολουθιών** μετρούν την ικανότητα του παιδιού να αναπαράγει, από μνήμης, σειρές συμβόλων – παραστάσεων, χωρίς λογική συνάφεια μεταξύ τους.

Έχουν περιληφθεί τρεις κλίμακες, παρόμοιες-παράλληλες, οι οποίες διαφέρουν ως προς το **υλικό** που το παιδί καλείται να αναπαράγει από μνήμης. Η μία κλίμακα, η «Μνήμη αριθμών», χρησιμοποιεί ακουστικές παραστάσεις, ενώ οι άλλες δύο χρησιμοποιούν **οπτικές** παραστάσεις: η κλίμακα «Μνήμη εικόνων» χρησιμοποιεί εικόνες κοινών αντικειμένων (**υλικό με σημασία**) και η άλλη, η «Μνήμη σχημάτων», χρησιμοποιεί σχήματα αφηρημένα (**υλικό χωρίς σημασία**).

Η κλίμακα «**Μνήμη αριθμών**» μετράει την ικανότητα του παιδιού να επαναλαμβάνει, από μνήμης, σειρές ψηφίων, οι οποίες γίνονται βαθμιαία μακρύτερες. Αποτελείται από 16 σειρές, των 3 έως 7 ψηφίων. Τα ψηφία σε κάθε σειρά έχουν επιλεγεί, με τυχαία διαδικασία, μεταξύ των ψηφίων 1 έως 9.

Οι σειρές αυτές των αριθμητικών ψηφίων παρουσιάζονται στο παιδί, μία κάθε φορά, προφορικώς, κατά τρόπο ομοιόμορφο (ο ρυθμός εκφώνησης είναι ένα ψηφίο το δευτερόλεπτο). Το παιδί επαναλαμβάνει τη σειρά, αμέσως μετά την εκφώνηση της.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Οι κλίμακες «Μνήμη εικόνων» και «Μνήμη σχημάτων» είναι πανομοιότυπες, με τη διαφορά ότι χρησιμοποιούνται στη μια, όπως είπαμε, εικόνες κοινών αντικειμένων (**υλικό με σημασία**) και στην άλλη αφηρημένα σχήματα. (**υλικό χωρίς σημασία**)

Η «Μνήμη εικόνων» αποτελείται από 16 σειρές εικόνων κοινών αντικειμένων και η «Μνήμη σχημάτων» από άλλες 16 σειρές σχημάτων, οι οποίες γίνονται βαθμιαία μακρύτερες. Οι σειρές αυτές απεικονίζονται σε ισάριθμες καρτέλες. Επίσης, οι εικόνες των αντικειμένων και των σχημάτων είναι, το καθένα χωριστά, και σε μικρά πλαστικοποιημένα χαρτονάκια.

Τα αντικείμενα στις εικόνες επελέγησαν, ώστε αφενός να είναι κοινά, για να μην δυσκολεύεται το παιδί στην αναγνώριση τους, αλλά συγχρόνως και άσχετα μεταξύ τους, για να μην διευκολύνεται ο σχηματισμός μορφολογικών συναθροισμάτων. Τα σχήματα επελέγησαν, ώστε να είναι μεν διακριτά, για να διευκολύνεται η διαφοροποίηση τους, αλλά συγχρόνως και πρωτόγνωρα για το παιδί, ώστε να μην διευκολύνεται η σημασιολογική κωδικοποίηση τους.

Οι εικόνες και τα σχήματα κάθε σειράς έχουν επιλεγεί μεταξύ επτά εικόνων και επτά σχημάτων, αντίστοιχα, με τυχαία διαδικασία.

Ο εξεταστής παρουσιάζει στο παιδί κάθε σειρά για πέντε δευτερόλεπτα. Το παιδί καλείται να θυμηθεί και να φτιάξει την εικονιζόμενη σειρά, τοποθετώντας τα αντίστοιχα χαρτονάκια με τα εικονίδια, το ένα δίπλα στο άλλο, με τη σειρά που είναι στη καρτέλα.

Οι παραπάνω κλίμακες δίνουν αναπτυξιακές ηλικίες και αναπτυξιακά ηλίκια για διάφορες πλευρές της άμεσης μνήμης : α) Άμεσης μνήμης ακουστικών παραστάσεων. β) Άμεσης μνήμης οπτικών παραστάσεων για υλικό με σημασία. γ) Άμεσης μνήμης οπτικών παραστάσεων για άσημο υλικό. Αξιολόγηση των δεικτών αυτών δείχνει κατά πόσον το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού στις τρεις αυτές πλευρές της άμεσης μνήμης είναι ικανοποιητικό ή όχι.

Επίσης, οι παραπάνω αυτοί δείκτες επιτρέπουν ενδιαφέρουσες ενδο-ατομικές συγκρίσεις, όπως είναι η σύγκριση ανάμεσα στους δείκτες για την κλίμακα « Μνήμη αριθμών» και για τις άλλες δύο κλίμακες δείχνει κατά πόσον υπάρχει ενδο-ατομική διαφορά στη **δίοδο επικοινωνίας (ακουστική-οπτική)**.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Επιπλέον των τριών παραπάνω κλιμάκων, έχει περιληφθεί συμπληρωματικώς και η δοκιμασία « **κοινές ακολουθίες**» όπου το παιδί καλείται να κατανομάσει τα μέρη σειρών που συναντάμε στη καθημερινή ζωή, όπως είναι **οι μέρες της εβδομάδας** και **οι μήνες του έτους**. Επίσης του ζητείται «να ανέβει» και «να κατέβει» την **αριθμητική κλίμακα**: ανά 2, ανά 3, ανά 4, ανά 5 και ανά 6 έως το 12, το 18, το 24, το 35 και το 30, αντίστοιχα. Η κλίμακα αυτή χορηγείται **μόνον** στα παιδιά που φοιτούν στο **δημοτικό σχολείο** (δεν χορηγείται στα παιδιά νηπιαγωγείου).

3. Ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων.

Η ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αξιοποιεί τη γλωσσική εμπειρία του και τους πλεονασμούς της γλώσσας για να συμπληρώνει κενά σε γλωσσικό υλικό. Η συμπλήρωση αυτή είναι μια **αυτόματη διεργασία**, η οποία συμβαίνει πολύ συχνά στην ανθρώπινη επικοινωνία, όπως στις περιπτώσεις ελαττωματικής άρθρωσης, ασαφούς τηλεφωνικής διάλεξης, κατανόησης ξενικής προφοράς κ.τ.ό.

Έχουν περιληφθεί δύο κλίμακες, η μια για ολοκλήρωση ελλιπών γλωσσικών στοιχείων στο επίπεδο της **λέξης**, η κλίμακα « Ολοκλήρωση λέξεων» και η άλλη για ολοκλήρωση στο επίπεδο της **πρότασης**, η κλίμακα «Ολοκλήρωση προτάσεων».

A) Η κλίμακα «**Ολοκλήρωση λέξεων**» αποτελείται από 32 λέξεις, από τις οποίες λείπει ένας φθόγγος, όπως π.χ. «πο-ηλατο». Ο εξεταστής προφέρει, σε φυσικό τόνο, τη λέξη, όπως είναι «ακρωτηριασμένη» και το παιδί καλείται να μαντέψει και να πει την πλήρη λέξη.

B) Η κλίμακα «**Ολοκλήρωση προτάσεων**» αποτελείται από 32 απλές προτάσεις, από τις οποίες λείπει μια ολόκληρη λέξη ή φράση. Ο εξεταστής εκφωνεί τις προτάσεις, μία κάθε φορά, διακόπτοντας απότομα και αφήνοντας να φανεί ότι η πρόταση είναι ελλιπής. Το παιδί καλείται να συμπληρώσει την πρόταση με τον κατάλληλο όρο.

4. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα

Η γραφο-φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στο βαθμό συνειδητοποίησης εκ μέρους του παιδιού ότι ο λόγος – γραπτός και προφορικός- συντίθεται από βασικές επιμέρους ακουστικές και οπτικές μονάδες: τα φωνήματα – φθόγγους, τα γραφήματα – γράμματα.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Έχουν περιληφθεί τρεις κλίμακες: η κλίμακα « **Σύνθεση φθόγγων**» για την αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να συνενώνει φθόγγους και να σχηματίζει λέξεις και οι δύο κλίμακες για την αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να διακρίνει τους διάφορους φθόγγους-φωνήματα της ελληνικής γλώσσας μεταξύ τους, η κλίμακα «**Διάκριση φθόγγων**» καθώς και τα διάφορα γράμματα-γραφήματα μεταξύ τους, η κλίμακα «**Διάκριση γραφημάτων**». Η αντιληπτική αυτή διάκριση γίνεται με βάση «φυσιολογικά» - εξωτερικά χαρακτηριστικά (όχι εννοιολογικά) των ακουστικών και των οπτικών ερεθισμάτων, αντίστοιχα.

Α) Η κλίμακα «**Σύνθεση φθόγγων**» αποτελείται από 32 λέξεις που έχουν επιλεγεί, ώστε να περιέχουν τα διάφορα φωνήματα- φθόγγους της ελληνικής γλώσσας στους διάφορους συνδυασμούς τους.

Σε κάθε λέξη –ερώτηση ο εξεταστής προφέρει διαδοχικά τους φθόγγους της λέξης με τρόπο φυσικό και με ρυθμό δύο φθόγγους ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί καλείται, συνθέτοντας τους φθόγγους αυτούς, να βρει και να προφέρει τη λέξη.

Β) Η κλίμακα « **Διάκριση φθόγγων**» αποτελείται από 32 ζεύγη «ψευδολέξεων» . Σε ορισμένα ζεύγη, οι δύο ψευδολέξεις είναι καθόλα όμοιες, όπως « γάζαμος-γάζαμος» και σε άλλα διαφέρουν.

Κατά την κατασκευή των λέξεων, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να περιληφθούν, για σύγκριση, όσο το δυνατόν περισσότεροι συνδυασμοί φωνημάτων και ιδιαίτερα, των ακουστικώς συγγενέστερων όπως τα οδοντικά τα, δ, θ μεταξύ τους, τα ουρανικά κ, γ,χ μεταξύ τους κ.τ.ό.

Ο εξεταστής διαβάσει, σε φυσικό τόνο το κάθε ζεύγος ψευδολέξεων και το παιδί καλείται να δηλώσει αν οι δύο λέξεις είναι ίδιες ή διαφορετικές. Το παιδί έχει γυρίσει την πλάτη του για να μην βλέπει τα χείλη του εξεταστή (μόνον να το ακούει, για να αποκλειστεί η δυνατότητα χειλεανάγνωσης.)

Γ) Η κλίμακα «**Διάκριση γραφημάτων**» είναι παράλληλη της κλίμακας « **Διάκριση φθόγγων**» με τη διαφορά ότι οι ψευδολέξεις κάθε ζεύγους για σύγκριση αντί να δίνονται προφορικώς, δίνονται γραπτώς. Αποτελείται από 21 ζεύγη ψευδολέξεων, των οποίων οι λέξεις σε ορισμένα ζεύγη είναι καθόλα ίδιες, ενώ σε άλλες διαφέρουν. Άλλοτε, οι λέξεις του ζεύγους διαφέρουν ως προς ένα ή δύο γράμματα και άλλοτε, διαφέρουν ως προς τη θέση δύο γραμμάτων .(αντιμετάθεση γραμμάτων).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Κατά την κατασκευή των ψευδολέξεων, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να περιληφθούν, για σύγκριση, όσο το δυνατόν περισσότεροι συνδυασμοί γραφημάτων της ελληνικής γλώσσας και ιδιαίτερα των μορφολογικώς συγγενέστερων.

Ο εξεταστής παρουσιάζει τα ζεύγη ψευδολέξεων, γραμμένα σε μια σελίδα. Το παιδί καλείται να κοιτάξει το κάθε ζεύγος ψευδολέξεων και στις λέξεις που είναι διαφορετικές, να τσεκάρει, με ένα μολύβι, ανάλογα, το ένα ή τα δύο γράμματα που είναι διαφορετικά ή και τα δύο γράμματα που έχουν ανταλλάξει θέση.

5. *Νευρο- ψυχολογική ωριμότητα*

Έχουν περιληφθεί τρεις δοκιμασίες: ο «**οπτικο-κινητικός συντονισμός**», η οποία αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να εκτελεί λεπτές κινήσεις των μυών (του χεριού), συμμορφούμενο στα εκάστοτε αισθητηριακά δεδομένα (της όρασης) η **πλευρίωση** η οποία εξετάζει την πλευρά του σώματος (δεξιά ή αριστερή) που προτιμάει να χρησιμοποιεί το παιδί και η «**Διάκριση δεξιού-αριστερού**», η οποία εξετάζει κατά πόσον το παιδί γνωρίζει και διακρίνει μεταξύ τους, τη δεξιά και την **αριστερή «πλευρά»** του σώματος, του δικού του (ευθεία αντίληψη) και του απέναντι του (καθρεπτική αντίληψη).

A) Η κλίμακα «**Οπτικο-κινητικός συντονισμός**» αποτελείται από ένα σχέδιασμα, σαν λαβύρινθο που δείχνει το οδόστρωμα ενός «περιμετρικού» δρόμου σε πάρκο, με πολλές στροφές-γωνίες και πολλά στενέματα. Το παιδί καλείται να σύρει, με το μολύβι, μια γραμμή «στο μέσον του δρόμου, χωρίς η γραμμή να ακουμπήσει τα πλάγια του δρόμου».

B) Η κλίμακα «**Πλευρίωση**» αποτελείται από 14 εντολές, τις οποίες το παιδί καλείται να τις εκτελέσει, χρησιμοποιώντας μέλη του σώματος του (χέρι, πόδι, μάτι, αυτί) και μικροαντικείμενα (μολύβι, ξυλομπογιά, ξύστρα, μεγεθυντικός φακός, σωλήνας κυλινδρικός, ρολόι). Οι εντολές αυτές δείχνουν τη διαφορετική προτίμηση του παιδιού να χρησιμοποιεί το δεξιό ή το αριστερό «ήμισυ» του σώματος του. Κάθε δεύτερη εντολή είναι επανάληψη της προηγούμενης, με μικρές παραλλαγές, για να διαπιστωθεί τυχόν ασυνέπεια στην προτίμηση.

Γ) Στην κλίμακα «**Αντίληψη δεξιού-αριστερού**», το παιδί καλείται να εκτελέσει, χρησιμοποιώντας μέλη του σώματος του, 12 εντολές.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Τα αποτελέσματα δείχνουν κατά πόσον το παιδί μπορεί να κάνει διάκριση ανάμεσα στο αριστερό και στο δεξιό μέρος τόσο του δικού του σώματος (**ευθεία αντίληψη**) όσο και του σώματος του απέναντι του (**καθρεπτική αντίληψη**) και να προσανατολίζεται αναλόγως.

2.2: ΥΛΙΚΟ

Το υλικό που απαιτείται για τη χορήγηση και βαθμολόγηση των κλιμάκων του Αθηνά Τεστ αποτελείται από έντυπα, βιβλία και φυλλάδια(βλ. Παράρτημα) από δελτάρια με εικόνες κοινών αντικειμένων και με γεωμετρικά-αφηρημένα σχήματα, καθώς και από κοινά μικροαντικείμενα (όπως είναι μια ξυλομπογιά, μια ξύστρα, ένας μεγεθυντικός φακός, ένας χάρτινος κυλινδρικός σωλήνας). Το υλικό αυτό φυλάσσεται και μεταφέρεται σε βαλιτσάκι, ειδικώς κατασκευασμένο για το Αθηνά Τεστ.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος μας είναι μέσω του Αθηνά Τεστ να δώσουμε, μια ορθολογικά οργανωμένη και συστηματική περιγραφή του **επιπέδου** και του **ρυθμού** ανάπτυξης του παιδιού σε κρίσιμους για τη σχολική μάθηση τομείς ανάπτυξης.

Επιπλέον τα εξεταστικά αποτελέσματα μας δίνουν ένα **αναλυτικό – διαγνωστικό** προφίλ του παιδιού, το οποίο, προφίλ, δείχνει περιοχές ανάπτυξης που είναι **ελλειμματικές** και που, ενδεχομένως, μπορούν να ενοχοποιηθούν για της παρούσες ή μελλοντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο.

Ο απώτερος σκοπός **της διαφορικής – αναλυτικής** αξιολόγησης του παιδιού με ο Αθηνά Τεστ είναι ο προγραμματισμός και η εφαρμογή της **κατάλληλης διδακτικο – θεραπευτικής παρέμβασης**, για να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του αυτές **πριν εκδηλωθούν** δηλαδή για την **πρόληψη** τους. Ή, εφόσον έχουν ήδη εκδηλωθεί οι δυσκολίες αυτές, να βοηθήσει το παιδί να τις ξεπεράσει, **πριν παγιωθούν** δηλαδή για την **έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία** τους.

Τα εξεταστικά αποτελέσματα του Αθηνά Τεστ ο χρήστης μπορεί να τα αξιοποιήσει κατά τρεις τρόπους:

A. Ως ψυχοπαιδαγωγικό **διαγνωστικό πλαίσιο**, επάνω στο οποίο θα στηριχθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, είτε μόνος του αυτόνομα είτε σε συνεργασία με τον **σχολικό ψυχολόγο** και **άλλους ειδικούς**, για να προγραμματίσει και να εφαρμόσει, είτε μέσα στην τάξη είτε στα πλαίσια παράλληλης ενισχυτικής διδασκαλίας, την κατάλληλη για τους μαθητές του, **εξατομικευμένη**, διδακτικο – θεραπευτική παρέμβαση.

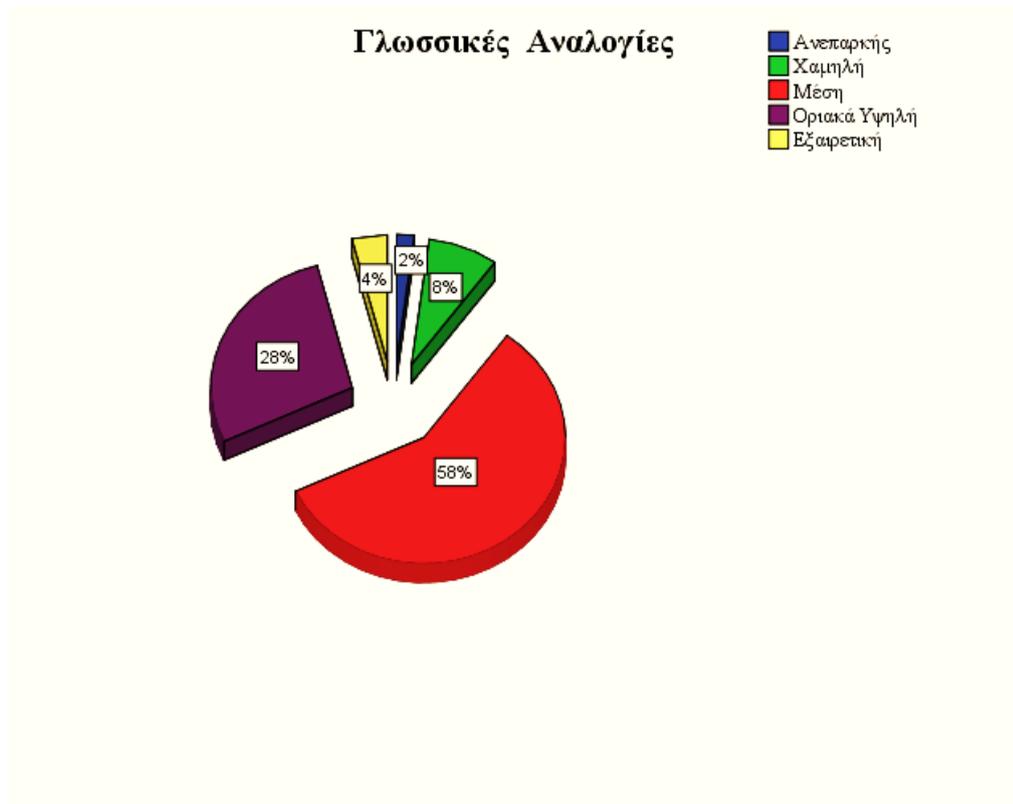
B. Ως **προκριματικό υλικό**, για μια **πρώτη** ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση των μαθητών του η οποία θα τον βοηθήσει να εντοπίσει τα παιδιά που θα πρέπει **να παραπεμφθούν** στη Σχολική Ψυχολογική Υπηρεσία της περιοχής του – ή και σε άλλες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες ή και σε άλλους ειδικούς – για περαιτέρω και συστηματικότερη διαγνωστική αξιολόγηση.

Γ. Ως **μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων**, για τη διενέργεια ψυχοπαιδαγωγικών ερευνητικών εργασιών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, βασιζόμενος στο ψυχοπαιδαγωγικό πρότυπο του Αθηνά Τεστ, να θέσει και να απαντήσει ερευνητικά ερωτήματα για την ανάπτυξη και τη μάθηση, συγκεντρώνοντας, με τη χορήγηση του Αθηνά Τεστ, πλούσιο, κάθε φορά, εμπειρικό υλικό, με τρόπο άμεσο και αβίαστο.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1^η ενότητα

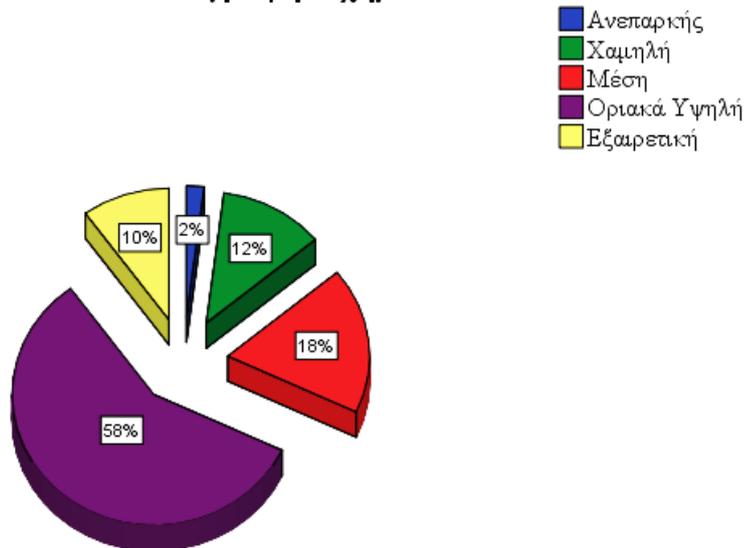


Στην ενότητα αυτή το 58% των παιδιών εμφάνισε μέση επίδοση που σχετίζεται με την ομαλή εξέλιξη και πρόσκτηση του παιδιού ως προς το αναλύει και να συσχετίζει έννοιες κατά τρόπο λογικό. Επίσης, το 28% των παιδιών εμφάνισε οριακά υψηλή επίδοση, εύρημα το οποίο δείχνει ότι τα παιδιά πιθανόν να έχουν δεχθεί μεγαλύτερο αριθμό γλωσσικών ερεθισμάτων από το περιβάλλον τους. Σε αντίθεση με το 8% των παιδιών που εμφάνισε χαμηλή επίδοση το οποίο πιθανώς να οφείλεται σε προβλήματα νοητικής ικανότητας.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

2^η Ενότητα

Αντιγραφή Σχημάτων

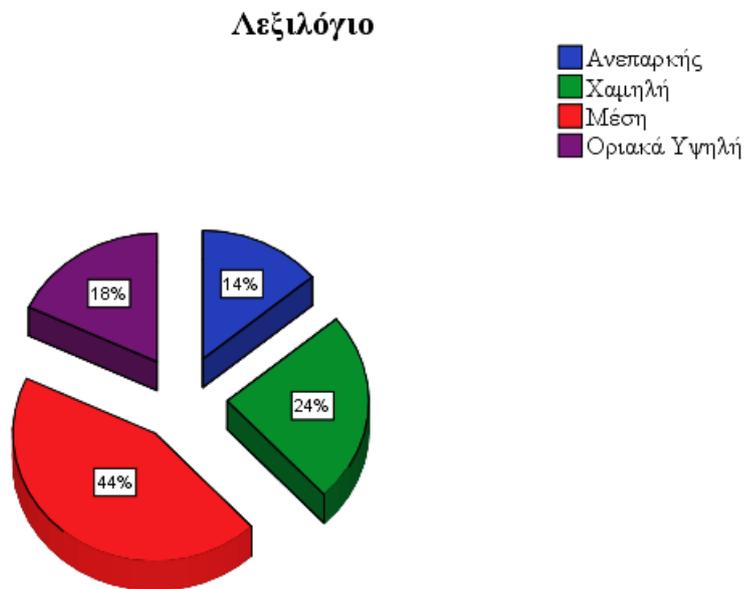


Στην ενότητα αυτή το 58% των παιδιών εμφάνισε οριακά υψηλή επίδοση γεγονός που μας δείχνει υψηλά ανεπτυγμένο επίπεδο οπτικο-αντιληπτικής ικανότητας. Το 18% των παιδιών εμφάνισε μέση επίδοση, εύρημα το οποίο δείχνει ότι η νοητική ανάπτυξη των παιδιών αυτών είναι ικανοποιητική. Ακόμη, το 10% των παιδιών εμφάνισε εξαιρετική επίδοση, σημαντικό ποσοστό που μας δείχνει την πλήρη ανεπτυγμένη οπτικο-αντιληπτική ικανότητα του παιδιού. Αντίθετα, το 12% των παιδιών εμφάνισε χαμηλή επίδοση που πιθανώς οφείλεται σε μη επαρκώς ανεπτυγμένη οπτικο-αντιληπτική ικανότητα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις των παιδιών αξιολογούνται με βάση τη σταθερότητα της γραμμής. Η αξιολόγηση αυτή δείχνει το βαθμό ανάπτυξης του οπτικο-κινητικού συντονισμού του παιδιού.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

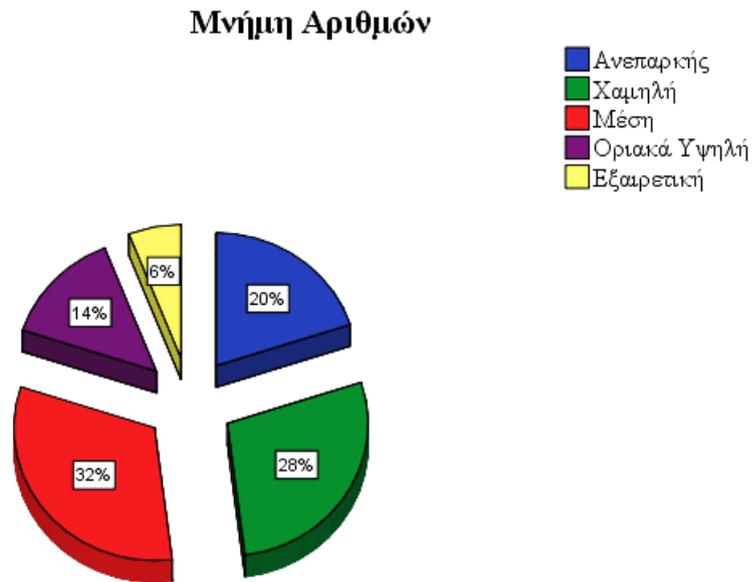
3^η Ενότητα .



Στην ενότητα αυτή το 44% των παιδιών εμφάνισε μέση επίδοση, ποσοστό που μας δείχνει ότι το λεξιλόγιο του κυμαίνεται σε φυσιολογικό επίπεδο. Αρκετά μεγάλο ποσοστό, το 18% εμφανίζει οριακά υψηλή επίδοση που οφείλεται στον υψηλό βαθμό της οργάνωσης των εννοιών εκ μέρους του παιδιού, τόσο του εννοιολογικού πλούτου όσο και του βαθμού αφαίρεσης-γενίκευσης των εννοιών. Σε αντίθεση με το 18% των παιδιών, τι οποίο εμφανίζει χαμηλή επίδοση, εύρημα το οποίο μας δείχνει την αδυναμία των παιδιών να δώσουν το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων του λόγου τους.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

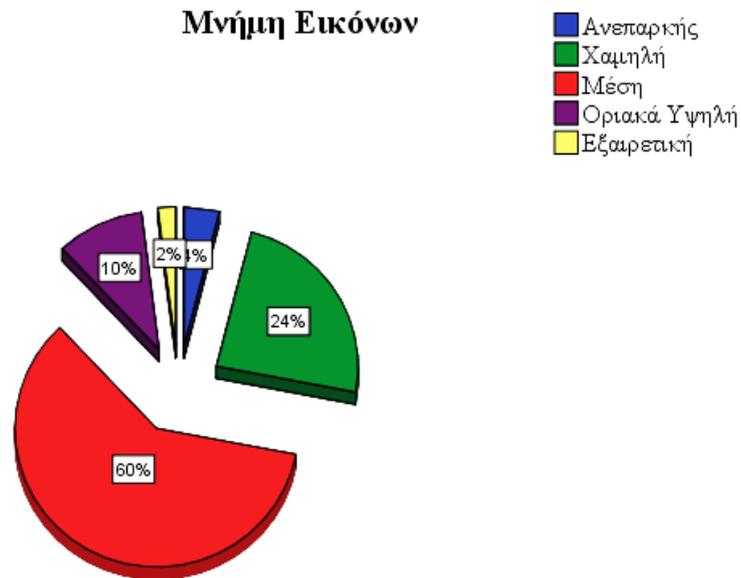
4^η Ενότητα



Στην ενότητα αυτή το 32% των παιδιών εμφάνισε μέση επίδοση, γεγονός το οποίο οφείλεται στην φυσιολογική ικανότητα του παιδιού να αναπαράγει από μνήμης σειρές αριθμών. Ακόμη, χαμηλή επίδοση εμφάνισε το 28% των παιδιών, το οποίο φανερώνει την αδυναμία των παιδιών να οργανώσουν σε χρονική ακολουθία και να επαναλάβουν τις πληροφορίες που δέχονται. Ανεπαρκή επίδοση εμφάνισε το 20% των παιδιών αναδεικνύοντας σημαντικά ελλείμματα στην μνήμη αριθμών και κατ' επέκταση στη λεκτική επανάληψη των ακουστικών πληροφοριών.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

5^η Ενότητα

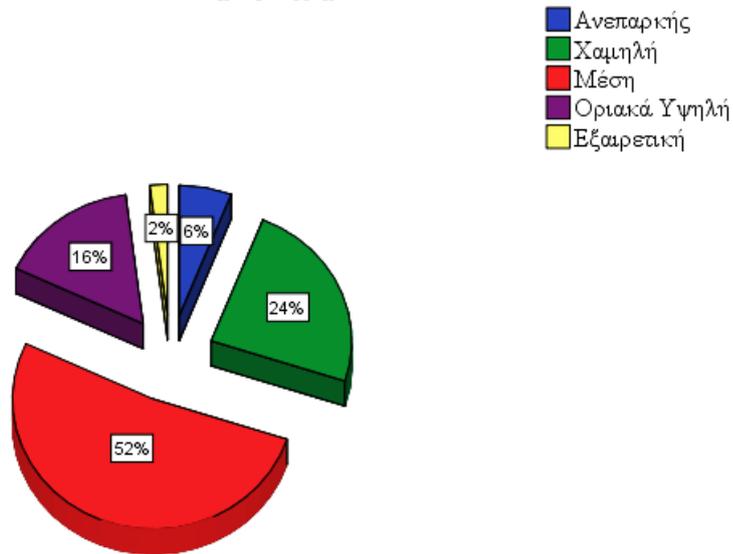


Στην ενότητα αυτή, το 60% των παιδιών εμφάνισε μέση επίδοση, εύρημα το οποίο μας δείχνει ότι η ικανότητα μνήμης σε επίπεδο εικόνων (υλικό με σημασία) είναι επαρκής σε αντίθεση με το 24% των παιδιών που εμφάνισε χαμηλή επίδοση που δείχνει την αδυναμία των παιδιών να αναπαράγουν, από μνήμης σειρές συμβόλων (υλικό με σημασία). Ακόμη ένα ποσοστό, το 10% εμφάνισε οριακά υψηλά επίδοση το οποίο δείχνει ότι το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού της μνήμης μέσω χρήσης εικόνων είναι υψηλό.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

6^η Ενότητα

Μνήμη Σχημάτων

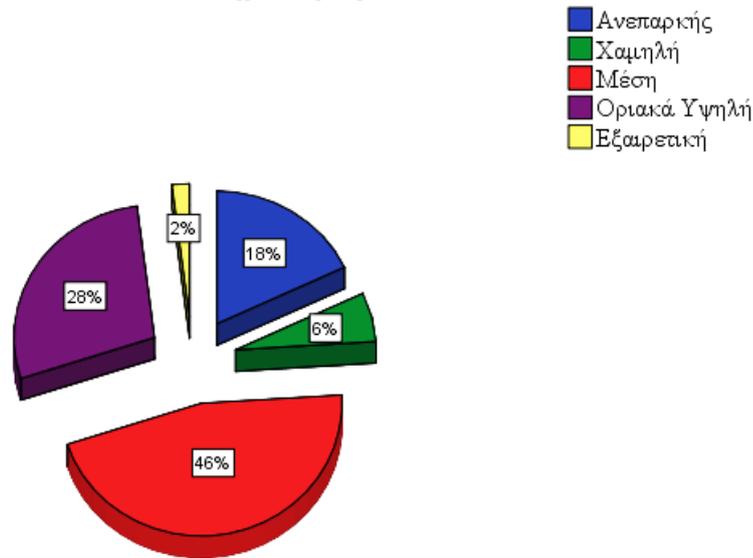


Στην ενότητα αυτή το 52% των παιδιών εμφάνισε μέση επίδοση , ένα ποσοστό το οποίο δείχνει ότι η ικανότητα ανάκλησης αφηρημένων σχημάτων (υλικό χωρίς σημασία) είναι ικανοποιητική. Το 16% επίσης, των παιδιών εμφάνισε εξαιρετικά επίδοση ένα ποσοστό που μας δείχνει ότι η ικανότητα αυτή βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά. Αντίθετα, το 24% των παιδιών εμφάνισε χαμηλή επίδοση που δείχνει ότι το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού της άμεσης μνήμης σχημάτων (υλικό χωρίς σημασία) είναι μη ικανοποιητικό.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

7^η Ενότητα

Ολοκλήρωση Προτάσεων

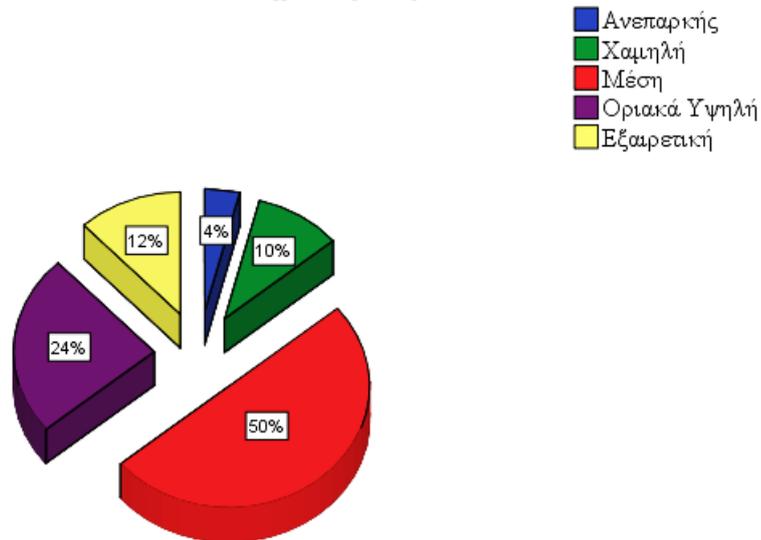


Στην ενότητα αυτή, το 46% των παιδιών εμφανίζει μέση επίδοση εύρημα το οποίο φανερώνει την επαρκή ικανότητα του παιδιού να αξιοποιεί τη γλωσσική εμπειρία του και τους πλεονασμούς της γλώσσας για να συμπληρώνει κενά σε γλωσσικό υλικό. Η συμπλήρωση αυτή είναι μια αυτόματη διεργασία η οποία συμβαίνει πολύ συχνά στην ανθρώπινη επικοινωνία. Κάτι ανάλογο ισχύει και στο 28% των παιδιών το οποίο εμφανίζει οριακά υψηλή επίδοση γεγονός το οποίο μας δείχνει την υψηλή και ικανοποιητική χρήση των συντακτικών και μορφολογικών στοιχείων της γλώσσας. Το 18% των παιδιών παρουσίασε ανεπαρκής επίδοση το οποίο συνδέεται με δυσκολίες οι οποίες αντανακλούν την αδυναμία των παιδιών να αποσπασούν τους κανόνες της μορφοσύνταξης μέσα από τους πλεονασμούς της γλωσσικής εμπειρίας και να τους χρησιμοποιήσουν αυτόματα. Υποστηρίζεται ότι οι δυσκολίες στην αυτόματη επεξεργασία και χρήση των κανόνων της δομής και μορφολογίας της γλώσσας αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου.(Leonard,1992,Seindeberg,1993).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

8^η Ενότητα

Ολοκλήρωση Λέξεων

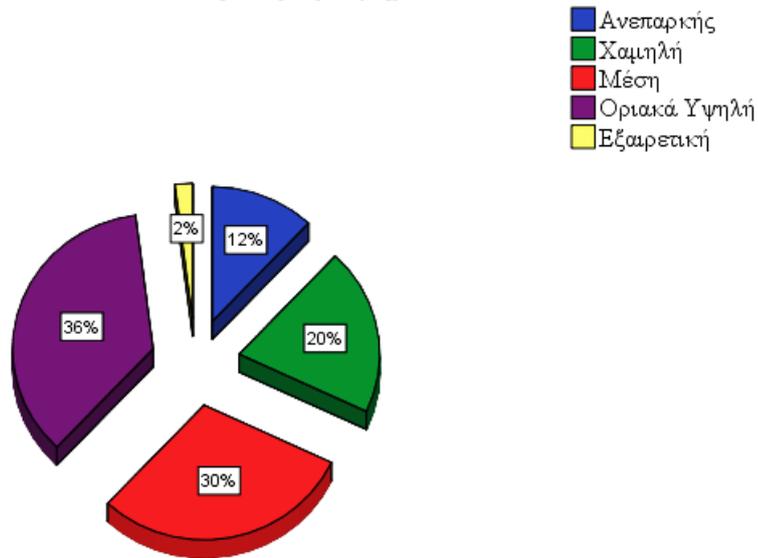


Σε αυτή την ενότητα οι επιδόσεις των παιδιών κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, το 50% των παιδιών εμφάνισε μέση επίδοση, το 24% εμφάνισε οριακά υψηλή επίδοση και τον 12% εμφάνισε εξαιρετική επίδοση. Όπως και στη προηγούμενη ενότητα, ομοίως και σε αυτή τα υψηλά ποσοστά επίδοσης δείχνουν την ικανοποιητικά αναπτυγμένη ικανότητα χρήσης των συντακτικών και μορφολογικών στοιχείων της γλώσσας.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

9^η Ενότητα

Διάκριση Γραφημάτων

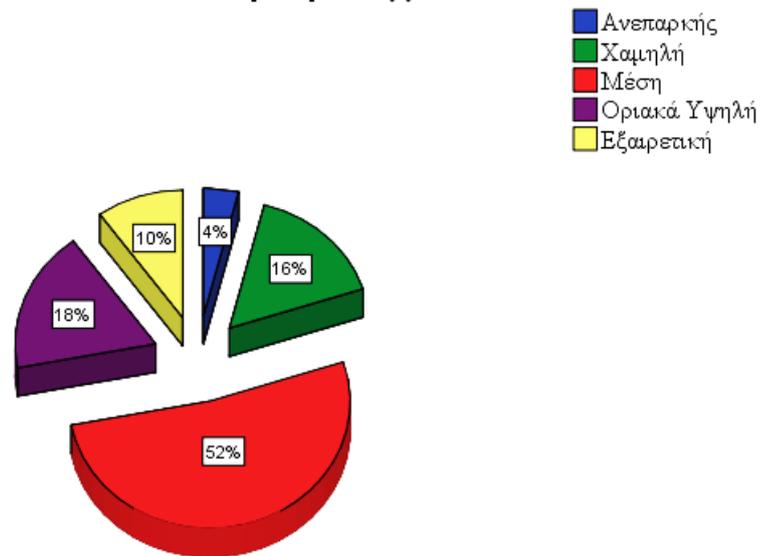


Στην ενότητα αυτή το 36% των παιδιών εμφάνισε οριακά υψηλή επίδοση το οποίο αποδεικνύει την αυξημένη ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τα διάφορα γράμματα-γραφήματα μεταξύ τους. Ομοίως και το ποσοστό 30% δείχνει την επάρκεια αυτής της ικανότητας. Αντιθέτως το 20% των παιδιών εμφάνισε χαμηλή επίδοση, ένα ποσοστό το οποίο δείχνει όχι μόνο την ανεπάρκεια της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας αλλά και την ύπαρξη οπτικών δυσλειτουργιών.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

10^η Ενότητα

Διάκριση Φθόγγων

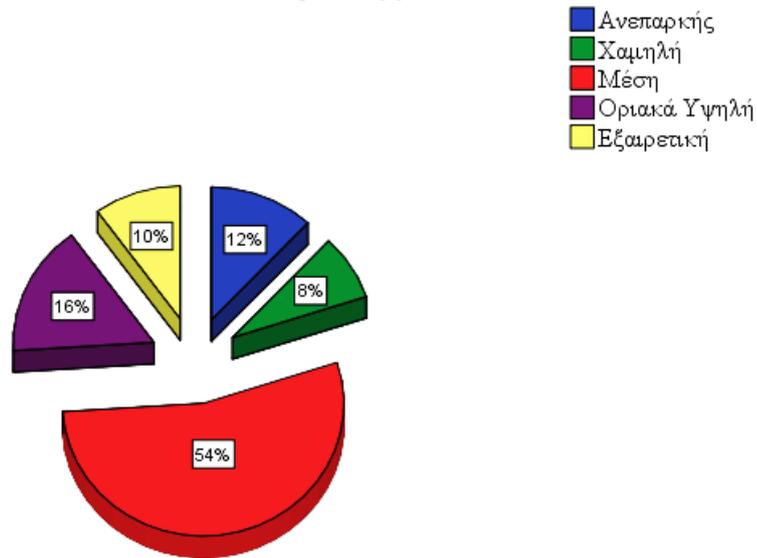


Στην ενότητα αυτή το 52% εμφάνισε μέση επίδοση εύρημα το οποίο δείχνει ότι η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τους φθόγγους – φωνήματα της ελληνικής γλώσσας μεταξύ τους είναι επαρκής. Επίσης, το 18% των παιδιών εμφάνισε οριακά υψηλή επίδοση με την ικανότητα αυτή να κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα. Αντιθέτως, το 16% των παιδιών εμφάνισε χαμηλή επίδοση το οποίο πιθανόν δείχνει ανεπάρκεια της λειτουργίας της ακουστικής διόδου.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

11^η Ενότητα

Σύνθεση Φθόγγων



Στην ενότητα αυτή το 54% των παιδιών εμφανίζει μέση επίδοση που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η οι ικανότητες των παιδιών να συνενώνουν φθόγγους και να σχηματίζουν λέξεις είναι ικανοποιητικές. Ομοίως και το 16% εμφανίζει οριακά υψηλή επίδοση. Εξίσου και οι δύο παραπάνω επιδόσεις δείχνουν η γραφο-φωνολογική ενημερότητα έχει κατακτηθεί. Απεναντίας, το 12% των παιδιών εμφάνισε ανεπαρκή επίδοση το οποίο οφείλεται στην αδυναμία των παιδιών να σχηματίζουν λέξεις συνενώνοντας φθόγγους καθώς επίσης καθώς επίσης και στην αποδοχή των ακουστικών πληροφοριών.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε από τα αποτελέσματα της εφαρμογής των τεστ στα παιδιά προκύπτουν και οι απαντήσεις μας στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα-στόχους. Εύκολα καταλήγουμε στο συμπέρασμα, λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά αποτελέσματα, ότι το Αθηνά Τεστ αποτελεί ένα αξιόπιστο και πολύ χρήσιμο σταθμισμένο εργαλείο για τη διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών καθώς επίσης και για τον εντοπισμό περιοχών ανάπτυξης με ελλειμματικές επιδόσεις που τείνουν να δημιουργήσουν παρούσες ή μελλοντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο.

Αναλυτικότερα, η διεξαγωγή της έρευνας μας επιτρέπει να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά του δείγματος παρουσίασαν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ. Μεγάλο ποσοστό των παιδιών δεν παρουσίασε δυσκολίες όσο αφορά τη νοητική ικανότητα (αντιγραφή σχημάτων- γλωσσικές αναλογίες) αλλά εμφάνισε δυσκολίες στην ενότητα του λεξιλογίου γεγονός το οποίο συναντάται συχνά σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα σε παιδιά με δυσκολίες στην έκφραση.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας παρατηρήθηκε επίσης ότι πολλά παιδιά που παρουσίασαν δυσκολίες στην ενότητα « Μνήμη Ακολουθιών», παρουσίασαν και την εξής συμπεριφορά κατά τη χορήγηση των επιμέρους ενοτήτων του τεστ: κάποια παιδιά απαντούσαν 2-3 ερωτήσεις σωστά και τις 1-2 επόμενες λανθασμένα. Μία τέτοια «άρρυθμη-άτακτη» πορεία μπορεί να είναι ένδειξη ότι το παιδί έχει «διάσπαση προσοχής». Επιπλέον, όσα παιδιά παρουσίασαν δυσκολίες στη «Μνήμη Ακολουθιών» παρουσίασαν ανεπαρκής επίδοση στη συμπληρωματική ενότητα της κλίμακας «Μνήμη Αριθμών» στις κοινές ακολουθίες (ημέρες της εβδομάδας- μήνες του έτους).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Επιπρόσθετα, όσον αφορά την τις ποιοτικές κλίμακες «αντίληψη δεξιού-αριστερού» και «πλευρίωση» παιδιά που παρουσίασαν δυσκολίες σε αυτές τις κλίμακες παρατηρήθηκε ότι και οι επιδόσεις τους στις υπόλοιπες ήταν χαμηλές. Ακόμη, στη συνέντευξη που προηγήθηκε με τους εκπαιδευτικούς επισημάνθηκε η χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών αυτών καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Όλα αυτά συνάδουν στην δημιουργία ενός προφίλ παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι όσα παιδιά εμπίπτουν στη κατώτερη διαγνωστική κατηγορία, στην «ανεπαρκή επίδοση» είναι σαφώς «υποψήφια» για παραπομπή σε άλλη ενδο-σχολική ή έξω-σχολική υπηρεσία για περαιτέρω και συστηματικότερη διαγνωστική αξιολόγηση. Επίσης, όσα παιδιά τείνουν να εμπίπτουν στη διαγνωστική κατηγορία «οριακώς χαμηλή επίδοση», ασφαλώς, έχουν και αυτά ανάγκη συστηματικότερης διαγνωστικής αξιολόγησης.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης Ι.(2000).*Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά (αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση), τόμος1(1^η έκδ).* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας (διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση).* (δ΄ έκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τομάρας Ν. (2008). *Μαθησιακές Δυσκολίες –ΙΣΟΤΙΜΕΣ ΕΥΚΕΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.* Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκη
- Μαυρομάτη Δ. (2004). *Δυσλεξία- Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση.* Αθήνα: Γ. Γκέλμεσης
- Πορπόδα Κ.Δ. (1997). *Δυσλεξία.* Αθήνα: Δανιάς.
- Μπουρισιέ Α. (1986). *Ανιμετώπιση της δυσλεξίας.*(6^η έκδ). Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Βασίλης Χρυσοχόου. Αθήνα: Κέδρος
- Τζουριάδου Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς
- Κάκουρος Ε. Μανιαδάκη Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων «Αναπτυξιακή προσέγγιση»,* Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κολιάδης Ε.(1994).*Ψυχοπαιδαγωγικά Μοντέλα Αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών, Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Άτομα με ειδικές ανάγκες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Herbert M. (1998). *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας.* Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Ιωάννης Παρασκευόπουλος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κυπριωτάκης Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους.* Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική
- Τριλιανός Θ. (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας.* Αθήνα: Τολίδη
- Παντελιάδου Σ, Πατσιωδήμου Α. , Μπότσας Γ. (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Βόλος
- Kirk S. (1973). *Εκπαίδευσης των αποκλινούντων παιδιών.* (μτφ). Κ.Τσιμπούκη. Αθήνα

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Φλωράτου Μ. (1992). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χριστοδούλου Γ.Ν & συνεργάτες.(2004). « *Ψυχιατρική*». : ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις.

Καλατζή-Αζίζι Α. (2003). Διδακτικές σημειώσεις- Μάθημα: Γνωσιακές/ Συμπεριφοριστικές Προσεγγίσεις στην Ψυχοθεραπεία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών- Τομέας Ψυχολογίας

Δρόσος Κ. (2009). Διδακτικές σημειώσεις- Μάθημα: Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές Ιωάννινα: ΑΤΕΙ Ηπείρου - Τμήμα Λογοθεραπείας

Παρασκευόπουλος Ι.Ν., Καλατζή-Αζίζι Α., Γιαννίτσας Ν.Δ. (1999). *Δομή και Χρησιμότητα του Αθηνά Τεστ*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Δ.Κ Αναγνωστόπουλος. *Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών δυσκολιών*. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου του 2012 από το Διαδίκτυο: <http://www.mednet.gr/archives/2000-5/pdf/506.pdf>

Γιώργος Α. Γιαννακάκης. *Ανάλυση ηλεκτροεγκεφαλογραφικού σήματος με εφαρμογές*

στην επιληψία και τις μαθησιακές δυσκολίες. Ανακτήθηκε 25 Αυγούστου του 2012 από το Διαδίκτυο : <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/432/1/379.pdf>

Κρόκου Ζ. *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου του 2012 από το Διαδίκτυο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/krokou_ma8Hsiakes.pdf

Κούτου Α. Μακρή Α. Τουλούμη Κ.Τσαμασφύρα Ε.Φραντζή Άννα. «*Εκπαίδευση παιδιών με νοητική υστέρηση*». Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου του 2012 από το

Διαδίκτυο: <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/koutou-anastasia/koutou.htm>

Βακάκη Γ. *Α΄ Τεστ*. Ανακτήθηκε 25 Αυγούστου του 2012 από το Διαδίκτυο: <http://www.child-health.gr/content/%CE%B1-%CF%84%CE%B5%CF%83%CF%84-%CE%B1%CE%BB%CF%86%CE%B1-%CF%84%CE%B5%CF%83%CF%84>

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών-Λογοθεραπευτών. *Τεστ Μεταφών*. Ανακτήθηκε 25 Αυγούστου του 2012 από το Διαδίκτυο :

http://www.logopedists.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=158:2010-10-03-18-50-20&catid=1:latest-news

Παντελιάδου Σ. Μπότσα Γ. *ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ*. Ανακτήθηκε 22 Αυγούστου του 2012 από το Διαδίκτυο : http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teyxos_a.pdf

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

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

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

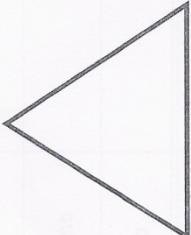
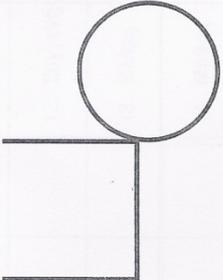
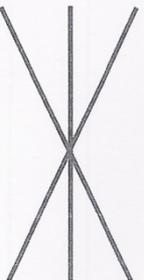
Σελ. 3
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

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

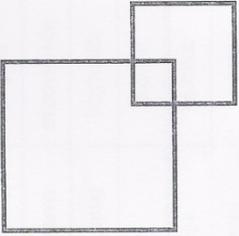
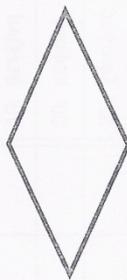
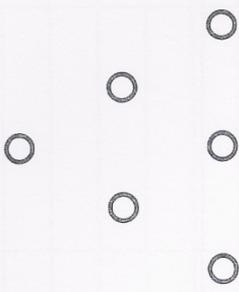
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Σελ. 4		*1. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ			Αρχικός βαθμός		
ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. πόδια	ρόδες			17. αγκόνα	γόνατο		
2. άσπρο	κίτρινο			18. κουδούνι	κόρνα		
3. τετράγωνο	στρογγυλός			19. βενζίνη	ρευμία		
4. σκουλαρίκα	δαχτυλίδι			20. κεφάλι	κορυφή		
5. σπίτια	φωλιές			21. χάντρες	ρόγες		
6. κτυπάμε	φυσάμε			22. γραμμάρια	ώρες		
7. συρτάρια	τσέπες			23. νύχια	κεντρί		
8. δρόμους	γραμμές			24. εισπήριο	γρραμματόσημο		
9. παπάδες	δασκάλους/ες			25. γυάλα	κλουβί		
10. φελλό	καπάκι			26. τριχώμα	λέπια		
11. κάλτσες	καπέλο			27. θεμέλια	ρίζες		
12. κρατούμενους	αρώστους			28. πατερίτσες	ακουστικά		
13. ψάρια	ζώα			29. νερομπογιές	κλωστές		
14. ξινό	πικρός			30. αβγά	καρπούς		
15. γάλα	νερό			31. δέριμα	φλούδα		
16. πετάλια	κουτιά			32. φυτίλι	πένα		

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Σελ. 5	Προτιμώμενο χέρι	2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	Χρόνος	Αρχικός βαθμός
α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___	Σύνολο μονάδων: <input type="text"/>	α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___	Σύνολο μονάδων: <input type="text"/>	α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___
Σύνολο μονάδων: <input type="text"/>				

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Σελ. 6 2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ (συνέχεια)	α(3): __, β(2): __, γ(1): __ Σύνολο μονάδων: <input type="checkbox"/>	α(3): __, β(2): __, γ(1): __ Σύνολο μονάδων: <input type="checkbox"/>	α(3): __, β(2): __, γ(1): __ Σύνολο μονάδων: <input type="checkbox"/>
			
			

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Σελ. 7

*3. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Αρχικός βαθμός

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

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Σελ. 8

*4. ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ

Αρχικός βαθμός

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

*ΚΟΙΝΕΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΕΣ

Συμπληρωματική της κλίμακας «Μνήμη αριθμών»

ΗΜΕΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΑΣ - ΜΗΝΕΣ ΕΤΟΥΣ

Μονάδες Χαρακτηρισμός

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

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

ΑΡΙΘΜΗΣΗ

Μονάδες Χαρακτηρισμός

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

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

• Ανά 6 έως 30 • Από 30 ανά 6

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

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

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

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

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

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

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Σελ. 12	Προτιμώμενο χέρι	*9. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	Χρόνος	Αρχικός βαθμός
σον κον	φοστώ ροστώ	ψατσάτω φατσάτω		
τάλι τάλι	τάπρο τάπρο	λομβρός λομβρός		
λέθα λέδα	στέρα τσέρα	ΣΠΩΡΦΕΤΩ ΣΠΩΡΨΕΓΩ		
τάβο τάθο	θεμπός θεμπός	αφρυχός αφρυγός		
θάλμη θάλμη	ΑΠΡΑΒΗ ΑΓΡΑΘΗ	φεδρέζες φερδέζες		
κύση κόση	ζάμερι ξάμερι	τιασκό τιασκό		
ΝΑΣΩ ΝΑΣΩ	ράκλια ράλκια	πάρονθος πάρονος		

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Σελ. 13

10. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΘΟΥΓΩΝ

Αρχικός βαθμός

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)
	Ίδιες	Διαφο- ρετικές	
1. Βόλα - Γόλα	(Δ)		
2. Πάπι - Τάπι	(Δ)		
3. Μάλα - Μάλα	(Ι)		
4. Ινήπι - Ινήπι	(Δ)		
5. Μάδος - Νάδος	(Δ)		
6. Εχρηλός - Ερηλός	(Δ)		
7. Αβόφα - Αβόφα	(Ι)		
8. Άφαλη - Άφαλη	(Δ)		
9. Βελανώ - Βελανώ	(Δ)		
10. Κλωδες - Κρωδες	(Δ)		
11. Γριπώση - Γριπώση	(Δ)		
12. Τιφώδες - Τιθώδες	(Δ)		
13. Λαβρίνω - Λαβρίνω	(Δ)		
14. Ρεγιάρω - Ρεγιάρω	(Ι)		
15. Μάργκινα - Μάργκινα	(Ι)		
16. Σαρζίξης - Σαρζίξης	(Ι)		
17. Ασιμάς - Αζιμάς	(Δ)		
18. Ζοχύγι - Ζογύγι	(Δ)		
19. Καρποκίτια - Καρποκίτια	(Δ)		
20. Κοχιγιάς - Κοχιγιάς	(Ι)		
21. Βαδρίντες - Βαδρίντες	(Δ)		
22. Κρετόκες - Κρεντόκες	(Δ)		
23. Γαρδαθός - Γαρδαθός	(Ι)		
24. Κάρμπαλη - Κάρμπαλη	(Ι)		
25. Δομβράνω - Δοβράνω	(Δ)		
26. Γκαφιλός - Γκαφιλός	(Δ)		
27. Ναδάφα - Ναβάφα	(Δ)		
28. Κιρκέζω - Κιργκέζω	(Δ)		
29. Νακιπάδες - Ναγκιπάδες	(Δ)		
30. Βαρτράζω - Βατράζω	(Δ)		
31. Μπαρκακάς - Μπαρκακάς	(Δ)		
32. Σανδιάσκος - Σανβιάσκος	(Δ)		

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

Σελ. 14

* 11. ΣΥΝΘΕΣΗ ΦΟΙΤΩΝ

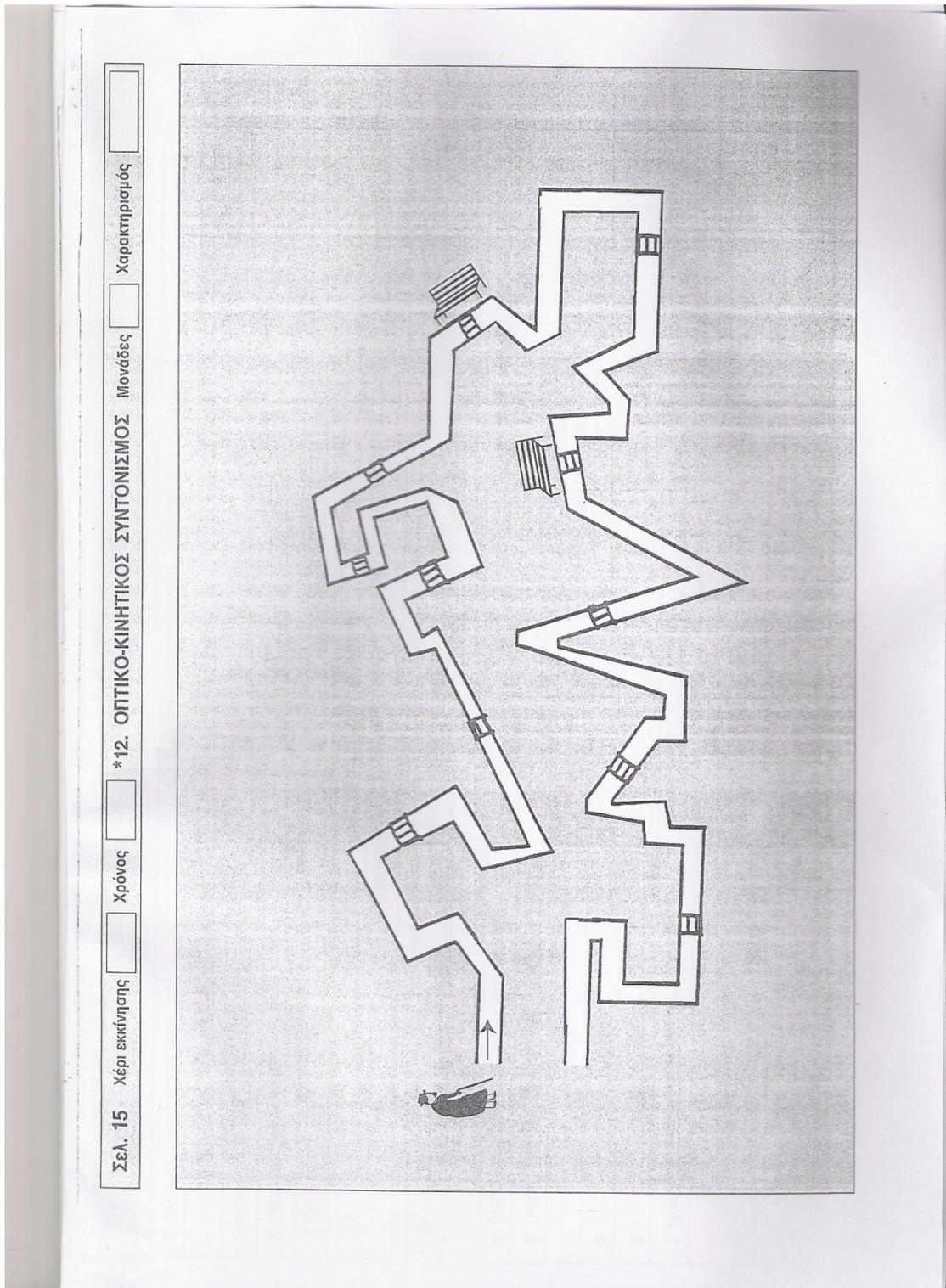
Αρχικός βαθμός

Ερωτήσεις 1-10
(με επίδειξη εικόνων)

Ερωτήσεις 11-32
(χωρίς επίδειξη εικόνων)

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

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ



ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ

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

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

ΧΕΡΙ ΠΟΔΙ 14. ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ ΜΙΑΤΙ ΑΥΤΙ

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