



ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ - ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Αξιολόγηση , Διάγνωση και Θεραπεία στην
Πρώτη Σχολική Ηλικία



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Γραμματίκα Ευτέρπη (Α.Μ. : 11926)

Δεσποινίδου Μαρία (Α.Μ. : 12047)

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Πέσχος Δημήτριος

ΕΠΙΤΗΡΗΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Ζακοπούλου Β.

Χριστοδουλίδης Π.

Ιωάννινα 2012

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	σελ 4
Πρόλογος.....	σελ 5
Εισαγωγή.....	σελ 6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Εισαγωγικό κεφάλαιο στις μαθησιακές δυσκολίες

1.1 Εννοιολογικοί ορισμοί.....	σελ 9
1.2 Αιτίες εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ 12
1.3 Μύθοι που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες	σελ 15
1.4 Μελέτη της εξελικτικής πορείας των μαθησιακών δυσκολιών	σελ 17
1.5 Βασικοί σταθμοί στη μελέτη και έρευνα των μαθησιακών δυσκολιών	σελ 19
1.6 Η αναπτυξιακή εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών	σελ 24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Το φαινόμενο «μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία»

2.1 Γενικές κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών	σελ 27
2.2 Συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών	σελ 33
2.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία	σελ 35
2.4 Χαρακτηριστικά ατόμων με δυσκολίες ανάγνωσης-δυσλεξία	σελ 38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Η διάγνωση-αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

- 3.1 Η σπουδαιότητα της διαγνωστικής αξιολόγησηςσελ 42
- 3.2 Τομείς και μέσα διαγνωστικής αξιολόγησηςσελ 43
- 3.3 Διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση στη μάθηση της γλώσσαςσελ 46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών

- 4.1 Τι ονομάζεται πρόιμη παρέμβασησελ 84
 - 4.2 Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξίας στην προσχολική ηλικίασελ 86
 - 4.2.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικώνσελ 94
 - 4.3 Ο ρόλος της οικογένειαςσελ 102
 - 4.4 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργούσελ 107
 - 4.5 Πρακτικές συμβουλέςσελ 109
- Επίλογοςσελ 112
- Παράρτημασελ 114
- Βιβλιογραφία*σελ 127

Πριν ξεκινήσουμε την πτυχιακή μελέτη θα θέλαμε να αποδώσουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στους καθηγητές μας, οι οποίοι σε όλη την πορεία της φοιτητικής μας ζωής μας εξόπλισαν με τα απαραίτητα εφόδια. Επίσης στον καθηγητή μας, Πέσχο Δημήτριο, που ανέλαβε να μας στηρίξει στην εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει στους γονείς μας, οι οποίοι μας στήριξαν ηθικά και οικονομικά σε όλη τη διάρκεια της φοιτητικής μας ζωής.

Πρόλογος

Στην ακόλουθη πτυχιακή εργασία παρουσιάζονται περιγραφικά οι μαθησιακές δυσκολίες και η δυσλεξία (αίτια, συμπτώματα, αποτελέσματα, τρόποι αντιμετώπισης).

Η εργασία είναι χωρισμένη σε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποτελεί μια εισαγωγή στο θέμα «μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία». Η δεύτερη ενότητα επεκτείνει το θέμα αναλύοντας τα αίτια, τους μύθους που έχουν δημιουργηθεί γύρω από το προς ανάλυση θέμα, τα χαρακτηριστικά των ατόμων που πάσχουν, τα συμπτώματα που εμφανίζουν τα άτομα αυτά. Η τρίτη ενότητα είναι αφιερωμένη στη διαγνωστική αξιολόγηση. Ενώ η τέταρτη και τελευταία στη θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας ειδικότερα.

Εισαγωγή

Για την εκπόνηση της ακόλουθης πτυχιακής μελέτης πραγματοποιήθηκε εμπειριστατωμένη εργασία. Μελετήθηκαν πληθώρα άρθρων ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, έτσι ώστε να κατορθώσουμε να σχηματίσουμε σφαιρική άποψη για το

ζητούμενο θέμα. Η μελέτη αυτή δεν ήταν στείρα. Με γνώμονα την κριτική σκέψη, μελετήσαμε έρευνες διεξοδικά, σχετικές διατυπωμένες θεωρίες και καταλήξαμε σε συμπεράσματα. Έγινε αξιολόγηση των όσων μελετήσαμε, επιλογή των σημαντικότερων και αντικειμενικότερων θεωριών, και τελικά ολοκλήρωση και διατύπωση της εργασίας, μέσα από τη δική μας κριτική σκέψη, με οδηγό πάντοτε ειδικευμένες και τεκμηριωμένες επιστημονικές θέσεις.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα αιχμής για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτυγχάνουν καθημερινά, στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των Μαθησιακών τους Δυσκολιών ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης. Πολλοί από αυτούς προχωρούν αποτυγχάνοντας στο σχολικό σύστημα χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ άλλοι αγωνίζονται να αξιοποιήσουν ό,τι προσφέρεται θεσμικά για την υποστήριξή τους. Οι μαθητές αυτοί συχνά απογοητεύονται, περιθωριοποιούνται, τα παρατούν.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μόνοι τους τρόπους κατανόησης και υποστήριξης, χωρίς ένα θεσμικό υποστηρικτικό πλαίσιο και χωρίς εξειδικευμένη σχετική επιμόρφωση. Αισθάνονται συχνά ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί, ενώ ορισμένοι από αυτούς αναζητούν επιμόρφωση με προσωπική τους πρωτοβουλία.

Την εικόνα συμπληρώνουν οι γονείς, που αγχωμένοι, απογοητευμένοι και συχνά σε σύγχυση προσπαθούν να βρουν λύσεις για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών τους συχνά έξω από το σχολείο, με υψηλό χρηματικό και ψυχικό κόστος και με αβέβαια αποτελέσματα. Ανακαλύπτουν συχνά ότι έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος, ότι έχουν πιστέψει σε μη τεκμηριωμένες «θεραπείες» και ότι οι ατομικές λύσεις δεν είναι πάντα αποτελεσματικές.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα, γεγονός που οφείλεται τόσο στη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και στην αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία που παρέχεται. Έτσι, αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν προκαλούνται από το περιβάλλον, μπορούν να επιδεινωθούν ή να μειωθούν ανάλογα με συγκεκριμένους παράγοντες του περιβάλλοντος. Σημαντικός και αξιόπιστος αρωγός στην προσπάθεια κατάλληλης

οργάνωσης και αξιοποίησης αυτών των παραγόντων του περιβάλλοντος, είναι η επιστημονική έρευνα, η οποία αναδεικνύει τη σημασία και την πραγματική φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, υποστηρίζει και δίνει δυνατότητες για ασφαλή και έγκαιρη ανίχνευση και διάγνωση και προτείνει τεκμηριωμένες μεθόδους υποστήριξης. Το κλειδί για την επιτυχημένη στροφή προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν είναι η ύπαρξη της επιστημονικής έρευνας, αλλά η αλλαγή των αντιλήψεων και των καθημερινών διδακτικών πρακτικών. Σήμερα, αν και η επιστημονική έρευνα έχει κάνει σημαντική πρόοδο σχετικά τόσο με την ανίχνευση όσο και με τη διάγνωση και την επιτυχή υποστήριξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτή η πρόοδος δεν έχει τροποποιήσει σημαντικά την εκπαιδευτική πρακτική.

Παρακάτω παρουσιάζονται εισαγωγικές γνώσεις σχετικά με την ιστορία, τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, περιγράφονται τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών στη σχολική μάθηση, όπως τα αναγνωρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κατανόηση του ρόλου της οικογένειας και στην ανάδειξη τρόπων υποστήριξης και αξιοποίησής της.

ΕΦΟΣΩΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΕΙΝΑΙ ΕΞΥΠΝΟ, ΓΙΑΤΙ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΓΡΑΦΗ;

Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα πάσχει από δυσλεξία. Δηλαδή δεν είναι καθυστερημένα, ούτε έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Αντίθετα η νοημοσύνη τους είναι μια χαρά. Μόνο στην ανάγνωση των πραγμάτων και των λέξεων δυσκολεύονται. Τα παιδιά:

∞ Δεν θυμούνται κανόνες. Οι γονείς/δάσκαλοι συνέχεια επαναλαμβάνουν τους ίδιους κανόνες. Όμως λίγη ώρα μετά το παιδί κάνει τα ίδια λάθη.

∞ Δεν βλέπουν πως τα πράγματα έχουν μια σειρά. Δεν αναγνωρίζουν αιτία και αποτέλεσμα.

∞ Όταν είναι μόνα τους είναι ήσυχα. Μόλις είναι μαζί με άλλα παιδιά δεν συμπεριφέρονται σωστά.

∞ Αφαιρούνται, δεν μπορούν να ξεχωρίζουν τι είναι σημαντικό και θέλει προσοχή. Π.χ. Τα παπούτσια με τις εικόνες των δεινοσαύρων τραβάνε την προσοχή τους και όχι η ομιλία του δασκάλου.

Το άτομο που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες έχει συνήθως νοημοσύνη μέσου όρου, ή πάνω από τον μέσο όρο. Παρόλα αυτά, για κάποιον γνωστό ή άγνωστο λόγο υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στο δυναμικό του ατόμου (τι θα μπορούσε δυνητικά να πετύχει), και στο τι πραγματικά πετυχαίνει στη ζωή του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Εισαγωγικό κεφάλαιο στις μαθησιακές δυσκολίες

1.1 Εννοιολογικοί ορισμοί

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι γενικά ένας όρος που αναφέρεται σε μια ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του

λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε διαταραχές του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα και σε άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή. Μπορεί, επίσης, να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία, κ. λ. π. Πρέπει, όμως, να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα αυτών των παραγόντων.

ΙΑΤΡΟΚΕΝΤΡΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Σύμφωνα με τον Bannatyne : « ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές λειτουργίες του δεν έχουν εμφανείς βλάβες, Παρουσιάζει, όμως, ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης»

Ο Myklebust (1968) χρησιμοποίησε τον όρο "ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες" : « παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, παράλληλα, όμως, παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης. Το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές δεν είναι αμιγές, αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές υστέρησης.»

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΚΕΝΤΡΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Επικεντρώνουν το πρόβλημα στη δυσκολία σχολικής επίδοσης. Τα παιδιά παρουσιάζουν διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες, που αφορούν την κατανόηση ή χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, εξελικτική αφασία, δυσλεξία, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Οι λειτουργικοί ορισμοί μετατρέπουν θεωρητικές έννοιες σε όρους κατάλληλους για τους επαγγελματίες. Οι Chalfant & King, βασιζόμενοι στους ήδη υπάρχοντες ορισμούς για τις μαθησιακές δυσκολίες, συνόψισαν τα εξής 5 κοινά στοιχεία :

1. Αποτυχία στα μαθήματα
2. Παράγοντες αποκλεισμού
3. Βιολογικές παράμετροι
4. Ψυχολογικές παράμετροι
5. Διακύμανση

Ένας ενδεικτικός λειτουργικός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτός των Hallahan & Kanfman, ο οποίος υποστηρίζει τα εξής:

«Θεωρητικά οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μία ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης. Αυτός ο ορισμός είναι κοινός για τη δυσλεξία, την υποεπίδοση, την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση, που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού.» (Byrne B. & Fielding -Barnsley R, 1995).

ΟΡΙΣΜΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η δυσλεξία είναι μια νευρολογικής φύσης, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική (Critchley, M., and Critchey, E.A , 1978).

1.2 Αιτίες εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών

Υπάρχει μια ποικιλία θεωριών σχετικά με τους παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Κοινό σημείο αναφοράς τους αποτελεί το ότι όλες, με κάποιο τρόπο, εμπλέκουν τον ανθρώπινο εγκέφαλο. Ο βασικότερος αιτιακός παράγοντας είναι τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία.

Πιθανές λοιπόν αιτίες μαθησιακών δυσκολιών πιστεύεται πως είναι:

- Λάθη στη δομή του εγκεφάλου
- Ελλιπής διατροφή
- Χρήση ναρκωτικών ουσιών
- κληρονομικές αιτίες
- Ελλιπής φροντίδα στα στάδια της βρεφικής ηλικίας του ατόμου
- Ελλιπής επικοινωνία ανάμεσα σε διάφορα μέρη του εγκεφάλου
- Λανθασμένη παραγόμενη ποσότητα νευροδιαβιβαστών ή δυσλειτουργία στη χρήση τους.

- Δυσκολίες φωνολογικής/γραφοφωνημικής ενημερότητας

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα αιτιολογικών παραγόντων στα οποία στηρίζεται η εμφάνιση της δυσλεξίας και βοηθούν τους ειδικούς στην αξιολόγηση του φαινομένου:

➤ **Μοντέλο ατομικών διαφορών**

Θέτει το αξίωμα ότι οι ατομικές διαφορές στη γνωστική ικανότητα τείνουν να κατανέμονται ομαλά στον πληθυσμό και οι μαθησιακές δυσκολίες απορρέουν από την ελλιπή ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων.

➤ **Μοντέλο της «ανεπάρκειας»**

Οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με την οργανική κατάσταση του ατόμου η οποία σχετίζεται με τη μάθηση. Αυτές οι καταστάσεις αφορούν συνήθως τη μεικτή εγκεφαλική κυριαρχία, διαταραχές στην ανάπτυξη του εγκεφάλου ή εγκεφαλική νόσο, οφθαλμικές βλάβες και βλάβες στον υποθάλαμο.

➤ **Μοντέλο της «επιβράδυνσης»**

Οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με ανωριμότητα στην ανάπτυξη. Είναι πιθανό να αναπτυχθούν επαρκείς δεξιότητες ως προς την επίδοση.

➤ **«Διαταρακτικό» μοντέλο**

Ξένοι παράγοντες, όπως σοβαρές διαταραχές άγχους ή κατάθλιψης, διαταράσσουν τη μαθησιακή διαδικασία.

➤ **Μοντέλο «του ατομικού ιστορικού»**

Οι βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη μάθηση δεν έχουν αποκτηθεί εξαιτίας περιβαλλοντικών παραγόντων όπως αποτυχία στη διδασκαλία ή στη μαθησιακή επεξεργασία.

ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

- Γενετικά αίτια
- Ανατομικά αίτια
- Νευροφυσιολογικά αίτια
- Μειονεξίες ψυχολογικών διεργασιών
- Αντίληψη
- Μνήμη
- Δυσκολίες φωνολογικής ενημερότητας
- Δυσκολίες γραφοφωνημικής ενημερότητας

ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

ΤΥΠΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ	ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΟΥ ΕΜΠΛΕΚΕΤΑΙ
ΕΠΙΚΤΗΤΗ		
Δυσλεξία Οπτικού Τύπου	Προβλήματα στην ανάγνωση – είναι δυνατό μόνο ένα μέρος της αποκωδικοποίησης	Αποσύνδεση της γωνιώδους έλικας του επικρατούντος ημισφαιρίου και του συστήματος οπτικής εισαγωγής
Φωνολογική Δυσλεξία	Προβλήματα στην αναγνώριση ψευδολέξεων και λέξεων χωρίς νόημα	Κροταφικός λοβός επικρατούντος ημισφαιρίου
Επιφανειακή Δυσλεξία	Τάση παραγωγής λαθών ομαλοποίησης κατά τη διάρκεια της αναγνώρισης ανώμαλων λέξεων	Δεν είναι γνωστή
Βαθεία δυσλεξία	Εννοιολογικές αντικαταστάσεις, προβλήματα στην	Εκτεταμένες βλάβες του επικρατούντος ημισφαιρίου

	ανάγνωση αφηρημένων λέξεων, αδυναμία αναγνώρισης λέξεων χωρίς νόημα	
ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ I. ακουστικο-γλωσσική II. οπτικο-χωρική III. μεικτή	Προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή λέξεων με νόημα ή χωρίς, ψευδολέξεων, εξασθενημένη ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας, ακολουθητική και βραχυπρόθεσμη μνήμη, ορισμένα οπτικοαντιληπτικά ελλείμματα	Κροταφοβρεγματικές περιοχές του επικρατούντος ημισφαιρίου

1.3 Μύθοι που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες

Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα χαρακτηριστικά και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών. Πέρα όμως από τα ωφέλιμα αποτελέσματα αυτού του ενδιαφέροντος, εμφανίζεται και μια σειρά από μύθους γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης. Η αποσαφήνιση ορισμένων σημείων κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι μύθοι αυτοί αφενός μεν εμποδίζουν τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, αφετέρου δε συχνά προκαλούν αρκετό προσωπικό πόνο στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (P. Myers & D.D. Hammill, 1990).

Οι πιο διαδεδομένοι μύθοι είναι οι εξής:

- *"Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης"*. Συχνά παρατηρείται μία σύγχυση ανάμεσα στους όρους μαθησιακή δυσκολία και νοητική καθυστέρηση. Αυτό που ισχύει είναι το εξής: Για να χαρακτηριστεί κάποιος ως άτομο με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει υποχρεωτικά να έχει φυσιολογική νοημοσύνη. Δηλαδή να έχει κανονικό ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Η κατανομή των δεικτών νοημοσύνης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι παρόμοια με αυτή των φυσιολογικών ατόμων.
- *"Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να μάθουν"*. Ανεξάρτητα από την ισχύ σχετικών φημών για συγκεκριμένες ιστορικές προσωπικότητες της επιστήμης και το αν είχαν ή όχι κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας (πχ. Νεύτων, Αϊνστάιν), η παραπάνω διατύπωση σίγουρα αποτελεί μύθο. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν, μπορούν μάλιστα να φτάσουν και σε επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών. Η διαφορά τους είναι ότι μπορούν να μάθουν κυρίως μέσα από εναλλακτικές διδακτικές διαδικασίες, ανάλογα με το είδος μαθησιακής δυσκολίας που έχουν. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου μπορεί να μάθει μέσα από προφορικές διαδικασίες ή με τη χρήση εικόνων/αναπαραστάσεων. (MOSELEY, D. (1985), «ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ. ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ». THE OPEN UNIVERSITY, ΕΚΔ. ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΟΣ Α.Ε., ΑΘΗΝΑ.)
- *"Οι μαθησιακές δυσκολίες θεραπεύονται"*. Πρόκειται για μύθο που προέρχεται από διάφορες κατά καιρούς προτεινόμενες "μεθόδους θεραπείας", από τις οποίες όμως δεν ξεχωρίζει κάποια για την ερευνητική της τεκμηρίωση. Προς το παρόν, η επιστημονική κοινότητα μάλλον συναινεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαρκή και μόνιμη συνθήκη, την οποία το άτομο είναι δυνατόν να μάθει να χειρίζεται και ως εκ τούτου να μειώσει την επίδρασή της στη ζωή του. (Moseley, D., 1985).

1.4 Μελέτη της εξελικτικής πορείας των μαθησιακών δυσκολιών

Οι επιστήμονες, μελετώντας προσεκτικά τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, κατάφεραν να παρουσιάσουν την εξελικτική πορεία των μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθησιακές δυσκολίες μελετώνται σε όλη τη φάση της ανάπτυξης και δε μιλάμε πλέον για παιδιά αλλά για «άτομα». Έχει διαπιστωθεί ότι τα πρώιμα στάδια των Μ.Δ. μπορεί να τα εντοπίσει κανείς από τη βρεφική ηλικία, γίνονται όμως εμφανή από την προσχολική ηλικία.

Οι τομείς γνωστικής ανάπτυξης που συνδέονται με την εμφάνιση των Μ.Δ. είναι ο λόγος και η οπτικό-κινητική αντίληψη. (Σ. Παντελιάδου, 2004).

ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

I) Περίοδος ευρωπαϊκής θεμελίωσης (1800-1920) : η περίοδος αυτή οριοθετείται από την πραγματοποίηση σημαντικών ερευνών και ανακαλύψεων στον τομέα της νευρολογίας στην Ευρώπη. Οι έρευνες αυτές αφορούσαν σε προβλήματα λόγου και ομιλίας, με εστίαση περισσότερο σε απώλειες της νοητικής λειτουργίας ενηλίκων μετά από εγκεφαλική βλάβη. Τα φαινόμενα αυτά αποδόθηκαν σε βλάβες συγκεκριμένων εγκεφαλικών κέντρων και πήραν ονόματα όπως “λεξική τύφλωση” .

II) Περίοδος αμερικανικής θεμελίωσης (1920-1960) : η έρευνα μεταφέρθηκε όχι μόνο στην αμερικανική ήπειρο, αλλά και στην τάξη. Εκφραστής των προσπαθειών της περιόδου αυτής ήταν ο νευρολόγος Orton, ο οποίος υποστήριξε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα ανώριμης εγκεφαλικής ανάπτυξης, που είχε ως συνέπειες τη στρεφουσυμβολία και τις δυσκολίες στη μάθηση. (τους όρους θα τους εξηγήσουμε παρακάτω),(Σ. Παντελιάδου, 2004).

III) Περίοδος αφετηρίας (1960-1975) : είναι η περίοδος κατά την οποία αρχίζουν δειλά δειλά οι πρώτες απόπειρες ονοματολογίας αυτού του

προβλήματος που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο χωρία άλλα προφανή αίτια. Επίσης επιχειρείται να ορισθεί ως φαινόμενο και να ποσοτικοποιηθεί η δυσκολία του.(Σ. Παντελιάδου, 2004).

IV) Περίοδος σταθεροποίησης-διεύρυνση (1975-1985): πραγματοποιούνται οι πρώτες κινητοποιήσεις από την πλευρά τόσο γονέων όσο και των αρμόδιων επαγγελματιών για τη νομική κατοχύρωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Έτσι, εμφανίζονται τα πρώτα νομικά κείμενα που αναγνωρίζουν τις Μ.Δ. ως αυτοτελή ειδική ανάγκη, καθώς και αναγκαία τη χρήση εξειδικευμένων υπηρεσιών. Αναπτύσσονται νέες τεχνικές διδασκαλίας και διδακτικά προγράμματα.(Σ. Παντελιάδου, 2004).

V) Περίοδος αμφισβήτησης (1985-2000) : αυτή την περίοδο κυριάρχησαν αντιπαραθέσεις για τις διαγνωστικές μεθόδους των μαθησιακών δυσκολιών, για την ένταξη των παιδιών σε γενικές τάξεις, και αν οι Μαθησιακές Διαταραχές είναι πραγματικό φαινόμενο ή τεχνούργημα. Παρ' όλα αυτά την περίοδο αυτή εδραιώθηκαν τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Διαταραχών.(Παντελιάδου, 2004).

VI) Περίοδος αποδόμησης και επανοικοδόμησης (2000- σήμερα) : πολλά στοιχεία αμφισβητούνται ακόμα και σήμερα, όπως οι αιτίες των Μαθησιακών Διαταραχών, ο τρόπος παρέμβασης και αξιολόγησης. Προτείνονται νέα μοντέλα με στόχο την έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση.(Σ. Παντελιάδου, 2004).

1.5 Βασικοί σταθμοί στη μελέτη και έρευνα των μαθησιακών δυσκολιών

1. Η περίπτωση διαταραχών του λόγου

Για να κατανοήσει κανείς το πρόβλημα των Μαθησιακών Διαταραχών , οφείλει να γνωρίζει τους βασικούς σταθμούς από τους οποίους πέρασε η διερεύνηση του προβλήματος της αφασίας. Η αφασία, (φημί + ά στερητικό), σημαίνει στην κυριολεξία αδυναμία ομιλίας. Όμως ο όρος αφασία χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει κάθε διαταραχή του λόγου που προέρχεται από εγκεφαλική βλάβη.

Ανάμεσα στους διάφορους τύπους αφασίας μπορεί να συναντήσει κανείς τους όρους αλεξία (αδυναμία ανάγνωσης) και δυσλεξία (δυσκολία ανάγνωσης), οι οποίοι συνδέονται πάλι με εγκεφαλική βλάβη. Ο Freud το 1891 είχε υποστηρίξει ότι η αφασία απλά αναπαράγει μια υπάρχουσα κατάσταση στην πορεία της φυσιολογικής διαδικασίας της εκμάθησης της ομιλίας και της ανάγνωσης.

Αναφορές για την αφασία καταγράφονται ήδη από την εποχή του Ιπποκράτη. Ο Ιπποκράτης είχε υποστηρίξει ότι ο εγκέφαλος είναι το όργανο που καθορίζει τη σκέψη και βλάβη στο ένα μέρος του μπορεί να προκαλέσει παράλυση στο αντίθετο μέρος του σώματος. Διαπίστωσε επίσης ότι αυτή η παράλυση συνοδεύεται από απώλεια της ομιλίας.

Μέχρι το 19^ο αιώνα η αφασία αποδιδόταν σε κάποια βλάβη ή ασθένεια του εγκεφάλου, χωρίς όμως να έχει διερευνηθεί με ακρίβεια το σημείο της βλάβης. Υπήρχαν, όμως, κάποιες διερευνήσεις όπου οι ψυχοπαθολογικές αιτίες των αφασικών διαταραχών αποδίδονταν σε «διακοπή» της σύνδεσης ανάμεσα στην εικόνα ή στις ιδέες και στα γλωσσολογικά τους σύμβολα.

« Τα γραπτά της αγίας Τερέζας σύμφωνα με τον Critchley, δείχνουν σημεία μιας ανεπάρκειας κατανόησης γραπτών και τυπωμένων συμβόλων ή αυτό που σήμερα ονομάζουμε δυσλεξία!».

Ο Jacques Lordat, το 1843, περιέγραψε το δικό τη δική του ανεπάρκεια να διαβάσει, ύστερα από αυτό που ο ίδιος ονομάζει «εγκεφαλικό ατύχημα». Ήταν καθηγητής ιατρικής της σχολής του Μονπελιέ και 52 ετών όταν συνέβη αυτό. Πρώτα έχασε την ικανότητα να εκφράζει τις σκέψεις του με το λόγο. Όταν επιχείρησε να διαβάσει, διαπίστωσε ότι και η αναγνωστική του ικανότητα είχε εξαφανιστεί. Ο ίδιος γράφει : « η σύνταξη είχε εξαφανιστεί ανάμεσα στις λέξεις. Το αλφάβητο παρέμενε. Η σύνδεση, όμως, των γραμμάτων για να διαμορφωθούν οι λέξεις ήταν ένα έργο που έπρεπε να το ξαναμάθω.» Δεν μπορούσε να διαβάσει ούτε τα δικά του γραπτά. Στη

διαταραχή του αυτή έδωσε τον όρο «λεκτική αμνησία». Η ικανότητά του να διαβάζει επανήλθε πριν εξαφανιστούν οι διαταραχές ομιλίας. (Σ. Παντελιάδου, 2004).

Το 1861, αρχίζει η συστηματική διερεύνηση των διαταραχών του λόγου από το Γάλλο χειρουργό και ανατόμο, Paul Broca. Περιέγραψε την περίπτωση ασθενή που είχε χάσει τη δυνατότητα ομιλίας, χωρίς να παρουσιάσει άλλη βλάβη. Στην αυτοψία βρέθηκε βλάβη στην 3^η αριστερή γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου, η οποία κατά τον Broca αποτελεί το κέντρο του λόγου. Χρησιμοποίησε επίσης τους όρους «αλογία» για να περιγράψει την απώλεια ιδεών και «λεκτική αμνησία» για να περιγράψει την απώλεια σύνδεσης ιδεών και λέξεων. Οι ασθενείς που έπασχαν από τη διαταραχή αυτή χρησιμοποιούσαν λέξεις χωρίς το αντίστοιχο περιεχόμενο. Θυμόντουσαν και αναγνώριζαν αντικείμενα και πρόσωπα και τα έδειχναν με χειρονομίες αλλά δε θυμόντουσαν τις λέξεις που αντιστοιχούσαν σε αυτά. Για τις περιπτώσεις αυτές ο Broca χρησιμοποίησε τον όρο «αφημία».

Ο Bastian το 1898, περιέγραψε για πρώτη φορά την «κώφωση λέξεων» και την «τύφλωση λέξεων». Παρ' ότι δε χρησιμοποίησε τον όρο «κώφωση λέξης» υποστηρίζει ότι ένα άτομο που υποφέρει από τη διαταραχή αυτή, ενώ δεν πάσχει από πρόβλημα ακοής, δεν μπορεί να αναγνωρίσει σωστά ακουστικά τις λέξεις. Επίσης, παρ' όλο που δε χρησιμοποίησε τον όρο «τύφλωση λέξης», υποστήριξε ότι το άτομο που πάσχει από αυτή τη διαταραχή, ενώ έχει φυσιολογική όραση δεν μπορεί να αναγνωρίσει γραπτά τις λέξεις. Ο Bastian υποστήριξε, επίσης, ότι οι διαταραχές αυτές εντοπίζονται στην περιοχή "Broca" του εγκεφάλου (Bender, W. N. 2004).

Το 1874, ο νευροπαθολόγος Wernicke έδωσε την ερμηνεία του όρου «αισθητηριακή αφασία». Σύμφωνα με τον Wernicke, η διαταραχή αυτή οφείλεται σε απώλεια οπτικής και ακουστικής αναγνώρισης ή κατανόησης, προϋποθέσεις απαραίτητες για τη χρήση του έναρθρου λόγου. Απέδωσε τη διαταραχή αυτή σε βλάβη στην πρώτη κροταφική έλικα του εγκεφάλου, έδωσε όμως έμφαση και στο ρόλο των *αισθητηριακών οδών* που οδηγούν στον εγκέφαλο.

Σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή, ο Freud ανέφερε: « Στη διαδικασία της ομιλίας και της γραφής δεχόμαστε κινητικά και αισθητικά ερεθίσματα από τις κινήσεις των μυών. Όμως τα ερεθίσματα από το χέρι είναι πιο διακριτά και έντονα από εκείνα που προέρχονται από τους μυς της ομιλίας, είτε γιατί δίνουμε μεγαλύτερη αξία στα ερεθίσματα του χεριού σε συνδυασμό με τα ερεθίσματα της γραφής, είτε γιατί

συνδέονται περισσότερο με οπτικά ερεθίσματα. Βλέπουμε τον εαυτό μας όταν γράφει, δεν τον βλέπουμε όταν μιλά.» (Freud Sigmund, 1926)

Βλάβες στην αναγνώριση των γραμμάτων συνδέονται φυσικά με απώλεια της ικανότητας ανάγνωσης. Όμως μια διαταραχή στην ανάγνωση μπορεί να εμφανιστεί και χωρίς ανικανότητα αναγνώρισης λέξεων.

2. Η περίπτωση των δυσκολιών ανάγνωσης

Για πρώτη φορά, έχουμε ακριβή περιγραφή των δυσκολιών ανάγνωσης από τον άγγλο οφθαλμολόγο W. Pringle Morgan το 1896. Ο Morgan δημοσίευσε στην εφημερίδα την περίπτωση ενός παιδιού 14 ετών, που δεν μπορούσε να διαβάσει ενώ δεν παρουσίαζε καμιά εμφανή ανεπάρκεια, δηλαδή καμιά βλάβη στον εγκέφαλο και η νοημοσύνη του φαινόταν να είναι κανονική. Ο Morgan συγκεκριμένα είπε πως ο μαθητής αναγνώριζε τα γράμματα, ήξερε να διαβάζει και να γράφει, η όρασή του ήταν κανονική και μάλιστα οπ δάσκαλός του υποστήριζε πως ήταν από τους καλύτερους μαθητές, μόνο που η διδασκαλία του περιοριζόταν στα προφορικά επιτεύγματα. Η ορθογραφία του, επίσης, παρουσίαζε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως : αναστροφή γραμμάτων, λάθη στις καταλήξεις των λέξεων, σύγχυση γραμμάτων που έμοιαζαν στη γραφή παράδειγμα, έγραφε : Percy το όνομά του αντί για Precy, scone αντί για Sony, englis αντί για English, wichout αντί για without.

Ο Morgan πίστευε ότι οι δυσκολίες αυτές είναι εγγενείς και οφείλονται σε μη ανεπαρκή ανάπτυξη του εγκεφάλου, διότι ενήλικες με τα ίδια συμπτώματα παρουσιάζουν βλάβη στον αριστερό γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου.

Ο James Hinshelwood το 1917 δημοσίευσε το Congenital World-blindness, στο οποίο περιγράφονται τα συμπτώματα των δυσκολιών ανάγνωσης, καθώς επίσης και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές και στις εγκεφαλικές βλάβες. Συμπερασματικά αναφέρει ότι : « δυσκολίες ανάγνωσης έχει ένα άτομο όταν έχει φυσιολογική όραση, αλλά δεν μπορεί να διακρίνει και να κατανοήσει το γραπτό ή τον τυπωμένο λόγο. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε κάποια εξελικτική βλάβη ή "αγενεσία" που εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της εμβρυακής ανάπτυξης στο γωνιώδη έλικα του επικρατούντος ημισφαιρίου του εγκεφάλου.»

Σταθμό στη μελέτη των δυσκολιών ανάγνωσης αποτελεί η συμβολή του Samuel Orton. Πρόκειται για ψυχίατρο, νευρολόγο και νευροπαθολόγο στο ψυχιατρείο της πολιτείας Iowa γύρω στο 1920.

Ο Orton δημιούργησε θεραπευτικές ομάδες, τις οποίες αποτελούσαν ψυχίατροι, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Οι ομάδες αυτές εξέταζαν, που κυρίως παιδιά, εντόπισαν 15 παιδιά, τα οποία αντιμετώπιζαν δυσκολίες ανάγνωσης. Ένα από τα παιδιά, ηλικίας 16 ετών, δεν είχε μάθει ποτέ να διαβάζει. Στο τεστ νοημοσύνης Stanford-Binet είχε δείκτη νοημοσύνης 75, στο τεστ επίδοσης Printner- Patterson η επίδοσή του ήταν ανάλογη με την επίδοση των ενηλίκων και στο τεστ Healy είχε δείκτη 90, αντί του κανονικού 100. Το παιδί αυτό έκανε επίσης μερικά λάθη στην ορθογραφία, όπως παραποιήσεις λέξεων, αναστροφές, προσθέσεις, αφαιρέσεις γραμμάτων. (Orton, 1915).

Άλλα παιδιά παρουσίαζαν δυσκολία μόνο στο να θυμούνται τη σειρά των λέξεων, περιπτώσεις που ο Orton τις ονόμασε «στρεφοσυμβολία».

Το 1915, ο Orton παρουσίασε μια μελέτη στην οποία παρέθετε τις αιτίες που προκαλούν τις δυσκολίες ανάγνωσης. Ανάμεσα τους, είναι και οι εξής παράγοντες :

I. Η επικράτηση ενός ημισφαιρίου του εγκεφάλου

- Στο περιοδικό “school and society” ο Orton δημοσίευσε ένα άρθρο στο οποίο τοποθετούσε το πρόβλημα της επικράτησης του ενός ημισφαιρίου. Οι τέσσερις δραστηριότητες που συνιστούν την περιοχή του λόγου (κατανόηση προφορικού λόγου, ανάγνωση, ομιλία και γραφή), ελέγχονται από το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Έτσι με μια βλάβη σε μερικές περιοχές του ημισφαιρίου αυτού έχουμε απώλεια μιας ή και περισσότερων λειτουργιών λόγου. Ενώ με βλάβη στο δεξί ημισφαίριο δεν παρατηρείται κάποιο πρόβλημα. (Orton, 1915).

II. Η πλευρίωση

III. Γενετικοί παράγοντες

IV. Κοινωνικοί παράγοντες

V. Συναισθηματικοί παράγοντες

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ψυχολόγοι και ιδιαίτερα ψυχοπαιδαγωγοί άρχισαν να ενδιαφέρονται για το πρόβλημα των δυσκολιών ανάγνωσης.

Ο W.S. Gray, ψυχολόγος στο πανεπιστήμιο του Σικάγο, σε ένα σχετικό άρθρο που δημοσίευσε, διατύπωσε τις αιτίες που προκαλούν αυτές τις αναγνωστικές ανεπάρκειες.

Διακρίνει, λοιπόν, δύο κατηγορίες :

- a) Αιτίες που αναφέρονται σε ανεπαρκή φοίτηση στο σχολείο, κακή διατροφή, κακή κατάσταση υγείας, νευρολογικές διαταραχές, οπτικές και ακουστικές βλάβες, καθώς και βλάβες στη δομή του εγκεφάλου.
- b) Αιτίες ψυχολογικού χαρακτήρα, όπως νοητική ανικανότητα, ανεπαρκής προσοχή, περιορισμένη ικανότητα συσχέτισης, αναγνώρισης και μνήμης. (Byrne B. & Fielding-Barnsley R, 1995).

1.6 Η αναπτυξιακή εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών

Ως αποτέλεσμα της μελέτης της εξελικτικής πορείας και των βασικών σταθμών των Μ. Δ., οι ερευνητές κατέληξαν σε μια σειρά δεδομένων, που μας δίνουν την αναπτυξιακή εξέλιξη των Μ. Δ.

Οι δυσκολίες αρχίζουν να γίνονται εμφανείς στην προσχολική ηλικία, ενώ υπάρχουν και έρευνες που αναζητούν τη ρίζα του προβλήματος στη βρεφική ηλικία. Επίσης, οι δυσκολίες παραμένουν στην εφηβική και ενήλικη ζωή και γι' αυτό θεωρούνται «δυσκολίες ζωής».

Η εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών, χωρίς αμφισβήτηση, συνδέεται με τη σχολική μάθηση και εξαρτάται από το βαθμό μαθησιακής επάρκειας.

ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ

(Δυσλεξία, η απελπισία των δασκάλων, των γονέων και των έξυπνων παιδιών. Εφημ. "Ρέθεμνος", 4 Ιανουαρίου 2003)

Ο όρος δυσλεξία έχει διερευνηθεί τόσο πολύ από τότε που πρωτοεμφανίστηκε, υποστήριξε ο Wlittaker, που τώρα χρησιμοποιείται σε οποιοδήποτε μαθησιακό πρόβλημα αν αυτό αφορά τη γλώσσα. Το υπερβολικό άγχος τόσο από την πλευρά των γονέων, όσο και από την πλευρά των δασκάλων, όταν ένα παιδί είναι πιο αργό από τα άλλα στην εκμάθηση της ανάγνωσης, συχνά έχει σαν αποτέλεσμα να τίθεται η ετικέτα του «δυσλεκτικού» στο παιδί. Ο όρος/ χαρακτηρισμός δυσλεξία δε βοηθάει. Η ετικέτα παρουσιάζει το πρόβλημα ως αναπόφευκτο και μόνιμο, ενώ πολλά «δυσλεκτικά» παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν από τη στιγμή που έχουν κατάλληλη διδασκαλία.

ΤΙ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

- ΔΕΝ είναι ασθένεια (συνεπώς δεν αναμένεται θεραπεία της)
- ΔΕΝ οφείλεται σε οργανική δυσλειτουργία (όρασης ή ακοής)
- ΔΕΝ οφείλεται σε αναπτυξιακή ανωριμότητα (συνεπώς η επανάληψη της τάξης δεν έχει θετικό αποτέλεσμα)
- ΔΕΝ παρουσιάζει τα ίδια συμπτώματα, ούτε είναι στον ίδιο βαθμό σε όλα τα δυσλεκτικά παιδιά

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

- ΕΙΝΑΙ μια δυσχέρεια στην επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών
- ΕΙΝΑΙ δυσκολία του γραπτού και του προφορικού λόγου
- ΕΙΝΑΙ ένα σύνολο συμπτωμάτων (σύνδρομο νευρολογικό, κυρίως κληρονομικό)
- ΕΙΝΑΙ ένα πρόβλημα που δυσκολεύονται πολύ να κατανοήσουν και συνεπώς να δεχθούν και σωστά να το αντιμετωπίσουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί.

Στα αρχικά στάδια ανάγνωσης εμπλέκονται πολλές επιμέρους δεξιότητες και στρατηγικές. Ας πούμε, λοιπόν, ορισμένα παραδείγματα: το παιδί θα πρέπει να διακρίνει το 'ο' από το 'α' (ολοκλήρωση), το 'υ' από το 'ν' (μετασχηματισμός ευθείας σε

καμπύλη και αντίστροφα), το ‘Σ’ από το ‘Μ’ ή το ‘β’ από το ‘δ’ (περιστροφικός μετασχηματισμός). (Ζακεστίδου, Σ., & Μάνιου-Βακάλη, Μ., 1987).

Η συχνότητα επί του μαθητικού πληθυσμού κυμαίνεται από 3-15%. Υψηλότερα ποσοστά συναντώνται σε κοινωνικά αποστερημένες ομάδες.¹ Μεγαλύτερη συχνότητα αναφέρεται, επίσης, στις δυτικές κοινωνίες. Οι αναλογία αγοριών- κοριτσιών κυμαίνεται από 3-4 : 1 . (Μαρκοβίτης - Τζουριάδου ,1991).

Συχνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών

EPEYNA

Σε έρευνα που έγινε στις 4 πρώτες τάξεις του δημοτικού (Μαρκοβίτης - Τζουριάδου ,1991), διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα ποσοστά :

- ❖ Σοβαρές δυσκολίες : μεγαλύτερη συχνότητα στην Α` και Γ` τάξη (13 και 15% αντίστοιχα), μείωση κατά 50% στη Β` τάξη (7%) και μεγαλύτερη υποχώρηση στη Δ` όπου και σταθεροποιείται στο 4%
- ❖ Ήπιες δυσκολίες : μεγαλύτερη συχνότητα στη Β` και Γ` τάξη (13 και 33% αντίστοιχα). Στην Α` και Δ` τάξη το ποσοστό είναι χαμηλότερο (22 με 20%).

Σε σχέση με το φύλο τα κορίτσια παρουσιάζουν μικρότερο ποσοστό σοβαρών δυσκολιών στις τρεις πρώτες τάξεις. Στην Δ` τάξη τα ποσοστά αγοριών-κοριτσιών είναι στα ίδια επίπεδα, ενώ οι ήπιες δυσκολίες εμφανίζονται σε μικρότερο ποσοστό στα κορίτσια σε όλες τις τάξεις.

¹ Κοινωνικά αποστερημένες ομάδες: τα άτομα με Μ. Δ. συχνά παρουσιάζουν προβλήματα στην κοινωνική τους ένταξη. Κλείνονται στον εαυτό τους, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, γίνονται επιθετικά, με αποτέλεσμα να περιορίζονται και να απομονώνονται από το κοινωνικό σύνολο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Το φαινόμενο «μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία»

2.1 Γενικές κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών



(Τομαράς Ν. 2008)

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα, τα μέλη της οποίας διαφοροποιούνται ως προς τους τομείς ή γνωστικές περιοχές που

δυσλειτουργούν, αλλά και το βαθμό της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στη μάθηση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του σχολείου. Ως εκ τούτου, δε φαίνεται να υπάρχει μια κοινή συμπτωματολογία που να χαρακτηρίζει όλους τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Αρκετοί μελετητές έχουν επιχειρήσει να κατηγοριοποιήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένες ομάδες (Mattis, 1978, 1981, Morris & Satz, 1984, Watson, 1990). Στηριζόμενοι σε διαφορετικές μεθόδους, οι μελετητές αυτοί εντόπισαν ορισμένους βασικούς τους παράγοντες που συμβάλλουν στις μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν κατόρθωσαν να καταλήξουν σε κοινώς αποδεκτές κατηγορίες. Η αδυναμία αυτή οφείλεται στη διαφορετική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε αλλά και στην υπόθεση ότι είναι δυνατόν να κατηγοριοποιήσουμε τους μαθητές σε σαφώς οριοθετημένες ομάδες.

Όμως, η υπόθεση αυτή παραγνωρίζει την πραγματικότητα σύμφωνα με την οποία το κάθε άτομο έχει ένα μοναδικό συνδυασμό ικανοτήτων και αδυναμιών ο οποίος επηρεάζει την επίδοσή του στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Με δεδομένο το ότι κάθε γνωστικό αντικείμενο έχει συγκεκριμένες γνωστικές απαιτήσεις, μια πιο λειτουργική προσέγγιση στην κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών (η οποία θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη κατά τη διαδικασία της *διαγνωστικής αξιολόγησης* των δυσκολιών αυτών) θα ήταν να εξετάσουμε το κατά πόσο οι ικανότητες και αδυναμίες ενός μαθητή ανταποκρίνονται στις γνωστικές απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου (δηλαδή του μαθήματος) με το οποίο ασχολείται. (Shalev, R., Mano, O. Kerem, 2001). Με βάση αυτό το συλλογισμό, μπορούμε να υποθέσουμε ότι εάν ένα άτομο έχει αδυναμία σ' έναν ή περισσότερους από τους τομείς που συμμετέχουν και απαιτούνται για τη γνωστική επεξεργασία (που αποσκοπεί στη μάθηση) ενός γνωστικού αντικειμένου είναι βέβαιο ότι θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην εκμάθηση αυτού του αντικειμένου.

Με αφετηρία την παραπάνω προσέγγιση και συνδυάζοντας τα ευρήματα μελετών αναφορικά με την επεξεργασία των πληροφοριών και την κατηγοριοποίηση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, είναι δυνατόν να εντοπίσουμε ομάδες αδυναμιών που χαρακτηρίζουν τους περισσότερους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Το πλαίσιο που παρουσιάζεται εδώ προτείνει τρεις βασικές ομάδες ή κατηγορίες γνωστικών αδυναμιών που κατά κανόνα παρουσιάζονται στους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στην ομιλία, στο γραπτό λόγο και στα μαθηματικά. (Shalev, R., Mano, O. Kerem, 2001).

- **Δυσκολίες λόγου και ομιλίας.** Πρόκειται για δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου. Τέτοιες μπορεί να αφορούν την παραγωγή ήχων (άρθρωση), τη μετατροπή ιδεών σε λόγο (έκφραση) ή τη κατανόηση των λεγομένων του συνομιλητή.
- **Δυσκολίες γραπτού λόγου.** Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, προβλήματα ορθογραφίας και γενικότερα προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Σε αυτές συμπεριλαμβάνεται και η περισσότερο γνωστή περίπτωση της δυσλεξίας (συχνά αναφέρεται και ως “ειδική μαθησιακή δυσκολία”).
- **Δυσκολίες μαθηματικού λόγου.** Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν δυσκολίες που στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Όπως και στην περίπτωση της προηγούμενης κατηγορίας (δυσκολίες γραπτού λόγου), πρόκειται για μορφές μαθησιακής δυσκολίας που, για προφανείς μάλλον λόγους, τις περισσότερες φορές ανιχνεύονται μετά την ένταξη του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Montis, K., 2002).
- **Άλλες δυσκολίες.** Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν σαφώς τη διαδικασία της μάθησης και μπορούν να ενταχθούν κάτω από τον όρο “*μαθησιακές δυσκολίες*”, χωρίς να εμπίπτουν σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες. Τέτοιες είναι οι οπτικό-κινητικές διαταραχές. (Byrne B. & Fielding-Barnsley R, 1995).

Πιο εξειδικευμένα, θα μπορούσαμε να γράψουμε τα εξής:

Τα χαρακτηριστικά των αναγνωστικών δυσκολιών.

Έχοντας υπόψη ότι η ανάγνωση είναι μια γνωστική λειτουργία η οποία περιλαμβάνει τις βασικές επιμέρους γνωστικές λειτουργίες της **αποκωδικοποίησης** και της **κατανόησης** (Πόρποδας Κ, 2002) και με δεδομένο ότι η μάθηση στο σχολείο βασίζεται στο συμβολικό σύστημα της γλώσσας (αλλά και των αριθμών), είναι επόμενο ότι η δυσκολία στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων αναπόφευκτα θα δημιουργεί πολλές δυσκολίες στα παιδιά που προσπαθούν να μάθουν να διαβάζουν. Σ’ αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά παρουσιάζουν (μικρές ή μεγάλες) δυσκολίες στην επεξεργασία και αναγνώριση γραμμάτων, συνδυασμών γραμμάτων, συλλαβών και

μεμονωμένων λέξεων. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να διαβάσουν και είναι χαρακτηριστική η αναγνωστική αναποτελεσματικότητά τους, κυρίως όταν (πολλές φορές αναπόφευκτα) συγκρίνονται με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. (Πόρποδας Κ, 2002). Ειδικότερα, τα παιδιά με δυσκολίες στην κωδικοποίηση ή αποκωδικοποίηση συμβόλων συχνά δυσκολεύονται, αποτυγχάνουν ή και αργούν πάρα πολύ να αναγνωρίσουν ή να ανακαλέσουν ορισμένα γράμματα. Συνήθως δυσκολεύονται με τα γράμματα που έχουν οπτική ομοιότητα και τα συγχέουν μεταξύ τους (π.χ., ζ - ξ, β - θ κ.ά.). Ως συνέπεια αυτής της κατάστασης πολλές φορές προσπαθούν να “μαντέψουν” τις λέξεις που καλούνται να διαβάσουν, βασίζόμενα στη μερική αναγνώρισή τους (συνήθως του πρώτου ή και του τελευταίου γράμματος και του μεγέθους της λέξης). Σε άλλες περιπτώσεις, επιχειρώντας να διαβάσουν μια παράγραφο ή ένα κείμενο, συχνά εξαρτώνται από τα συμφραζόμενα και τις εικόνες. Στη φωνούμενη ανάγνωση διαβάζουν πολύ αργά, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που, πολλές φορές, φθάνοντας στο τέλος της λέξης έχουν ξεχάσει την αρχή της. Επιπλέον, κάνουν πολλά αναγνωστικά λάθη ακόμα και σε λέξεις που έχουν δει πολλές φορές. Η κατανόηση του κειμένου συχνά είναι πολύ αδύναμη, παρόλο που μπορεί να μη έχουν κανένα πρόβλημα στην κατανόηση του προφορικού λόγου. (Πόρποδας Κ, 2002).

Τα χαρακτηριστικά των ορθογραφικών δυσκολιών.

Έχοντας υπόψη ότι η διεκπεραίωση της ορθογραφικής γραφής είναι μια γνωστική δραστηριότητα που προϋποθέτει την ενεργοποίηση συνθετότερων γνωστικών λειτουργιών (όπως π.χ. της *ανάκλησης* και όχι απλώς της *αναγνώρισης* όπως συμβαίνει στην περίπτωση της *ανάγνωσης*), είναι επόμενο ότι η ορθογραφική γραφή θα παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες στα παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων. Ως εκ τούτου, τα παιδιά αυτά μπορεί να κάνουν λάθη σε λέξεις υψηλής συχνότητας ή ακόμα και στο όνομά τους. Μοιάζουν να μη γράφουν “ελληνικά”, διότι δυσκολεύονται στη συγκράτηση και ανάκληση της ορθογραφικής αναπαράστασης των λέξεων ή και των συλλαβών. (Πόρποδας Κ, 2002).

Δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας

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

(β). Δυσκολίες στον προφορικό λόγο. Παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σ' αυτόν τον τομέα μπορεί να δυσκολεύονται στην άρθρωση ή και κατανόηση του προφορικού λόγου, να έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ή να χρησιμοποιούν γραμματικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται από παιδιά μικρότερων ηλικιών (Antonietti, A., Ignazi, S., Perego, P., 2000).

Συνήθως αυτές οι δυσκολίες εκδηλώνονται από μικρή ηλικία και, επομένως, μπορούν να αντιμετωπιστούν πριν ακόμα το παιδί αρχίσει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο. Κατά κανόνα, τα παιδιά αυτής της ομάδας αρχίζουν να μιλούν σχετικά αργότερα (σε σύγκριση με άλλα παιδιά) και το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο (Καραντζής Ιωάννης, 2001). Η δυσκολία αυτή μπορεί να είναι εμφανής τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση. Αν η δυσκολία υπάρχει στην κατανόηση, τότε θα έχουν σίγουρα πρόβλημα και στην έκφραση, ενώ το αντίθετο δεν ισχύει πάντα. Επίσης, τα παιδιά αυτής της ομάδας παρουσιάζουν αργοπορημένη γραμματική ανάπτυξη, χρησιμοποιώντας γραμματικές εκφράσεις που χαρακτηρίζουν μικρότερη ηλικία (Καραντζής Ιωάννης, 2001).

Δυσκολία στην αντίληψη του χώρου, του χρόνου και των αριθμών

Οι κυριότερες ενδείξεις για τις δυσκολίες στην αντίληψη και επεξεργασία του χώρου και του αριθμού στη μάθηση προέρχονται από το χώρο της κλινικής και νευροψυχολογικής έρευνας. Οι έρευνες αυτές έχουν εντοπίσει ένα σχετικά μικρό ποσοστό μαθητών με δυσκολίες στη γραφή και στην αριθμητική, οι οποίοι παρουσιάζουν

δυσκολία στην επεξεργασία του χώρου, στην οπτικο-χωρική-κινητική οργάνωση, στην κατανόηση αριθμητικών εννοιών, στις κοινωνικές δεξιότητες και στην αντίληψη του σώματός τους. (Darueto, & Parenti, 1999). Τα άτομα της ομάδας αυτής έχουν μερικά ή όλα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- δυσκολία στη διάκριση αριστερού - δεξιού,
- αδυναμία στον οπτικο-κινητικό συγχρονισμό
- σύγχυση σχετικά με έννοιες του χώρου, χρόνου και αριθμού.

Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν πιο έντονα τη γραφή και την αριθμητική. Οι δυσκολίες στη μάθηση των **μαθηματικών** είναι δυνατόν να εκδηλωθούν (και να συνδέονται) με οποιονδήποτε από τους εν λόγω τρεις τομείς ή κατηγορίες των δυσκολιών. Ειδικότερα, παιδιά με δυσκολίες στον τομέα της κωδικοποίησης – αποκωδικοποίησης συμβόλων, μπορεί να κάνουν λάθη αντιστροφής ή μετάθεσης αριθμών ή σύγχυσης των σημείων για τις διάφορες αριθμητικές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση). Παιδιά με δυσκολίες στον τομέα της γλωσσικής επεξεργασίας μπορεί να μην κατανοούν την γλώσσα των μαθηματικών, ιδιαίτερα το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και, συνεπώς, το νόημα του κειμένου των προβλημάτων. Επίσης, είναι δυνατόν να τους δυσκολεύουν έννοιες όπως π.χ. “μέγεθος” ή “διαιρέτης”. Τέλος, παιδιά με αδυναμίες στον τρίτο τομέα μπορεί να έχουν προβλήματα με τις βασικές έννοιες των μαθηματικών οι οποίες να υποδεικνύουν δυσκολία στη συσχέτιση και σύγκριση αντικειμένων, που απαιτούνται για τη λύση προβλημάτων (Hitch G. & McAuley E, 1991).

Τόσο ο βαθμός της γνωστικό-γλωσσικής δυσκολίας όσο και ο αριθμός των τομέων στους οποίους παρουσιάζει δυσκολία ένας μαθητής, είναι επόμενο ότι επηρεάζουν τη δυνατότητά του για αποτελεσματική μάθηση των μαθηματικών. Λόγω της αλληλεπίδρασης που υπάρχει, σε κάποιο βαθμό, μεταξύ των διαφόρων τομέων των γνωστικό-γλωσσικών λειτουργιών, ο ακριβής προσδιορισμός και η λεπτομερής διαγνωστική αξιολόγηση των λειτουργιών που αποτελούν το υπόβαθρο για τη μάθηση των μαθηματικών, είναι πιθανόν να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για την κατανόηση και ερμηνεία των δυσκολιών που συνδέονται και με τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής. (Geary, D., Hoard, M. & Hamson, C, 1999).

2.2 Συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών

Στα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται μια μεγάλη γκάμα από χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα του παιδιού. Πρέπει να σημειωθεί ότι κάποια απ' αυτά τα συμπτώματα μπορεί να παρουσιαστούν σε όλα τα παιδιά σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξής τους. Εκείνο που πρέπει να θυμόμαστε είναι ότι το άτομο με ειδική μαθησιακή δυσκολία εμφανίζει μία ομάδα από συμπτώματα που συνοδεύουν το παιδί στην εξελικτική του πορεία και δεν εξαφανίζονται με το πέρασμα του χρόνου.

Τα πιο συχνά συμπτώματα είναι: διάσπαση προσοχής, φτωχή μνήμη, δυσκολία στο να ακολουθεί οδηγίες, δυσκολία στο να ξεχωρίζει μεταξύ τους τα γράμματα, τους αριθμούς, και τους ήχους, περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα, προβλήματα στον οπτικό-κινητικό συντονισμό, δυσκολία στη σειροθέτηση (παράδειγμα: ακολουθία των ημερών της εβδομάδας, των μηνών του χρόνου.), αποδιοργάνωση, και πολλά άλλα προβλήματα που μπορεί να το επηρεάζουν. Ένας πιο εκτεταμένος κατάλογος συμπτωμάτων περιλαμβάνει τα εξής: (Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ.2004).

Συμπεριφορά που διαφέρει από μέρα σε μέρα

- Μη αναμενόμενη/ακατάλληλη συμπεριφορά σε καθημερινές καταστάσεις (παράδειγμα κοινωνικές περιστάσεις)
- Υπερκινητικότητα, δεν μπορεί να συγκεντρώσει το ενδιαφέρον του σε κάτι για πολλή ώρα, εύκολα αποσπάται
- Μπορεί να λέει κάτι και να εννοεί κάτι άλλο
- Δυσκολεύεται να πειθαρχήσει
- Δεν προσαρμόζεται όταν απαιτείται αλλαγή
- Ανώριμη ομιλία
- Δεν ακούει και δεν θυμάται καλά
- Δεν μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες που προέρχονται από διαφορετικές πηγές
- Εύκολα ξεχνάει

- Έχει δυσκολία στο να οριοθετηθεί χρονικά και να ξεχωρίσει το αριστερό από το δεξί
- Έχει πρόβλημα στο να ονομάσει οικεία/γνώριμα πρόσωπα και πράγματα
- Έχει δυσκολία στο να προφέρει λέξεις
- Δυσκολεύεται στη γραφή
- Αντιστρέφει γράμματα ή τα βάζει σε λάθος θέση - παράδειγμα. "θ" αντί "β", ε αντί 3, κ.λπ.
- Δυσκολεύεται ιδιαίτερα στην ανάγνωση
- Δεν μπορεί να οργανώσει εύκολα τον χρόνο του και να συντονίσει τις ενέργειές του για την επίτευξη κάποιου στόχου
- Δυσκολεύεται να κατανοήσει λέξεις ή έννοιες
- Έχει καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη
- Έχει καθυστερημένη (αδρά ή λεπτή) κινητική ανάπτυξη
- Παρορμητικότητα

Εάν κάποιο άτομο παρουσιάζει μόνο μερικά από τα παραπάνω συμπτώματα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι έχει ειδική μαθησιακή δυσκολία, αφού οι περισσότεροι άνθρωποι εμφανίζουν περιστασιακά λίγα από αυτά τα συμπτώματα κάποια στιγμή στη ζωή τους. Όταν όμως κάποιος παρουσιάζει αρκετά από τα παραπάνω τότε ίσως χρειάζεται να εξετασθεί το ενδεχόμενο της μαθησιακής δυσκολίας. (Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. 2004).

2.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία

Αναλύοντας τα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, εύκολα μπορεί να καταλήξει κανείς στα ακόλουθα χαρακτηριστικά των ατόμων που πάσχουν.

Οπτική αντίληψη – επεξεργασία

Οι μαθητές με προβλήματα αντίληψης σχέσεων στο χώρο δυσκολεύονται να αντιληφθούν αντικείμενα του χώρου, να διακρίνουν το δεξί και το αριστερό, την κατεύθυνση, καθώς και να εκτιμήσουν την απόσταση και την ταχύτητα (Satz, & Morris, 1981· Money, 1966). Οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας συχνά είναι αδέξιοι στις κινήσεις τους, δυσκολεύονται να κινηθούν ανάμεσα σε αντικείμενα, συχνά χάνουν πράγματα και δυσκολεύονται να προσανατολιστούν στο χαρτί. Οι μαθητές αυτοί σε μεγαλύτερες τάξεις πιθανά να εκδηλώσουν αδυναμίες στην κατασκευή και ερμηνεία χαρτών, διαγραμμάτων και πινάκων.

Οι μαθητές με ελλειμματική οπτική διάκριση έχουν αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων.

Οι μαθητές με προβλήματα στην οπτική μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Willows, Corcos, & Kershner, 1993· Lyle & Goyen, 1975).

Αν και τα προβλήματα της οπτικής επεξεργασίας δεν βρίσκονται πια στο κέντρο των ερευνητικών μελετών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, εφόσον η προσοχή έχει μετατοπιστεί στις γλωσσικές δεξιότητες (Chall, 1996), οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νηπιαγωγοί και οι δασκάλες των πρώτων τάξεων του δημοτικού, θα πρέπει να προσέχουν τις απαιτήσεις των σχολικών εργασιών σε οπτική επεξεργασία και να τις απλουστεύουν για μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές. (Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. 2004).

Ακουστική αντίληψη και επεξεργασία

δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και ακουστικής ακολουθίας (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών

Γλώσσα

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σημαντικές δυσκολίες στο να χωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003). Επίσης, εκτός από τη δεξιότητα στην ανάλυση, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Ακόμη, δεν χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν καλούνται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003).

Ο μαθητής όταν συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε προτάσεις και λέξεις, οι οποίες με τη σειρά τους απαρτίζονται από φωνήματα, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το συμβολισμό των φωνημάτων με τα γραφήματα και να αναπαραστήσει νοητικά τις γράφο – φωνικές αντιστοιχίες.

Οι μαθητές με χαμηλή ικανότητα για αυτόματη ονομασία, χρειάζονται σημαντικά περισσότερο χρόνο από τους τυπικούς συμμαθητές τους για να ονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα που γνωρίζουν καλά, όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να σημειώνουν λάθη στα ονόματα που λένε. Η χαμηλή επίδοσή τους, που αφορά μόνο σε ταχύτητα και όχι σε ακρίβεια, συσχετίζεται αρνητικά με την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα (Lovett και συν., 2000· Manis, Doi & Bhadha, 2000· Korhonen, 1995) και μπορεί να λειτουργήσει και ως προβλεπτικός δείκτης των δύο τελευταίων ικανοτήτων (Holopainen, Ahonen, & Lyytiner, 2001· Wolf, Pfeil, Lotz & Biddle, 1994).

Προσοχή και συγκέντρωση

Ένας από τους πιο συνηθισμένους χαρακτηρισμούς που δέχονται οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην καθημερινή σχολική ζωή είναι πως «διασπώνται εύκολα».

Οι παράγοντες που έχουν προταθεί ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι κυρίως η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής

εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν (Bender, 1985).

Ακόμη, ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής προτάθηκαν, (Smith, 2004), η αδυναμία των μαθητών αυτών να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «ονομάζουν» (χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) κάθε αντικείμενο, δυσκολεύουν την προσπάθειά τους για συγκέντρωση και προσοχή (Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. 2004).

Προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης της επίδοσης

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης του έργου που μπορεί να σχετίζονται:

- με λανθασμένη αρχική κατανόηση των απαιτήσεων του έργου
- με έλλειψη επίγνωσης αλλά και ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης
- με χρήση λιγότερο περίπλοκων και αναποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας για την κρίση της απόδοσης
- με αποτυχία να αυτοεξετάζεται ενεργά για να εκτιμήσει αν τα κατάφερε.
- με αποτυχία στην εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες(Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004), (Λιβανίου, Ε. 2004) .

2.4 Χαρακτηριστικά ατόμων με δυσκολίες ανάγνωσης-δυσλεξία

Αρχικά να κάνουμε τις εξής επισημάνσεις :

- ☞ Αναφερόμαστε σε παιδιά με δυσλεξία με κανονική ή και ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς αδρές αισθητηριακές βλάβες, χωρίς σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές και με επαρκή σχολική φοίτηση.
- ☞ Ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να παρουσιάζουν και παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Επίσης, παιδιά με αισθητηριακές βλάβες, συναισθηματικές

διαταραχές, κοινωνική και πολιτισμική αποστέρηση και συγχρόνως ανεπαρκή σχολική φοίτηση.

Θα αναφερθούμε κυρίως, σε μαθητές των 3-4 πρώτων τάξεων του δημοτικού.

Τα χαρακτηριστικά, λοιπόν, ενός δυσλεκτικού παιδιού σε επίπεδο ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας είναι τα εξής :

- ✎ Προσθέτει ή και αφαιρεί γράμματα, συλλαβές και λέξεις.
- ✎ Συγχέει γράμματα που μοιάζουν οπτικά
- ✎ Συγχέει γράμματα που μοιάζουν ακουστικά
- ✎ Αναστρέφει γράμματα ή και συλλαβές
- ✎ Επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές και λέξεις
- ✎ Έχει προβλήματα τονισμού, χρωματισμού και στίξης
- ✎ Χάνει τη ‘σειρά’
- ✎ Αργεί πολύ και κομπιάζει
- ✎ Η αναγνωστική ικανότητα δε συμβαδίζει με τη νοημοσύνη και τις ευκαιρίες που προσφέρθηκαν για ανάγνωση (Μάρκου, Σ. (1993).

Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα αποτελούν όλο και περισσότερο αντικείμενο έρευνας. (Moseley, d. (1985).

Σύμφωνα με τους Harris & Sipay (1980), τα προβλήματα αυτά είναι :

- Συνειδητή αποφυγή μάθησης
- Ανοιχτή επιθετικότητα
- Αρνητική στάση για ανάγνωση
- Μετάθεση επιθετικότητας
- Αντίσταση στην πίεση
- Τάση για εξάρτηση

- Εύκολη αποθάρρυνση
- Η επιτυχία φαίνεται «κίνδυνος»
- Διαταρακτικότητα και ανησυχία
- Το παιδί αποσύρεται στο “δικό του” κόσμο

✓ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ- ΔΥΣΦΑΣΙΑ

Στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, η φωνολογική και σημασιολογική διαδικασία, καθώς και η γραμματική δομή αποκτώνται αυτόματα και ασυνείδητα. Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολία στο συγχρονισμό φωνημάτων και στην αναγνώριση λέξεων, μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολία στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Τέτοιες είναι οι περιπτώσεις με δυσφασικού τύπου διαταραχές. (The Guilford Press, Inc., 1995).

Σήμερα γενικά υποστηρίζεται ότι η ανάγνωση συνδέεται με τη λειτουργία του λόγου. Επομένως, παιδιά με δυσκολίες στον προφορικό λόγο μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής κατά συνέπεια των προβλημάτων στη φωνολογική και ακουστική διαδικασία, καθώς επίσης και στην εργασιακή μνήμη, λειτουργία απαραίτητη για την εδραίωση των φωνολογικών κωδικών στη βραχύχρονη μνήμη. Επίσης, παιδιά με διαταραχές λόγου μπορεί να χρησιμοποιούν λανθασμένα λεκτικές δοκιμές και άλλες μνημονικές στρατηγικές, γεγονός που επηρεάζει την αναγνωστική διαδικασία. Τέλος, η κατανόηση γλωσσικών μηνυμάτων, καθώς και η γνώση σχετικά με λέξεις κλειδιά, λειτουργίες ανεπαρκείς σε παιδιά με διαταραχές λόγου, είναι απαραίτητες για την ανάγνωση και την ορθογραφία.

Σε επίπεδο σχολικής επίδοσης, τα παιδιά με διαταραχές λόγου παρουσιάζουν τα παρακάτω προβλήματα:

- ☞ Προβλήματα στη γραμματική και το συντακτικό, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στο σχηματισμό προτάσεων
- ☞ Λειτουργικές λέξεις (προθέσεις, σύνδεσμοι, άρθρα) δε χρησιμοποιούνται ή χρησιμοποιούνται λανθασμένα, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η υποτακτική σύνταξη ή ο λόγος να γίνεται ακόμα και τηλεγραφικός
- ☞ Η ικανότητα απομνημόνευσης είναι περιορισμένη

- ☞ Υπάρχει δυσκολία στις αντίθετες έννοιες
- ☞ Δυσκολεύονται στην επανάληψη καθημερινών στερεότυπων εκφράσεων (καλημέρα σας, ευχαριστώ, αντίο σας)
- ☞ Παρατηρούνται μετατοπίσεις ή και υποκαταστάσεις φθόγγων που φθάνουν ακόμα και σε νεολεξίες

✓ **ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Η εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών σε σύνδεση με ψυχοκοινωνικά προβλήματα είναι άξονες που μελετώνται για την εφηβική και μετέπειτα ηλικία.

Ήδη από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού τα περισσότερα από τα αναπτυξιακά προβλήματα υποχωρούν ή ακόμη και εξαφανίζονται. Υποχωρούν τα οπτικά και κινητικά συμπτώματα αλλά και τα τυπικά δυσλεκτικά λάθη. Τα ακουστικό-φωνητικά συμπτώματα αποδεικνύονται πιο επίμονα. (Λιβανίου, Ε. 2004) Σύμφωνα με τους Miles & Gilroy (1986) οι μαθησιακές δυσκολίες παίρνουν σε γενικές γραμμές την παρακάτω εικόνα :

- Στην ανάγνωση παρατηρείται μια βραδύτητα, η οποία γίνεται αντιληπτή σε καθημερινές λειτουργικές δραστηριότητες, όπως ανεύρεση στοιχείων στον τηλεφωνικό κατάλογο, λεξικό, διάβασμα οδηγιών, χρήση πίνακα ή χάρτη.
- Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν γραπτές οδηγίες και ερωτήσεις (σύγκρινε, εντόπισε, υπογράμμισε, αναζήτησε το αντίθετο..)
- Παρατηρούνται τα λεγόμενα «λάθη ανάγνωσης»
- Στη γραφή εξακολουθούν να εμφανίζονται παραλείψεις και μετατοπίσεις
- υπάρχουν ορθογραφικά λάθη στην αυθόρμητη γραφή
- Η ποιότητα γραφής παρουσιάζει ανωριμότητα
- Συχνά το γραπτό είναι δυσανάγνωστο, γεγονός που επιτείνεται από τα προβλήματα στίξης και παραγραφοποίησης
- Οι εκθέσεις έχουν φτωχό αποτέλεσμα. Υπάρχει δυσκολία στην επιλογή και ενσωμάτωση πληροφοριών, ενώ και όταν υπάρχουν καλές ιδέες απουσιάζουν η δομή και ο προγραμματισμός. Δε βρίσκουν τις κατάλληλες λέξεις ή τις χρησιμοποιούν λανθασμένα.(LIBANIOY, Ε. 2004) .

Ο δεύτερος άξονας, όπως προαναφέραμε, είναι η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες, παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεπίγνωση για τη σχολική τους κατάσταση, φτωχότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, είναι δεκτικοί σε εξωτερικό έλεγχο, έχουν ανεπαρκή κοινωνική αντίληψη. Επιπλέον, εμφανίζουν δυσκολίες στις ομαδικές σχέσεις, είναι λιγότερο δημοφιλείς και αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Τελειώνοντας, έχει σημειωθεί πως οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες παραπέμπονται πιο εύκολα σε ψυχοθεραπεία με συνηθέστερα προβλήματα τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις εκδηλώσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς. (Results from the national co morbidity survey “Original article “ lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Η διάγνωση-αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

3.1 Η σπουδαιότητα της διαγνωστικής αξιολόγησης

Η διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί την πιο καθοριστική φάση στη διαδικασία προσδιορισμού, διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξίας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται (Πόρποδας Κ.2003), «...η σωστή, αναλυτική και έγκαιρη εκτίμηση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο και δύσκολο ζήτημα στην προσπάθεια για την αναγνώριση, διάγνωση και εκπαίδευση των παιδιών με τέτοιου είδους αδυναμίες. Πρόκειται για έναν τομέα που χαρακτηρίζεται από ποικιλία και διαφορές ως προς τις μεθόδους, τα κριτήρια και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Για το λόγο αυτό σε άλλες χώρες έχουν γίνει

προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση κανόνων αναφορικά με τα μέσα, τις μεθόδους και τη διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες». «Βασικός σκοπός της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που προκαλούν τα προβλήματα στην προσπάθεια ενός ατόμου να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις». (Πόρποδας Κ.(2003). «Επειδή στα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα στηριχθούν οι αποφάσεις που, ως ένα βαθμό, θα επηρεάσουν τη ζωή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, εξυπακούεται ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι αντικειμενική και αδιάβλητη, ώστε να εξασφαλίζονται έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση εκείνο που δεν πρέπει να ξεχνιέται είναι ο σεβασμός της προσωπικότητας και της ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού και ότι η οποιαδήποτε αξιολόγηση που γίνεται κάθε φορά καταγράφει αντιλήψεις, ανάγκες και ικανότητες των παιδιών της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής» (Πόρποδας Κ ,2003).

3.2 Τομείς και μέσα διαγνωστικής αξιολόγησης

Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, συνήθως περιλαμβάνει την *ψυχολογική αξιολόγηση* και την *εκπαιδευτική αξιολόγηση*, οι οποίες μπορούν να γίνονται από τους σχολικούς ψυχολόγους και τους δασκάλους αντίστοιχα. (Πόρποδας Κ.(2003). Η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους σχολικούς ψυχολόγους και ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, μέσω τυπικών ή άτυπων τεστ, συνεντεύξεων, βιογραφικών και μεθόδων εκτίμησης μέσα στη σχολική αίθουσα.

Τα **τυπικά μέσα αξιολόγησης** είναι τα σταθμισμένα τεστ, που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων. Σ' αυτά, η επίδοση του κάθε μαθητή συγκρίνεται με τις επιδόσεις των μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας ίδιας ηλικίας. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται συχνά για την αξιολόγηση όλων των μαθητών (και, επομένως, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες), καθώς παρέχουν πληροφορίες για τη σύγκρισή τους με τους συνομηλίκους τους. Κατά την εφαρμογή τους, οι αξιολογητές πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι τα παιδιά που αξιολογούνται συγκρίνονται με μια ομάδα παιδιών που αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού ως προς την ηλικία, την εθνικότητα και, ίσως, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση. (Πόρποδας Κ.(2003). Το μειονέκτημά τους είναι ότι πολλές φορές δε λάμβαναν υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μειονοτήτων.

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

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

β) να χρησιμοποιούν ξεχωριστές νόρμες για τις μειονότητες.

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

Επίσης, ιδιαίτερη σημασία στην επιτυχή αξιολόγηση έχει η στάση και οι απόψεις του αξιολογητή για τα παιδιά που αξιολογεί. Ο ίδιος πρέπει να κατανοεί τις συνήθειές τους και τον τρόπο σκέψης τους και, φυσικά, να μην έχει προκαταλήψεις τόσο κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης όσο και κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Τα *άτυπα μέσα αξιολόγησης* αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό τρόπο εξέτασης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Μερικά από τα πλεονεκτήματά τους είναι ότι:

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

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

γ) μπορούν να γίνονται συχνά.

δ) κυρίως γίνονται από το δάσκαλο του παιδιού που είναι οικείο πρόσωπο. Ωστόσο, αυτά τα μέσα αξιολόγησης πρέπει να συντάσσονται σωστά, να περιλαμβάνουν κατάλληλες ερωτήσεις και αυτοί που τα χρησιμοποιούν να έχουν τη σχετική εκπαίδευση και εμπειρία στη συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους. (Πόρποδας Κ.(2003).

Η ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση

Η *ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση* γίνεται με την ευθύνη εξειδικευμένων (σχολικών) ψυχολόγων και είναι δυνατόν να περιλαμβάνει τα στοιχεία εκείνα της ψυχολογικής συγκρότησης του παιδιού που είναι πιθανόν να σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει. Τέτοια στοιχεία είναι π.χ. η νοημοσύνη, η αντίληψη, η μνήμη, η γλώσσα, η σκέψη, η φωνολογική επίγνωση, η προσωπικότητα, η προσοχή, το οικογενειακό περιβάλλον κ.ά. Η ψυχολογική εξέταση είναι δυνατόν να συμπεριλάβει και στοιχεία που σχετίζονται με δεξιότητες όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η μαθηματική ικανότητα κ.ά. Με την ίδρυση και λειτουργία των ΚΕΔΔΥ στην Ελλάδα, αυτού του είδους η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να γίνει από

τους ψυχολόγους των κέντρων αυτών. Η παραπομπή κάποιου παιδιού στο ΚΕΔΔΥ της περιοχής θεωρούμε ότι μπορεί να γίνει είτε με πρωτοβουλία των γονέων (και ενημέρωση του δασκάλου) είτε με πρωτοβουλία του δασκάλου, ο οποίος, όμως, θα έχει τη σύμφωνη γνώμη και συνεργασία των γονέων για το σκοπό αυτό. Κατά την ψυχολογική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται διάφορα μέσα (κυρίως τα ονομαζόμενα *τυπικά μέσα αξιολόγησης*) τα οποία θεωρούνται έγκυρα και αξιόπιστα προκειμένου να εκτιμηθεί η κατάσταση του συγκεκριμένου παιδιού. Τα μέσα αυτά είναι κυρίως τα σταθμισμένα κριτήρια (τεστ) και η συνέντευξη του παιδιού και των γονέων του. Με τη βοήθεια των τεστ προσδιορίζεται το επίπεδο των συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή ικανοτήτων που αξιολογούνται, σε σχέση με τον πληθυσμό στον οποίο έγινε η στάθμιση του κάθε τεστ. Με την ολοκλήρωση της ψυχολογικής αξιολόγησης, ο αρμόδιος ψυχολόγος συντάσσει έκθεση όπου παρουσιάζει τη γενική και ειδική κατάσταση του παιδιού, όπως αυτή εκτιμήθηκε κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. (Πόρποδας Κ, 2002).

Η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση εκείνη που μπορεί να γίνει από τον ειδικά εκπαιδευμένο δάσκαλο μέσα στη σχολική τάξη. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται συνήθως με τα *άτυπα μέσα αξιολόγησης* αλλά η χρησιμότητά της είναι αναμφισβήτητη, με την προϋπόθεση ότι τηρούνται οι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να διέπουν κάθε ενέργεια αξιολόγησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ανθρώπων. Μεταξύ αυτών των προϋποθέσεων ξεχωρίζουν αφενός μεν οι *ειδικές γνώσεις* που πρέπει να έχει ο δάσκαλος για την αξιολόγηση αφετέρου δε η χρήση των κατάλληλων *μέσων ή κριτηρίων* αξιολόγησης. Οι *γνώσεις* που πρέπει οπωσδήποτε να έχει ένας δάσκαλος (ή σχολικός ψυχολόγος) που χρησιμοποιεί ένα τεστ και αξιολογεί τα παιδιά, αφορούν τόσο στη γνωστική λειτουργία ή δεξιότητα η οποία αξιολογείται με τα τεστ (π.χ. φωνολογική επίγνωση, ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά), όσο και στο σκοπό, στον τρόπο, στα υλικά και στη διαδικασία της αξιολόγησης καθώς και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την αξιολόγηση. Κατ' αυτό τον τρόπο, θα διασφαλιστεί η σωστή χρήση του τεστ και η καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του για τη διάγνωση και τον προσδιορισμό των δυσκολιών του κάθε μαθητή και, επιπλέον, για την προσαρμογή των διδακτικών ενεργειών του δασκάλου και του εκπαιδευτικού υλικού στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. Η χρήση των

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

3.3 Διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση στη μάθηση της γλώσσας

Η διαγνωστική αξιολόγηση του προφορικού λόγου

Επειδή η γλώσσα είναι ένας βασικός παράγοντας ο οποίος υπεισέρχεται στη μάθηση όλων σχεδόν των γνωστικών αντικειμένων, είναι πιθανό ορισμένες δυσκολίες που εκδηλώνονται στη μάθηση τόσο της ανάγνωσης, της γραφής, αλλά ακόμα και των μαθηματικών, να σχετίζονται με αδυναμίες της γλωσσικής λειτουργίας (του προφορικού λόγου). Για το λόγο αυτό αρκετές φορές η αξιολόγηση ορισμένων παραμέτρων του προφορικού λόγου (όπως π.χ. της *φωνολογικής επίγνωσης*) είναι όχι μόνο χρήσιμη αλλά και αναγκαία για τη διάγνωση των δυσκολιών εκμάθησης της ανάγνωσης. Κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση του προφορικού λόγου πρέπει να εντοπίσουμε αν οι αδυναμίες του παιδιού οφείλονται σε δυσκολία στην *πρόσληψη* (αντίληψη) και *κατανόηση* της γλώσσας ή στην *παραγωγή* της γλώσσας. Προβλήματα στην πρόσληψη και κατανόηση της γλώσσας συνεπάγονται προβλήματα και στην παραγωγή ενώ το αντίθετο δε φαίνεται να ισχύει πάντα. Επίσης, τα παιδιά που έχουν δυσκολία στην πρόσληψη ή αντίληψη της γλώσσας είναι δυνατόν να παρουσιάζουν αδυναμία στη φωνολογική αντίληψη (π.χ. να συγχέουν παρόμοιους φθόγγους και λέξεις), να έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και να

δυσκολεύονται με λέξεις που έχουν περισσότερες από μία έννοιες, να δυσκολεύονται στην κατανόηση σύνθετων προτάσεων, ή να μην μπορούν να εντοπίσουν την πρόθεση του ομιλητή. Επίσης, είναι δυνατόν να μη μπορούν να εντοπίζουν γλωσσικά λάθη και να τα διορθώνουν. (Πόρποδας Κ.2003).

Αξιολόγηση της πρόσληψης και κατανόησης της γλώσσας

Η αξιολόγηση της *πρόσληψης* και *κατανόησης* του προφορικού λόγου από το παιδί, είναι μια διαδικασία με την οποία επιδιώκουμε να αξιολογήσουμε δύο διαφορετικές αλλά και συνδεδεμένες λειτουργίες ή ικανότητες, δηλαδή τη διάκριση και αντίληψη των *φωνολογικών στοιχείων* της γλώσσας, αλλά και την *κατανόηση* του σημασιολογικού περιεχομένου της γλώσσας. Η πρώτη συνδέεται με την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας και τη λειτουργία της ακοής, ενώ η δεύτερη με την ανάπτυξη του σημασιολογικού και συντακτικού συστήματος της γλώσσας. Ένας απλός τρόπος αξιολόγησης αυτών των λειτουργιών είναι να ζητήσουμε από το παιδί να επαναλάβει λέξεις ή φράσεις που του λέμε, να εξηγήσει με δικά του λόγια τη σημασία κάποιων λέξεων που χρησιμοποιούμε καθημερινά, να του παρουσιάσουμε προτάσεις με λέξεις που έχουν περισσότερες από μία σημασία καθώς και προτάσεις με σύνθετη συντακτική δομή κ.ά.. Κατά την αξιολόγηση προσέχουμε την πληρότητα του σημασιολογικού προσδιορισμού των λέξεων, την ικανότητα επιλογής της σωστής σημασίας της λέξης, την ικανότητα εντοπισμού της βαθιάς δομής (του σημασιολογικού περιεχομένου) της πρότασης κ.τ.λ. Επίσης, ένας καλός τρόπος αξιολόγησης της γλωσσικής αντίληψης είναι η παροχή οδηγιών στο παιδί και η αξιολόγηση του κατά πόσο, το παιδί, μπορεί να τις εκτελέσει χωρίς να έχει την ανάγκη για επανάληψη ή επεξήγηση των οδηγιών. Παρά την ευκολία που φαίνεται ότι έχει η αξιολόγηση της πρόσληψης και κατανόησης της γλώσσας, ωστόσο θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι, η κατανόηση της γλώσσας είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα, το οποίο εντάσσεται στο ευρύτερο θέμα της πρόσληψης, αναπαράστασης, συγκράτησης και χρησιμοποίησης της γνώσης. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, προκειμένου ο ακροατής να καταφέρει να κατανοήσει τη γλώσσα, πρέπει να επεξεργαστεί το ακουστικό μήνυμα και να έχει πρόσβαση στο σημασιολογικό του περιεχόμενο.

Για την κατανόηση της γλώσσας σε επίπεδο προτάσεων, ο ακροατής πρέπει να συνδυάσει την προϋπάρχουσα γενική γνώση του με την ειδική γνώση που έχει τόσο για τη δομή της γλώσσας όσο και για το νόημα των επιμέρους τμημάτων της πρότασης. Η προϋπάρχουσα γνώση αποτελεί το πλαίσιο πάνω στο οποίο δομείται η νέα γνώση και συντελείται έτσι η κατανόησή της. Η ιδέα του δομικού εννοιολογικού πλαισίου που διευκολύνει την κατανόηση της γλώσσας δεν είναι βέβαια καινούργια. (Πόρποδας Κ.(2003).

Αξιολόγηση της γλωσσικής παραγωγής

Από την αξιολόγηση της *παραγωγής* της γλώσσας έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες σ' αυτόν τον τομέα, συνήθως παρουσιάζουν προβλήματα άρθρωσης, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολεύονται στη χρήση των γραμματικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γλωσσικής επικοινωνίας (π.χ., να προσαρμόσουν το λόγο τους στις γνώσεις και το επίπεδο του ακροατή), ή δυσκολεύονται να δομήσουν το λόγο τους σε μια λογική σειρά. Προκειμένου να έχουμε μια πρώτη εκτίμηση της κατάστασης στην οποία βρίσκεται η παραγωγή του προφορικού λόγου ενός παιδιού, μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να περιγράψει μια εμπειρία του ή να διηγηθεί μια ιστορία (ή ταινία) που του άρεσε. Κατά την αξιολόγηση αυτή προσέχουμε την άρθρωση, τη χρήση του λεξιλογίου, τη χρήση των γραμματικών κανόνων, τη δόμηση του λόγου, την ικανότητα του μαθητή να προσαρμόζει το λόγο στο επίπεδο του ακροατή και την ικανότητα να διορθώνει τα λάθη του. (Πόρποδας Κ. 2003).

Η ανάγνωση ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα

Η ανάγνωση είναι μια γνωστική διαδικασία (process) επεξεργασίας πληροφοριών που προσλαμβάνονται μέσω του κώδικα του γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα, όμως, η ανάγνωση είναι και ένα αποτέλεσμα ή προϊόν (product) αυτής της διαδικασίας. Αυτή η πλευρά της ανάγνωσης (δηλαδή το αποτέλεσμα της ανάγνωσης) ήταν εκείνη που κυρίως ενδιέφερε την εκπαίδευση και την παιδαγωγική και διδακτική της προσέγγιση. Αυτό το μονομερές ενδιαφέρον της εκπαίδευσης στο αποτέλεσμα της ανάγνωσης και η παράλληλη παραμέληση της ανάγνωσης ως γνωστικής διαδικασίας, θα πρέπει να

αποδοθεί στον τρόπο ενημέρωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (στις σχολές αρχικής εκπαίδευσης ή και επιμόρφωσης), που επικεντρώνεται, σχεδόν αποκλειστικά, στη διδακτική μεθοδολογία χωρίς προηγούμενη εκτεταμένη και συστηματική ενημέρωση στα θέματα των σύνθετων θεώρησης της ανάγνωσης έχει επηρεάσει τόσο τη διαμόρφωση των μεθόδων διδασκαλίας για τη μάθηση της ανάγνωσης, όσο και την ανάπτυξη διαφόρων τεστ για την αξιολόγηση της ανάγνωσης. Ωστόσο, όμως, παρά την αναμφισβήτητη χρησιμότητα τέτοιων αναγνωστικών τεστ, η ερμηνεία τους θα είναι περιορισμένη αν η χρησιμοποίησή τους δε συνδυαστεί με την ανάλυση της ανάγνωσης ως γνωστικής διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών. Με δεδομένη μάλιστα τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ των διαφορετικών συστημάτων γραφής, η αναγκαιότητα μιας τέτοιας ανάλυσης είναι επιβεβλημένη για κάθε γλώσσα. (Πόρποδας Κ. 2003).

Η ανάγνωση ως μέσο απόκτησης γνώσεων

Εκτός όμως από γνωστική λειτουργία η οποία έχει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, η ανάγνωση αποτελεί σήμερα τον κυριότερο τρόπο μάθησης και απόκτησης γνώσεων. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη ότι η μάθηση και απόκτηση γνώσεων δεν είναι μια παθητική εγγραφή πληροφοριών στη μνήμη, αλλά το αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών με την ενεργό συμμετοχή του ατόμου που μαθαίνει, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ανάγνωση είναι ένα γνωστικό έργο, η διεκπεραίωση του οποίου απαιτεί αυξημένο βαθμό γνωστικής εγρήγορσης. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά την ανάγνωση συντελείται η κατανόηση και μάθηση των εννοιών και ότι η ολοκλήρωσή τους, πέρα από ένα συγκεκριμένο επίπεδο, προϋποθέτει την επεξεργασία των πληροφοριών στο επίπεδο του συλλογισμού και της λογικής σκέψης. (Πόρποδας Κ. 2003).

Η φύση, η μάθηση και οι δυσκολίες της ανάγνωσης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (Πόρποδας Κ. 2003), η προσπάθεια για τον προσδιορισμό της ανάγνωσης (και κυρίως της *φωνούμενης ανάγνωσης*) αναπόφευκτα επηρεάζεται από τη *σχέση* μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Συγκεκριμένα, επειδή ο γραπτός λόγος (τουλάχιστον στα αλφαβητικά συστήματα γραφής) αναπαριστάνει, με μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας, τη *φωνολογική δομή* του προφορικού λόγου, η ανάγνωση θα μπορούσε, κατ' αρχήν, να προσδιοριστεί ως η μετάφραση ή **αποκωδικοποίηση** του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε *φωνολογικό κώδικα*. Η φωνολογική αναπαράσταση που δημιουργείται κατά την ανάγνωση μιας λέξης είναι σχεδόν ίδια με εκείνη που δημιουργείται κατά τη χρήση του προφορικού λόγου και, επομένως, θα πρέπει να θεωρείται ότι (η φωνολογική αναπαράσταση της συγκεκριμένης λέξης) είναι ήδη γνωστή στον αναγνώστη (τουλάχιστον για τις γνωστές λέξεις) από τη χρήση του προφορικού λόγου, τον οποίο ο κάθε αναγνώστης γνωρίζει πριν καν αρχίσει να μαθαίνει να διαβάζει.

Συνεπώς, όπως ο ακροατής ή ο ομιλητής του προφορικού λόγου χρησιμοποιεί αυτή τη φωνολογική αναπαράσταση για την πρόσβαση στη *σημασία* της κάθε λέξης, κατ' ανάλογο τρόπο αναμένεται ότι και κατά την ανάγνωση, η πρόσβαση στη σημασία της λέξης θα γίνεται μέσω της φωνολογικής αναπαράστασης της λέξης. Αυτό σημαίνει ότι κατά την ανάγνωση (με βάση το *φωνολογικό κώδικα* της λέξης) καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την **κατανόηση** της σημασίας της λέξης. Με βάση αυτό το σκεπτικό, η ανάγνωση θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει δύο βασικές, ανεξάρτητες, αλλά και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες, την **αποκωδικοποίηση** και την **κατανόηση**.

A. Η αποκωδικοποίηση

Η **αποκωδικοποίηση** του γραπτού λόγου είναι μια γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την *αναγνώριση* των γραπτών (οπτικών) συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα, καθώς και τη μετάφρασή τους σε *φωνολογική παράσταση*. Αυτό ισχύει τόσο για τις λέξεις όσο και για τις *ψευδολέξεις* (οι οποίες είναι δομημένα σύνολα γραμμάτων που μοιάζουν με λέξεις, αλλά όμως δεν είναι πραγματικές λέξεις διότι δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο, όπως π.χ. *χρίνο*, *ασκόδι*, *τρέτινο*, κ.τ.λ.). Στην περίπτωση των λέξεων, η ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης καθιστά δυνατή την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την κατανόηση της *σημασίας* της λέξης. Η διεκπεραίωση της λειτουργίας αυτής προϋποθέτει τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι γραμμένη μια λέξη, καθώς και την **επίγνωση** ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες οι οποίες

αναπαριστάνονται από τα γραπτά σύμβολα. Επιπλέον, προϋποθέτει τη σωστή λειτουργία της αντίληψης και μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους, με βάση τη γνώση της αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, καθώς και των βασικών κανόνων που τη διέπουν. Συνεπώς, η αποκωδικοποίηση δεν επηρεάζεται από την κατανόηση ή μη της σημασίας της λέξης, και για το λόγο αυτό ο καλύτερος ίσως τρόπος αξιολόγησής της είναι μέσω της ανάγνωσης ψευδολέξεων. (Πόρποδας Κ, 2002).

B. Η κατανόηση

Η **κατανόηση** αποτελεί τη δεύτερη και απαραίτητη γνωστική λειτουργία (μετά την αποκωδικοποίηση) προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης. Για να συντελεσθεί η κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση (στη σημασιολογική μνήμη) της σημασίας της λέξης. Επομένως, όταν ένας μαθητής, που ήδη γνωρίζει από τον προφορικό λόγο τη σημασία π.χ. της λέξης *θερμοκήπιο* (και επομένως μπορεί και κατανοεί τη λέξη αυτή προφορικά), αποκωδικοποιήσει (δηλαδή αναγνωρίσει οπτικά και μεταφράσει φωνολογικά) τη γραπτή λέξη *θερμοκήπιο*, τότε καθίσταται δυνατή και η κατανόηση της σημασίας της γραπτής λέξης *θερμοκήπιο*, διότι ο αναγνώστης εφαρμόζει τους ίδιους περίπου λειτουργικούς μηχανισμούς που εφαρμόζονται κατά την κατανόηση της προφορικής λέξης. Σ' αυτή την περίπτωση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτός ο μαθητής (ο οποίος διεκπεραίωσε με επιτυχία τόσο την αποκωδικοποίηση όσο και την κατανόηση της γραπτής λέξης π.χ. *θερμοκήπιο*) διάβασε τη λέξη *θερμοκήπιο*. (Πόρποδας Κ, 2002).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η **ανάγνωση** μιας λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας **και των δύο** αυτών λειτουργιών, δηλαδή της **αποκωδικοποίησης** και της **κατανόησης**. Συνεπώς, αν η αποκωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης δεν μπορεί να συντελεσθεί (άσχετα με το αν η λέξη αυτή μπορεί να κατανοηθεί στην προφορική εκδοχή της), τότε δεν μπορούμε να πούμε ότι πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση αυτής της λέξης. Κατ' ανάλογο τρόπο, δεν έχουμε ολοκληρωμένη ανάγνωση όταν δεν μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημασία της λέξης που αποκωδικοποιούμε.

Γ. Η διαφοροποίηση της αναγνωστικής λειτουργίας

Όσον αφορά ειδικότερα στο ρόλο της **αποκωδικοποίησης** στη μάθηση της ανάγνωσης, (ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ, 2002, «Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ», ΠΑΤΡΑ), θεωρούμε ότι αυτός είναι καθοριστικός. Αυτό αποδεικνύεται, μεταξύ άλλων, και από τη μελέτη των ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών, όπως είναι η ειδική **δυσλεξία**. Συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις της ειδικής δυσλεξίας, όπου εξ ορισμού η ειδική δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης (και της ορθογραφίας) δεν οφείλεται σε νοητική ανεπάρκεια του ατόμου, το λειτουργικό πρόβλημα της ανάγνωσης φαίνεται ότι εντοπίζεται κυρίως στη λειτουργία της **αποκωδικοποίησης και όχι της κατανόησης**.

Έχοντας υπόψη τα ανωτέρω, καθώς και ότι σε ορισμένες (σπάνιες μεν αλλά υπαρκτές) κλινικές περιπτώσεις συναντάται το πρόβλημα της **υπερλεξίας (hyperlexia)**, όπου δυσλειτουργεί η κατανόηση του προφορικού λόγου αλλά λειτουργεί κανονικά η αποκωδικοποίηση, μπορεί να εξαχθεί το εξής συμπέρασμα: Εφόσον η αναγνωστική ικανότητα είναι το αποτέλεσμα της κανονικής λειτουργίας των δύο λειτουργιών, δηλαδή της **αποκωδικοποίησης και της κατανόησης**, η δυσλειτουργία αυτών των δύο λειτουργιών μπορεί να δημιουργήσει **αναγνωστικές δυσκολίες** οι οποίες μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες. Ειδικότερα, οι αναγνωστικές αυτές δυσκολίες είναι δυνατόν να οφείλονται στη δυσλειτουργία της μιας ή της άλλης ή και των δύο αυτών λειτουργιών.

Όταν, αντίθετα, και οι δύο δυσλειτουργούν, τότε υπάρχει **γενική αναγνωστική δυσκολία**. Όταν υπάρχει δυσλειτουργία μόνο της αποκωδικοποίησης (ενώ η κατανόηση του προφορικού λόγου λειτουργεί κανονικά) τότε έχουμε περίπτωση **ειδικής δυσλεξίας**. Τέλος, όταν υπάρχει δυσλειτουργία μόνο της κατανόησης του προφορικού λόγου (ενώ η αποκωδικοποίηση λειτουργεί κανονικά), τότε έχουμε περίπτωση **υπερλεξίας (hyperlexia)** (Ellis, A.W., 1984).

Συνέπειες για τη διάγνωση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η θεώρηση της αναγνωστικής λειτουργίας ως λειτουργικής σύνθεσης δύο επιμέρους λειτουργιών (δηλαδή της *αποκωδικοποίησης* και της *κατανόησης*), αναμφίβολα έχει συνέπειες στην αδρομερή διαγνωστική προσέγγιση που μπορεί να κάνει ο δάσκαλος σε κάθε περίπτωση μαθητή με αναγνωστικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, διαπιστώνοντας (ο δάσκαλος) ότι κάποιος μαθητής έχει δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης, εκείνο που πρώτα είναι χρήσιμο να διευκρινίσει (έχοντας υπόψη την προαναφερθείσα εξίσωση της ανάγνωσης) είναι αν η αναγνωστική δυσκολία του αφορά στην αποκωδικοποίηση ή στην κατανόηση (ή, ακόμα, και στις δύο αυτές λειτουργίες). Αυτό μπορεί να προσδιοριστεί με μια διαγνωστική προσέγγιση “δια του αποκλεισμού”. Ειδικότερα, αν το παιδί κατανοεί στον προφορικό λόγο τις λέξεις που καλείται να διαβάσει (οι οποίες είναι κοινές και προέρχονται από το λεξιλόγιο της ηλικίας του), τότε δεν είναι πιθανό ότι το αναγνωστικό του πρόβλημά του θα εντοπίζεται στην κατανόηση της σημασίας των λέξεων.

Επομένως, η αδυναμία του στην ανάγνωση αυτών των λέξεων, κατά κανόνα, θα πρέπει να προέρχεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίησή τους. Ο προσδιορισμός αυτός είναι αρκετά χρήσιμος, διότι θα προσανατολίσει τις περαιτέρω ενέργειες της διαγνωστικής αξιολόγησης προκειμένου να επισημανθούν οι πραγματικές δυσλειτουργίες που προκαλούν την αναγνωστική δυσκολία.

Διαγνωστική αξιολόγηση στη φωνολογική επίγνωση

Όπως έχει αναφερθεί (Πόρποδας Κ, 2002) η *φωνολογική επίγνωση*, είναι μια ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα *διαφανή* στα *αδιαφανή* στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει *επίγνωση* και ικανότητα χειρισμού *των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης*, όπως είναι οι συλλαβές και τα φωνήματα. Η ικανότητα αυτή δεν έχει σχέση με την κατανόηση της σημασίας της λέξης και συνεπώς αναπτύσσεται και διεκπεραιώνεται ανεξάρτητα από την ικανότητα κατανόησης της σημασίας των λέξεων.

Λόγω, λοιπόν, της αιτιώδους σχέσης που έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει μεταξύ του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης και του βαθμού ευκολίας μάθησης της ανάγνωσης και γραφής, η *αξιολόγηση* του επιπέδου της *φωνολογικής επίγνωσης* θα πρέπει να θεωρείται ως μια από τις πρώτες και βασικές ενέργειες του κάθε δασκάλου σε κάθε περίπτωση αναγνωστικής δυσκολίας. (Πόρποδας Κ, 2002). Το κάθε παιδί που

παρουσιάζει αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να εξεταστεί με τα εξής τεστ φωνολογικής επίγνωσης (Πόρποδας Κ, 2002):

α). Στο επίπεδο της **επιγλωσσικής επίγνωσης** (πρώτα με *συλλαβές* και μετά με *φωνήματα*):

- Με το τεστ διάκρισης του διαφορετικού
- Με το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά
- Με το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας

β). Στο επίπεδο **μεταγλωσσικής επίγνωσης** (πρώτα με *συλλαβές* και μετά με *φωνήματα*):

- Με το τεστ κατάτμησης
- Με το τεστ σύνθεσης
- Με το τεστ απαλοιφής
- Με το τεστ αντιστροφής

(Σημείωση: Το καθένα από τα ανωτέρω τεστ είναι χρήσιμο να γίνεται για τον προσδιορισμό της κατάστασης της φωνολογικής επίγνωσης του παιδιού τόσο στο επίπεδο των **συλλαβών** όσο και στο επίπεδο των **φωνημάτων**. Ο ακριβής τρόπος χορήγησης και διεξαγωγής των εν λόγω τεστ, αλλά και η αξιοποίησή τους για την εξάσκηση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση, θα αναπτυχθούν αναλυτικά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της επιμόρφωσης και εξειδίκευσης στις μαθησιακές δυσκολίες).

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στη φωνολογική επίγνωση

Με βάση τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, ο δάσκαλος θα διαπιστώσει το επίπεδο του παιδιού τόσο στη *συλλαβική* όσο και στη *φωνημική* επίγνωση. Εκείνο όμως που ο δάσκαλος πρέπει να έχει υπόψη του, είναι ότι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης που έχει άμεση σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι εκείνο των **φωνημάτων** και όχι των συλλαβών. Αυτό οφείλεται στη φύση του αλφαβητικού συστήματος γραφής της ελληνικής γλώσσας, όπου το κάθε γράμμα αναπαριστά ένα φθόγγο και όχι μια συλλαβή. Συνεπώς, αν ένα παιδί παρουσιάζει ικανοποιητικό επίπεδο συλλαβικής επίγνωσης αλλά χαμηλό επίπεδο φωνημικής επίγνωσης, τότε κατά κανόνα αυτό το παιδί έχει ανάγκη από συστηματική εξάσκηση στη *φωνημική επίγνωση*.

Αυτού του είδους η εξάσκηση του παιδιού στη φωνολογική (συλλαβική και φωνημική επίγνωση) μπορεί να γίνεται τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι του παιδιού και με τη φροντίδα των γονέων του. Αυτού του είδους η εξάσκηση είναι για το παιδί, κατά κανόνα, μια ευχάριστη ενασχόληση, που του δίνει την ευκαιρία “να παίζει με τις λέξεις και τις φωνούλες τους”. Για το σκοπό αυτό ο δάσκαλος θα πρέπει να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού (ή και να τους συστήσει τρόπους ενημέρωσης) και να τους υποδείξει τρόπους και παραδείγματα για την εξάσκηση του παιδιού στη φωνολογική επίγνωση.

(Πόρποδας Κ, 2002).

Η διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών στη βασική ανάγνωση

Μετά την αξιολόγηση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης ενός παιδιού με αναγνωστικές δυσκολίες, το επόμενο στάδιο είναι η αξιολόγηση του επιπέδου στο οποίο έχει κατακτηθεί η **βασική ανάγνωση**. Ως **βασική ανάγνωση** θεωρείται η ικανότητα γνωστικής επεξεργασίας των μεμονωμένων λέξεων ή μικρών φράσεων, η οποία προϋποθέτει τη λειτουργία και των δύο βασικών γνωστικών λειτουργιών της ανάγνωσης, δηλαδή της **αποκωδικοποίησης** και της **κατανόησης**.

Η αξιολόγηση της **αποκωδικοποίησης** μπορεί να αναφέρεται σε τρία επίπεδα: Στην αξιολόγηση της γνώσης των **γραμμάτων**, στην αξιολόγηση της ανάγνωσης των **συλλαβών** και στην αξιολόγηση της ικανότητας για ανάγνωση **λέξεων**. Η αξιολόγηση της **κατανόησης** (στο επίπεδο της βασικής ανάγνωσης) αναφέρεται στην κατανόηση των λέξεων. Στα άλλα επίπεδα της ανάγνωσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον περιλαμβάνει η κατανόηση **προτάσεων** και **κειμένων**. Οι παράμετροι της αξιολόγησης της ανάγνωσης είναι ο **χρόνος** διεκπεραίωσης του αναγνωστικού έργου και η **ακρίβεια** της ανάγνωσης. Λόγω της φύσης του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος, η πλέον φαίνεται ότι είναι ο **χρόνος** που απαιτείται για τη διεκπεραίωση του αναγνωστικού έργου. Ο **χρόνος ανάγνωσης** (στην περίπτωση που αυτός αξιολογείται σε ένα πανεπιστημιακό ή άλλο ερευνητικό εργαστήριο γνωστικής ανάλυσης της ανάγνωσης, όπως π.χ. αυτό του Πανεπιστημίου Πατρών) μπορεί να μετρηθεί με ακρίβεια χιλιοστού του δευτερολέπτου για **κάθε** γράμμα, συλλαβή ή λέξη. Όμως, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο **χρόνος ανάγνωσης**, μπορεί να υπολογιστεί με βάση το **συνολικό χρόνο** που απαιτείται για την

ανάγνωση μιας σειράς γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία ίδιας δυσκολίας. Από την άλλη μεριά, η **ακρίβεια** της ανάγνωσης προσδιορίζεται κυρίως με βάση τον αριθμό αλλά και τη φύση των αναγνωστικών λαθών. Τόσο ο χρόνος όσο και η ακρίβεια της ανάγνωσης (και συνεπώς τα λάθη) αποτελούν μια ιδιαίτερα χρήσιμη πηγή πληροφοριών για την ερμηνεία των αναγνωστικών δυσκολιών και, συνεπώς, για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης που θα ακολουθήσει, βασιζόμενη στην επιλογή και ανάπτυξη του κατάλληλου (για την περίπτωση) εκπαιδευτικού υλικού. (Πόρποδας Κ, 2002).

Η αξιολόγηση και η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση των συλλαβών

Η αξιολόγηση της ανάγνωσης των συλλαβών αποβλέπει στην εξέταση του επιπέδου της γνώσης και ικανότητας του αναγνώστη να αναγνωρίζει τα δομικά στοιχεία (γράμματα) που απαρτίζουν την κάθε συλλαβή, να τα συγκρατεί στην *εργαζόμενη μνήμη* του, να τα συνδυάζει και να τα προφέρει ως ένα δομημένο σύνολο γραμμάτων.

Η μέθοδος αξιολόγησης μπορεί να είναι ίδια με εκείνη που εφαρμόστηκε στην περίπτωση της αξιολόγησης της ανάγνωσης των γραμμάτων. Ωστόσο, επειδή οι συλλαβές είναι δομημένα σύνολα γραμμάτων, η επιλογή των συλλαβών που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση πρέπει να ακολουθεί κάποια κριτήρια, τα κυριότερα από τα οποία είναι τα εξής:

(α) Οι συλλαβές να περιλαμβάνουν μόνο διδαγμένα γράμματα.

(β) Η αξιολόγηση να αρχίζει με συλλαβές αποτελούμενες από δύο γράμματα (σύμφωνο-φωνήεν).

(γ) Οι συλλαβές να αποτελούνται από όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των διδαγμένων συμφώνων-φωνηέντων.

(δ) Αν κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση με συλλαβές τριών ή περισσότερων γραμμάτων, αυτές θα πρέπει αρχικά να είναι του τύπου σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο (Σ-Φ-Σ) (π.χ. *τον, μας, τις, πες, κεν, ρος, κ.α.*) και μόνο αργότερα (και εφόσον έχουν

διδαχθεί) να χρησιμοποιούνται συλλαβές του τύπου σύμφωνο- σύμφωνο-φωνήεν (Σ-Σ-Φ) (π.χ. *στο, κρι, τρε, γρα, κ.ά.*) ή σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο (Σ-Σ-Φ-Σ) (π.χ. *στην, προς, χθες, στον, κ.ά.*).

Ως σωστή ανάγνωση της συλλαβής θεωρείται η προφορά της κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί μια ενιαία μονάδα δομημένης άρθρωσης. Συνεπώς, η προφορά της συλλαβής (π.χ. *τις*), με έναν τρόπο κατά τον οποίο τα γράμματα προφέρονται ένα-ένα, και μάλιστα αργά- αργά (π.χ. *τ --- ι --- ς*) και στη συνέχεια καταβάλλεται προσπάθεια για να ενωθούν και να προφερθούν μαζί, δείχνει ότι το παιδί μάλλον βρίσκεται σε ένα πρώιμο στάδιο ανάγνωσης συλλαβών.

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση συλλαβών

Σε κάθε περίπτωση, η άσκηση του παιδιού στην ανάγνωση συλλαβών πρέπει να περιλαμβάνει συλλαβές, οι οποίες θα πρέπει είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας (από την άποψη της σύνθεσης των γραμμμάτων) και οι οποίες θα περιλαμβάνουν κάθε δυνατό συνδυασμό γραμμμάτων που παρατηρείται στην ελληνική γλώσσα.

Οι ασκήσεις ανάγνωσης των συλλαβών (οι οποίες μπορούν να συντάσσονται από το δάσκαλο για την αναγνωστική εξάσκηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες) θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να έχουν τα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

(α). Να περιλαμβάνουν συλλαβές αποτελούμενες από δύο γράμματα (σύμφωνο-φωνήεν) (ΣΦ) (π.χ. *λα, μα, κα, κ.τ.λ.*), καθώς και τα φωνήεντα που έχουν θέση συλλαβής.

(β). Το κάθε σύμφωνο να χρησιμοποιείται με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς φωνηέντων, τα οποία, βεβαίως, θα πρέπει να είναι ήδη γνωστά (π.χ. *τα, τε, το, τι, κ.τ.λ.*).

(γ). Το κάθε φωνήεν να χρησιμοποιείται με όλα τα ήδη γνωστά σύμφωνα (π.χ. *τα, κα, να, ρα, πα, τι, κι, νι, ρι, πι, κ.τ.λ.*).

(δ). Μετά τη διδασκαλία των γραμμμάτων (ς) και (ν), μπορεί σταδιακά να αρχίσει η εισαγωγή συλλαβών με τρία γράμματα (σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο) (ΣΦΣ) (π.χ. *μας, μες, τον, την, τις, τας, κ.τ.λ.*).

(ε). Η χρησιμοποίηση συλλαβών με δύο σύμφωνα-φωνήεν (ΣΣΦ) (π.χ. στα, στο, τρα, τρε, κ.τ.λ.) ή με δύο σύμφωνα-φωνήεν-σύμφωνο (ΣΣΦΣ) (π.χ. στις, στον, προς, κ.τ.λ.), ή ακόμα και μετρία σύμφωνα-φωνήεν (ΣΣΣΦ) (π.χ. στρα, στρι, κ.τ.λ.), θα αρχίσει αργότερα και μόνο εφόσον το παιδί έχει διδαχθεί τα αντίστοιχα γράμματα και έχει ήδη εισαχθεί στην ανάγνωση μικρών και απλών λέξεων (Πόρποδας Κ, 2002).

Ένας βασικός κανόνας που, θεωρούμε ότι, είναι χρήσιμο να ακολουθείται από το δάσκαλο κατά την εξάσκηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση των συλλαβών είναι ο εξής: Σε κάθε περίπτωση που το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολία στην ανάγνωση μιας σύνθετης συλλαβής (π.χ. της συλλαβής με τρία γράμματα, όπως τις, μας, πες, φως κ.ο.κ.), ο δάσκαλος θα πρέπει να το διευκολύνει δίνοντάς του τη δυνατότητα να επιστρέψει στην εξάσκηση της ανάγνωσης συλλαβών με δύο γράμματα (π.χ. τι, πα, νε, κ.ά.). Κατ' αυτόν τον τρόπο διευκολύνει τη λειτουργία (και εξάσκηση) των θεμελιωδών γνωστικών λειτουργιών του παιδιού (όπως της αντίληψης, της εργαζόμενης μνήμης και της μακρόχρονης μνήμης), οι οποίες συμμετέχουν στη βασική ανάγνωση. Αν, όμως, και πάλι το παιδί αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στην ανάγνωση συλλαβών με δύο γράμματα, τότε φαίνεται ότι μάλλον θα είναι αναγκαία η επιστροφή του παιδιού στην εξάσκηση με μεμονωμένα γράμματα. (Πόρποδας Κ, 2002).

Η αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση των λέξεων

«Η αξιολόγηση της ανάγνωσης λέξεων αποτελεί το τελευταίο στάδιο της αξιολόγησης της αποκωδικοποίησης στο επίπεδο της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας. Με αυτή επιδιώκεται να ελεγχθεί κυρίως η γνώση και η ικανότητα του παιδιού να αποκωδικοποιεί τη γραφημική παράσταση της λέξης και να τη μεταφράζει σε φωνολογική παράσταση και, (κατά δεύτερο λόγο και ανάλογα με τον ειδικό σκοπό του τεστ) να κατανοεί τη σημασία της. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει μια διάκριση της ικανότητας του παιδιού στην αναγνωστική αντιμετώπιση των λέξεων. Έτσι, από τη μια μεριά είναι δυνατόν να έχουμε περιπτώσεις στις οποίες το παιδί διαβάζει τις συλλαβές της λέξης τόσο αργά και ξεκομμένα τη μία από την άλλη ώστε στο τέλος να μην μπορεί να τις συνενώσει και να διαβάσει τη λέξη ως ενιαίο σύνολο. Από την άλλη μεριά, όμως, είναι δυνατόν το παιδί να διαβάζει μεν τη λέξη συλλαβίζοντας αλλά με τέτοιο ρυθμό ώστε να μπορεί να την αναγνωρίζει ως λέξη»(Πόρποδας Κ, 2002).

«Από τις παραπάνω δύο πιθανές περιπτώσεις, η πρώτη περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι συνιστά ανάγνωση λέξης αλλά κυρίως ανάγνωση μεμονωμένων συλλαβών και, συνεπώς, ο αναγνώστης βρίσκεται στο επίπεδο της ανάγνωσης των συλλαβών. Αντίθετα, η δεύτερη περίπτωση συνιστά ανάγνωση λέξης. Συνεπώς δεν έχει ιδιαίτερη σημασία αν το παιδί διαβάζει συλλαβίζοντας. Σημασία έχει να μπορεί να συγκρατεί στην **εργαζόμενη μνήμη** του την κάθε συλλαβή που προσλαμβάνει και, επιπλέον, να μπορεί να προφέρει όλες τις συλλαβές της λέξης με τέτοιο ρυθμό ώστε οι συνεχόμενες συλλαβές να ακούγονται ως ενιαία λέξη, ανεξάρτητα αν ο χρόνος ανάγνωσής τους φαίνεται κάπως μεγάλος. Εξάλλου, αν ο χρόνος που χρειάζεται το παιδί για την ανάγνωση των συλλαβών της λέξης είναι υπερβολικά μεγάλος (όπως στην προαναφερθείσα πρώτη περίπτωση), τότε το παιδί δε θα μπορεί να διαβάζει ολόκληρη τη λέξη, διότι φθάνοντας στο τέλος της λέξης θα έχει ξεχάσει την αρχή της λέξης και εκείνο που θα προφέρει θα είναι μάλλον το τελευταίο τμήμα της λέξης» (Πόρποδας Κ, 2002).

«Αυτή είναι μια χρήσιμη διαπίστωση, η οποία μερικές φορές παραγνωρίζεται από το ζήλο ορισμένων δασκάλων και τη φιλοδοξία την αγωνία ορισμένων γονέων οι οποίοι, παρά το αναμφισβήτητο ενδιαφέρον τους για την πρόοδο του παιδιού, τυχαίνει να είναι ελλιπώς ενημερωμένοι γύρω από τη λειτουργία της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, θεωρώντας ότι ο καλός αναγνώστης “πρέπει να διαβάζει γρήγορα”, ορισμένοι δάσκαλοι (ή και γονείς) επικρίνουν τον τρόπο της ανάγνωσης, σύμφωνα με τον οποίο ο αρχάριος αναγνώστης ή ο μαθητής με αναγνωστικές δυσκολίες διαβάζει συλλαβίζοντας. Σ’ αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι οι δάσκαλοι αυτοί (και οι γονείς) αγνοούν ότι το παιδί διαβάζει συλλαβίζοντας διότι αυτό είναι το **καλύτερο που μπορεί να κάνει** εκείνη τη χρονική περίοδο, καθώς **δεν μπορεί** να επεξεργαστεί ταχύτερα τα δομικά πληροφοριακά στοιχεία της λέξης. Είναι σίγουρο ότι οι δάσκαλοι αυτοί θα άλλαζαν γνώμη και διδακτική στάση αν είχαν ενημερωθεί ότι σ’ αυτή την περίπτωση ο μικρός αρχάριος αναγνώστης ή ο αναγνώστης που έχει δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης, μοιάζει με το μικρό παιδί που πρωτοπερπατά κάνοντας αργά-αργά τα πρώτα του βήματα, οπότε κανείς δε διανοείται να το πείσει για “να περπατά πιο γρήγορα” ! Όπως, λοιπόν, το παιδί περπατά με το ρυθμό που ο οργανισμός του μπορεί να υποστηρίξει, έτσι και ο μικρός αναγνώστης που έχει δυσκολίες στην ανάγνωση, διαβάζει τις λέξεις με το ρυθμό που μπορεί να τις επεξεργαστεί ο νους του. Και όπως το μικρό παιδί θα περπατήσει πιο γρήγορα, όταν ο οργανισμός του θα του το επιτρέψει, είναι λογικό ότι το ίδιο παιδί θα μπορέσει να διαβάζει γρηγορότερα, όταν θα μπορεί να επεξεργάζεται ταχύτερα τις

πληροφορίες της λέξης στο νου του. Συνεπώς, η συλλαβιστή ανάγνωση μιας λέξης είναι ένδειξη ικανοποιητικής αναγνωστικής προσπάθειας που πρέπει να ενισχυθεί με ενθάρρυνση και περισσότερη άσκηση και όχι με επικριτικά σχόλια του τύπου “αυτό δεν είναι διάβασμα, πρέπει να διαβάζεις πιο γρήγορα!»(Πόρποδας Κ, 2002).

Τα τεστ ανάγνωσης λέξεων

«Η δομή, το επίπεδο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η συχνότητα χορήγησης του κάθε τεστ ανάγνωσης λέξεων καθορίζονται και εξαρτώνται κάθε φορά από τους ειδικούς σκοπούς της διαγνωστικής αξιολόγησης της ανάγνωσης. Ωστόσο, ανεξάρτητα από αυτά, τα τεστ ανάγνωσης λέξεων πρέπει να έχουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, τα κυριότερα από τα οποία είναι τα εξής:

(α) Οι λέξεις να περιλαμβάνουν διδαγμένα γράμματα.

(β) Το πρώτο τεστ να περιλαμβάνει μονοσύλλαβες λέξεις (π.χ. *μας, τις, φως, κ.ά.*) καθώς και απλές δισύλλαβες λέξεις του τύπου Σ- Φ-Σ-Φ (π.χ. *γάλα, μήλο, μάτι, νερό κ.ά.*). Ένα τέτοιο απλό πρώτο τεστ μπορεί να περιλαμβάνει π.χ. περίπου 10 λέξεις.

(γ) Βαθμιαία, και καθώς το παιδί θα προχωρεί στη μάθηση της ανάγνωσης, τα τεστ θα περιλαμβάνουν και λέξεις γραφημικά πιο σύνθετες και με περισσότερες συλλαβές, ώστε να μπορούν να αξιολογηθούν οι νέες γνώσεις των μαθητών.

(δ) Οι παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην επιλογή των λέξεων που θα συμπεριληφθούν σε ένα τεστ ανάγνωσης είναι η *συχνότητα* της λέξης, η *ορθογραφική κανονικότητα* και ο *αριθμός των συλλαβών*, καθώς οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τη διαδικασία της γνωστικής επεξεργασίας των λέξεων. Η **συχνότητα** της λέξης αναφέρεται στο κατά πόσο η λέξη αυτή αντιστοιχεί στο γνωστικό ή ηλικιακό επίπεδο των παιδιών προς τα οποία απευθύνεται. Η επιλογή της συχνότητας γίνεται με βάση πίνακες που έχουν προκύψει από αντίστοιχες έρευνες. Η **ορθογραφική κανονικότητα** αναφέρεται στο κατά πόσο η λέξη είναι ορθογραφικά ομαλή (δηλαδή αν γράφεται όπως προφέρεται, π.χ. *νερό, τραπέζι, βιβλίο, κλαρινέτο, κ.ά.*), ή είναι “ορθογραφικά εξαιρεσιμη”, δηλαδή αν περιλαμβάνει κυρίως δίψηφα φωνήεντα όπως π.χ. *αι, οι, ει* (π.χ. *είναι, λέει, παιδί,*

σχολείο, κ.ά.). Τέλος, ο **αριθμός των συλλαβών** που περιλαμβάνονται σε μια λέξη σχετίζεται με το γνωστικό έργο που συντελείται κατά την ανάγνωση και για το λόγο αυτό είναι μια παράμετρος που λαμβάνεται υπόψη στη σύνταξη ενός τεστ ανάγνωσης. Από αυτή την άποψη, ένα τεστ ανάγνωσης πρέπει να περιλαμβάνει δισύλλαβες, τρισύλλαβες ή και τετρασύλλαβες λέξεις.

(ε) Προκειμένου να αξιολογείται καλύτερα και αντικειμενικότερα η ικανότητα του κάθε παιδιού στην αποκωδικοποίηση λέξεων (απαλλαγμένη από την επίδραση των γνωστών στο παιδί λέξεων), παράλληλα με τα τεστ λέξεων είναι χρήσιμη και η χορήγηση ενός απλού τεστ ανάγνωσης αποτελούμενο από **ψευδολέξεις**. Οι ψευδολέξεις είναι σύνολα δομημένων γραμμάτων τα οποία μοιάζουν με λέξεις, μπορούν να προφερθούν χωρίς δυσκολία, αλλά δεν είναι πραγματικές λέξεις διότι δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο, όπως π.χ. *χρίνω, λοβήρι, τεχνάλιο* κ.ά. Ο απλούστερος τρόπος **σύνταξης** ενός **αναγνωστικού τεστ ψευδολέξεων** είναι ο εξής: Πρώτα γίνεται η σύνταξη ενός τεστ λέξεων και στη συνέχεια γίνεται η αντικατάσταση ενός ή δύο γραμμάτων της κάθε λέξης με άλλα ανάλογα (δηλαδή σύμφωνο με σύμφωνο ή φωνήεν με φωνήεν), έτσι ώστε αυτό που θα προκύπτει από την κάθε λέξη να είναι κάτι σαν λέξη (και συνεπώς να μπορεί να αποκωδικοποιηθεί και να προφερθεί) χωρίς όμως να έχει σημασιολογικό περιεχόμενο.

Συνεπώς, κάθε ψευδολέξη θα μπορεί να αποκωδικοποιηθεί με βάση μόνο τη γνώση και ικανότητα του παιδιού για αποκωδικοποίηση και χωρίς καμία βοηθητική επίδραση της λεξικής ταυτότητας της λέξης. Η ίδια τακτική (για τη δημιουργία ψευδολέξεων) θα εφαρμόζεται και όταν, αργότερα, οι λέξεις που θα δίνονται για ανάγνωση θα είναι γραφημικά πιο σύνθετες και με περισσότερες συλλαβές. (Ορισμένα παραδείγματα δημιουργίας ψευδολέξεων από λέξεις είναι τα εξής: από τη λέξη *νερό* μπορεί να προκύψει η ψευδολέξη *λερό*, από τη λέξη *μάτι* οι ψευδολέξεις *ράτι, μάδι*, από τη λέξη *μεγάλο* οι ψευδολέξεις *ρενάλο, βεδάλο, μεβάδο*, από τη λέξη *τραπέζι* οι ψευδολέξεις *βραλέζι, κραπέλι, κ.τ.λ*)» (Πόρποδας Κ, 2002).

Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση λέξεων

Με δεδομένο ότι η λέξη αποτελεί το κυριότερο δομικό στοιχείο του λόγου (προφορικού και γραπτού) με σημασιολογικό περιεχόμενο, η απόκτηση της δεξιότητας για ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων από το παιδί, αποτελεί σημαντική κατάκτηση,

ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Συνεπώς, η εξάσκηση του παιδιού στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων είναι ιδιαίτερα σημαντική, όχι μόνο διότι ενισχύει την αυτοπεποίθησή του ότι «μπορεί να διαβάζει» (λέξεις που έχουν νόημα, σε αντίθεση με προηγούμενα στάδια ανάγνωσης συλλαβών οι οποίες δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο), αλλά και διότι με την άσκηση αυτού του είδους βοηθιέται και προετοιμάζεται το παιδί για την ανάγνωση του επόμενου (ακόμη πιο σημαντικού) σταδίου, δηλαδή την ανάγνωση μικρών φράσεων και προτάσεων.

Κατά τη διαδικασία εξάσκησης του παιδιού με την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων, εξυπακούεται ότι στην αρχή θα γίνει παρουσίαση μιας μόνο λέξης, στη συνέχεια μιας άλλης νέας λέξης, καθώς και της προηγούμενης κ.ο.κ. Ταυτόχρονα, (ανάλογα με το βαθμό της μαθησιακής δυσκολίας που έχει το κάθε παιδί) ίσως είναι χρήσιμο, σε μερικές περιπτώσεις παιδιών, να συνεχίζεται η άσκηση των παιδιών με τις συλλαβές, καθώς και η *ανάλυση και σύνθεση* των πρώτων παρουσιαζόμενων λέξεων σε συλλαβές και γράμματα. (Πόρποδας Κ, 2002).

«Μετά από μερικά μαθήματα ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων, η παράλληλη συνέχιση της παρουσίασης νέων γραμμάτων θα καθιστά δυνατή αφενός μεν την παρουσίαση νέων λέξεων (οι οποίες θα περιλαμβάνουν και τα νέα γράμματα), αφετέρου δε τη δημιουργία μικρών φράσεων (με τη χρήση των λέξεων που έχουν παρουσιαστεί). Με δεδομένο ότι οι αναγνώστες με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται αρκετό χρόνο για να αποκωδικοποιήσουν έστω και απλές λέξεις, εξυπακούεται ότι το μέγεθος των φράσεων που θα δίνονται στα παιδιά για ανάγνωση θα πρέπει να είναι τέτοιο ώστε, για την ολοκλήρωση της ανάγνωσής τους, να μην παραβιάζεται η χρονική διάρκεια της συγκράτησης των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη και, συνεπώς, να μη δυσκολεύεται η κατανόηση της κάθε φράσης.» (Πόρποδας Κ, 2002).

Οι ασκήσεις που θα δίνονται σε κάθε παιδί πρέπει αφενός μεν να αξιοποιούν τις γνώσεις που έχει αποκτήσει μέχρι τότε για τα γράμματα, τις συλλαβές και τις λέξεις, αφετέρου δε να ανταποκρίνονται στις ικανότητες, δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε παιδιού. Η κατ' αυτόν τον τρόπο **εξατομίκευση** των ασκήσεων θα δώσει τη δυνατότητα **στον κάθε μαθητή** όχι μόνο να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του, αλλά και να κατακτήσει και τον επόμενο στόχο. Έτσι, ο μαθητής που αντιμετωπίζει αναγνωστικές δυσκολίες θα αισθάνεται ότι μπορεί ήδη να διαβάζει και ότι μπορεί να μάθει περισσότερα. Η μάθηση και απόκτηση της ικανότητας για ανάγνωση μικρών φράσεων

δημιουργεί τις (γνωστικές) προϋποθέσεις για την ανάγνωση προτάσεων, παραγράφων και κειμένων. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο αρχάριος αναγνώστης, έχοντας ολοκληρώσει την κατάκτηση της *βασικής ανάγνωσης* (δηλαδή της ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων), οδηγείται βαθμιαία και σταθερά στην κατάκτηση της ολοκληρωμένης ανάγνωσης, δηλαδή της ανάγνωσης προτάσεων, παραγράφων και κειμένων. Διότι η *βασική ανάγνωση* δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο για την ανάγνωση προτάσεων, παραγράφων και κειμένων με σκοπό την *κατανόηση* του σημασιολογικού περιεχομένου τους και την *απόκτηση γνώσεων*»(Πόρποδας Κ, 2002).

Συμπεράσματα και προτάσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη βασική ανάγνωση

«Η διαγνωστική αξιολόγηση της **βασικής** αναγνωστικής λειτουργίας (δηλαδή της ανάγνωσης λέξεων) δίνει την ευκαιρία στο δάσκαλο της τάξης να ενισχύσει ή να τροποποιήσει τις πληροφορίες που έχει ήδη αποκτήσει από την καθημερινή επικοινωνία του με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και να προσδιορίσει τις αδυναμίες και τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν στην αποκωδικοποίηση συλλαβών ή λέξεων. Οι πληροφορίες αυτές είναι χρήσιμες στο δάσκαλο της τάξης προκειμένου να ετοιμάσει το κατάλληλο αναγνωστικό υλικό για την άσκηση των παιδιών αυτών στις συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές.

Στην περίπτωση των μαθητών που, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ, προκύπτει ότι έχουν **δυσκολίες** στην ανάγνωση, είναι χρήσιμο να γίνει πρώτα ένας (έστω αδρομερής) προσδιορισμός της *φύσης* των αναγνωστικών δυσκολιών τους. Συγκεκριμένα, αν το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι **ειδικό** και αφορά μόνο στην *αποκωδικοποίηση* των λέξεων και, επιπλέον, συνδυάζεται με μέση ή ανώτερη νοητική ικανότητα του μαθητή, με καλή επίδοσή του στα μαθηματικά και ικανοποιητική κατάκτηση του προφορικού λόγου, τότε όλα αυτά αποτελούν ενδείξεις **ότι πιθανόν ο μαθητής αυτός να αντιμετωπίζει πρόβλημα δυσλεξίας**. Ωστόσο, η τελική απόφαση επ' αυτού (η οποία θα καθορίσει και το είδος της παρεμβατικής αναγνωστικής αγωγής) πρέπει να ληφθεί μετά από αναλυτική και συστηματική διάγνωση από ειδικούς. Αν, όμως, το ίδιο πρόβλημα μάθησης της ανάγνωσης, που προαναφέρθηκε, δε συνοδεύεται από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αλλά, αντίθετα, συνοδεύεται από μέτρια ή χαμηλή επίδοση σε όλα τα μαθήματα καθώς

και χαμηλή νοητική ικανότητα, τότε το πιο πιθανό είναι ότι μάλλον πρόκειται για γενικότερη **μαθησιακή δυσκολία**, η οποία αναπόφευκτα θα έχει συμπεριλάβει και την ανάγνωση. Ο ακριβής προσδιορισμός της φύσης και του βαθμού της αναγνωστικής δυσκολίας (με μια συστηματική και αναλυτική διάγνωση από ειδικούς) θα βοηθήσει στο σχεδιασμό, ανάπτυξη και εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού υλικού για τη συστηματική και αποτελεσματική αντιμετώπιση της αναγνωστικής δυσκολίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα αποδοτικό η αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών να αρχίζει από την **ψυχολογική ενίσχυση** του μαθητή και την τόνωση του **αυτοσυναισθήματός του**. Όσον αφορά δε στην ενισχυτική διδασκαλία και το εκπαιδευτικό υλικό, αυτά θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από τα στοιχεία της *εξατομίκευσης*, της *ευελιξίας* και της *προσαρμογής στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες του κάθε μαθητή*.

Στην περίπτωση που η αναγνωστική δυσκολία αφορά στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση) των **λέξεων** (ανεξάρτητα από το αν αυτή η δυσκολία οφείλεται σε δυσλεξία ή γενική μαθησιακή δυσκολία), τότε έχοντας υπόψη τα δεδομένα της έρευνας από τη μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό (για τη συγκεκριμένη περίπτωση) να δίνεται έμφαση στην εξάσκηση με **ανάγνωση συλλαβών**. Αν ένα παιδί με τέτοιες αναγνωστικές δυσκολίες εξασκηθεί σωστά στην ανάγνωση των συλλαβών, έχει πολλές πιθανότητες σταδιακά να μάθει να διαβάζει πρώτα απλές και στη συνέχεια πιο σύνθετες (γραφημικά) λέξεις.

Όσον αφορά στο χρόνο που χρειάζεται ένα παιδί για να διαβάσει μια λέξη ή μια πρόταση, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αυτό αποτελεί μεν μια κρίσιμη παράμετρο της ανάγνωσης αλλά ωστόσο ο χρόνος ανάγνωσης δε νομίζουμε ότι βελτιώνεται με την ψυχολογικά πιεστική προτροπή στο παιδί “να διαβάζεις πιο γρήγορα”. Η βελτίωση του χρόνου ανάγνωσης είναι συνάρτηση της εξάσκησης του παιδιού στην ανάγνωση και πραγματοποιείται όταν η γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών κατά την ανάγνωση καταστεί ευκολότερη.

Τελικά, η οποιαδήποτε παρέμβαση για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών προβλημάτων των παιδιών θα πρέπει (με βάση την αρχή των *ίσων ευκαιριών*) να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι **εξατομικευμένη** και **προσαρμοσμένη** στις μαθησιακές **ανάγκες**, τις **δυνατότητες** και **αδυναμίες** του κάθε παιδιού. Αυτή η αναγνωστική αγωγή θα πρέπει να είναι προγραμματισμένη κατά τέτοιο τρόπο ώστε να χαρακτηρίζεται από **μικρά βήματα** προόδου. Επίσης, θα πρέπει να είναι **ευέλικτη** ώστε

να αναπροσαρμόζεται εύκολα με βάση την ανταπόκριση του παιδιού στην παρεμβατική αγωγή. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί αναγνωρίζει με δυσκολία τα μεμονωμένα γράμματα, είναι άωφελο οι ασκήσεις να περιλαμβάνουν ανάγνωση λέξεων ή ψευδολέξεων. Το παιδί αυτό έχει ανάγκη να εξασκηθεί στην αναγνώριση γραμμάτων και, βαθμιαία, στην ανάγνωση απλών συλλαβών. Επίσης, όταν ένα παιδί διαβάζει με δυσκολία απλές συλλαβές, είναι άωφελο οι ασκήσεις να περιλαμβάνουν ανάγνωση π.χ. τρισύλλαβων λέξεων, διότι ο χρόνος που θα χρειάζεται για να διαβάζει την κάθε λέξη θα είναι τόσο μεγάλος που, φθάνοντας στο τέλος της λέξης, κατά κανόνα “θα θυμάται” (και θα προφέρει) μόνο την τελευταία συλλαβή τους. Τελικά, η οποιαδήποτε παρέμβαση πρέπει να είναι **ανάλογη** των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού και **αντίστοιχη** με το συγκεκριμένο αναγνωστικό πρόβλημα» (Πόρποδας Κ, 2002).

Αξιολόγηση του προφορικού λόγου:

Κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση του προφορικού λόγου πρέπει να εντοπίσουμε αν οι αδυναμίες του παιδιού οφείλονται σε δυσκολία στην *πρόσληψη* (αντίληψη) και *κατανόηση* της γλώσσας ή στην *παραγωγή* της γλώσσας. Προβλήματα στην πρόσληψη και κατανόηση της γλώσσας συνεπάγονται προβλήματα και στην παραγωγή ενώ το αντίθετο δε φαίνεται να ισχύει πάντα. Επίσης, τα παιδιά που έχουν δυσκολία στην πρόσληψη ή αντίληψη της γλώσσας είναι δυνατόν να παρουσιάζουν αδυναμία στη φωνολογική αντίληψη (π.χ. να συγχέουν παρόμοιους φθόγγους και λέξεις), να έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και να δυσκολεύονται με λέξεις που έχουν περισσότερες από μία έννοιες, να δυσκολεύονται στην κατανόηση σύνθετων προτάσεων, ή να μην μπορούν να εντοπίσουν την πρόθεση του ομιλητή. Επίσης, είναι δυνατόν να μη μπορούν να εντοπίζουν γλωσσικά λάθη και να τα διορθώνουν.

Η αξιολόγηση της *πρόσληψης* και *κατανόησης* του προφορικού λόγου από το παιδί, είναι μια διαδικασία με την οποία επιδιώκουμε να αξιολογήσουμε δύο διαφορετικές αλλά και συνδεδεμένες λειτουργίες ή ικανότητες, δηλαδή τη διάκριση και αντίληψη των *φωνολογικών στοιχείων* της γλώσσας, αλλά και την *κατανόηση* του σημασιολογικού

περιεχομένου της γλώσσας. Η πρώτη συνδέεται με την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας και τη λειτουργία της ακοής, ενώ η δεύτερη με την ανάπτυξη του σημασιολογικού και συντακτικού συστήματος της γλώσσας.

Ένας απλός τρόπος αξιολόγησης αυτών των λειτουργιών είναι να ζητήσουμε από το παιδί να επαναλάβει λέξεις ή φράσεις που του λέμε, να εξηγήσει με δικά του λόγια τη σημασία κάποιων λέξεων που χρησιμοποιούμε καθημερινά, να του παρουσιάσουμε προτάσεις με λέξεις που έχουν περισσότερες από μία σημασία καθώς και προτάσεις με σύνθετη συντακτική δομή κ.ά.. Κατά την αξιολόγηση προσέχουμε την πληρότητα του σημασιολογικού προσδιορισμού των λέξεων, την ικανότητα επιλογής της σωστής σημασίας της λέξης, την ικανότητα εντοπισμού της βαθιάς δομής (του σημασιολογικού περιεχομένου) της πρότασης κ.τ.λ. Επίσης, ένας καλός τρόπος αξιολόγησης της γλωσσικής αντίληψης είναι η παροχή οδηγιών στο παιδί και η αξιολόγηση του κατά πόσο, το παιδί, μπορεί να τις εκτελέσει χωρίς να έχει την ανάγκη για επανάληψη ή επεξήγηση των οδηγιών.

Από την αξιολόγηση της *παραγωγής* της γλώσσας έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες σ' αυτόν τον τομέα, συνήθως παρουσιάζουν προβλήματα άρθρωσης, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολεύονται στη χρήση των γραμματικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γλωσσικής επικοινωνίας (π.χ., να προσαρμόσουν το λόγο τους στις γνώσεις και το επίπεδο του ακροατή), ή δυσκολεύονται να δομήσουν το λόγο τους σε μια λογική σειρά.

Προκειμένου να έχουμε μια πρώτη εκτίμηση της κατάστασης στην οποία βρίσκεται η παραγωγή του προφορικού λόγου ενός παιδιού, μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να περιγράψει μια εμπειρία του ή να διηγηθεί μια ιστορία (ή ταινία) που του άρεσε. Κατά την αξιολόγηση αυτή προσέχουμε την άρθρωση, τη χρήση του λεξιλογίου, τη χρήση των γραμματικών κανόνων, τη δόμηση του λόγου, την ικανότητα του μαθητή να προσαρμόζει το λόγο στο επίπεδο του ακροατή και την ικανότητα να διορθώνει τα λάθη του. (Πόρποδας Κ.2003).

Αξιολόγηση γραπτού λόγου

Η αξιολόγηση της γραφής μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών γίνεται παράλληλα με εκείνη της ανάγνωσης μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών. Δηλαδή, αξιολογώντας και εξασκώντας το παιδί στην **αναγνώριση** γραμμάτων και συλλαβών (με την ανάγνωση), επιδιώκουμε, στη συνέχεια, να αξιολογήσουμε και να εξασκήσουμε την ικανότητά του στην **ανάκληση** και **γραφή** των στοιχείων αυτών.

Η γραπτή έκφραση (δηλαδή το “*σκέφτομαι και γράφω*”) φαίνεται ότι αποτελεί μια γνωστική δραστηριότητα με ιδιαίτερες δυσκολίες για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Ο λόγος της ιδιαίτερης δυσκολίας οφείλεται στο ότι η δραστηριότητα αυτή είναι ιδιαίτερα σύνθετη και απαιτεί την ενεργοποίηση και λειτουργία πολλών επιμέρους γνωστικών λειτουργιών, οι οποίες περιλαμβάνουν όχι μόνο την ορθογραφική λειτουργία, αλλά και τη λειτουργία της σκέψης. Έτσι, στις περιπτώσεις παιδιών με νοητικά προβλήματα, η δυσκολία στη γραπτή έκφραση φαίνεται ότι οφείλεται στα λειτουργικά προβλήματα μάλλον όλου του φάσματος των επιμέρους λειτουργιών που συμμετέχουν στη γραπτή έκφραση, η δε εκπαιδευτική αντιμετώπισή της αποτελεί μια ενδιαφέρουσα διάσταση της ειδικής αγωγής.

Όμως, στις περιπτώσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (π.χ. της δυσλεξίας), η δυσκολία στη γραπτή έκφραση θα πρέπει μάλλον να αποδοθεί όχι στη λειτουργία της σκέψης του παιδιού, αλλά κυρίως στην ειδική δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί στη γραπτή (και ορθογραφημένη) απόδοση των σκέψεών του. Δηλαδή, σ’ αυτή την περίπτωση, το παιδί δε φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες στο “*σκέφτομαι*” αλλά μάλλον στο “*γράφω*” (δηλαδή στο να γράφει ορθογραφημένα τις σκέψεις του). Επειδή, όμως, το ίδιο το παιδί (λόγω της νοητικής ικανότητάς του) έχει επίγνωση της κατάστασής του και έχει συνειδητοποιήσει ότι οι σκέψεις που γράφει είναι ανορθόγραφες, είναι επόμενο ότι θα προσπαθεί να αποφεύγει τη γραπτή απόδοση των σκέψεών του ή αυτό που θα γράφει θα περιλαμβάνει λίγες λέξεις (προκειμένου να αποφύγει τις περισσότερες λέξεις και, άρα, τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη). Όμως, σ’ αυτή την περίπτωση, αυτό που θα έχει γράψει είναι πολύ πιθανόν να είναι νοηματικά ελλιπές, με συνέπεια το παιδί να κρίνεται αρνητικά όχι μόνο ως προς την ορθογραφική ικανότητά του, αλλά και ως προς την ικανότητα της σκέψης του.

Προκειμένου, λοιπόν, να βοηθήσουμε αυτό το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να διαχωρίσουμε την εκπαιδευτική παρέμβαση σε δύο επιμέρους τομείς. Πρώτον, να αρχίσουμε μια συστηματική εξάσκηση στην ορθογραφία μεμονωμένων λέξεων (με τον τρόπο που προτάθηκε προηγουμένως στην ενότητα “*εκπαιδευτική αντιμετώπιση των*

ορθογραφικών λαθών”). Δεύτερον, προκειμένου να συνεχίσουμε την ενίσχυση και την ανάπτυξη της σκέψης του, είναι προτιμότερο (μέχρι να ενισχυθεί και να βελτιωθεί η ορθογραφική γνώση του) αντί να του ζητάμε να αποδίδει γραπτά τις σκέψεις του (δηλαδή να διεκπεραιώνει την εργασία “*σκέφτομαι και γράφω*”), να του ζητάμε να αποδίδει προφορικά τις σκέψεις του (δηλαδή να διεκπεραιώνει μια εργασία που θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε “*σκέφτομαι και λέω*”). Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, το παιδί θα εξασκείται στη διαμόρφωση και (προφορική) έκφραση των σκέψεών του, χωρίς να παρεμποδίζεται από τις ορθογραφικές αδυναμίες του. Συνεπώς, με αυτό τον τρόπο θα κατορθώσουμε να ενθαρρύνουμε την παράλληλη ενίσχυση και των δύο επιμέρους τομέων που συγκροτούν τη γραπτή έκφραση, δηλαδή τόσο την ανάπτυξη και διαμόρφωση της *σκέψης* όσο και την *ορθογραφημένη* γραφή των λέξεων. Όταν ο τομέας της ορθογραφίας θα έχει ενισχυθεί αρκετά, τότε θα αρχίσουμε να ζητάμε από το παιδί να αποδώσει και γραπτά ένα μέρος των σκέψεων που είχε εκφράσει προφορικά. (Πόρποδας Κ.2003).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΓΡΑΦΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ- ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

1.

1. Πρώτη μέρα στο σχολείο

Το καλημέρι τρέξοσε. Την Πέμπτη
το βράδυ πήγαμε να παραλα-
βούμε τα βιβλία να γυρίσω
με την δασύδα την τάξη και
τους συμμαθητές.

Την τετάρτη αποχαιρέτησα
μαμά την δασύδα μου αν
είναι, αθροίζω η καλή.

Την άλλη μέρα το βράδυ την
παιδιά για, ετοιμάσαμε για
το σχολείο.

2.

Χρονιά:

~~Μια φορά κένε κέρο~~
~~Για να ασητέαλο ποτσεάσε~~
~~Καθίκαίτη εννοοφο~~
~~Καθίνα το βούτη, ποτσεά~~

Αποφασίζω όλα κέρο σε κέρο:

~~Μια φορά κένε κέρο~~
~~Μια φορά κένε κέρο~~
→ ~~Μια φορά κένε κέρο~~
~~Ο φίλος βρομικός ποτσεά~~
~~Δεξεν στο πρεβλικό ανσε, κέρο~~
~~συνέκατα την κέρο~~

3.

ΜΕ ΤΗΝ ΣΤΑΒΖΑΡΑ ΜΑ ΧΤΖΟΥΔΙ ΖΟ ΖΑ
ΜΑΛΑ

ΤΑ ΒΖΙΓΤΙΚΑ ΒΕΝΟΥΝ, ΖΟ ΚΑΛΟΤΕΡΟ

ΧΤΕΣ ΤΟ ΑΠΟΦΕΜΑ ΜΕ ΣΤΙΜΜΙΣΕ
ΕΝΑ ΑΚΑΘΑ

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΕΡΑΞΕΝΕ ΣΤΟ ΣΤΙΡΚΟ

ΤΟ ΔΥΣΚΙΝΙΖΟ ΡΕΧΙ ΚΑΙ ΣΘΑΜΑ

4.

ΜΙΑ ΧΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ ΗΤΑΝ
ΕΝΑ ΣΙΛΤΑΚΙ ΜΕ' ΝΑ ΘΕΤΕΘΗΤΑΝ
Ο ΚΩΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΗΧΕ ΝΑ ΠΑΡΕΙ ΕΝΑ
ΜΙΛΟ, ΠΗΧΕ ΚΑΤΟ ΠΗΧΕ, ΚΑ' ΗΡΘΕ Ν
ΕΙΣΕΝΗ ΚΑΙ Ο ΚΩΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΗ, ΧΕΡΤ
ΣΕ ΤΕ ΜΙΛΟ

4.

Με λένε Γιωργό
Ζω στη Γερμανία
Ο παππός μου είναι
Ελλήνας Ημάμα
Μου είναι Ελληνίδα
Μητέρα ελληνικά και
Πηγαίνει σε γερμα-
νικά και σχολεία
αλλά έχω και
Ελληνικό μαθημα.
Ζω γραφείο ζω-
τιν ταξίμου.

5.

ΜΕ ΤΗΝ ΣΤΑΒΖΑΡΑ ΜΑ ΧΤΖΝΔΙ ΤΟ ΤΑ
ΜΑΛΑ
ΤΑ ΒΖΙΓΤΙΚΑ ΒΕΝΟΥΝ, ΤΟ ΚΑΛΟΤΕΡΟ
ΧΤΕΣ ΤΟ ΑΠΟΦΕΜΑ ΜΕ ΒΤΙΜΠΛΕΞ
ΕΝΑ ΑΚΑΘΑ
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΗΛΑΞΕΝΕ ΣΤΟ ΒΤΙΡΚΟ
ΤΟ ΔΥΣΚΙΝΙΤΟ ΡΕΧΙ ΚΑΙ ΣΒΑΜΑ

6.

ο φίλος μου πήρε πρώτη
το ξύλινο αγόρι πάνω
πέσαμε τρέχοντας στην
αυτή.

7.

Τι κάνουμε κάθε πρωί που σηκώνομαστε ;

Το πρωί τρώει πρωινό
πρό στο σκάλομου και
μάθενο πράγματα.

8.

Την τέλεια παιδική χαρά την γαϊά Σόμα
 να έχει ΚΟΥΝΤΕΣ και άλλα πράγματα.
 Ανταστή την γαϊά Σόμα όλα θα έχει και μια
 κουτίθρα και που να παίζονται με σου φιδους μου
 είναι κίνο μεζαρο με γερασο δουλοϊδια.
 Ο ριους ουρανο τόξο πάνω στον ουρανό που να
 έχει και είναι γίλιο παρα δάμπει. Έπεις θα ύβρα να
 έχει και μια δίχτυ για να κωδευτρίε
 δίνα στα παπιάκια. Ο ριους γαϊά Σόμα να έχει
 παιχνίδια φουκενά σαν το δούνα πάρε και ένα
 μεζαρο τραμολίνο. και μια Κόμα να παίζουμε
 κορίσια για να παρουν να κάνουν Κόμα ολα σε
 παιδικό

Nazabia

Nazabia



Πώς θα ήθελα να είναι η παιδική χαρά ;

Την παιδική χαρά την φαντάζομαι μισορόσημη, όπως
να έχει όπως κίονα να κλιμακωτά να έχει όπως κίονα
να έχει όπως κίονα κλιμακωτά να έχει, κίονα κίονα
να είναι προσεγγιστικά να τα κίονα να έχει κίονα
να έχει κίονα κίονα να έχει κίονα κίονα, να κίονα κίονα
να έχει κίονα κίονα κίονα κίονα κίονα κίονα κίονα
να την φαντάζομαι και να την κίονα κίονα κίονα κίονα
Ποιήσαμ'ετ'ετα γίονα να είναι όπως κίονα κίονα
και να έχει κίονα κίονα κίονα κίονα κίονα κίονα
θα είναι όπως να κίονα κίονα κίονα κίονα κίονα
παιχτών να κίονα.



10. Παιδί Ε' Δημοτικού με Αυτισμό.

Καταμαρτυρίες Διαμορφώνων

Ολοι πρέπει να είχαν διαμορφώσει και
 να τους αρρέσει νατι σωμαυρήμιν
 έχω πια σε ποσοστό το
 και θα γράφο τους στο σφραγίδι
 Ηρότιμου ευδρομί πια με το
 κομμάτι στο γότρωμα και είναι
 ποζής το σουίθροσ απότομος και
 όταν στα ματούσα κωφάει στο
 νερό και είναι ποζή ορία
 είναι.

Η ιδιότητα του ευδρομί είναι πο
 πία με το ποσοστό για
 σύνθεση και ποζής συχνά
 και ποζής ποζής ποζής
 ποζής ποζής ποζής ποζής
 ποζής ποζής ποζής ποζής
 ποζής ποζής ποζής ποζής
 ποζής ποζής ποζής ποζής
 ποζής ποζής ποζής ποζής
 ποζής ποζής ποζής ποζής

Η δυσλεξία, η οποία είναι μια ανεπάρκεια στην ανάγνωση, στη γραφή και στη μάθηση γενικότερα, αφορά όλους μας. Τα δυσλεξικά παιδιά και ενήλικες είναι σοβαρά μειονεκτούντα άτομα. Η κατάστασή τους όμως επηρεάζει και τους γονείς, τις οικογένειες, το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία γενικότερα, αφού περίπου το 10% του γενικού πληθυσμού υποφέρει από τη δυσλεξία. Πολλοί δυσλεξικοί θα έχουν περάσει από το σχολείο χωρίς μια κατάλληλη διάγνωση και, κατά συνέπεια, δεν θα τους έχει δοθεί επαρκής καθοδήγηση για την ανάγνωση και τη γραφή. Η πιο συνηθισμένη εκδήλωση της δυσλεξίας είναι η δυσκολία με την ανάγνωση και την ορθογραφία. Είναι επίσης πολύ γνωστό ότι η δυσλεξία μπορεί να προκαλέσει την καθρεπτική γραφή γραμμάτων και αριθμών. Αν και αυτές φαίνονται να είναι οι πλέον προφανείς εκφάνσεις, ωστόσο υπάρχουν και άλλες ενδείξεις οι οποίες προειδοποιούν για μια μαθησιακή ανεπάρκεια, η οποία ονομάζεται δυσλεξία.

Προκειμένου να αποφασισθεί εάν η αιτία των αναγνωστικών προβλημάτων είναι η δυσλεξία, πρέπει να αξιολογηθεί μια δέσμη εγκεφαλικών λειτουργιών. Πρέπει να ελέγξουμε κάθε μία από τις αισθητηριακές περιοχές για να ανακαλύψουμε τυχόν μαθησιακά ελαττώματα. Οι περιοχές προς διερεύνηση είναι οι *οπτικές*, οι *ακουστικές*, οι *κινητικές*, οι *μνημονικές ικανότητες* καθώς και οι *ικανότητες διαδοχής*.

- Τα *οπτικά τεστ* μπορεί να περιλαμβάνουν: αποκωδικοποίηση, ανάγνωση και τεστ οπτικής αντίληψης.
- Τα *ακουστικά τεστ* μπορεί να περιλαμβάνουν: επανάληψη λέξεων και προτάσεων, τεστ συλλαβισμού και ακουστικής αντίληψης.
- Τα *κινητικά τεστ* μπορεί να περιλαμβάνουν: αντιγραφή σχεδίων, γραφή, απτική αντίληψη και γρήγορη ονομασία των αντικειμένων (π.χ. γλωσσική έκφραση).
- Τα *τεστ διαδοχής* μπορεί να περιλαμβάνουν: πίνακες πολλαπλασιασμού, μήνες τους χρόνου, αλφάβητο, επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και προσδιορισμό ρυθμικής διαδοχής.

Το επιθυμητό αποτέλεσμα μιας συστοιχίας τεστ είναι να καταφέρουμε να αξιολογήσουμε ποιες εγκεφαλικές λειτουργίες εμπλέκονται στη μάθηση της ανάγνωσης,

της ορθογραφίας και της μάθησης γενικότερα. Ένα εργαλείο αξιολόγησης πρέπει απαραίτητα να περιλαμβάνει πολλά τεστ, και κατά προτίμηση περισσότερες από μία μετρήσεις κάθε αισθητηριακής περιοχής η οποία πρέπει να εξεταστεί. Τα τεστ που αναφέρθηκαν εδώ αποτελεί μια προσπάθεια να γίνει αυτό εφικτό. Δεν είναι μια οριστική και μοναδική λύση, αλλά μια πρόταση σχετικά με το ποιες περιοχές πρέπει να εξεταστούν. Μια προϋπόθεση, προκειμένου να διεκπεραιωθεί η αξιολόγηση αυτού του είδους, είναι ο εξεταστής να είναι απόλυτα εξοικειωμένος με τα μέσα με τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν οι συγκεκριμένες περιοχές. Επομένως, η συστοιχία των τεστ είναι ένα εργαλείο στο οποίο κάθε αξιολογητής μπορεί να φέρει το δικό του υλικό αξιολόγησης. Εάν δεν υπάρχουν ήδη διαθέσιμα τεστ σε κάθε γλώσσα, μπορεί να κατασκευαστούν ώστε να ταιριάζουν στην κάθε γλώσσα. Εκτός από τα γνωστικά τεστ, η αξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει μια γενικότερη ψυχολογική αξιολόγηση, π.χ. ένα WISC (Wechsler's Intelligence Scale for Children) ή ένα WAIS (Wechsler's Adult Intelligence Scale) τεστ ή κάποιο αντίστοιχο. Είναι εξίσου σημαντικό επίσης να έχουμε λεπτομερές ιστορικό της κληρονομικής κατάστασης, της περιόδου εγκυμοσύνης της μητέρας, της γέννησης, των ασθενειών, της κινητικής και γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς και της ανάπτυξης των αναγνωστικών και γραφικών ικανοτήτων. Το ιστορικό συλλέγεται με ένα ξεχωριστό ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από το γονέα ή τον κηδεμόνα του παιδιού. Προκειμένου να κατασκευαστεί ένα πρακτικό αξιολογικό εργαλείο, θα πρέπει να συνταχθεί ένα πρωτόκολλο με τα ονόματα των τεστ, τα αποτελέσματά τους και τα σχόλια που σημειώνονται στην πρώτη σελίδα. Αυτό παρέχει μια ξεκάθαρη συνολική εικόνα των προβληματικών περιοχών. Το πρωτόκολλο αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει ολόκληρη τη συστοιχία των τεστ, σε κάθε τεστ σε ξεχωριστή σελίδα και με τα σημειώματα και τις διορθώσεις του εξεταστή για εύκολη ενημέρωση στην περίπτωση που χρειαστεί.

Συνεπώς, έχοντας όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τη συνολική εικόνα ενός ατόμου, τόσο του παρελθόντος όσο και της τωρινής του λειτουργίας, ο εξεταστής μπορεί να ξεκινήσει το έργο της αξιολόγησης προκειμένου να διαπιστώσει αν τα αποτελέσματα των τεστ συνθέτουν την εικόνα ενός ατόμου με δυσλεξία ή όχι. Μετά από προσεκτική διερεύνηση του υλικού, θα εντοπιστούν οι δυσλειτουργούσες περιοχές.. Όταν το υλικό θα έχει εξεταστεί, και τα δεδομένα των δυσλειτουργιών θα έχουν εκτιμηθεί, τότε θα πρέπει να συνταχθεί ένα πρόγραμμα διδασκαλίας βασισμένο στη

διάγνωση που θα έχει γίνει. Αυτό το πρόγραμμα πρέπει να επαναξιολογείται σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα ώστε να εξασφαλίζεται η πρόοδος. (Πόρποδας Κ.2003).

Μαθησιακή υποστήριξη

Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να έχει την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να εφαρμόσει μια πολυαισθητηριακή, «κατά στάδια» διδασκαλία, η οποία θα δώσει τη δυνατότητα σε άτομα με δυσλεξία να βελτιώσουν τη μάθησή τους. Επιπρόσθετα, ο δάσκαλος απαιτείται να διαθέτει ικανότητες καθαρής άρθρωσης των ήχων του λόγου και της αναπαράστασής τους με γράμματα, καθώς και γνώσεις ετυμολογίας (μορφολογίας και ρίζας της λέξης), ψυχολογίας της ανάγνωσης, ενώ είναι απαραίτητο να μπορεί να κατανοεί τους ψυχολογικούς φραγμούς των ατόμων με δυσλεξία.

Η πρώιμη διάγνωση και εκπαιδευτική παρέμβαση έχουν μεγάλη σημασία προκειμένου να αποφύγουμε περιττές αρνητικές συνέπειες στο *εγώ* των μαθητών. Η δυσλεξία τείνει να αποδυναμώνει την αυτοπεποίθηση των ατόμων εξαιτίας της καθημερινής εξοικείωσης με την αποτυχία. Πριν τη διάγνωση, το δυσλεξικό άτομο συχνά είναι αναγκασμένο επί σειρά ετών να έρχεται αντιμέτωπο με δύσκολες και απογοητευτικές μαθησιακές καταστάσεις. Προκειμένου να οικοδομηθεί η εμπιστοσύνη και να αναδιαμορφωθεί η εικόνα του εαυτού του, είναι απολύτως απαραίτητο να αποφεύγεται η αποτυχία κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Η παρέμβαση θα πρέπει να πραγματοποιείται μόνο από ειδικά καταρτισμένο άτομο. (Πόρποδας Κ.(2003).

Αντιμετωπίζοντας τη δυσλεξία

Προειδοποιητικές ενδείξεις της Δυσλεξίας

Όσο νωρίτερα γίνεται η διάγνωση της δυσλεξίας τόσο καλύτερα. Ένα παιδί που θα εμφανίσει ένα συνδυασμό από τα επόμενα συμπτώματα θα πρέπει να αξιολογηθεί από έναν εκπαιδευτικό ψυχολόγο.

Θα υπάρχουν πάντα:

- δυσκολίες στο γραπτό λόγο

- δυσκολίες στη γραφή
- σοβαρά προβλήματα στην ορθογραφία
- αργοπορία στη μάθηση της ανάγνωσης

Θα υπάρχουν συχνά:

- δυσκολίες στα μαθηματικά, ειδικά στην αφομοίωση συμβόλων και μορφών όπως οι πίνακες πολλαπλασιασμού
- προβλήματα στη βραχύχρονη μνήμη και οργάνωση
- δυσκολίες στην παρακολούθηση οδηγιών και αλληλουχίας δρωμένων
- προβλήματα στην κατανόηση γραπτών κειμένων

Θα υπάρχουν μερικές φορές:

- δυσκολίες στον προφορικό λόγο
- προβλήματα στην εκτίμηση της απόστασης και της συνειδητοποίησης του χώρου
- σύγχυση δεξιού και αριστερού.

Μία αξιολόγηση θα είναι το πρώτο βήμα για να βοηθηθεί το παιδί ή το νεαρό άτομο προκειμένου να ξεπεράσει τις δυσκολίες του. Διαθέτοντας αυτή την αξιολόγηση, ο καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει το διδακτικό του πρόγραμμα στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες του παιδιού, προκειμένου να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του, τα κίνητρα και της.

(Πόρποδας Κ.2003).

Η διαγνωστική αξιολόγηση στα μαθηματικά

Οι γνωστικοί παράγοντες που ευθύνονται για τις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι οι εξής:

- * Η νοημοσύνη
- * Η οπτική αντίληψη
- * Η ακουστική αντίληψη
- * Η οργάνωση του χώρου και του χρόνου
- * Η μνήμη
- * Η προσοχή
- * Η γλώσσα
- * Η αφαιρετική σκέψη

- * Η μεταγνώση
- * Συναισθηματικοί παράγοντες. (Αγαλιώτης Ιωάννης ,2000).

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά (όπως πρέπει να συμβαίνει και στις άλλες περιπτώσεις), ξεκινά από το γενικό προς το ειδικό στοιχείο. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι αξιολογώντας το μαθηματικό επίπεδο ενός μαθητή ξεκινούμε από τα γενικά μαθηματικά στοιχεία και ικανότητες προς τα ειδικότερα. Στο γενικό επίπεδο δοκιμάζονται και ελέγχονται οι ικανότητες διαχείρισης των μαθηματικών εννοιών ώστε να χαρτογραφηθούν οι αδυναμίες και οι ικανότητες του συγκεκριμένου μαθητή και φτάνοντας στο ειδικό επίπεδο, της λύσης προβλημάτων, ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή να εφαρμόσει μαθηματικές έννοιες και χειρισμούς σε προβλήματα που σχετίζονται με την πραγματική ζωή. Τέλος, αρκετοί ερευνητές προτείνουν και την καταγραφή της στάσης του μαθητή απέναντι στα μαθηματικά καθώς και των συναισθημάτων που αυτός βιώνει μέσα από την ενασχόλησή του με το αντικείμενο (Αγαλιώτης Ιωάννης 2000), μέσα από διαδικασία παρατήρησης ή συνέντευξης με το μαθητή. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής και τα δεδομένα να τυγχάνουν λεπτομερούς μελέτης και σύγκρισης.

Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα αντιμετώπισης των δυσκολιών στο μάθημα των μαθηματικών είναι αναγκαίο να βασίζεται σε κάποιες βασικές αρχές από τις οποίες εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητά του. Στη βιβλιογραφία οι αρχές αυτές θεωρείται ότι είναι οι εξής:

- Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στα σχεδιαζόμενα προγράμματα.
- Οι στόχοι του προγράμματος θα πρέπει να είναι απόλυτα εξατομικευμένοι και προσαρμοσμένοι στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών όπως αυτές καθορίζονται από το επίπεδο της μαθηματικής γνώσης το οποίο έχουν ήδη κατακτήσει κι όχι του τι θα έπρεπε να έχουν κατακτήσει μέχρι εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή.
- Κάθε πρόγραμμα παρέμβασης δεν πρέπει να παραβιάζει τη δεδομένη σειρά αναπαράστασης της γνώσης των μαθηματικών εννοιών όπως αυτές αναφέρθηκαν σε άλλο σημείο. Ο σκοπός πρέπει να είναι η μετάβαση του μαθητή στο συμβολικό τρόπο και στη συμβολική διαχείριση των καταστάσεων. Αυτό όμως δε σημαίνει πως πρέπει να

παραγνωρίζεται η σπουδαιότητα των προηγούμενων σταδίων, του πραξιακού και του εικονιστικού, το πέρασμα των μαθηματικής γνώσης.

- Τα μαθηματικά ως γνωστικό αντικείμενο απαιτούν μεγάλο μνημονικό δυναμικό από το μαθητή και αυτό πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Έτσι για παράδειγμα η οργανωμένη προσπάθεια κατάκτησης της αντιμεταθετικής ιδιότητας της πρόσθεσης και του πολλαπλασιασμού, η ουδετερότητα της μονάδας στον πολλαπλασιασμό και τη διαίρεση, η ουδετερότητα του μηδενός στην πρόσθεση και την αφαίρεση βοηθούν σημαντικά στη μνημονική αποφόρτιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα όταν αυτές οφείλονται στον παράγοντα της μνήμης.

- Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα, σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, πρέπει να τυγχάνει συνεχούς ελέγχου και αξιολόγησης τόσο του ιδίου ως προγράμματος όσο και του μαθητή. Οι άμεσες ανατροφοδοτήσεις των μαθητών περιέχουν μια δυναμική που αποβαίνει σχεδόν πάντα προς όφελος του μαθητή. Σε μια τέτοια πορεία αυτό που φαίνεται να έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι το τι έκανε ο μαθητής, ως ποσοστό επιτυχίας, αλλά το ποιες διαδικασίες ακολούθησε. (Λεμονίδης Χαράλαμπος 1994), (Αγαλιώτης Ιωάννης (2000), (Shalev, R., Mano, O. Kerem, 2001).

- Τα μαθηματικά έχουν τη δική τους γλώσσα και η εξοικείωση των μαθητών με τις γλωσσικές απαιτήσεις του μαθήματος αποτελεί πρωταρχικό σκοπό κάθε προγράμματος. Ταυτόχρονα θα πρέπει να συνεκτιμώνται τυχόν αναγνωστικά προβλήματα των μαθητών όχι μόνο στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης των λέξεων αλλά και της κατανόησης αυτών αφού ομαλή ανάγνωση σημαίνει ομαλή λειτουργία και των δυο επιμέρους λειτουργιών οι οποίες τη συνθέτουν. Οι στρατηγικές που φαίνεται ο μαθητής να ανταποκρίνεται καλύτερα πρέπει να διευρύνονται μέσω πρακτικής εξάσκησης σε όσο το δυνατόν περισσότερες και πιο ενδιαφέρουσες για το μαθητή καταστάσεις με απώτερο στόχο τη σταδιακή αποσύνδεση των χαρακτηριστικών των ασκήσεων εφαρμογής από την ίδια στρατηγική. (Πόρποδας Κ, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών

4.1 Τι ονομάζεται πρόωμη παρέμβαση

Ως πρόωμη ανίχνευση θεωρούμε τις διαδικασίες διερεύνησης και αποκάλυψης κάποιας μη εμφανούς « μειονεκτικότητας» όσο το δυνατόν πρωιμότερα, σε χρόνο που κάποια διορθωτική παρέμβαση θα ήταν περισσότερο αποτελεσματική. Η πρόωμη ανίχνευση είναι υψίστης σημασίας για το μέλλον των παιδιών, επειδή μας επιτρέπει να οργανώσουμε έγκαιρα παρεμβατικά προγράμματα, να στηρίξουμε ψυχολογικά τα παιδιά και τις οικογένειές τους και να προλάβουμε ίσως περισσότερο σοβαρές επιπλοκές.

Ως **πρόωμη παρέμβαση**, τώρα, ορίζονται όλες οι μορφές παιδοκεντρικών δραστηριοτήτων εξάσκησης και εκπαίδευσης καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν στην καθοδήγηση των γονέων αμέσως μετά τον εντοπισμό του προβλήματος των παιδιών. Η πρόωμη παρέμβαση ασχολείται με παιδιά βρεφικής ή νηπιακής ηλικίας (πριν

αρχίσει η υποχρεωτική εκπαίδευση) με εμφανείς αναπηρίες ή που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για αναπτυξιακές διαταραχές και απευθύνεται στο ίδιο το παιδί, στους γονείς, καθώς και σε ολόκληρη την οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον.

Για το παιδί:

Σε ότι αφορά το ίδιο το παιδί η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να ανατρέψει τους παράγοντες επικινδυνότητας, οι οποίοι θα οδηγήσουν σε κάποια μορφή αναπτυξιακής καθυστέρησης ή δυσλειτουργίας.

Για τους γονείς:

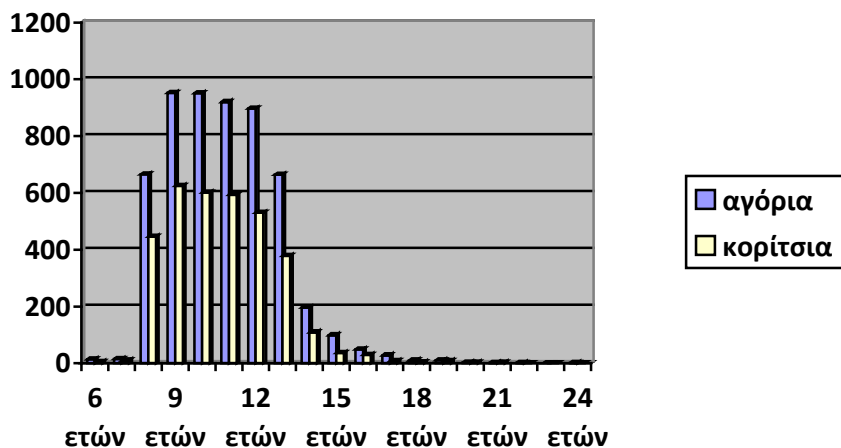
Σε ότι αφορά τους γονείς δίνει τη δυνατότητα, με την ενεργό συμμετοχή τους στην παρεμβατική διαδικασία, να ανακαλύψουν μόνοι τους τις δυνατότητες και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των παιδιών τους. Επίσης η πρώιμη ανίχνευση δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού, να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους σχετικά μ' αυτό, για να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες του και να αναπτύξουν μια πιο ισορροπημένη συναισθηματική σχέση που θα αποτρέψει δυσάρεστες συνέπειες στην ανατροφή τους

Για την οικογένεια:

Σε ότι αφορά την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον, η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να εμποδίσει προβλήματα που πιθανά θα προκύψουν από τη στάση των αδελφών, τόσο προς το παιδί που έχει το πρόβλημα όσο και προς τον ίδιο τους τον εαυτό. Επίσης η ευρύτερη οικογένεια (παππούδες, γιαγιάδες, θείες, θείοι), μαθαίνουν να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίσουν το παιδί με διαταραχές. Τέλος, σε ότι αφορά την κοινωνία η πρώιμη παρέμβαση αυξάνει τη δυνατότητα αποδοχής των παιδιών με ανεπάρκειες ως μέλη που έχουν δικαίωμα να υποστηριχθούν.

4.2 Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξίας στην προσχολική ηλικία

Οι μαθησιακές δυσκολίες τα τελευταία χρόνια απασχολούν ιδιαίτερα την επιστημονική σκέψη πολλών ειδικών, καθώς και ειδικοτήτων. Η επιστημονική έρευνα έχει συμβάλλει σημαντικά τόσο στη θεωρία, όσο και στην πράξη. Ωστόσο, λόγω της πολυπλοκότητας και της πολυμορφίας του προβλήματος υπάρχουν πολλές διαφωνίες, αμφισβητήσεις, καθώς επίσης κενά, ασάφειες και αναπάντητα ερωτήματα. Την αμφίβολη αυτή κατάσταση βρίσκουν την ευκαιρία να εκμεταλλευτούν “ειδήμονες θαυματοποιοί” .



Η θεραπευτική παρέμβαση κατά την προσχολική ηλικία αποσκοπεί στη μείωση αναπτυξιακών προβλημάτων που θέτουν το παιδί σε “επικινδυνότητα” κατά τη σχολική ηλικία.

Τα προγράμματα ειδικής βοήθειας στην προσχολική ηλικία αναλαμβάνουν την ανάπτυξη ικανοτήτων στον γλωσσικό και κινητικό τομέα. Εγκεκριμένα δεδομένα υποστηρίζουν πως η έγκαιρη αναγνώριση παιδιών σε “επικινδυνότητα”, καθώς και η πρόωπη θεραπευτική παρέμβαση έχουν, σαφώς, θετικά αποτελέσματα και βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών. Επιπλέον, προλαβαίνουν την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων. Παρόμοια δεδομένα βγαίνουν και από το πρόγραμμα Head Start. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα δαπανηρό και διευρυμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που άρχισε το 1965 και κάλυψε ήδη πάνω από 550,000 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Περιλαμβάνει παιδιά χαμηλής οικονομικής κατάστασης και στοχεύει στη βελτίωση της σωματικής υγείας, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, στη σχέση των γονιών με τα παιδιά και των νοητικών τους δυνατοτήτων. Παιδιά που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα είχαν αργότερα λιγότερη ανάγκη για ειδική εκπαίδευση και καλύτερη κοινωνική ανάπτυξη. Η συμμετοχή των γονέων αποτελεί τη βάση της θεραπείας. Ένα από τα βασικά πορίσματα του προγράμματος head start είναι ότι έχουμε καλύτερα αποτελέσματα όταν υπάρχει συμμετοχή της οικογένειας, ή έστω ενός από τους δύο γονείς. (official page of “head start” U.S.A.)

Τα χαρακτηριστικά που οφείλει να εντοπίσει ένας εκπαιδευτικός εγκαίρως, στα πλαίσια της πρόωπης παρέμβασης, απαραίτητα για τη γραφή, απαραίτητα για τη γραφή:

- Η συμβολική λειτουργία
- Η οικοδόμηση και οργάνωση της εικόνας του σώματος.

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

Τα προγράμματα παρέμβασης που μπορούν να εφαρμοστούν είναι τα εξής:

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

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

- Καλό νοητικό επίπεδο
- Σταθερό προσανατολισμό
- Καλή οπτική αντίληψη , εντοπισμό μορφών
- Συγχρονισμό των κινήσεων χεριού – ματιού
- Εσωτερικό λόγο άρθρωσης σε συντονισμό με αναπνευστικές κινήσεις κατά την ανάγνωση με δυνατή φωνή.
- Συγκέντρωση προσοχής.
- Να επαναλάβουν με δικά τους λόγια μια ιστορία που θ' ακούσουν ή να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις

- Να κατανοούν όρους της ανάγνωσης όπως π.χ. πρώτη σελίδα του βιβλίου , πάνω μέρος της σελίδας , εξώφυλλο κ.λ.π.
- Να ζευγαρώνουν λέξεις που φαίνονται ίδιες
- Να δείχνουν γράμμα ή λέξη που τους ζητάμε (τοποθετούμε μπροστά στο παιδί μια καρτέλα με λέξη και μια με γράμμα και λέμε : «δείξε μου μια λέξη» ή «δείξε μου ένα γράμμα»).
- Να βρίσκουν λέξεις που αρχίζουν από το γράμμα που τους δίνουμε (π.χ. “ υπάρχει κάτι μέσα στην τάξη μας που αρχίζει από ‘μ’” ή “ποια φωνούλα ακούς πρώτη όταν λέω μαμά”
- Να βρίσκουν τα ομοιοκατάληκτα ζευγαράκια ανάμεσα από αντικείμενα ή εικόνες αντικειμένων που τοποθετούμε μπροστά τους (π.χ τυρί – κερί)
- Να συνθέτουν σε λέξεις , τις συλλαβές που τους λέμε (π.χ. ποια λέξη ακούς όταν λέω νε – ρο , δα – σος κ.λπ.)

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

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

Τα προγράμματα της πρώιμης παρέμβασης που εφαρμόζονται σε αυτή την περίπτωση είναι:

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

- Ασκήσεις και παιχνίδια για τη γλωσσική ανάπτυξη.

Δυσκολίες στα μαθηματικά:

Οι δυσκολίες σ' αυτό που ονομάζουμε σχολικά Μαθηματικά εμφανίζονται κατά τη φοίτηση του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο. Το υπόστρωμά τους όμως μάλλον βρίσκεται στα χρόνια που το παιδί φοιτά στο νηπιαγωγείο και σ' αυτό μπορούμε να παρέμβουμε.

Για την επιθυμητή επίδοση στα μαθηματικά απαιτούνται:

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

Μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθηματικές δυσκολίες είναι:

- Δυσκολίες των σχέσεων στο χώρο (π.χ. συγχεουν έννοιες όπως πάνω – κάτω , αρχή – τέλος , δεν τα καταφέρνουν στα puzzles)
- Διαταραχές στην κινητική και οπτική αντίληψη (δεν μπορούν να κατατάξουν τα αντικείμενα και να κατανοήσουν ομάδες αντικειμένων).
- Προβλήματα που συνδέονται με το λόγο (δεν μπορούν να καταλάβουν έννοιες "συν", "πλην", "ίσον", κ.λ.π.)
- Φτωχικές έννοιες κατεύθυνσης και χρόνου (χάνονται εύκολα , δεν μπορούν να υπολογίσουν τη διάρκεια μιας δραστηριότητας).

- Προβλήματα μνήμης (δεν μπορούν να ανακαλέσουν τις αριθμητικές πράξεις γρήγορα και αυτόματα.)
- Δυσκολίες συμβολισμού (συγχέουν το “συν” (+) , με το “επί” (X) ή τις δύο τελείες της διαίρεσης με τη μια τελεία του πολλαπλασιασμού).

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

Tests ελέγχου της έννοιας της διατήρησης

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

Tests διατήρησης ποσότητας των υγρών και η έννοια της αντιστρεψιμότητας

Μεταφέρουμε υγρό από πλατύ σε στενό δοχείο. Διαπιστώνουμε αν το παιδί παίρνει υπόψη του τις διαδικασίες ύψους – πλάτους.

Μετασχηματισμοί εύπλαστης ύλης

Έχοντας για παράδειγμα την πλαστελίνη, μετατρέπουμε μια μπάλα πλαστελίνης σε κύλινδρο, ελέγχοντας με αυτό τον τρόπο τη διατήρηση μάζας, βάρους, όγκου.

Tests σειροθέτησης

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

Tests εξίσωσης δύο άνισων συνόλων

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

Tests κατανόησης της απόλυτης και τακτικής θέσης του κάθε αριθμού

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

Τα προγράμματα παρέμβασης θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν :

Ασκήσεις για την απόκτηση των εννοιών του χώρου, ασκήσεις για την απόκτηση των εννοιών του χρόνου, ασκήσεις ενίσχυσης της αντίληψης, Ασκήσεις ενίσχυσης της μνήμης , Κινητικές ασκήσεις για βίωση των κατευθύνσεων, Συμβολικά παιχνίδια, Παιδαγωγικά επιτραπέζια παιχνίδια (puzzles , ντόμινο κ.λ.π.), Εκμετάλλευση των ευκαιριών που δίνονται καθημερινά για την απόκτηση των μαθηματικών εννοιών και της μαθηματικής σκέψης

Παραδείγματα ασκήσεων:

Παιχνίδια για την έννοια του χώρου:

- Τοποθετήσεις και μετακινήσεις στην τάξη και στην αυλή.
- Τοποθετήσεις και μετακινήσεις στη διάρκεια παιχνιδιών.
- Τοποθετήσεις και μετακινήσεις σε μακέτες , κουκλόσπιτα κ.λ.π.
- Τοποθετήσεις και μετακινήσεις σε εικόνες και σχήματα.
- Το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού με εντολές.
- Η τυφλόμυγα με υποδείξεις
- Βήματα χορού
- Η αλεπού και η κότα στο κουκλοθέατρο (η αλεπού κρύβεται και το παιδί ψάχνει να βρει την κότα).
- Ο ταχυδρόμος (να μοιραστούν γράμματα με εντολές θέσης ως προς κάποιο σύστημα αναφοράς στο χώρο) ή το μπακάλικό (να μοιραστούν τρόφιμα με εντολές).
- Καθρέφτες
- Τοποθέτηση των αντικειμένων και επίπλων της τάξης για κάποια δραστηριότητα ή εκδήλωση και επαναφορά τους.

- Διαδρομές
- Κοντορεβιθούλης
- Κουτσό
- Μικροί λαβύρινθοι
- Γύρω – γύρω όλοι
- Ο λύκος και τα αρνάκια
- Το μαντηλάκι
- Βρες τη φωλιά σου
- Οι λαγοί στο δάσος
- Αυτοκίνητα και τροχονόμοι

Ασκήσεις οργάνωσης του χρόνου:

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

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

- Οι ασκήσεις που γίνονται με τη βοήθεια ρυθμού και μουσικής βοηθούν επίσης στην κατανόηση των χρονικών εννοιών

4.2.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η θεραπευτική βοήθεια αρχίζει ουσιαστικά μετά από ένα ή περισσότερα χρόνια φοίτησης. Η θεραπευτική ομάδα, η οποία αποτελείται από άρτια καταρτισμένους παιδαγωγούς, πλήρως ενημερωμένους σχετικά με το πρόβλημα, διαμορφώνει το κατάλληλο παιδαγωγικό πρόγραμμα ανάλογα με την κατάσταση που αντιμετωπίζει. Η εκμάθηση από τον παιδαγωγό πρέπει να καλύπτει όλα τα κενά του μαθητή, δηλαδή η προσπάθεια να προχωρά μόνο αφού έχουν κατακτηθεί τα προηγούμενα στάδια. Το εκπαιδευτικό-θεραπευτικό πρόγραμμα περνά από τα εξής στάδια :

Φθόγγοι -> συλλαβές -> λέξεις -> προτάσεις -> κείμενα

Με αυτό τον τρόπο λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες λόγου και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.

Η θεραπευτική παιδαγωγική κινείται με βάση τις παρακάτω βασικές αρχές :

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

Επίσης, πολλές φορές εκτός από το κείμενο μπορεί να χρησιμοποιούνται και γραπτές ασκήσεις και παιχνίδια, π. χ.

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

Οι παραπάνω ασκήσεις και παιχνίδια εξαρτώνται από τη φαντασία του παιδαγωγού κατά πόσο θα εμπλουτιστούν και θα γίνουν πιο δημιουργικά.
(Moseley, d. (1985)

Όταν συνυπάρχουν γραμματικές και συντακτικές δυσκολίες τότε το θεραπευτικό-εκπαιδευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με τις εξής τεχνικές:

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

Παλαιότερα χρησιμοποιείτο και η μέθοδος του μαγνητοφώνου για την ανάγνωση, κάτι που σήμερα έχει καταργηθεί διότι απαιτείται μεγάλη προσοχή από το παιδί και το κουράζει. (Γ. ΔΡΑΚΟΣ, Μ. ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, 2001)

Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες παρακολουθούν και διδάσκονται μέσα στην «κανονική» τάξη του γενικού σχολείου και χρειάζονται υποστήριξη και ειδική αντιμετώπιση και όχι τη ρατσιστική αντιμετώπιση της κατηγοριοποίησης. (Γκονέλα Ελένη, Σχολική Σύμβουλος).

Οι δάσκαλοι του γενικού σχολείου, οι εκπαιδευτικοί της πράξης, περισσότερο ευαισθητοποιημένοι παρά ποτέ, προβληματίζονται και αναζητούν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και τρόπους διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις για να αντιμετωπίσουν την πρόκληση των μαθησιακών αυτών ιδιαιτεροτήτων.

Η αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών εξαρτάται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τα βιώματα, τις αξίες και τα πιστεύω του, τις γνώσεις και την αυτοπεποίθησή του και κυρίως από την ευελιξία του και τη διάθεσή του να αναπροσαρμόσει τους τρόπους και τις μεθόδους της διδασκαλίας του. Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάσει και να υλοποιήσει στα πλαίσια των δυνατοτήτων του και της δυναμικής της ομάδας της σχολικής τάξης, προγράμματα αντιμετώπισης των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών του.

Η βοήθεια που θα παρέχει πρέπει να είναι σχεδιασμένη σωστά, σε κλιμακωτή μορφή δυσκολίας και με σαφή, αντικειμενικά μετρήσιμα βήματα – στόχους, έτσι ώστε οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης να ανταποκριθούν, με επιτυχία και να έχουν την αναμενόμενη, σύμφωνα με το νοητικό τους δυναμικό, απόδοση. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει, ότι δεν υπάρχουν τεμπέλικα παιδιά, δεν υπάρχουν αδιάφορα παιδιά, ούτε παιδιά που δεν θέλουν να μάθουν και να πετύχουν. Σίγουρα, το έργο του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο, παρόλες όμως τις δυσκολίες, είναι σημαντικό να έχει επιμονή, υπομονή, πίστη στο έργο του και να προσδοκά την επιτυχία. Ο εκπαιδευτικός, δεν ξεχνά ποτέ, ότι για να πετύχει στο ρόλο του και ως εκπαιδευτικός και ως άνθρωπος, χρειάζεται τη συνεργασία γονιών, συναδέλφων και ενίοτε ειδικών.

Το δε σχολείο, αντί να διαφοροποιεί, να κατηγοριοποιεί και σαν συνέπεια να περιθωριοποιεί και να αποκλείει, να γίνει ο θεσμικός εκείνος φορέας που θα αποδέχεται ΟΛΑ τα παιδιά και τις ιδιαιτερότητές τους.

Τέλος, χρειάζονται συστηματικές και συχνές επιμορφώσεις όλων, όσων εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, γιατί το μαθησιακό πρόβλημα χρειάζεται ν'

αντιμετωπίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μέσα στο σχολικό πλαίσιο, μέσα στην τάξη, αφού πριν οι ίδιοι έχουν ανιχνεύσει (Ζαφειριάδης Κυριάκος Δαρβούδης Αθανάσιος).

Σημεία – Κλειδιά της βοήθειας

(*Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή*, Εκδ. της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.)

Παρακάτω παραθέτονται τα κυριότερα σημεία στα οποία συνοψίζεται η βοήθεια των εκπαιδευτικών προς τα Α.Μ.Ε.Α

- Διακριτική βοήθεια
- Εξατομικευμένη διδασκαλία
- Περισσότερος χρόνος για την εκτέλεση γραπτής εργασίας
- Προσεκτική και διακριτική διόρθωση γραπτών
- Διόρθωση γραπτών με μολύβι
- Περίληψη μαθημάτων και όχι όλες τις λεπτομέρειες
- Ευκαιρίες για αντιστάθμιση των δυσκολιών του
- Αξιολόγηση της προσπάθειάς του
- Μη αγχογόνοι τρόποι εργασίας, χωρίς προβολή των λαθών, τονίζοντας και επαινώντας τα σωστά.
- Καθαρή και ήρεμη ομιλία
- Τη μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση
- Να κάθεται στο πρώτο θρανίο, μπροστά στο διδάσκοντα
- Να μη βλέπει προς το παράθυρο (ελάχιστα οπτικά ερεθίσματα)
- Να κάθεται με ήσυχο και υπομονετικό παιδί

Τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά του δυσλεξικού εφήβου είναι:

- Αργός ρυθμός ανάγνωσης και δυσκολία κατανόησης των κειμένων.
- Κούραση κατά την ανάγνωση, που εκδηλώνεται και ως τάση του παιδιού να ζητάει από άλλους να διαβάσουν το κείμενο.
- Συχνά ορθογραφικά λάθη.

- Δυσκολία αντιγραφής από τον πίνακα ή το βιβλίο και παραλείψεις λέξεων ή συλλαβών.
- Κείμενα με ανάμεικτα πεζά και κεφαλαία γράμματα.
- Κακή σχέση με τα σημεία στίξης.
- Δυσκολία με πολυσύλλαβες λέξεις και με λέξεις με συμφωνικές ακολουθίες.
- Αδυναμία σύνταξης εκθέσεων και γραπτών εργασιών, με οργάνωση και λογική ροή κι ελλιπής οργάνωση του θέματος.
- Λεξιλόγιο περιορισμένο στις λέξεις που ο μαθητής ξέρει ότι θα γράψει σωστά. Αντίθετα, δυνατότητα προφορικής περιγραφής γεγονότων.
- Δυσκολία σε δραστηριότητες που σχετίζονται με δεξιότητες προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο καθώς και την ανάκληση ακολουθιών.
- Δυσκολία καταγραφής των καίριων σημείων του μαθήματος.
- Δυσχέρεια στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.
- Αποτυχία στα διαγωνίσματα, καθώς η απόδοση μειώνεται όταν ο μαθητής αισθάνεται την πίεση του χρόνου.
- Έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Η θεραπευτική διαδικασία στην ηλικία αυτή δίνει έμφαση στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Η χρόνια παρουσία των μαθησιακών δυσκολιών, οι έντονες αλλαγές που πραγματοποιούνται στην ηλικία αυτή, το έντονο φόρτο μελέτης και απαιτήσεων από το σχολείο, καθώς επίσης και ο προβληματισμός και η ανασφάλεια για το μέλλον κάνουν επιτακτική την ανάγκη εξάλειψης αυτών των προβλημάτων. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην εφηβεία έχουν το εξής πρόβλημα : δυσκολεύονται να ανακτήσουν τις κατακτηθείσες γνώσεις. Έτσι, βασικός στόχος του παιδαγωγού είναι να διδάξει στο μαθητή τις βασικές τεχνικές μάθησης, δηλαδή ‘ πώς να μάθει ο έφηβος να μαθαίνει , (Deshler & Shumaker, 1986)

Για την αντιμετώπιση των Μ. Δ. από τους εκπαιδευτικούς έχουν κατά καιρούς ερευνηθεί διάφορες μέθοδοι. Μία από αυτές είναι και η βαθμολόγηση των μαθητών.

- Η βαθμολογία μπορεί να είναι χαμηλή στην αρχή του τριμήνου, λόγω προσαρμογής. Στο τέλος του τριμήνου, όταν οι βαθμοί βελτιώνονται:
 - ✚ Ας μετράνε οι τελευταίοι βελτιωμένοι βαθμοί για τον έλεγχο
 - ✚ Σημαντικό είναι να μην απογοητευτεί το παιδί και να χάσει το ενδιαφέρον να συνεχίσει την προσπάθειά του.
 - ✚ Η χαμηλή βαθμολογία τους αποθαρρύνει, όταν έχουν κάνει τόσο κόπο και τόσες ώρες διάβασμα.
- Να βαθμολογούν με επιείκεια.
 - ✚ Τα ορθογραφικά λάθη να μην λαμβάνονται υπόψη.
 - ✚ Μαθηματικά / Προβλήματα:

Ο μαθητής...

- δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις μιας σελίδας, «πηδάει» γραμμές όταν εκτελεί μια άσκηση διαβάζει λάθος πολυψήφιους αριθμούς
 - απεικονίζει καθρεπτικά αριθμητικά ψηφία (παράδειγμα. 6 αντί 9), αντιστρέφει τη σειρά των ψηφίων πολυψήφιων αριθμών κατά την αντιγραφή τους, δεν διακρίνει σωστά τα νομίσματα, δεν διακρίνει σωστά τους δείκτες του ρολογιού, δυσκολεύεται στην ερμηνεία και το χειρισμό μαθηματικών συμβόλων (παράδειγμα, x αντί για +)
-

- δυσκολεύεται να γράψει τους αριθμούς πάνω στη γραμμή του τετραδίου, δυσκολεύεται στη διάκριση του «πριν» και «μετά» σε χωρικές ακολουθίες, δυσκολεύεται στη διάκριση του «δεξιά» και «αριστερά» δυσκολεύεται στη διάκριση των μεγεθών των σχημάτων ,δυσκολεύεται να γράψει κλασματικούς αριθμούς ,μεταφέρει κρατούμενα σε λάθος στήλες στην εκτέλεση πράξεων, δυσκολεύεται στη χρήση της αριθμητικής γραμμής δυσκολεύεται στη σύγκριση πολυψήφιων αριθμών, δυσκολεύεται στην κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων
- δυσκολεύεται να λέει την ώρα δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων & ασκήσεων με πολλά βήματα
- δυσκολεύεται στην κατανόηση των μαθηματικών όρων (συν, υπόλοιπο, κρατούμενο .)
- δυσκολεύεται στην ανάκληση μαθηματικών δεδομένων ,ξεχνά τα βήματα ενός αλγόριθμου
- δυσκολεύεται στην κατανόηση μαθηματικών συμβόλων (π.χ. =, <, >),δυσκολεύεται στην επίλυση προφορικών προβλημάτων, δυσκολεύεται στη σύγκριση μεγεθών και ποσοτήτων, δυσκολεύεται να μετατρέψει γλωσσικές ή αριθμητικές πληροφορίες σε εξισώσεις

Συγκεντρωτικός πίνακας προβλημάτων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά

Ένας μαθητής του 18 γράφει 12 στα προβλήματα. Προτιμότερο είναι να μην λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα στην τελική βαθμολογία.

- ✓ Χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να απαντήσουν. Μπορείτε να βοηθήσετε:
- ✓ Όταν δεν θυμάται μια λέξη τον βοηθάει να του τη λέτε, και έτσι μπορεί να συνεχίσει την απάντησή του.
- ✓ Να αρχίζετε την απάντηση, για να ξεμπλοκάρει. Αν είναι διαβασμένος μπορεί να συνεχίσει, αν δεν είναι διαβασμένος δεν μπορεί.
- ✓ Ο καθηγητής / Η καθηγήτρια να δέχεται μια περιγραφή της λέξης ή άλλες παρόμοιες λέξεις.

- ✓ Δείχνουν συνήθως απόκλιση στην απόδοσή τους στην προφορική σε σχέση με τη γραπτή εξέταση. Όταν όμως τυχαίνει να γράψουν καλά, να κάνουμε προφορική εξέταση μόνο όταν το επιθυμεί το παιδί. Και ας μετράει η καλύτερη απόδοση. Παράδειγμα: Ο μαθητής / Η μαθήτρια γράφει 17 και προφορικά παίρνει 14. Τότε αφήστε το 17 να ισχύει. Μια φορά που πήρε τη χαρά να γράψει καλά.
- ✓ Όταν αισθάνεται ασφάλεια η απόδοση του είναι καλύτερη.
- ✓ Όσο πιο χαλαρός δείχνει ο καθηγητής τόσο το καλύτερη είναι η απόδοση του μαθητή.
- ✓ Εξήγηση πώς γίνονται τα τεστ και πώς βαθμολογούνται.
- ✓ Θα κάνετε τεστ μόνο με προειδοποίηση. Τότε το παιδί γνωρίζει τι μπορεί να περιμένει και αισθάνεται προετοιμασμένο.

4.3 Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της, αλλά και μέρος άλλων ευρύτερων συστημάτων. Έτσι, καθετί που συμβαίνει σε μια οικογένεια, ο τρόπος αντίδρασης της οικογένειας και οι συνέπειες της αντίδρασής της αποτελούν μια σύνθεση μεταβλητών, όπου οι αλληλεπιδράσεις είναι διαρκώς ενεργές. Επιπλέον, η κάθε οικογένεια προσπαθεί να προσαρμοστεί στο συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο ζει, μέσα από την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών αξιών της, των στόχων της, αλλά και των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος. Οι ανάγκες της οικογένειας και των γονέων, δεν είναι πάντα οι ίδιες, αλλά διαμορφώνονται ανάλογα με τη φάση εξέλιξης της οικογένειας, καθώς και σε σχέση με τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών στο παιδί τους. Αν και οι γονείς περνούν από συγκεκριμένα στάδια όταν ανακαλύπτουν το πρόβλημα του παιδιού τους, το πέρασμα από τα στάδια δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους. Σύμφωνα με αυτήν τη συστηματική θεώρηση,

κάθε οικογένεια έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, αλληλεπιδράσεις, λειτουργίες και σημείο εξέλιξης και άρα είναι μοναδική. (Φλωράτου Μ.Μ. 1992).

Όταν οι γονείς δε γνωρίζουν ότι το συγκεκριμένο παιδί παρουσιάζει την ειδική μαθησιακή δυσκολία, είναι πολύ πιθανόν να τον αντιμετωπίζουν με λαθεμένο τρόπο. Να τον επικρίνουν, για παράδειγμα, με λόγια ανεπίτρεπτα για την αναμενόμενη μαθησιακή του αναποτελεσματικότητα ή για κάποιες όχι ασυνήθιστες ούτε παντελώς αδικαιολόγητες παρεκτροπές στη συμπεριφορά του. Αυτή η ατυχής, λοιπόν, συμπεριφορά έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύει την εντύπωση που το παιδί διαμορφώνει σταδιακά για τον εαυτό του ότι δεν είναι άξιος και ικανός. Αυτό έχει ως άμεσο επακόλουθο τη μείωση της επίδοσης του και τη «σκλήρυνση» της συμπεριφοράς του. Η κατ' εξακολούθηση εσφαλμένη αντιμετώπιση του μαθητή αυτού ευνοεί την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς και επιβαρύνει την ψυχική του κατά (Bender, W. N. (2004).)στάση η οποία ενδεχομένως τον οδηγεί στην απαισιόδοξη θεώρηση της ζωής.

Όταν στην οικογένεια υπάρχει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, στην αρχή οι γονείς μπορεί να νιώσουν θυμό, απογοήτευση ή και να εμφανίσουν ακόμη και σωματικά προβλήματα ανακαλύπτοντας ότι το «μέχρι τώρα φυσιολογικό παιδί τους αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα». Η αναζήτηση άλλων ειδικών για την απόρριψη ή την επιβεβαίωση της διάγνωσης είναι, επίσης, μια πολύ συχνή αντίδραση των γονιών.

Μετά την πρώτη φάση προσαρμογής, που συνήθως είναι η φάση της άρνησης, οι γονείς αρχίζουν να αναζητούν τα αίτια εμφάνισης αυτού του προβλήματος, είτε για να απενεχοποιηθούν, είτε για να βρουν κατάλληλη θεραπεία.

Όσον αφορά τη συναισθηματικής αντίδρασης, οι γονείς μπορεί να αποδεχθούν το παιδί τους με Μαθησιακές Δυσκολίες ή να το απορρίψουν. Στην περίπτωση της αποδοχής, οι γονείς εστιάζουν στα θετικά σημεία και στην πρόοδο και δεν ασχολούνται με τις αποτυχίες. Αντίθετα, στην περίπτωση της απόρριψης, κάποιοι γονείς μπορεί να προβάλλουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις που εμποδίζουν τη μέγιστη ανάπτυξη του παιδιού ή να το υπερπροστατεύουν (Bender, W. N. 2004).

Στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών είναι σημαντική η επιρροή των γονέων. Υπάρχει σχετική νομοθεσία που εξασφαλίζει τη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί τους. Με βάση το νόμο, οι γονείς είναι αυτοί που παίρνουν την τελική απόφαση σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους και την ένταξή του στην ειδική αγωγή. Ακόμη, οι γονείς θεωρούνται σημαντικοί για την ανάπτυξη του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.

Οι γονείς διαμορφώνουν σημαντικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από ομάδες και συλλόγους γονέων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Σήμερα, ο ρόλος αυτός επιτείνεται, με βάση συγκεκριμένες εξελίξεις:

- υπάρχει σχετική νομοθεσία που εξασφαλίζει τη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί τους. Με βάση το νόμο, οι γονείς είναι αυτοί που παίρνουν την τελική απόφαση σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους και την ένταξή του στην ειδική αγωγή. Ακόμη, οι γονείς θεωρούνται σημαντικοί για την ανάπτυξη του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.
- οι γονείς διαμορφώνουν πολιτικές και διοικητικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες .
- ο ρόλος τους αναβαθμίζεται εξαιτίας της έμφασης στην έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΟΡΙΩΝ

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο παραθέτεται με σκοπό, μέσω της διεξαγωγής των ερωτήσεων να τεθούν τα όρια που οφείλουν να έχουν οι γονείς ως προς τη σχέση τους με τα παιδιά τους, την ανατροφή και διαπαιδαγώγησή τους.

<u>ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΕΝΟΧΕΣ ΣΤΗ</u>	<u>ΝΑΙ</u>	<u>ΟΧΙ</u>
<u>ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΜΟΥ ΝΑ ΕΠΙΒΑΛΛΩ ΣΤΟ</u>		
<u>ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ ΕΝΑΝ ΚΑΝΟΝΑ Η ΕΝΑΝ</u>		
<u>ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟ.</u>		
<u>ΔΕ ΝΟΙΩΘΩ ΑΡΚΕΤΑ ΔΥΝΑΤΟΣ ΣΤΟ ΝΑ</u>	<u>ΝΑΙ</u>	<u>ΟΧΙ</u>
<u>ΠΑΡΑΜΕΙΝΩ ΣΤΑΘΕΡΟΣ ΣΤΗΝ ΑΡΧΙΚΗ ΜΟΥ</u>		
<u>ΑΠΟΨΗ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΒΟΛΗ</u>		
<u>ΟΡΙΩΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ.</u>		
<u>ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΟΤΙ ΤΑ</u>	<u>ΝΑΙ</u>	<u>ΟΧΙ</u>

<u>ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ ΕΧΟΥΝ ΒΡΕΙ ΤΑ ΚΟΥΜΠΙΑ ΜΟΥ ΚΑΙ ΜΕ ΧΕΙΡΙΖΟΝΤΑΙ.</u>	
<u>ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΜΟΥ ΝΑ ΠΕΡΑΣΕΙ ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΟΥ ΚΑΙ ΝΑ ΑΚΟΥΣΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ ΓΙΝΟΜΑΙ ΑΥΣΤΗΡΗ ΚΑΙ ΣΗΚΩΝΩ ΤΟΝ ΤΟΝΟ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ ΜΟΥ Η ΤΟΥΣ ΜΙΛΩ ΑΣΧΗΜΑ ΚΑΙ ΥΠΟΒΙΒΑΣΤΙΚΑ</u>	<u>ΝΑΙ</u> _____ <u>ΟΧΙ</u>
<u>ΔΕΝ ΕΧΩ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΝΑ ΕΞΗΓΗΣΩ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ ΓΙΑ ΠΟΙΟ ΛΟΓΟ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΠΟΦΕΥΓΟΥΝ ΚΑΠΟΙΕΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ. ΑΠΛΑ ΤΟΥΣ ΛΕΩ ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ</u>	<u>ΝΑΙ</u> _____ <u>ΟΧΙ</u>
<u>ΝΟΙΩΘΩ ΠΟΛΥ ΚΟΥΡΑΣΜΕΝΟΣ ΣΤΟ ΝΑ ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΩ ΝΑ ΟΡΙΘΕΤΗΣΩ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ.</u>	<u>ΝΑΙ</u> _____ <u>ΟΧΙ</u>
<u>ΔΕΝ ΑΚΟΛΟΥΘΩ ΚΑΠΟΙΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΑΛΛΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΟΜΑΙ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ</u>	<u>ΝΑΙ</u> _____ <u>ΟΧΙ</u>
<u>ΔΕ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΜΕΙΝΩ ΣΤΑΘΕΡΗ ΣΕ ΜΙΑ ΑΠΟΦΑΣΗ ΠΟΥ ΠΑΙΡΝΩ</u>	<u>ΝΑΙ</u> _____ <u>ΟΧΙ</u>
<u>ΔΕΝ ΕΧΩ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΝΑ ΣΥΖΗΤΩ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ</u>	<u>ΝΑΙ</u> _____ <u>ΟΧΙ</u>
<u>ΔΕΝ ΑΝΤΑΜΕΙΒΩ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ ΟΤΑΝ ΚΑΝΕΙ ΚΑΤΙ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ Η ΤΟ ΑΝΤΑΜΕΙΒΩ ΣΠΑΝΙΑ Η ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΘΕΣΗ ΜΟΥ</u>	<u>ΝΑΙ</u> _____ <u>ΟΧΙ</u>
<u>ΔΕΝ ΚΟΙΤΑΩ ΣΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ ΟΤΑΝ ΤΟΥ ΑΠΕΥΘΥΝΩ ΤΟ ΛΟΓΟ Η ΟΤΑΝ ΤΟΥ ΖΗΤΑΩ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΚΑΤΙ</u>	<u>ΝΑΙ</u> _____ <u>ΟΧΙ</u>
<u>ΔΕΝ ΤΙΜΩΡΩ ΠΑΝΤΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ ΑΝ ΠΑΡΕΚΤΡΑΠΕΙ. ΑΥΤΟ ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΘΕΣΗ ΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΚΝΕΥΡΙΣΜΟ ΠΟΥ</u>	<u>ΝΑΙ</u> _____ <u>ΟΧΙ</u>

ΕΧΩ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΤΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΜΕΡΑ

ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΔΕΝ ΚΑΝΩ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΩΝ ΟΡΙΩΝ ΝΑ ΝΑΙ ΟΧΙ

ΜΟΙΑΖΕΙ ΜΕ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΔΕ ΝΟΙΩΘΩ ΟΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΟΡΙΘΕΤΗΣΩ ΝΑΙ ΟΧΙ

ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ ΚΑΙ ΝΑ ΑΣΚΗΣΩ ΚΑΠΟΙΟ

ΕΛΕΓΧΟ ΣΕ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ

ΝΑ ΜΕ ΒΛΑΨΟΥΝ

ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Από το παραπάνω ερωτηματολόγιο, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς τύπους γονέων, με βάση τον τρόπο που φέρονται στα παιδιά τους: «γονείς ως δάσκαλοι», «αυστηροί γονείς», «ανεκτικοί γονείς».

Γονείς ως δάσκαλοι : Έχει αποδειχθεί ότι μερικές φορές οι γονείς μπορούν να γίνουν καλοί «δάσκαλοι» σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και να συμπληρώσουν το έργο των δασκάλων. Πολλά προσχολικά προγράμματα βασίστηκαν στους γονείς και παρουσίασαν θετικά αποτελέσματα στη γλώσσα, στην κατανόηση και στις οπτικοακουστικές και κινητικές δραστηριότητες. Απαραίτητη βέβαια είναι και η εκπαίδευση των γονέων σε συγκεκριμένα θέματα της ψυχολογίας και παιδαγωγικής. Η εκπαίδευση αυτή θα αποσκοπεί να δώσει πληροφορίες για την ψυχολογία του παιδιού, τη μαθησιακή διαδικασία, την επιλογή του υλικού, τη χρήση των κατάλληλων οδηγιών, την εφαρμογή μεθόδων διόρθωσης των λαθών και την καταγραφή των αποτελεσμάτων. Η εξάσκηση αυτού του είδους στο σπίτι έχει θετική επίδραση και στη σχολική επίδοση του παιδιού. (*Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή*, Εκδ. της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.)

Αυστηροί γονείς : υπάρχει μια κατηγορία γονέων οι οποίοι αρνούνται να δεχθούν το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού τους. Αντιδρούν επιθετικά κατηγορώντας είτε τον εαυτό τους, είτε το ίδιο το παιδί και το αντιμετωπίζουν όπως να έπασχε από κάποια νοητική αναπηρία. Συχνά, έχουν συναισθηματικές εκρήξεις, είναι σκληροί και βίαιοι προς το παιδί, μερικές φορές απαξιωτικοί και του δείχνουν έλλειψη σεβασμού και έγκρισης. Η συμπεριφορά αυτή έχει σαν αποτέλεσμα το παιδί να χάνει την αυτοεκτίμησή

του, να κλείνεται στον εαυτό του, να μην αναπτύσσει τις κοινωνικές του σχέσεις και κατ' επέκταση ούτε και τη νοημοσύνη του. (Freud Sigmund, 1926).



Ανεκτικοί γονείς : υπάρχει πιθανότητα ο γονιός να αντιμετωπίζει το παιδί του με Μ. Δ . με ιδιαίτερη ανεκτικότητα και επιείκεια, φοβούμενος να μην το μειώσει και του θίξει συναισθηματικά. Χάνοντας την αίσθηση των ορίων προσπαθώντας να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια του παιδιού, ο γονιός καταφέρνει να δημιουργήσει ένα ανεξέλεγκτο παιδί, το οποίο δε συμμορφώνεται με τους κανόνες και κατά συνέπεια αδυνατεί να παρακολουθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να εξελιχθεί νοητικά ώστε να ξεπεράσει την αδυναμία του

4.4 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού

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

Η πρώτη συνάντηση του γονέα και του παιδιού είναι με τον κοινωνικό λειτουργό, και ακολούθως με τους εκπαιδευτικούς και τον ψυχολόγο. Ο κοινωνικός λειτουργός αναλύει, με τη βοήθεια του ψυχολόγου και του εκπαιδευτικού τα ψυχολογικά και τα τεστ νοημοσύνης που πραγματοποιούνται στο παιδί. (όπως το WISC: «The Wechsler

Intelligence Scale for Children (WISC), πρόκειται για ένα τεστ ευφυΐας σε παιδιά ηλικίας 6-16. Διαρκεί 65 με 85 λεπτά και παρουσιάζει τη γενική εικόνα αντίληψης και ευφυΐας του παιδιού...»)

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού έχει εκπαιδευτικό προσανατολισμό και αποσκοπεί στη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών, στοχεύει στην ένταξη των παιδιών στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, την επαγγελματική τους κατάρτιση, τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, στην αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και στην ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

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

Υποστηρικτικός ρόλος : Ο κοινωνικός λειτουργός μέσω της υποστηρικτικής θεραπείας στοχεύει στην συναισθηματική εκφόρτιση του ασθενή και στην κατανόηση και επεξεργασία των συναισθημάτων αυτών. Η παραδοχή ότι υπάρχει η ασθένεια, η ερμηνεία και η επεξήγησή της, είναι απαραίτητη με στόχο την ρεαλιστική αντιμετώπισή της, και των επιπτώσεων της στην καθημερινή ζωή του ατόμου. Σημαντικό βήμα για την προσέγγιση του ασθενούς είναι η καλή επικοινωνία η οποία εξασφαλίζεται μέσω διαλόγου κυρίως. Ενός διαλόγου που αποπνέει σεβασμό στον ασθενή και να του παρέχει την απαιτούμενη πληροφόρηση και υποστήριξη. Ο κοινωνικός λειτουργός φροντίζει και παρέχει στήριξη: **Στον πάσχοντα :**

1) Επιδιώκει τη μείωση του άγχους του ασθενούς, τη ρύθμιση γενικότερα των συναισθημάτων του. Το άγχος ως προς τα προσωπικά προβλήματα μπορεί να οδηγήσει τον ασθενή να αναβάλλει ή να αρνηθεί την θεραπεία ή να επιβραδύνει όποια πρόοδο προς ανάρρωση.

2) Μεριμνά για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων του. Οι ασθενείς δικαιούνται κάθε προσπάθεια εξασφάλισης των δικαιωμάτων που τους ανήκουν, με απόλυτο σεβασμό και ευθύνη στην εμπιστευτικότητα και το ιδιωτικό τους περιβάλλον (δικαίωμα ενημέρωσης, προστασία της μοναδικότητας του ατόμου και των συμφερόντων του).

Στην οικογένεια του πάσχοντος ατόμου : η ανακούφιση της οικογένειας από όλα εκείνα τα συναισθήματα που έχουν δημιουργηθεί στα μέλη από την εμφάνιση του προβλήματος (σοκ - άγχος - φόβος - πανικός - θυμός - ενοχές - απογοήτευση). Βοηθά την οικογένεια να ανασυντάξει τις δυνάμεις της γύρω από την πραγματικότητα, ώστε να είναι σε θέση να την αντιμετωπίσει.

Διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ της οικογένειας και του πάσχοντος. Στηρίζει την οικογένεια και την παροτρύνει να μην εγκαταλείψει τον άνθρωπό της αλλά να σταθεί δίπλα του, βοηθώντας στην δυνατότητα ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, με ενθαρρυντική στάση προς τα μέλη να εκφράσουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους. Θα πρέπει ο Κοινωνικός Λειτουργός να αναγνωρίσει τα υποστηρικτικά συστήματα του ατόμου που πάσχει, τα οποία θα πρέπει να ενισχύονται και να δραστηριοποιούνται προς την καλύτερη αντιμετώπιση του. (Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. 2003).

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

4.5 Πρακτικές συμβουλές

Εκτός από τους βασικούς κανόνες και την στήριξη που παρέχουν οι αρμόδιοι, - εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί και ειδικοί επιστήμονες-, είναι χρήσιμες και ορισμένες συμβουλές, οι οποίες θα διευκολύνουν τόσο τη ζωή του παιδιού, όσο και τη θέση του γονιού και του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, συνιστώνται τα εξής:

- Μεγάλα γράμματα στον Η/Υ
- Υπογραμμισμένες λέξεις κλειδιά
- ΟΧΙ χειρόγραφο έντυπο
- Μην βαθμολογείτε ορθογραφικά λάθη
- Λιγότερες ασκήσεις

- Προφορική ορθογραφία
- Έλεγχος: Καταλαβαίνει τι να κάνει;
- Αν όχι: Να του διαβάσετε την άσκηση
- Περισσότερο χρόνο στις εξετάσεις
- Εξέταση σε άλλο χώρο (αν θέλει)
- Λιγότερες ασκήσεις/διάβασμα (σπίτι)
- Διαβάζει/ακολουθεί με χάρακα
- μονόχρωμο χαρτί ή δάχτυλο
- Χρήση σημείων στίξης και τόνων
- Οργάνωση μιας σελίδας/γραφή, (πού πάει η ημερομηνία, χώρο ανάμεσα στις λέξεις...)
- Να επαναλαμβάνει κανόνες προφορικά
- Κανόνες σε καρτελάκια
- Ο δάσκαλος να υπογραμμίζει τα λάθη (με μπλε στυλό, όχι κόκκινο)
- Λανθασμένες λέξεις να τις ξαναγράφει τρεις φορές σωστά στο σπίτι
- Μην βαθμολογείτε όλα τα λάθη
- Να ξανά(αντί)γράφει την ορθογραφία του λίγη ώρα πριν πάει στο σχολείο
- Να την κοιτάξει/διορθώσει ο ίδιος πριν να τη δώσει για έλεγχο.
- Επιβράβευση θετικής συμπεριφοράς
- Εξήγηση κανόνων της τάξης: π.χ. δεν μιλάμε όταν μιλάει η δασκάλα, σηκώνουμε το χέρι πριν μιλήσουμε.(Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. 2003).

Επίλογος

Οι «δυσλεκτικοί» και γενικά τα άτομα με Μαθησιακές Διαταραχές , είναι άνθρωποι που έχουν κυρίαρχο το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου τους.

Τα δυο ημισφαίρια του εγκεφάλου μας, οι δύο μας εαυτοί, έχουν ο καθένας, εντελώς διαφορετικές προσωπικότητες, τρόπο λειτουργίας, διαδικασία σκέψης, ανάγκες και επιθυμίες. Είναι σαν να υπάρχουν δυο άνθρωποι σε ένα σώμα!!!

Το αριστερό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την ανάλυση, τη λογική γραμμική σκέψη, την επεξεργασία πληροφοριών, την οργάνωση, τη μεθοδολογία, τους σχεδιασμούς, την υλοποίηση. Βασίζεται στη μνήμη που του δίνει πληροφορίες τις οποίες χρειάζεται για να είναι αποτελεσματικό στο εδώ και τώρα.

Το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για το όραμα, το νόημα της ζωής. Χρησιμοποιεί τις αισθήσεις για τη συλλογή πληροφοριών, καθώς και τη διαίσθηση για να ορίσει το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Λειτουργεί με βάση τις εικόνες και το συναίσθημα, χρησιμοποιεί τη δημιουργική φαντασία. Κινείται με ρυθμό έξω από το χρόνο, αφού όλα όσα έχουν νόημα είναι τώρα και είναι διαχρονικά παράλληλα. Βλέπει προκλήσεις εξερεύνησης. Αντιλαμβάνεται λύσεις μέσα από άπειρες επιλογές.

Εμείς από την άλλη, οι. ‘‘υγιείς’’ πιστεύουμε πως γνωρίζουμε ποιοι είμαστε θάβοντας για την ουσία. Ήταν πλέον εύκολο να γίνουμε υποταγμένα, καταναλωτικά, συμβιβασμένα όντα που δεν σκέφτονται μόνα τους, δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη της πραγματικότητάς τους, εξακολουθώντας να ζουν ανούσια και επιφανειακά.

η λύση δεν βρίσκεται στην αντιπαράθεση. Ποτέ η αντιπαράθεση ανθρώπων δεν λύνει προβλήματα. Η αντιπαράθεση ιδεών δημιουργεί πιθανότητες, αλλά ποτέ δεν μάθαμε να ξεχωρίζουμε πραγματικά αυτά τα δύο!!!

Η ειρωνεία, είναι ότι στο σημείο που βρισκόμαστε, χρειαζόμαστε το ελεύθερο και ασυμβίβαστο πνεύμα των «δυσλεκτικών» (και όλων των ανθρώπων που λειτουργούν το δεξί τους ημισφαίριο) για την αισιοδοξία τους, τη φαντασία τους, την ικανότητά τους να εστιάζονται στη λύση, να βλέπουν εναλλακτικές και να έχουν όραμα. Ο κόσμος για αυτούς δεν είναι ασπρόμαυρος, μουντός και μονοδιάστατος. Είναι πολύχρωμος, ζωντανός, με άπειρες δυνατότητες που αντιλαμβάνεται μόνο η σκέψη έξω από τα όρια. Χρειαζόμαστε επίσης τις πρακτικές λειτουργίες του αριστερού ημισφαιρίου, οι οποίες είναι αναγκαίες, για να γίνουν πράξη όλα όσα το δεξί ημισφαίριο «ονειρεύεται!» .

Ας μην προσπαθούμε να αλλάξουμε αυτά τα παιδιά γιατί δεν ξέρουμε αν αυτό που τους δίνουμε είναι καλύτερο από το θησαυρό που μας προσφέρουν...

Κάθε παιδί έχει την ανάγκη να πειραματίζεται, να οραματίζεται, να κάνει λάθη. Αν εκτιμηθεί για αυτό που είναι, αν το σέβονται και καθοδηγείται με ηρεμία, σιγουριά και αγάπη, τότε αποκαλύπτει τη μοναδικότητά του, τις δυνατότητές του και ακολουθεί τη δική του πορεία.

Ας αφαιρέσουμε την ταμπέλα «δυσλεκτικός» και ας ακούσουμε αυτό που έχουν να μας πουν αυτά τα παιδιά. (Einstein - Picasso. Space, Time and the Beauty that causes Havoc, 2001)

Η ανωτέρα πτυχιακή μελέτη παρουσιάζει αναλυτικά τα απαραίτητα στοιχεία για την κατανόηση των αναγκών, των ιδιομορφιών, των ευαισθησιών, των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Άγγιξε την απαρχή του προβλήματος και έδωσε στον αναγνώστη το συμπέρασμα πως τίποτα δεν είναι μη αναστρέψιμο αν υπάρχει ενδιαφέρον και θέληση πρώτα μέσα στην οικογένεια, τα οποία θα καλλιεργήσουν και την εσωτερική δύναμη στο άτομο που πάσχει. Τις βάσεις που έχει θέσει η οικογένεια έρχονται να συμπληρώσουν οι κατάλληλα καταρτισμένοι επιστήμονες (εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λειτουργοί). Συγκεκριμένα ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο διαμεσολαβητής του Α. Μ. Ε. Α και της κοινωνίας. Βοηθά τα άτομα που πάσχουν με συμβουλές και ψυχολογικές θεραπευτικές προσεγγίσεις. Υποστηρίζει ηθικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά το άτομο και την οικογένειά του, βοηθώντας το να κατανοήσει πως η μαθησιακή του δυσκολία δεν πρέπει να το καθυστερεί από τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το πρόβλημα από τη ρίζα του, δίνοντας νέα κίνητρα στο παιδί και παρακινώντας το να χρησιμοποιήσει θετικά αυτή τη «δυσκολία» του, ανοίγοντας τους ορίζοντές του και ωθώντας το προς νέες κατευθύνσεις ενδιαφερόντων. Ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί και σαφώς γονείς, ολοκληρώνουν το έργο της θεραπείας των μαθησιακών δυσκολιών, χτίζοντας προσωπικότητες άξιες και ικανές να κοινωνικοποιηθούν και να ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας.

Παράρτημα

Τεστ μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο που αφορά στους γονείς, κατά κύριο λόγο, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, είναι ένα δείγμα μεθόδου διάγνωσης και αξιολόγησης του προβλήματος από την αρχή του.

(Πόρποδας ΚΔ. (2003)

ΔΙΑΒΑΣΜΑ:

1	Διαβάζει αργά, συλλαβιστά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
2	Δυσκολεύεται να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
3	Συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά, π.χ. χελιδόνια - χελωνάκια.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
4	Παραλείπει ή προσθέτει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
5	Χάνει την γραμμή στην οποία διαβάζει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ - ΓΡΑΦΗ:

1	Παραλείπει, προσθέτει ή αντιμεταθέτει γράμματα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
2	Μπερδεύει γράμματα που συγγενεύουν φωνολογικά π.χ. γ/χ β/φ δ/θ γράφει πάγος αντί για πάχος.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
3	Κάνει ορθογραφικά λάθη ακόμη και σε λέξεις που έχει διδαχθεί συστηματικά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
4	Δεν υπάρχει λογική σειρά στην οργάνωση του γραπτού του/της.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
5	Παραλείπει σημεία στίξης.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
6	Η σύνταξή του/της είναι κακή.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
7	Αδυνατεί να αναπτύξει το θέμα της έκθεσης που του/της δίνεται.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
8	Κολλάει λέξεις μεταξύ τους ή αφήνει πολύ μεγάλα κενά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

9	Αντιστρέφει γράμματα, (π.χ.3 αντί για ε).	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
10	Παρεμβάλει κεφαλαία γράμματα μέσα σε μια λέξη.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
11	Ξεχνάει το σύμβολο ενός γράμματος.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
12	Αδυνατεί να αντιγράψει σωστά και γρήγορα από τον πίνακα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
13	Χρειάζεται πολύ χρόνο προκειμένου να ολοκληρώσει γραφική δουλειά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
14	Τα γράμματά του/της είναι δυσνόητα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
15	Δυσκολεύεται να γράψει πάνω στις γραμμές του τετραδίου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ:

1	Αντιστρέφει αριθμούς (π.χ. 6,9).	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
2	Δυσκολεύεται να εκτελέσει πράξεις.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
3	Δυσκολεύεται να κατανοήσει προφορικές οδηγίες.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
4	Δεν καταφέρνει να λύσει προβλήματα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
5	Δυσκολεύεται με αριθμητικές έννοιες όπως: μονός-ζυγός, μεγαλύτερος-μικρότερος.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
6	Ξεχνάει τα κρατούμενα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
7	Ενώ εκτελεί μια πράξη ξεχνάει στα μισά αν κάνει πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
8	Δεν θυμάται την διαδικασία που ακολουθούμε κατά την εκτέλεση μιας πράξης.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

9	Κάνει λάθος πράξη π.χ.: κάνει πρόσθεση ενώ το σύμβολο της πράξης είναι X.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
---	---	-----	-----	-------------

Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΕΧΕΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙ ΟΤΙ:

1	Είναι αφηρημένος/η, δεν προσέχει κατά την παράδοση.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
2	Δεν κάθεται ακίνητος/η στο θρανίο του.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
3	Δυσκολεύεται να κατανοήσει προφορικές οδηγίες.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
4	Δεν θυμάται.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
5	Μοιάζει αγχωμένος/η κατά την διάρκεια του μαθήματος.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
6	Δυσκολεύεται να προφέρει κάποιες λέξεις, π.χ. έλκηθρο (έκληθρο), βρεγμένος (βεργμένος).	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
7	Έχει φτωχή αντίληψη χρόνου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
8	Αποφεύγει να συμμετάσχει στο μάθημα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
9	Οι συμμαθητές του/της τον/την πειράζουν, π.χ. όταν διαβάζει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

ΣΤΑΣΗ / ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΟΥ / ΤΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ:

1	Παραπονιέται κάθε φορά που πρέπει να διαβάσει / να γράψει / να κάνει μαθηματικά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
2	Κουράζεται εύκολα και γρήγορα όταν διαβάζει / γράφει / κάνει μαθηματικά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
3	Αποφεύγει το διάβασμα / το γράψιμο / τα μαθηματικά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

4 Μισεί το διάβασμα / το γράψιμο / τα μαθηματικά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
---	-----	-----	----------------

Σε περίπτωση που το παιδί σας παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία, ο ειδικός παιδαγωγός (με μεταπτυχιακές σπουδές σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία) θα χαράξει ένα εξατομικευμένο θεραπευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού σας, με στόχο να το βοηθήσει να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες του/της.

ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ

Στο παρακάτω κείμενο παρουσιάζονται κάποια κομβικά σημεία του βοηθητικού ρόλου των γονέων προς τα παιδιά που πάσχουν από Μ. Δ.

- Εάν το παιδί σας **δυσκολεύεται ή μπερδεύεται όταν διαβάζει** κάποιες λέξεις, υπογραμμίστε αυτές τις λέξεις με χρωματιστό μαρκαδόρο.
- Εάν έχει **αρνητική στάση απέναντι στο διάβασμα** προσπαθήστε με ευχάριστες ασχολίες να αλλάξετε τα αισθήματά του. Διαβάστε μαζί του παραμύθια με εικόνες ή κόμικς. Στη συνέχεια ζωγραφίστε κάτι, φτιάξτε ένα κολλάζ κ.τ.λ. με αφορμή αυτό που διαβάσατε. Αποφύγετε αρνητικά και καυστικά σχόλια αναφορικά με την απόδοσή του.
- **Δυσκολίες στην ορθογραφία** μπορούν να αντιμετωπισθούν γράφοντας σε μια κάρτα τη λέξη. Χρησιμοποιείστε διαφορετικό χρώμα για τα γράμματα που ίσως να το μπερδεύουν και αναλύστε προφορικά τη γραφή αυτής της λέξης. Η «κρεμάλα», τα σταυρόλεξα και βέβαια η συχνή επανάληψη θα βοηθήσουν στην εκμάθηση της

ορθογραφίας.

- Εάν το παιδί σας **δεν διατηρεί τα απαραίτητα διαστήματα μεταξύ λέξεων** βεβαιωθείτε ότι έχει κατακτήσει την έννοια της λέξης. Εξηγείστε του ότι υπάρχουν μεγάλες και μικρές λέξεις (π.χ. άρθρα και αντωνυμίες) τις οποίες δεν πρέπει να τις γράφει **κολλημένες μεταξύ τους**.
- Σε περίπτωση που το παιδί σας **δεν προλαβαίνει να κρατήσει σημειώσεις κατά την παράδοση του μαθήματος**, ζητήστε από τον δάσκαλο την άδεια να χρησιμοποιεί ένα μικρό μαγνητόφωνο, ή ζητήστε από κάποιο άλλο μαθητή να χρησιμοποιεί καρμπόν και να του δώσει ένα αντίγραφο των δικών του σημειώσεων. Ο δάσκαλος με τη σειρά του, μπορεί να δώσει σε φωτοτυπία τις σημειώσεις του μαθήματος ή να γράψει στον πίνακα τα κύρια σημεία του μαθήματος ώστε να τα αντιγράψει το παιδί.
- Είναι **σημαντικό να ασχοληθείτε με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του** γιατί το παιδί που έχει φτωχό λεξιλόγιο συχνά δυσκολεύεται στα θεωρητικά μαθήματα. Προτείνετε στο παιδί σας να φτιάξει το δικό του λεξικό χρησιμοποιώντας ένα τετράδιο χωρισμένο σύμφωνα με το αλφάβητο (ευρετήριο) και ενθαρρύνετε το να χρησιμοποιεί καθημερινά **τις λέξεις που μαθαίνει**.
- Εάν αντιμετωπίζει **δυσκολίες στα μαθηματικά**, εξηγήστε του βασικές έννοιες που πιθανόν να μην έχει κατανοήσει. Επίσης, ζητήστε από το παιδί σας να σημειώνει τα κρατούμενα και να ελέγχει πάντα κατά την εκτέλεση μιας πράξης το σύμβολό της ώστε να μην κάνει, για παράδειγμα, πρόσθεση στη θέση της αφαίρεσης. Αφιερώστε χρόνο στην **εκμάθηση της προπαίδειας**.
- **Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στο χώρο που μελετάει το παιδί σας**. Ενθαρρύνετε το να διαβάσει σε ένα συγκεκριμένο δωμάτιο. Το δωμάτιο αυτό δεν πρέπει να έχει φασαρία ή να είναι φορτωμένο με αφίσες και παιχνίδια (οπτικά ερεθίσματα) που πιθανόν να αποσπάσουν την προσοχή του. Επίσης, το γραφείο του θα πρέπει να είναι μακριά από παράθυρα. (Μαρινέλλα Τσουκαλά, 2000)

ΣΥΧΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ακολουθώς, παρουσιάζονται οι συχνότερες ερωτήσεις που παραθέτονται σε ειδικούς επιστήμονες και κοινωνικούς λειτουργούς από γονείς ή ακόμα και εκπαιδευτικούς.

Πότε ανακαλύπτουμε την δυσλεξία;

- ▶ Δυσλεξία = Δυσκολία στο διάβασμα και στη γραφή.
- ▶ Συνήθως τα προβλήματα στο διάβασμα και στη γραφή τα ανακαλύπτουμε στο δημοτικό σχολείο. Σε ελαφρές περιπτώσεις το παιδί μπορεί να καλύπτει το πρόβλημά του. Τότε το πρόβλημα το ανακαλύπτουμε όταν μαθαίνει μια ξένη γλώσσα. Σε βαριές περιπτώσεις το πρόβλημα φαίνεται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού.
- ▶ Πολλά από τα συμπτώματα της δυσλεξίας μπορούν να γίνουν αντιληπτά και σε παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τα συμπτώματα σταδιακά εξαφανίζονται. Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυστυχώς τα συμπτώματα δεν φεύγουν χωρίς ειδική υποστήριξη.

Ποια γράμματα μπερδεύουν τα παιδιά;

- ▶ Κάθε παιδί έχει ένα διαφορετικό τρόπο στο μπερδεμα των γραμμάτων. Το ένα παιδί μπερδεύει 4 γράμματα. Το άλλο παιδί μπερδεύει σχεδόν όλα τα γράμματα. Παραδείγματα από τα γράμματα, που μπερδεύουν συχνά, είναι:

α-ω Αναποδογυρισμένο: α β δ ε ζ η ι κ ξ ρ

Αντικατάσταση: α-ο β-θ θ-φ γ-λ ζ-ξ κ-τ μ-η ν-υ ο-ω φ-ψ χ- ξ ψ-ξ

Α-Ω Αναποδογυρισμένο: Β Γ Ε Ζ Κ Ρ Σ

Αντικατάσταση: Γ-Τ Δ-Λ Θ-Ο Η-Κ Μ-Ν Ο-Ω Χ-Κ Φ-Ψ Ψ-Υ Σ-Μ Θ-Ψ-Φ

Γιατί γράφει μερικές λέξεις σωστά, και άλλες λανθασμένα;

Η δυσλεξία είναι αρρώστια; (ΝΤΕΙΒΙΣ Ρ. 2000)

► Όταν το παιδί έχει μια καλή εικόνα στο μυαλό του, για το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται η λέξη (δηλαδή: βλέπει στην φαντασία του ένα ωραίο αυτοκίνητο), μπορεί να κολλήσει τα γράμματα της λέξης (α υ τ ο κ ι ν η τ ο) σ' αυτή την εικόνα. Επομένως δεν ξεχνάει την ορθογραφία της συγκεκριμένης λέξης.

► Η λέξη «και» δεν έχει μια συγκεκριμένη εικόνα. Το δυσλεκτικό παιδί δυσκολεύεται στην σωστή αναπαραγωγή της λέξεως, και συνήθως το γράφει «κε». Ό,τι ακούει γράφει: ακούγεται το κ και το ε, επομένως γράφει αυτομάτως το «κε» αντί το «και». Όταν του πείτε: «Έλεγξε τι έγραψες.», συνήθως βλέπει το λάθος που έκανε. Όταν του λέτε να ξαναγράψει την λέξη, την κάνει πάλι λάθος.

► Ένα άλλο παράδειγμα έδωσε ένας καθηγητής των αγγλικών: «Το παιδί μπορούσε να γράψει σωστά τις δύσκολες λέξεις «resurrection» και «invisible», αλλά όχι τις απλές λέξεις «boy and girl». Σε αυτή την περίπτωση το παιδί μάλλον ασχολείται με ηλεκτρονικά παιχνίδια που χρησιμοποιούν τέτοιο λεξιλόγιο, και αφού το ενδιαφέρον του παιδιού εστιάζεται εκεί, μπορεί να αναπαράγει αυτές τις λέξεις σωστά. (Μπουρσιέ, Α , 1986)

► Η δυσλεξία δεν είναι αρρώστια. Το δυσλεκτικό παιδί έχει ένα άλλο τρόπο εκμάθησης. (Ντειβις..Π.(2000).Στο παιδί με καλές αναγνωστικές και γραφικές ικανότητες το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου δουλεύει πιο πολύ. Και έτσι οι λεκτικές του ικανότητες, όσο αφορά την ανάγνωση και τη γραφή, είναι πιο αναπτυγμένες.

► Το παιδί που του αρέσει η ανάγνωση και η γραφή βεβαίως εξασκείται πιο πολύ σε σχέση με το δυσλεκτικό παιδί που αποφεύγει το διάβασμα και δεν θέλει καθόλου να γράφει. Το δυσλεκτικό παιδί εξασκείται πιο πολύ στη γυμναστική, στο χορό, στη ζωγραφική και σε άλλες δημιουργικές δραστηριότητες. (Στο παιδί με δυσλεξία δουλεύει το δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου πιο πολύ. Και έτσι ο φανταστικός του κόσμος με εικόνες (σαν ταινία) δουλεύει τέλεια. Η λεκτική ανάπτυξη, όσο αφορά την ανάγνωση και τη γραφή, μένει πίσω.)(Miller I. 2001) .

► Στα σχολεία η ύλη και ο τρόπος διδασκαλίας στηρίζονται στην λεκτική ανάπτυξη. Το παιδί που έχει δυσλεξία, έχει ένα διαφορετικό τρόπο εκμάθησης. Όταν προσεγγίζουμε το

δυσλεκτικό παιδί με ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, τότε η απόδοση του θα είναι σε συνάρτηση με την ηλικία και την νοημοσύνη του. (Ντειβις Ρ.2000)

► Η ενημέρωση γύρω από την δυσλεξία είναι ελλιπής. Η προκατάληψη απέναντι στην δυσλεξία δεν αφήνει περιθώριο σε γονείς και καθηγητές να βλέπουν με θετικό μάτι το δυσλεκτικό παιδί.

► Πολλά παιδιά με δυσλεξία νομίζουν πως είναι καθυστερημένα ή πάσχουν από μια σοβαρή αρρώστια του εγκεφάλου. Αυτή την εικόνα τους δίνουν μερικοί συμμαθητές, μερικοί καθηγητές και γονείς των συμμαθητών τους, που λένε να μην κάνουν παρέα με δυσλεκτικά παιδιά.

► Λόγω της δυσλεξίας τους, ο Albert Einstein και ο Walt Disney με τον τρόπο τους, δημιούργησαν έναν φανταστικό κόσμο. Πρώτα στο μυαλό τους και μετά εξωτερίκευσαν τις ιδέες τους. Ο ένας με καινούριες θεωρίες, ο άλλος με κινούμενα σχέδια. Και οι δυο ήταν οι χειρότεροι μαθητές στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Ελάχιστα άτομα κατάλαβαν την αξία τους, όταν ήταν μαθητές. (Ντειβις ,2000).

Πώς να ενθαρρύνουμε το παιδί για την απόκτηση αυτοεκτίμησης;

Πολλές φορές, λόγω του καθημερινού άγχους των γονέων, του φόρτου εργασίας, τα δυσλεκτικά παιδιά τελειώνουν το σχολείο και δεν ακούν ούτε ένα μπράβο. Αυτά τα παιδιά έχουν ήδη χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω της ιδιαιτερότητας τους και χρειάζονται ενθάρρυνση από τον οικογενειακό τους κύκλο, ώστε να βγουν «θωρακισμένα» ψυχολογικά στην κοινωνία. Ακολούθως, παραθέτονται ορισμένες εκδηλώσεις ενθάρρυνσης και συμπαράστασης προς το παιδί:

«Κέρδισες το παιχνίδι, μπράβο !»

«Μπράβο στην προσπάθειά σου !»

«Τι ωραία που χορεύεις !»

«Τι ωραία ζωγραφιά που έκανες !»

«Είσαι άριστος στο ποδόσφαιρο !»

«Αριστεύει στο σκάκι !»

«Είσαι καλό παιδί !»

«Μπράβο, που με βοήθησες !»

«Σ' αγαπώ πολύ!»

(Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, Εκδ. της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.

Moseley, d. (1985)

ΑΡΘΡΑ

1^ο « η σκέψη μεγαλώνει σαν το σώμα μας;»²

Όπως το ανθρώπινο σώμα αναπτύσσεται ακολουθώντας μία απαραίτητη χρονική συνέχεια βιολογικού προγραμματισμού, έτσι και οι νοητικές διεργασίες ακολουθούν μία ανάλογη πορεία. Η αντιληπτική ικανότητα είναι, κατά συνέπεια, προγραμματισμένη να αναπτυχθεί με τον ίδιο τρόπο σε κάθε παιδί, εφόσον εξωγενείς ή ενδογενείς παράγοντες δεν επηρεάσουν ή εμποδίσουν την εξελικτική γνωσιακή διαδικασία.

Η διευκρίνηση και η μελέτη αυτών των παραγόντων, μας βοηθούν να προσδιορίσουμε τη συγκεκριμένη νοητική λειτουργία σε ένα παιδί και στη συνέχεια να επιλέξουμε ψυχοθεραπευτική ή νοητική υποστήριξη όταν απαιτείται.

Αν βγάλουμε από το προσκήνιο τις γνώσεις που έχει φέρει η έρευνα της νοημοσύνης και του δείκτη I.Q., θα μελετούσαμε εκ νέου τη διαδικασία μάθησης. Δηλαδή, την ανταλλαγή πληροφορίας μεταξύ περιβάλλοντος και ατόμου.

Η ποιότητα της «προσαρμογής» και της «ενσωμάτωσης» της πληροφορίας εξαρτάται από το βαθμό εξέλιξης των νοητικών δομών. Το αποτέλεσμα οποιασδήποτε ετεροχρονισμένης γνωσιακής διεργασίας αντικατοπτρίζεται σε σειρά μαθησιακών δυσκολιών.

Η μαθησιακή εξέλιξη βασίζεται σε δομές κατανόησης, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη γνωσιακή ικανότητα του παιδιού. Αν οι δομές αυτές δεν υποστηρίζουν ή δεν συμβαδίζουν χρονικά με το επίπεδο της σχολικής μάθησης,

² Αντωνίου, Φ. (υπό δημοσίευση). Μέθοδοι και τεχνικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, Επιστήμες της αγωγής.

προκαλείται άρνηση, ελλειμματική προσοχή, διάσπαση προσοχής, αδυναμία οργάνωσης, υπερκινητικότητα, φοβίες, αποτυχία . Έτσι, επηρεάζεται η αποτελεσματικότητα της αναλυτικής και της συνθετικής σκέψης, η σχολική αποτυχία ή δυσκολία επεκτείνεται χρονικά και το παιδί οδηγείται σε μία περιθωριοποίηση, τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια που ταυτίζει συχνά το ρόλο του μαθητή με το ρόλο του παιδιού.

Με τη μέθοδο αξιολόγησης που βασίζεται στη θεωρία του PIAGET μπορούμε με ακρίβεια να «ελέγξουμε» αν και κατά πόσο οι νοητικές δομές του παιδιού είναι «μπροστά» ή «πριν» από τη δομή που καθορίζει η βιολογική του ανάπτυξη. Η αξιολόγηση των νοητικών δομών είναι μία πολύωρη διαδραστική άσκηση με το παιδί, καθώς ο/η ψυχολόγος ακολουθεί μέσα στην αξιολόγηση, την αντίληψη του παιδιού. Επιλέγει από τη γκάμα των ασκήσεων και των πειραμάτων φυσικής, εκείνα τα μέσα που βοηθούν την ακριβή δυσκολία του παιδιού. (*Καμία αξιολόγηση αντίληψης δεν δίνει έγκυρη εικόνα αν είναι μικρότερη από 2,5 ώρες!)

2^ο Εικαστική ψυχοθεραπεία³

"Η Τέχνη ήταν πάντα το όπλο του ανθρώπου απέναντι στα υλικά πράγματα που απειλούσαν να αφανίσουν το πνεύμα του." ANTPREI TAPKOΦΣΚI

Η εικαστική ψυχοθεραπεία είναι μια νέα μορφή θεραπείας που δίνει τη δυνατότητα στους νέους ανθρώπους και στα παιδιά να εξερευνήσουν, να καταλάβουν και να επεξεργαστούν τα συναισθήματα που αφορούν τη προσωπική τους ανάπτυξη. Επίσης, τους επιτρέπει να αναπτύξουν ικανοποιητικές σχέσεις, να διαμορφώσουν μια θετική εικόνα του εαυτού τους και να κατανοήσουν τα αίτια της τυχόν κακής απόδοσης τους στο σχολείο.

Γνωριμία με μια συνεδρία Εικαστικής ψυχοθεραπείας

Το παιδί επισκέπτεται τον εικαστικό ψυχοθεραπευτή μια φορά την εβδομάδα. Η διάρκεια της επίσκεψης κυμαίνεται στα 50-60 λεπτά, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού.

³ <http://www.art-therapy-studio.gr>

Ο θεραπευτής παρέχει στον νέο τα είδη σχεδίου, κηρομπογιές, μαρκαδόρους, παστέλ, τέμπερες, ακουαρέλες και χαρτόνια με διάφορα χρώματα. Η επίσκεψη δεν έχει να κάνει με μαθήματα ζωγραφικής, ούτε χρειάζεται κανείς να έχει ταλέντο ώστε να ωφεληθεί από την Εικαστική Ψυχοθεραπεία. Το νεαρό άτομο θα έχει την ευκαιρία να εκφράσει τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του σε εικαστική μορφή και να εξηγήσει στον θεραπευτή τη σημασία της κάθε εικόνας. Ο θεραπευτής θα ακολουθήσει τις υποδείξεις του νεαρού και δεν θα επιβάλει κάποια δική του ερμηνεία. Ενθαρρύνει μόνο τον ασθενή να αναπτύξει τη προσωπική του εικαστική έκφραση ζητώντας του να χρησιμοποιήσει το αγαπημένο του χρώμα για τα «καλά» συναισθήματα και το «άσχημο» χρώμα για όλα τα «κακά» συναισθήματα. Είναι σημαντικό για τον γονέα να μην ανησυχεί για το αν το παιδί ενδιαφέρεται για την τέχνη ή όχι. Η αισθητική ποιότητα της εικόνας είναι άσχετη με την επιτυχία της ψυχοθεραπείας, αφού οι εικόνες χρησιμοποιούνται ως προελεκτική γλώσσα επικοινωνίας και όχι ως μέτρηση δημιουργικής επιτυχίας. Στην αρχή θα γίνουν τρεις συνεδρίες για τη διάγνωση της κατάστασης του παιδιού. Μετά την τρίτη επίσκεψη, ο θεραπευτής θα ρωτήσει το παιδί αν θα ήθελε να συνεχίσει, ενημερώνει τους γονείς και αναλόγως κανονίζει τις ημερομηνίες των ακροάσεων. Η διάρκεια της θεραπείας θα εξαρτηθεί από την ανάγκη του ασθενή σε συνεργασία με την οικογένεια.

Εμπιστευτικές πληροφορίες

Στις συνεδρίες τηρείται πάντοτε το ιατρικό απόρρητο και ο θεραπευτής θα φυλάξει όλες τις εικόνες σε ένα ασφαλές σημείο του γραφείου του. Παρόλο που δεν επιτρέπεται να μαθαίνουν τα μέλη της οικογένειας τι ακριβώς συζητήθηκε κατά τη διάρκεια των συνεδριών, ο θεραπευτής θα πρέπει να συνεργαστεί με τους γονείς ή τους κηδεμόνες και να συζητά την πρόοδο του παιδιού σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ωστόσο, αν ο θεραπευτής κρίνει ότι μια πληροφορία είναι αναγκαίο να γίνει γνωστή στους γονείς τότε πρέπει να επικοινωνήσει το συντομότερο δυνατόν μαζί τους. Καταστάσεις που ανταποκρίνονται καλά στην εικαστική Ψυχοθεραπεία. • ψυχοσωματικά συμπτώματα • συναισθηματικά προβλήματα σχετικά με σωματικές ασθένειες • δυσκολίες στην επικοινωνία • δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις • δυσκολίες λόγω αποχωρισμών – προσκολλησεων • μετατραυματικά σύνδρομα • άγχος και κατάθλιψη. Σημαντικό επίσης είναι να σημειωθεί πως μπορεί να βοηθήσει παιδιά που δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη διάγνωση αλλά χρειάζονται μια μέθοδο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους.

Σε τι βοηθάει η εικαστική ψυχοθεραπεία;

«...το παιδί γεννιέται με το χάρισμα να μπορεί να χτίζει μόνο του τον εαυτό του.»Ο ρόλος της εικαστικής ψυχοθεραπείας έγκειται στο να μπορέσει ο θεραπευτής να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να πραγματοποιηθεί αυτό το χτίσιμο του εαυτού. Η εικαστική ψυχοθεραπεία είναι μια βιωματική εμπειρία που είναι μοναδική για κάθε θεραπευόμενο προς την αναγνώριση και την επίγνωση του εαυτού. Το ότι το παιδί κατά τη διάρκεια της εικαστικής ψυχοθεραπείας βιώνει και βλέπει την πορεία του, με άλλα λόγια έχει μπροστά του κάτι απτό, το βοηθάει να έχει καλύτερη αντίληψη στο τι συμβαίνει μέσα του και στην αναγνώριση των συναισθημάτων του. Ο Jung χαρακτηριστικά είπε ότι κάθε άνθρωπος είναι μια νέα θεωρία και ήταν ο πρώτος που έφερε την έννοια της τέχνης στην ψυχοθεραπεία.

Τέλος, τα δειλά παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν νέο ενδιαφέρον, τα ανήσυχα παιδιά εξερευνούν νέους κόσμους. Αυτό συμβαίνει γιατί δημιουργώντας κάτι ασυνήθιστο, ανακαλύπτουν την αξία τους. (ΔΗΜΟΠΟΥΛΟ Ε. , 2006)

3^ο ART THERAPY – ΘΕΡΑΠΕΙΑ Μ.Δ. ΜΕΣΩ ΤΗΣ **ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑΣ⁴**

Διαφορετικές τεχνικές δημιουργικής σύνθεσης χρησιμοποιούνται στη Συνθετική Αυτογνωσία. Αναπαραστάσεις γίνονται με:

- Δημιουργική σύνθεση κειμένου
- Ζωγραφική σε καμβά, πέτρα ή ξύλο
- Κατασκευές ή κολλάζ
- Mind Release: Τεχνική brainstorming δημιουργικής γραφής, ειδική για την κάθαρση της σκέψης και την οδηγία στην αυτόματη γραφή που γεννά συνήθως συναισθήματα ή σκέψεις που απασχολούν τον άνθρωπο εκείνη τη στιγμή.

⁴ www.matia.gr , της Αμαλίας Ηλιάδη

Στόχος είναι η εξάσκηση της επικοινωνίας του τριπτύχου και η αναπαραγωγή μίας ιδέας ή ενός συναισθήματος σε εικόνα.

Μέσα από την ανάλυση και την επεξεργασία της γραφής ή της εικόνας οδηγούμαστε σε δομή, γνώση και εμπειρία της προσωπικής μας μοναδικής ενδοεπικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ξένη Βιβλιογραφία

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print* Cambridge, MA: MIT Press.
- Antoniou, F. (2006). *Becoming a nation of readers*. Washington: Wiley (στην αγγλόφωνη έκδοση).
- Critchley, M., and Critchley, E.A. (1978). *Dyslexia Defined*. London, Heinemann. Medical Books.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2003) . *The gift of learning* .Κλειδάριθμος.
- Dumont, J.J., (1994) .*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth edition*, John Wiley & Sons.
- Ellis, A.W. (1984). *Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis*. Erbaum, London.
- Journal of Educational Psychology, .Bain, A. M. (2001). *Handwriting disorders. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation*.
- Journal of Personality and Social Psychology, .Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. Boston: M.A(5th).
- Journal of Educational Psychology, Ausubel, D. P., & Youssef, M. (1963). *Role of discriminability in meaningful parallel learning*.
- Journal of Learning Disabilities, 38,333-339. Blachman, B., Ball, E., Black, S., & Tangle, D., (1994). *Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms: Does it make a difference?*
- Miller I. (2001) *Einstein - Picasso. Space, Time and the Beauty that causes Havoc*. Prentice Hall.

Pearson Education Inc. Berch, D. B. (2005). *Making sense of number sense: implications for children with mathematical disabilities.*

Συνέδριο: PALSO *.Effective Strategies in Language Education When contemporary teaching methods encounter dyslexia: Early Recognition of Dyslexia.* The 8th Conference on Language Education. Crete. Rethymno. 29th & 30th of March 2003.

Shaker Verlag. Ausubel, D. P. (1960). *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material.*

The Guilford Press, Inc. (1995). *Syndrome of Nonverbal learning Disabilities.* John Wiley & Sons.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αντωνακάκης, Δ., *Δραστηριότητες ανάδυσης γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων.* Συνέδριο γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Κρήτης,

- Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, 22-23 Νοεμβρίου 2002.
- Αντωνίου, Φ. (υπό δημοσίευση). *Μέθοδοι και τεχνικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, Επιστήμες της αγωγής.*
- Βακαλοπούλου, Α., Το πρώτο μου λεξικό για το δημοτικό. Αθήνα: Πατάκη, 2000.
- Γωνίδα, Ε. (1999). *Μεταγνώση και εκπαιδευτική πράξη.* Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ.
- Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή. Αθήνα:*
Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO.
- Ζακεστίδου, Σ., & Μάνιου-Βακάλη, Μ. (1987). *Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της πρώτης και της δεύτερης τάξης Γυμνασίου.* Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Καριώτης, Θ. (1997). *Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας.* Γλώσσα.
- Κωτούλας, Β., (2003). *Φωνημική Επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών.*
- Κωτούλας, Β., Μανούση, Φρ., Άνθη Καλ., (2001). *Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Φωνολογικής Επίγνωσης στο Νηπιαγωγείο.*
- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). *Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου.* Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας που έγινε στη Ρόδο στις 21-24 Μάη 2003.
- Καρακώιδας, Κ. (1993) «*Το πρώτο βιβλίο της γλώσσας μου*». Αθήνα: Ντούζγος.
- Κασσέρης, Χ. (2002), «*Η Δυσλεξία. Θεωρητική προσέγγιση, παιδαγωγική αντιμετώπιση*». Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραπέτσας Α.Β. (1993). «*Η Δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*», Β' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Learning Disabilities Research & Practice .Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1995).

Το φαινόμενο της δυσλεξίας στο στάδιο της προσχολικής και της πρωτοσχολικής ηλικίας. Συνέδριο γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, 22-23 Νοεμβρίου 2002.
DSM-IV

Λιβανίου, Ε. (2004) *«Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη»*. Αθήνα: Κέδρος.

Μανωλίτσης, Γ. (2001). *Σχέση μεταγλωσσικών ικανοτήτων και εκμάθησης της ανάγνωσης*: Από το Νηπιαγωγείο στη Β΄ Δημοτικού. Παιδαγωγικός Λόγος 1/2001 σσ. Αθήνα: Ατραπός.

Μάρκου, Σ. (1993), *«Δυσλεξία, θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομάτη, Δ (1995) *«Η κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Moseley, d. (1985), *«Παιδιά με προβλήματα στη μάθηση. Ειδική εκπαίδευση»*. The open university, Εκδ. Κουτσούμπος Α.Ε., Αθήνα.

Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2003). *Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες*. Στο Ε. Mela – Athanasopoulou (επ.) *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.

Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπουρσιέ, Α (1986) *«Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας»* (μετάφραση και προσαρμογή στα Ελληνικά Βασίλης Χρυσόχοος). Αθήνα: Κέδρος.

- Νικολαραϊζή, Μ. & Παντελιάδου, Σ. (2001) *Η διδασκαλία της γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*.
- ΝΤΕΙΒΙΣ Ρ. (2000). «*Το χάρισμα της Δυσλεξίας*»,. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). *Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες*.
- Παντελιάδου, Σ. Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (επ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ. *Μεταγνωστικές δεξιότητες και οργάνωση συμπεριφοράς για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). *Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής*. Παρουσίαση στην ημερίδα «*Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής*» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: «*Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*» .
- Φλωράτου Μ.Μ. (1992), «*Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά. Ανάγνωση – Γραφή – Ορθογραφία*. Διδακτικά Προγράμματα για Αντιμετώπιση στο Σχολείο και στο Σπίτι». Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χρηστάκης Κ.Γ. (2000) «*Ιδιαίτερες δυσκολίες και Ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*». Αθήνα: Ατραπός.