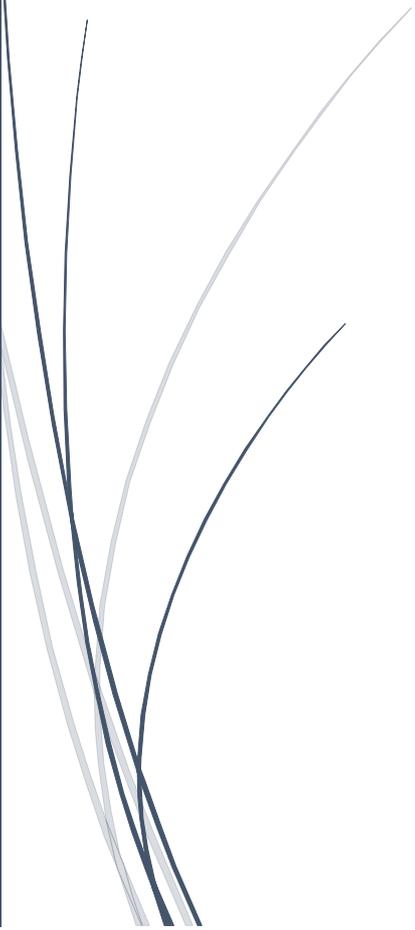


26/2/2016

Μελέτη Περίπτωσης παιδιού ηλικίας 6-8 ετών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίου Achenbach και παρέμβαση στον τομέα της Προσοχής με εφαρμογή της Πινακωτής 2»

Πτυχιακή Εργασία



Επιμέλεια: Δέσποινα Καριχημάκη AM:14810

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ζακοπούλου Βικτώρια  
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



## **Περίληψη**

Η διαδικασία της μάθησης δεν είναι πάντα επιτυχημένη. Για διάφορους λόγους η μάθηση σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολη, αποσπασματική ή και αποτυχημένη. Στο πρώτο μέρος αυτής της εργασίας περιγράφονται λεπτομερώς οι μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ο ορισμός του όρου «μαθησιακές δυσκολίες», ποια είναι τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών, ποια είναι τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, πως τις εντοπίζουμε και τέλος πως παρεμβαίνουμε. Επιπρόσθετα περιγράφεται ο ψυχολογικός αντίκτυπος των μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί καθώς και ο ρόλος των φορέων (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία κτλ) . Παρουσιάζεται επιπλέον το διαγνωστικό εργαλείο «Achenbach» και η συμβολή του στο πλαίσιο της αξιολόγησης των διαταραχών καθώς και η εφαρμογή του παρεμβατικού υλικού της Πινακωτής 2. Τέλος, στο δεύτερο μέρος αναλύεται η μελέτη περίπτωσης, η εφαρμογή του ερωτηματολογίου Achenbach και η χρήση της Πινακωτής 2 στον τομέα της παρέμβασης

## **Summary**

The process of learning is not always successful. Due to various reasons, learning can be tough, fragmented and may eventually result in failure. The first part of this thesis aims to describe learning difficulties in a detailed manner. To be specific, its goal is to define the aforementioned term, categorize the different types of learning difficulties, pinpoint the causes and provide the means for identification and intervention. Furthermore, the psychological impact of learning difficulties on a child is discussed, as is the role of social institutions (such as family, school, society etc). Additionally, the diagnostic tool “Achenbach” and its contribution within the context of evaluation are presented, along with the application of the intervening tool “Pinakoti 2”. Finally, the second part of this thesis analyzes a case study in which the Achenbach questionnaire and “Pinakoti 2” are implemented as a way of intervention.

## **Αντί Προλόγου**

Ο Αλμπερτ Αϊνστάιν είπε κάποτε πως: «Ο καθένας είναι μεγαλοφυΐα, αλλά αν κρίνεις ένα ψάρι από την ικανότητά του να σκαρφαλώσει σ' ένα δέντρο, θα περάσει όλη του τη ζωή πιστεύοντας πως είναι ανόητο». Όταν ένα παιδί λοιπόν δυσκολεύεται να μάθει με τον τρόπο που του διδάσκουμε τότε ίσως πρέπει να το διδάξουμε με έναν τρόπο που μπορεί να μάθει

## Εισαγωγή

Σε κάθε εποχή, σε κάθε κοινωνία υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύονται στη διαδικασία αφομοίωσης και κατανόησης της εκπαιδευτικής γνώσης. Αυτά τα παιδιά πολλές φορές χαρακτηρίζονται ως «τεμπέλικα», «αδιάφορα» ή και «ανόητα» διότι είτε αποφεύγουν το διάβασμα είτε δυσανασχετούν κατά τη διάρκεια του. Όμως γιατί δυσκολεύονται τόσο στην κατάκτηση της γνώσης ενώ η πλειονότητα των συνομηλίκων αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος; Αυτό συμβαίνει διότι κάθε παιδί είναι μοναδικό τόσο εσωτερικά, όσο εξωτερικά και οι διεργασίες του εγκεφάλου κάποιες φορές λειτουργούν διαφορετικά. Συνεπάγεται λοιπόν πως η διαδικασία της μάθησης θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη ώστε το παιδί να αποκτήσει τις γνώσεις που απαιτούνται, εξοπλίζοντας το με τα απαραίτητα εφόδια. Για να πραγματοποιηθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης για ένα παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες, πρέπει πρώτα να κατανοηθεί η φύση των μαθησιακών δυσκολιών, ο τρόπος που εκδηλώνονται καθώς και τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια πρέπει να μελετηθούν οι τρόποι ανίχνευσης και τέλος οι μέθοδοι παρέμβασης. Όλα αυτά πρέπει να διεκπεραιώνονται με ευαισθησία και κατανόηση σχετικά με τις εκάστοτε δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί ώστε και το ίδιο να συμμετάσχει με ευχαρίστηση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## Περιεχόμενα

Μέρος 1 .....	7
1. Μαθησιακές δυσκολίες.....	7
1.1. Ιστορική αναδρομή μαθησιακών δυσκολιών .....	7
1.2. Ελληνική νομοθεσία για τις μαθησιακές δυσκολίες.....	9
1.2.1. Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών.....	11
1.2.2. Χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών .....	12
1.2.3. Διαφοροποίηση των προβλημάτων μάθησης από τις Μαθησιακές Δυσκολίες .....	30
1.3. Μετάγνωση και μαθησιακές δυσκολίες .....	32
1.3.1. Μύθοι σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες.....	35
1.3.2. Είδη μαθησιακών δυσκολιών.....	37
1.3.3. Δυσλεξία .....	38
1.4. Δυσαριθμσία .....	50
1.4.1. Δυσορθογραφία .....	58
1.4.2. Συννοσηρότητα μαθησιακών δυσκολιών .....	64
1.4.3. Μαθησιακές διαταραχές και διαταραχές τις συμπεριφοράς.....	66
1.5. Μαθησιακές δυσκολίες και Συναισθηματικές Διαταραχές .....	68
1.5.1 ΔΕΠ-Υ και Μαθησιακές Δυσκολίες.....	70
1.5.1. Συχνότητα εμφάνισης .....	78
1.5.2. Αιτιοπαθογένεια των Μαθησιακών Δυσκολιών .....	80
1.5.3. Ορισμός της αξιολόγησης και της διάγνωσης .....	93
1.6. Αποκατάσταση μαθησιακών δυσκολιών- Μορφές Παρέμβασης.....	99
1.6.1.Οι ψυχολογικές επιπτώσεις και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των δυσκολιών μάθησης .....	106
1.6.2. Ρόλος των φορέων απέναντι στο παιδί .....	119
1.6.3.Συμβουλευτική .....	126
2. Το ερωτηματολόγιο του Achenbach .....	133
2.1 Συμβολή στην αξιολόγηση των διαταραχών .....	135
3.2 Παρουσίαση ερωτηματολογίου.....	136
3.3 Περιεχόμενο ερωτηματολογίου.....	137
3. Πινακωτή 2 .....	139
3.1.Συμβολή στην αντιμετώπιση διαταραχών.....	140
3.2. Παρουσίαση .....	141
3.3 Περιεχόμενο .....	143
Μέρος 2 .....	145
3.Μελέτη Περίπτωσης.....	145

3.2.1 Στάδιο Αξιολόγησης Περιστατικού .....	146
3.2.2 Στάδιο παρέμβασης-Αποτελέσματα .....	148
Συμπεράσματα .....	176
Αντί επιλόγου .....	177
Βιβλιογραφία .....	178
Παραρτήματα.....	183

## Μέρος 1

### 1. Μαθησιακές δυσκολίες

#### 1.1. Ιστορική αναδρομή μαθησιακών δυσκολιών

Ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να μαθαίνει και να συνδέεται με τη διατήρηση και εξέλιξη της ζωής, την εκπαίδευση, την πρόοδο και την ανάπτυξη του πολιτισμού. Αυτό δεν σημαίνει ότι η διαδικασία της μάθησης είναι πάντα επιτυχημένη. Για διάφορους λόγους η μάθηση σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολη, αποσπασματική ή και αποτυχημένη.

Σημείο αναφοράς της μελέτης των μαθησιακών δυσκολιών έχει οριστεί το 1937 όταν ο Samuel Orton εισήγαγε τον όρο «Στρεφοσυμβολία» και έκανε την πρώτη φαινομενολογική περιγραφή των δυσκολιών της ανάγνωσης, τις οποίες τις αποδίδει σε νευρολογικούς παράγοντες. Ο Samuel διατύπωσε την υπόθεση πως στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο η καταγραφή των ερεθισμάτων πραγματοποιείται ως προς τον προσανατολισμό και τη θέση τους, ενώ στο δεξί ημισφαίριο καταγράφονται με καθρεπτικό τρόπο. Την περίοδο 1937-1943 ο Obredane έπειτα από έρευνες του σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης, διαπίστωσε την ύπαρξη συνοδών παθολογικών φαινομένων όπως η περιορισμένη αίσθηση του χώρου και του χρόνου. Χρησιμοποίησε τον όρο «Dyslecture» (Δυσλεξία), με σκοπό να περιγράψει δυσκολίες στην ανάγνωση, χωρίς να υφίστανται αισθητηριακά, κινητικά ή νοητικά ελλείματα (Ζάχος 2001, Θωμαΐδου 1999, Καπετάνιος 1999, Καραπέτσας 1997, Τζουριάδου 1990, Pratt & Allen 1989).

Ενώ στα τέλη της δεκαετίας του 1950, τα περισσότερα δημόσια σχολεία του εξωτερικού είχαν διαμορφώσει κάποιο πρόγραμμα ειδικής αγωγής για άτομα με νοητική υστέρηση, σωματικές αναπηρίες, αισθητηριακές διαταραχές και συναισθηματικές/ συμπεριφοριστικές διαταραχές, μια ομάδα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν λάμβανε επιπρόσθετη ενίσχυση. Τα παιδιά αυτά ενώ δεν παρουσίαζαν κάποια νευρολογική – αισθητηριακή βλάβη, έδειχναν να μην μπορούν να εκπαιδευτούν σε συγκεκριμένες βασικές δεξιότητες και ακαδημαϊκά αντικείμενα στο σχολείο. Όμως επειδή εκείνη την εποχή τα σχολεία δεν διέθεταν ειδικά προγράμματα για αυτά τα παιδιά, οι γονείς στρέφονταν σε γιατρούς και ψυχολόγους οι οποίοι χρησιμοποιούσαν όρους όπως «αντιληπτική μειονεξία» για να εξηγήσουν τα μαθησιακά προβλήματα.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε από το Samuel Kirk το 1962 (στο έργο του *Educating Exceptional Children*) για να προσδιορίσει «μια καθυστέρηση ή διαταραχή» της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Κατά τον Kirk αυτές «οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Kirk 1962, σ. 263)

Αξίζει να σημειωθεί πως ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε από τον Samuel Kirk το 1963 κατά τη διάρκεια μιας ομιλίας σε ομάδα γονέων που είχε θέμα τις δυσκολίες των μαθητών στη γραφή, ανάγνωση, ορθογραφία και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Ο όρος αυτός ικανοποίησε τόσο πολύ τους γονείς που το ίδιο απόγευμα ψήφισαν υπέρ της δημιουργίας της Εταιρείας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (*Association for Children with Learning Disabilities*). Σήμερα η οργάνωση αυτή ονομάζεται: «Αμερικανική Εταιρεία για Μαθησιακές Δυσκολίες» (*Learning Disabilities Association of America – LDA*) και αποτελεί μια ισχυρή ομάδα υπεράσπισης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Το 1975 οι μαθησιακές δυσκολίες συμπεριελήφθησαν ως κατηγορία ειδικής αγωγής στη Νομοθετική Πράξη για την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (*Individuals with Disabilities Education Act – IDEA*).

## 1.2. Ελληνική νομοθεσία για τις μαθησιακές δυσκολίες

Στο νόμο πλαίσιο 1566/1985 για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στη λειτουργία και τη στελέχωση ειδικών σχολικών μονάδων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα στα άρθρα 32-36 του νόμου αυτού, παρουσιάζεται ο σκοπός και η μορφή του προτεινόμενου συστήματος ειδικής αγωγής. Έτσι στην παράγραφο 2 του άρθρου 32, μεταξύ των άλλων περιπτώσεων ατόμων με ειδικές ανάγκες, κατατάσσονται και : « ...Όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι (σελ. 137). Στο άρθρο 33, ο νόμος προβλέπει πως η διάγνωση των μαθητών αυτών με ειδικές ανάγκες θα γίνεται από : ... « περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων» (άρθρο 33, παράγραφος 1) σε συνεργασία με τις «οικείες υπηρεσίες, τα όργανα και τους λειτουργούς του Υπουργείου Εθνικής Υγείας και Θρησκευμάτων». Επίσης ο νόμος αυτός προέβλεψε για πρώτη φορά την τοποθέτηση 50 ψυχολόγων σε ειδικά σχολεία ανά την επικράτεια (άρθρο 35, παρ. 2).

Το έτος 2000 ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος Ν. 2817/2000 για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με το νόμο αυτό, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι άτομα τα οποία έχουν προβλήματα μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών ο νόμος (άρθρο 1 παρ. 2) ορίζει πως τα άτομα αυτά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν:

- Νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα
- Ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)
- Σοβαρά ορθοπαιδικά ή νευρολογικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας,
- Προβλήματα λόγου, ομιλίας
- Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.
- Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης

Στον ίδιο νόμο θεσμοθετήθηκε η ίδρυση Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και έχουν ως αποστολή τη διάγνωση, αξιολόγηση και παρεμβατική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναμφίβολα, η εξέλιξη αυτή αποτελεί μία σημαντική πρόοδο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στην ενίσχυση του ψυχοπαιδαγωγικού και κοινωνικού μοντέλου για τη θεώρηση, διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

### 1.2.1. Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Στα χρόνια που ακολούθησαν, στις ΗΠΑ κυρίως, διατυπώθηκαν ποικίλοι ορισμοί που αφορούσαν τις μαθησιακές δυσκολίες από μελετητές και ερευνητικές ομάδες (π.χ. Bateman, 1965, Clements 1966, Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα Υστερούντα Παιδιά 1970 κ.α.). Αλλά, για τους περισσότερους, ο μέχρι τώρα ευρέως αποδεκτός ορισμός είναι εκείνος που δόθηκε από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) των ΗΠΑ το 1988. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό: «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.»

Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατό να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων. ( ‘O Shea κ.α. 1998 σ. 37-38)

### 1.2.2. Χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών

Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει καθορίσει με σαφήνεια ένα συγκεκριμένο προφίλ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο έχουν εντοπιστεί ορισμένα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και την κοινωνική ανάπτυξη, που συναντώνται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό σε αρκετούς μαθητές. Τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά αφορούν τις περιοχές: 1)της αντίληψης, της προσοχής, 2)της γλώσσας, 3)της μνήμης, 4)της μετάγνωσης, 5)των κινήτρων, 6)των κοινωνικών δεξιοτήτων και 7)της συναισθηματικής εξέλιξης. Αξίζει να σημειωθεί πως κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζει όλα τα χαρακτηριστικά που θα αναφερθούν και κάθε άτομο που παρουσιάζει ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά, δεν έπεται ότι αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες

*1.Αντίληψη:* Οι αντιληπτικές λειτουργίες θεωρήθηκαν η αιτία αλλά και το κύριο χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών. Παρότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην όραση ή την ακοή, επικράτησε η άποψη ότι διαφέρουν από τους τυπικούς συνομήλικους τους πρώτα στην οπτική και αργότερα στην ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Αν και περιορισμένη, η συνδρομή της οπτικής επεξεργασίας στην ανάγνωση έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά (Eden, Stern, Wood and Wood, 1995), ενώ έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη μεταξύ οπτικής ευαισθησίας στην κίνηση και ορθογραφικής επεξεργασίας, ανεξάρτητα από το επίπεδο της φωνολογικής επεξεργασίας του ατόμου (Talcott et al., 2000).

Μία άλλη παράμετρος που θεωρήθηκε ότι μπορεί να συνδέεται ιδιαίτερα με τη δυσλεξία είναι τα προβλήματα της περιφερειακής όρασης, χωρίς ωστόσο αυτή να έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά (Kriss & Evans, 2005). Οπότε οι διαταραχές στις οφθαλμικές κινήσεις θεωρούνται συνέπεια και όχι αίτιο των αναγνωστικών δυσκολιών των δυσλεξικών (Morris, Rayner & Pollatsek, 1990). Μάλιστα η νευροψυχολόγος Tallal υποστήριξε ότι η δυσκολία των μαθητών στην αναγνώριση ήχων μικρής διάρκειας, που έχει την έδρα στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, είναι ο πυρήνας των φτωχών φωνολογικών δεξιοτήτων τους και της χαμηλής αναγνωστικής τους επίδοσης (Tallal , 1980, 2004).

Σε άλλες έρευνες διαπιστώθηκε ότι ορισμένα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ακουστική αντίληψη της ομιλίας που επηρεάζει την αναγνωστική τους επίδοση και τη φωνολογική επεξεργασία, χωρίς όμως να έχουν προβλήματα συνολικά με την ακουστική επεξεργασία (Breier et al., 2001). Σήμερα οι συγκεκριμένοι παράγοντες της οπτικής και ακουστικής επεξεργασίας δεν θεωρούνται πλέον κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών καθώς υπάρχουν άλλοι παράγοντες (π.χ. φωνολογική επεξεργασία) οι οποίοι επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό (Smith, 2004). (Παντελιάδου Σ., (2011) «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, Τι και Γιατί», Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα σελ.46-48)

*2.Προσοχή:* Οι τυπικοί μαθητές μπορούν να παραμένουν προσηλωμένοι στο μαθησιακό έργο για το 60-80% της διδακτικής ώρας. Αντίθετα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατορθώνουν να παραμείνουν προσηλωμένοι σε ποσοστό 30%-60% (Brown & Wynne, 1984· Hallahan Cajar, Cohen & Tarver, 1978· Mckinney & Feagans, 1983). Το μεγαλύτερο μέρος της ελλιπούς προσοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να οφείλεται στις δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής που αντιμετωπίζουν, καθώς οι εν λόγω μαθητές δεν επιλέγουν ορθά τι πρέπει να προσέξουν.

Η αδυναμία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασης τους στο ακαδημαϊκό έργο και να σκεφτούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «κατονομάζουν» - να χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες για- τα αντικείμενα δυσκολεύουν την προσπάθεια τους για συγκέντρωση και προσοχή. Κατά παρόμοιο τρόπο τα προβλήματα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται κυρίως στην αργή επεξεργασία πληροφοριών, η οποία οδηγεί στη διάσπαση, στην έλλειψη και ανεπαρκή εφαρμογή στρατηγικών, καθώς και στην απουσία κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται προς εκτέλεση (Bender, 1985).

Τα προβλήματα προσοχής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν ούτε την ίδια αιτιολογία ούτε την ίδια ποιότητα και σφοδρότητα με εκείνα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα (Bender & Wall, 1984· Mckinney, Montague, & Hocutt, 1993). Επιπλέον η διαφορά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή οποία διαπιστώνεται στις έρευνες κατά τη σχολική ηλικία – και η οποία εντοπίζει την απόκλιση τους κατά 2- 3 έτη- αυξάνεται μετά την ηλικία των 12 με 13 ετών. Σε αυτή την ηλικία, οπότε σημειώνεται και η πλέον δραστική αύξηση της ικανότητας της προσοχής (Masters, Mori & Mori, 1993) (Παντελιάδου Σ., (2011) «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, Τι και Γιατι», Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα σελ. 48-50)

*3.Γλώσσα:* Πολλοί ερευνητές έχουν συνδέσει την εμφάνιση σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο, αναγνωρίζοντας την κοινή δομική βάση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Λόγω της κυριαρχίας των προβλημάτων στην αποκωδικοποίηση, αλλά και από την εκτεταμένη έρευνα στον χώρο της δυσλεξίας, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη φωνολογία της γλώσσας και έχουν διατυπωθεί δύο υποθέσεις αναφορικά με την αιτιακή τους σχέση. Αυτές είναι η υπόθεση του φωνολογικού ελλείματος και η υπόθεση του διπλού ελλείματος.

Σύμφωνα με την *υπόθεση του φωνολογικού ελλείματος* (Brady & Shankweiler, 1991 Stanovich, 1998· Wagner & Torgesen, 1987), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης τα οποία αφορούν την αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και την ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών ( Blachman, 1994). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα να χωρίσουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003). Εκτός από τη δεξιότητα στην ανάλυση, αντιμετωπίζουν επίσης προβλήματα στην παραγωγή και την εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Τέλος δεν χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές όταν καλούνται να

τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις οι οποίες τους παρουσιάζονται προφορικά (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003).

Ο πιο συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης της φωνολογικής επεξεργασίας είναι η ανάγνωση και η ορθογραφία ψευδολέξεων. Η σχέση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα είναι πολύ ισχυρή και έχει επιβεβαιωθεί από πλήθος ερευνών. Η φωνημική επίγνωση είναι βασική δεξιότητα της φωνολογικής επεξεργασίας και έχουν καταγραφεί σημαντικές διαφορές μεταξύ τυπικών και δυσλεξικών αναγνωστών (Bradley & Bryant, 1983· Mann, 1984· Pratt & Brady, 1988), ενώ ο δομικός χαρακτήρας των προβλημάτων φωνημικής επίγνωσης σε σχέση με τη δυσλεξία έχει πιστοποιηθεί από έρευνες σε άτομα με οικογενειακό ιστορικό δυσλεξίας (Pennington, Van Orden, Kirson & Haith, 1991).

Εκτός από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, διατυπώθηκε επίσης και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος (Wolf & Bowers, 1999, 2000). Σύμφωνα με αυτήν οι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή δεν έχουν μοναδικό πυρήνα τους το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη κατονομασία των οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο. Άμεση συνέπεια αυτής της ερμηνευτικής προσέγγισης είναι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε τρεις ομάδες: Α) μαθητές με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, Β) μαθητές με χαμηλή συχνότητα κατονομασίας οπτικών συμβόλων, Γ) μαθητές με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα κατονομασίας συμβόλων. Από τις ομάδες αυτές η τρίτη αντιμετωπίζει τις πιο σοβαρές δυσκολίες ενώ η δεύτερη τις λιγότερο έντονες (Lovett, Steinbach & Frijters, 2000).

Οι μαθητές με μειωμένη ικανότητα για αυτόματη κατονομασία χρειάζονται σημαντικά περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους για να κατονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα που γνωρίζουν καλά όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να κάνουν λάθη σε αυτό. Η χαμηλή επίδοση τους, που εντοπίζεται μόνο στην ταχύτητα αλλά όχι στην ακρίβεια, συσχετίζεται ερμηνευτικά με την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα (Korthonen, 1995·, Lovett et al., 2000, Manis, Doi & Bhadha, 2000) και μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός

δείκτης των δύο τελευταίων ικανοτήτων (Holopainen, Ahonen & Lyytiner, 2001· Wolf, Pfeil, Lotz & Biddle, 1994).

Σήμερα είναι γνωστό ότι η αργή κατονομασία αποτελεί έναν ξεχωριστό, διακριτό από τη φωνολογική επίγνωση ή την εργαζόμενη μνήμη παράγοντα (Ishail, Bowers & Steffy, 2001) και ότι εμφανίζει ισχυρή συσχέτιση με την ευχερή ανάγνωση (Boweers & Kennedy, 1993·Young, 1997). Σε ότι αφορά τα υπόλοιπα συστατικά μέρη του προφορικού λόγου, η σχέση μεταξύ επίγνωσης της μορφολογίας και ανάγνωσης λέξεων αναφέρεται από πολλές ερευνητικές εργασίες όχι μόνο από τυπικούς μαθητές αλλά και με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τη μορφολογική επίγνωση να εξηγεί περίπου το 4% με 5% της διαφοροποίησης της αποκωδικοποίησης ( Carlisle, 1995).

Η γνώση της σύνταξης θεωρείται επίσης ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας (Pennington et al., 2001) ενώ υποστηρίζεται ότι το φτωχό λεξιλόγιο και η αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση (Oakhill, Cain & Bryant, 2003). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σημειώνουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στη γνώση του συντακτικού (Gillon & Dodd, 1994· Nation & Snowling, 2000) ενώ σύμφωνα με έρευνες των Bishop και Adams (1990) η επίγνωση της σύνταξης αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό δείκτη των μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση.

Όσον αφορά το σημασιολογικό μέρος του λόγου, η σημασία του λεξιλογίου γίνεται περισσότερο σαφής μετά την τρίτη τάξη του δημοτικού (Chall & Conard, 1991), ενώ ιδίως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα λεξιλογίου που επηρεάζουν είτε την κατανόηση είτε την αποκωδικοποίηση (Catts, Fey, Zhang & Tomblin. 1999). Τέλος υπάρχει σημαντικός αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κυρίως στην κατανόηση. ( Bishop & Adams, 1990· Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Karian, 1998) (Παντελιάδου Σ., (2011) «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, Τι και Γιατί», Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα σελ.50-55)

4. *Μνήμη*: Μνήμη θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να κωδικοποιεί, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες είχε εκτεθεί κάποια στιγμή (Swanson, Coonet & McNamara, 2004). Οι δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη μνήμη έχουν διευρυνθεί αρκετά, επειδή εμπλέκονται σε όλες τις όψεις της μάθησης τους. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη μνημονική ικανότητα είναι σημαντικά, εκτείνονται σε ολόκληρο τον μνημονικό μηχανισμό και αλληλοεπιδρούν (σε συνδυασμό με αυτά της φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και με τα γλωσσικά προβλήματα (Baddeley, 1986· Ceci, Ringstorm, & Lea, 1981· Swanson, 1994). Από τη δεκαετία του 1990 επειδή προέκυψαν διάφορα ευρήματα ότι οι δυσκολίες επιμένουν παρά τη διδασκαλία στρατηγικών, η μελέτη της μνημονικής ικανότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εστιάστηκε στις δομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της μνημονικής επεξεργασίας (Sousa, 2001).

Όσον αφορά τη *βραχύχρονη μνήμη*, μία μετά-ανάλυση των σχετικών ερευνών των τελευταίων περίπου 30 ετών (O'Shaughnessy & Swanson, 1998) κατέδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μειωμένες οπτικοχωρικές δεξιότητες μνήμης, ενώ εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα στη βραχύχρονη μνήμη, ιδίως όταν πρόκειται για γλωσσικές πληροφορίες ( Swanson, Mink & Bocian, 1999) και αυτές οι δυσκολίες επιμένουν παρά την πρόσθετη εκπαίδευση σε μνημονικές τεχνικές. Τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης επομένως να οφείλονται στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα, σε συνδυασμό με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

Τα προβλήματα *μακρόχρονης μνήμης* των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απορρέουν από την αποτυχία τους να ενσωματώσουν τα οπτικά και γλωσσικά μνημονικά ίχνη ενός οπτικού παρουσιαζόμενου ερεθίσματος κατά τη στιγμή της

αποθήκευσης. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή των προβλημάτων επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα στη μνημονική δυσκολία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και όπως επισημαίνεται από μεταγενέστερη εργασία (Swanson 1999a), ενώ το φωνολογικό σύστημα εμπλέκεται περισσότερο στην πρόβλεψη της αναγνωστικής επίδοσης στις μικρές τάξεις του δημοτικού, στη συνέχεια το φωνολογικό και το εκτελεστικό σύστημα συμμετέχουν ισότιμα.

Το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού, *η εργαζόμενη μνήμη*, αντιπροσωπεύει την ικανότητα του ατόμου να διατηρεί ενεργή μια πληροφορία (συνήθως ένα μικρό μέρος της) την ίδια στιγμή που την επεξεργάζεται και ενσωματώνει σε αυτήν νέες πληροφορίες (Souza, 2001). Τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα στον μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να αφορούν την εργαζόμενη μνήμη (Oakhill & Yuill, 1996) τόσο κατά την παιδική ηλικία όσο και στην ενήλικη ζωή (Cgippe et al., 2000· de Jong, 1998· Siegel & Ryan, 1989). Τα ελλείματα της εργαζόμενης μνήμης που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντικατοπτρίζουν την ύπαρξη προβλημάτων στο εκτελεστικό σύστημα και αφορούν την εκτελεστική προσοχή (Swanson 1984a, Swanson 1993) τόσο για οπτικά όσο και για γλωσσικά ερεθίσματα καθώς επίσης την παρακολούθηση της εργαζόμενης μνήμης (Miyake, Friedman, Emerson, Witziki & Howerter, 2002· Swanson & Sachse-Lee, 2001).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν γενικά μειωμένη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης . αυτή η δυσκολία μάλιστα δεν εντοπίζεται στο πεδίο όπου έχουν τη μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση ή μαθηματικά), αλλά είναι γενικευμένη. Ειδικότερα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση, ενώ τα προβλήματα στην εκτελεστική επεξεργασία ανάκλησης αφορούν κυρίως την παρακολούθηση της πορείας. Τέλος τα προβλήματα της εργαζόμενης μνήμης είναι πιθανό να οφείλονται στην αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας κατά τρόπο ώστε αυτή να αποθηκεύεται αποτελεσματικά. (Παντελιάδου Σ., (2011) «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, Τι και Γιατί», Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα σελ.55-58)

5. *Μεταγνωστικές δεξιότητες*: Η αποτελεσματική μάθηση προϋποθέτει την αποτελεσματική χρήση στρατηγικών, την ενεργητική παρακολούθηση της πορείας του έργου, καθώς και τον αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματα. Όταν τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναζητήθηκαν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώθηκε ότι αυτοί αντιμετωπίζουν σημαντικά μεταγνωστικά ελλείμματα τα οποία επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση (Baker & Brown, 1984· Garner, 1988· Wong, 1985). Τα προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκτείνονται σε μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση των απαιτήσεων ενός έργου και ο κατάλληλος αρχικός σχεδιασμός, η επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών, η παρακολούθηση και ρύθμιση της επίδοσης στο έργο, και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του γνωστικού έργου.

Σε αντίθεση με τους τυπικούς μαθητές, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν κατανοούν τις απαιτήσεις που έχει το έργο στο οποίο εμπλέκονται, είτε γιατί αγνοούν εντελώς την ύπαρξη τους είτε γιατί τις ερμηνεύουν λανθασμένα. Στην πρώτη περίπτωση, εμπλέκονται στο έργο και το επεξεργάζονται με άκαμπτο και πολλές φορές τυχαίο τρόπο, καταλήγοντας συχνά σε αποτυχία. Στη δεύτερη περίπτωση, κατευθύνονται σε λανθασμένες επιλογές και ελλιπή αξιοποίηση των γνωστικών τους πηγών. Είναι πιθανό για παράδειγμα, εάν θεωρήσουν ότι το κείμενο είναι πολύ δύσκολο και οι απαιτήσεις σε επεξεργασία πολλές, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παραιτηθούν εύκολα, προσπαθώντας να αποφύγουν μια νέα αποτυχία (Graham & Bellert, 2004). Επιπλέον η αδυναμία τους να προβούν στον αδρό σχεδιασμό του γνωστικού έργου, προτού αρχίσουν να ασχολούνται με αυτό, εμποδίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κάνουν τις ανάλογες ρυθμίσεις (Butler, 1998, 2002).

Με τον όρο «στρατηγικές» ορίζονται όλες οι ειδικές τεχνικές, ενέργειες, μεμονωμένες ή σχέδια δράσης, που βοηθούν το άτομο να ολοκληρώσει ένα γνωστικό έργο (Banerjee, 1987). Ο αποτελεσματικός μαθητής χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές προκειμένου να ανταποκριθεί σε ένα γνωστικό έργο. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όμως αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε αυτόν τον τομέα (Μπότσας, 2007). Τα προβλήματα μπορεί να αφορούν είτε την επιλογή είτε την εφαρμογή των στρατηγικών και οφείλονται στην ελλειμματική μεταγνωστική τους γνώση (Englert, 1990· Jakobs & Paris, 1987). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνονται την αξία της χρήσης στρατηγικών (διαδικαστική γνώση), αλλά δεν γνωρίζουν που, πως και γιατί να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες στρατηγικές (περιστασιακή γνώση).

Οι στρατηγικές που διαθέτουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένες (Μπότσας & Παντελιάδου, 2001, Wong, 1991), απλές και επιφανειακής επεξεργασίας, που δεν ταιριάζουν ούτε με την ηλικία τους ούτε με τη γνωστική τους εμπειρία (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003, Wong, 1994). Επιπλέον εξαιτίας της ελλειμματικής μεταγνωστικής περιστασιακής γνώσης, δεν έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν ούτε τις στρατηγικές που γνωρίζουν με ευέλικτο τρόπο. Έτσι ακόμη όταν γνωρίζουν την κατάλληλη στρατηγική, εξαιτίας των προβλημάτων της μεταγνωστικής γνώσης, δεν μπορούν να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά και να την τροποποιήσουν κατάλληλα όταν υπάρχει ανάγκη.

Ένα άλλο σημαντικό διακριτό στοιχείο της μετάγνωσης είναι η *μεταγνωστική παρακολούθηση*. Αφορά την παρακολούθηση της πορείας της γνωστικής λειτουργίας καθώς και την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να ρυθμίζει κατάλληλα (διορθωτικά) την απόδοση του στο έργο. Οι μαθητές με μαθησιακές αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης του έργου τα οποία μπορεί να σχετίζονται με όλες αυτές τις ενέργειες.

Τα προβλήματα παρακολούθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όταν βρεθούν μπροστά σε μία προβληματική κατάσταση (νοητικό χάσμα, αδυναμία λύσης προβλήματος, αποτυχία απομνημόνευσης) είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αποτυχία μέσα από διαφορετικούς δρόμους. Ο μαθητής μπορεί να μην αντιληφθεί ότι υπάρχει πρόβλημα και να συνεχίσει, έχοντας τη λανθασμένη εντύπωση ότι όλα πήγαν καλά (Garner & Reis, 1981). Ή ενδέχεται να αντιληφθεί ότι κάτι δεν πήγε καλά σε αυτά που διαβάζει, να σταματήσει, αλλά επειδή δεν διαθέτει τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές για να το αντιμετωπίσει, δεν αποκλείεται είτε να τα παρατήσει είτε να συνεχίσει χωρίς να επεξεργαστεί το πρόβλημα (Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 1996). Υπάρχει τέλος, το ενδεχόμενο ο μαθητής να αντιληφθεί το πρόβλημα, να προσπαθήσει να το αντιμετωπίσει αλλά να μην επιλέξει τις ορθές διορθωτικές στρατηγικές, παρόλο που τις κατέχει (Palincsar & Brown, 1997).

Συνολικά τα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την άποψη ότι τα μεταγνωστικά ελλείμματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι υπαρκτά και σημαντικά (Borkowski, Estrada, Milstead & Hale, 1989) και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή τους σε όλα τα γνωστικά τους έργα καθ' όλη τη σχολική τους ζωή. Παρόλα αυτά ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επεξεργάζονται τα επιμέρους γνωστικά έργα (π.χ. κατανόηση κειμένων) είναι παρόμοιος με εκείνον των τυπικών συμμαθητών τους (Μπότσας, 2007). Αυτό που συμβαίνει όμως είναι ότι η διαφορά στην επίδοση προκύπτει από το σημείο εκκίνησης της σχολικής ζωής (Vauras, Kinnunen & Rauhanummi, 1999). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ξεκινούν από πολύ χαμηλά και αυτή η διαφορά από τους τυπικούς συμμαθητές διευρύνεται και επιδεινώνεται με το πέρασμα του χρόνου. (Παντελιάδου Σ., (2011) «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, Τι και Γιατί», Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα σελ.58-61)

6. *Κίνητρα* : Τα κίνητρα παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση. Οι επιδόσεις των κινήτρων έμμεσες και άμεσες, στην επίδοση είναι σημαντικές και μεγάλης αξίας (Borkowski, 1992· Pintrich & Schrauben, 1992). Από αυτές τις επιδράσεις άλλωστε προέκυψε η εικόνα του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες ως ενός παθητικού μαθητή (Torgesen, 1982) που δεν κινητοποιείται ώστε να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις στρατηγικές και τις άλλες γνωστικές πηγές που κατέχει. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα οι μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα και υιοθετούν συνήθως μορφές μάθησης οι οποίες είναι παθητικές.

Η στάση τους απέναντι στη μάθηση είναι η «*μαθημένη αβοηθησία*» (Σιδερίδης, 2005). Συνέπεια αυτής της πεποιθήσης είναι μια συνεχής απόπειρα αποφυγής της εμπλοκής τους σε γνωστικά έργα, προκειμένου να μην έχουν μία νέα αποτυχία. Αυτή η στάση όμως τους στερεί από ευκαιρίες μάθησης και νέας γνώσης, επιβεβαιώνοντας και ισχυροποιώντας τις πεποιθήσεις των μειωμένων κινήτρων, της ματαίωσης και των αρνητικών συναισθημάτων (Γωνίδα, 1999). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν την αποτυχία τους περισσότερο στη μειωμένη τους ικανότητα και λιγότερο στην ανεπαρκή τους προσπάθεια (Pearl, 1982). Ακόμη και στην περίπτωση κατά την οποία επιτύχουν κάτι, δεν αποδίδουν αυτή την επιτυχία στον εαυτό τους αλλά σε παράγοντες που βρίσκονται πέρα από τον δικό τους έλεγχο, όπως είναι η ευκολία του έργου ή η τύχη (Wong, 1996).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Τις περισσότερες φορές συνοδεύονται από προσδοκία χαμηλής επίδοσης και συνδέονται με παραίτηση από το ακαδημαϊκό έργο και με απροθυμία καταβολής μεγαλύτερης προσπάθειας και βαθύτερης επεξεργασίας. Οι μαθητές αυτοί θέτουν χαμηλούς στόχους, τους οποίους δεν υποστηρίζουν με επιμονή και προσπάθεια. Αλλά ακόμη και αν τους επιτύχουν, θεωρούν ότι αυτοί δεν έχουν μεγάλη αξία και αλλάζουν τις πεποιθήσεις της «*μαθημένης αβοηθησίας*» στις οποίες έχουν εμπλακεί (Schunk & Miller, 2002· Σιδερίδης, 2005). Την ίδια στιγμή οι μαθητές αυτοί θεωρούν πως κάθε έργο που τους δίνεται είναι απειλητικό, δύσκολο

και ανεξάρτητο από τον έλεγχο τους και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα. Στην προσπάθεια τους να μειώσουν τις αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους και τη συναισθηματική ένταση που μπορεί να βιώσουν από μία νέα αποτυχία, αποσύρονται και αρνούνται να εμπλακούν σε σχολικό έργο.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμποδίζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να οδηγηθούν στην *αυτορρυθμιζόμενη μάθηση* (μάθηση που αναφέρεται σε σκέψεις, αισθήματα και ενέργειες του μαθητή τις οποίες ο ίδιος παρακολουθεί και προσαρμόζει σε βάθος χρόνου προκειμένου να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους του) (Harris, Graham, Reid, McElroy & Humby, 1994).

Συνοψίζοντας, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μειωμένη πρόθεση για μάθηση και μάλιστα ενεργητική μάθηση, καθώς και μειωμένο ενδιαφέρον για ότι σχετίζεται με σχολικά έργα. Έχουν επίσης την ισχυρή πεποίθηση ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα («μαθημένη αβοηθησία»), με αποτέλεσμα να αντιστέκονται και να αρνούνται να καταβάλουν προσπάθεια για την ολοκλήρωση ενός έργου ή για την εξωτερική ενίσχυση και την εξάρτηση τους από άλλους. (Παντελιάδου Σ., (2011) «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, Τι και Γιατί», Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα σελ. 61-64)

*7.Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις:* Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου αναπτύσσονται οι πρώτες φιλίες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αγνοούνται και κρίνονται αρνητικά (Wiener, Harris & Shiner, 1990). Είναι επίσης πιο πιθανό, στο βαθμό στον οποίο βρίσκονται εκτός ενός προστατευτικού πλαισίου φίλων, να πέσουν θύματα εκφοβισμού (Pepler & Graig, 1995). Από την άλλη πλευρά οι ίδιοι δεν μπορούν να προσαρμόσουν τον λόγο τους στις ανάγκες της συζήτησης, με συνέπεια να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους άλλους.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και φιλιών μεταξύ των ατόμων, είναι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Συμπεριφορές όπως η συνεργασία με τους άλλους, η προσφορά βοήθειας, ο αυτό έλεγχος και η επικοινωνία διευρύνουν τις σχέσεις αυτές. Φαίνεται ωστόσο ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνά λιγότερο ευγενικά και συνεργάσιμα με τους άλλους, ενώ σπάνια ξεκινούν μία κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Milne & Schmidt, 1996· Wong, 1996).

Μία από τις κυριότερες αιτίες των κοινωνικά ακατάλληλα συμπεριφορών τους θεωρείται η ελλιπής τους ικανότητα να ερμηνεύουν ορθά και με συνεχή τρόπο τα ερεθίσματα και τις νύξεις που εμφανίζονται σε κάθε κοινωνική περίπτωση (Kavale & Forness, 1996· Little, 1993). Σε ότι αφορά τις νύξεις, η δυσκολία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με την ερμηνεία των οπτικών νύξεων, αλλά κυρίως με την ερμηνεία των ακουστικών νύξεων (Most & Greenback, 2000). Οι λανθασμένες ερμηνείες των κοινωνικών πληροφοριών μπορεί να απορρέουν από προβλήματα προσοχής και οπτικής, ακουστικής διάκρισης, που επηρεάζουν άμεσα την αναγνώριση και την κατανόηση των μη γλωσσικών στοιχείων (Sharan & Sharan, 1996) από προβλήματα κωδικοποίησης των εισερχόμενων πληροφοριών (Tur-Kaspa & Bryan, 1994), επεξεργασίας τους κατά την αποθήκευση, αποκωδικοποίησης και σύνδεσης τους με προηγούμενες πληροφορίες (Most & Greenback, 2000), ή από την επιλογή μιας λανθασμένης αντίδρασης σε περιστάσεις κοινωνικής επικοινωνίας (Tur-Kaspa & Bryan, 1994).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν τις ίδιες γνώσεις με τους συνομηλίκους τους για το τι πρέπει να κάνουν σε κάθε κοινωνική περίπτωση, αλλά πρακτικά αποτυγχάνουν να λειτουργήσουν με ορθό τρόπο (Tur-Kaspa & Bryan, 1994). Με συνέπεια πολύ συχνά να μένουν μόνοι και χωρίς φίλιες. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, οι εν λόγω μαθητές έχουν λιγότερο αμοιβαίες φιλιες από τους υπόλοιπους συμμαθητές, ενώ και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους παρουσιάζονται περισσότερο απομονωμένοι (Tur-Kaspa, Margalit & Most, 1999). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνονται ως φίλους του συνομηλίκους τους οποίους απλώς γνωρίζουν, οπότε απογοητεύονται και θυμώνουν όταν εκείνοι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους (Silverman & Zigmond, 1983). Συχνά ο κύκλος των φίλων τους αποτελείται συνήθως από συμμαθητές που εμφανίζουν επίσης μαθησιακές δυσκολίες (Weiner & Schneider, 2002) ή από παιδιά μικρότερης ηλικίας (Weiner & Sunohara, 1994). Οι επαφές τους με φίλους είναι λίγες, χαλαρές (Vaughn, Elaum, Shumm & Hughes, 1998· Vaughn, La Greca & Kuttler, 1999) και όχι σταθερές (Weiner & Schneider, 2002).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τους τοποθετούν σε πιο χαμηλή κοινωνική θέση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους (Kvale & Forness, 1996· Vaughn & Haager, 1994). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, βιώνουν είτε την απομόνωση (Sabornie, 1994· Vaughn & Haager, 1994) είτε κοινωνική απόρριψη από τους συμμαθητές τους (Sabornie & Kauffman, 1986). Η σημαντική κοινωνική τους απομόνωση τροφοδοτεί την καθημερινή διδακτική πρακτική με προβλήματα. Επειδή η μάθηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών στην ομάδα, η μαθησιακή πορεία όσων έχουν μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζεται αρνητικά λόγω της μικρής τους κοινωνικής αποδοχής. Αυτή η κοινωνική απομόνωση μάλιστα, έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις, με την έννοια ότι μπορεί να οδηγήσει στη διακοπή της φοίτησης (Vaughn, La Greca & Kulter, 1999) ή στην εμφάνιση προβλημάτων κοινωνικής προσαρμογής και στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων (La Greca & Stone, 1990).

Το σύνολο αυτό των αδυναμιών ωθεί, σε κάποιες περιπτώσεις, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύξουν μη αποδεκτές συμπεριφορές οι οποίες μπορεί να κυμαίνονται από την επιθετικότητα έως την απάθεια ή την εσωστρέφεια (Grigorenko, 2001). Σε έρευνα των McKinney και Speece (1986) βρέθηκε ότι ποσοστό μεγαλύτερο του 50% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζει προβλήματα επιθετικότητας και προληπτικότητας, 11% προβλήματα εσωστρέφειας ενώ μόνο το 35% δεν αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς (Nabuzoka & Smith, 1995). Έχει επίσης διαπιστωθεί πως όταν βρεθούν σε δύσκολη κατάσταση τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όχι μόνο αδυνατούν να αντιδράσουν κατάλληλα, αλλά δεν μπορούν καν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους ή να ξεφύγουν λέγοντας ακόμη και ψέματα για να δικαιολογηθούν (Pearl & Bryan, 1992).

Τα εν λόγω προβλήματα δεν αποτελούν συστατικό των μαθησιακών δυσκολιών, είναι μάλλον απόρροια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά μέσα στην τάξη, τις οποίες ανατροφοδοτούν άμεσα. Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ο οποίος δεν μπορεί να έχει την κατάλληλη κοινωνική θέση μέσα στην τάξη επειδή δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα, ενδέχεται να προσπαθήσει να τραβήξει την προσοχή ή να αντιδράσει εκδηλώνοντας επιθετικότητα ή απόσυρση.

Αυτό όμως τον απομακρύνει περισσότερο από την υπόλοιπη τάξη και τις λειτουργίες της, ενισχύοντας τον φαύλο κύκλο της σχολικής αποτυχίας.

Τα τελευταία χρόνια έχει προταθεί η προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας για την ερμηνεία της επιτυχίας και αποτυχίας κάποιων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Wong, 2003). Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει μια πιο σύνθετη, ολοκληρωμένη και αισιόδοξη κατανόηση των προβλημάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και των δυνατοτήτων αντιμετώπισης τους. Ένας παράγοντας ο οποίος έχει επισημανθεί ιδιαίτερα από την έρευνα ως υποστηρικτικός είναι η στήριξη από την οικογένεια (Werner & Smith, 2001). Η υποστηρικτική δράση στρέφεται κυρίως στην ενίσχυση της αυτό εικόνας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Cosden, Brown & Elliot, 2002). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα εν λόγω άτομα αποδέχονται τις μαθησιακές δυσκολίες τους και οδηγούνται σε ορθούς στόχους και στην επίτευξη τους (Werner, 1993). Ένας άλλος υποστηρικτικός παράγοντας που έχει επισημανθεί, είναι οι υψηλής ποιότητας και αμοιβαίες φιλικές σχέσεις (Wiener, 2002). (Παντελιάδου Σ., (2011) «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, Τι και Γιατί», Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα σελ.64-69)

*8.Συναισθηματική εξέλιξη:* Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σημαντικά περισσότερα αρνητικά και σημαντικά λιγότερα θετικά συναισθήματα, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα αρνητικά συναισθήματα μάλιστα είναι ισχυρά και δεν τους επιτρέπουν να ενεργοποιηθούν και να προσπαθήσουν περισσότερο (Μπότσας, 2007). Η αναγνώριση της επιρροής αυτών των προβλημάτων στη δόμηση του προφίλ των παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, ώθησε πολλούς επιστήμονες να προτείνουν την ένταξη τους στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών (Kavale & Forness, 1996·Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliađu & Fuchs, 2006).

Οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν διερευνηθεί περισσότερο και συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η μειωμένη αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση καθώς και το άγχος. (Sideridis et al., 2006). Η γενική αυτοαντίληψη στους τυπικούς μαθητές επηρεάζεται περισσότερο από την εξωτερική εμφάνιση και την κοινωνική αποδοχή (Cosden, Elliott, Nobie & Kelemen, 1999). Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, πάλι, η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη επηρεάζει σημαντικά και τη γενική τους αυτοαντίληψη (Byrne, 1996), όπως επιβεβαιώνεται από έρευνες μετά-ανάλυσης, στις οποίες οι συγκεντρωμένοι

μαθητές έχουν σημαντικά χαμηλότερη αντίληψη από τους τυπικούς συμμαθητές (Chapman, 1988· Prout, Marcal, & Marcal, 1992).

Η χαμηλή και κοινωνική αντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να είναι το αποτέλεσμα όχι άμεσα των ακαδημαϊκών δυσκολιών, αλλά άλλων προβλημάτων, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς ή οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες (Palombo, 2001). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν την αποτυχία στη σχολική ζωή από την πρώτη στιγμή και για πολλά χρόνια. Η σχολική αποτυχία συσσωρεύεται και διευρύνεται εξαιτίας των πολλών απαιτήσεων του σχολείου. Αυτή η καθημερινή κατάσταση έχει αρνητικές συνέπειες για τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης τους (Rothman & Cosden, 1995).

Οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζονται αρνητικά και από την κοινωνική τους απομόνωση και τις σημαντικές κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι πιθανότητες περιθωριοποίησης και θυματοποίησης είναι μεγαλύτερες στα άτομα με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες (Bender & Wall, 1994· Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000· Vallas, 1999), γεγονός το οποίο μπορεί να δράσει καταστροφικά στην αυτοαντίληψη τους (Crow, 2000). Οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ένα εξωτερικό κέντρο ελέγχου και πιστεύουν ότι η επίδοση τους ελέγχεται αποκλειστικά από εξωτερικούς όπως οι εκπαιδευτικοί, τα γνωστικά έργα καθώς και τυχαία γεγονότα (Palladino, Poli, Masi & Marcheschi, 2000). Οι έντονες και συχνές επικρίσεις που εισπράττουν από τους γονείς, τους δασκάλους και τους συμμαθητές, τους κάνει να αισθάνονται ντροπή για την αποτυχία τους. Η συχνή απόδοση του χαρακτηριστικού «αδιάφορος» και «τεμπέλης» και οι επιπτώσεις αυτών των χαρακτηρισμών στα συναισθήματα και στην αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, επιδεινώνουν την κατάσταση, ειδικά εάν δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη διάγνωση.

Πριν τη διάγνωση τα παιδιά με δυσλεξία δεν γνωρίζουν τι διαφορετικό έχουν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και γιατί δεν τα καταφέρνουν όπως εκείνοι. Η συνέπεια να νιώθουν κατώτερα έναντι των άλλων παιδιών. Μέχρι να κατανοήσουν τι σημαίνει ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» οι μαθητές αισθάνονται πολύ μπερδεμένοι (Palombo, 2001). Είναι σημαντικό οι μαθητές να γνωρίζουν επακριβώς τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τα όρια τους, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν και τους άλλους να δεχτούν και να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα τους. Η έγκαιρη διάγνωση σε συνδυασμό με την κατάλληλη επεξήγηση των χαρακτηριστικών των μαθησιακών δυσκολιών έχει θετικά αποτελέσματα στα άτομα (Gunnerl, 2007, Patersson et al., 2006), ενώ η αποδοχή της ιδιαιτερότητας τους από τα ίδια τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχή μελλοντική τους εξέλιξη (McGrady, Lerner, & Boscardin, 2002).

Άτομα επίσης με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν πολύ υψηλότερα επίπεδα άγχους συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους χωρίς αντίστοιχα προβλήματα (Humilton & Bender, 1993· Ritter, 1989). Άτομα με δυσλεξία τα οποία έχουν υπερβολικό άγχος αντιμετωπίζουν επίσης διαταραχές ύπνου, οι οποίες με τη σειρά τους δημιουργούν προβλήματα στη σχολική επίδοση, όπως ακαδημαϊκά λάθη και χαμηλούς βαθμούς (Dolinger, Horn & Boarini, 1998). Το υψηλό άγχος των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες το οποίο τείνει να θεωρείται χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους, μπορεί να αποδοθεί σε προβλήματα ελλειμματικής γνωστικής επεξεργασίας που τους δυσκολεύουν να αναγνωρίσουν ότι αντιμετωπίζουν ένα πραγματικό πρόβλημα (Bender, 2004). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα δεδομένα των Gregg, Hoy, King, Moreland και Jagola (1992), που δείχνουν ότι ακόμα και φοιτητές με δυσλεξία παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα άγχους ενώ χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σπουδών τους, επιβεβαιώνοντας το υψηλότερο γενικό άγχος.

Τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τα σχολικά χρόνια δεν μπορούν να αποφευχθούν (McNulty, 2003), αλλά η στήριξη και βοήθεια από τους γονείς και τους ειδικούς μπορεί να διευκολύνουν πολύ τη ζωή τους. Ιδιαίτερα βοηθητική θα μπορούσε να είναι η προσαρμογή των παιδιών στη σχολική καθημερινότητα, έτσι ώστε να μοιάζει λιγότερο «απειλητική». Παράλληλα η ενθάρρυνση, η θετική ενίσχυση αλλά και η ενασχόληση με δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να επιτύχουν, ενισχύουν συναισθηματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους βοηθούν να δουν θετικότερα τον εαυτό τους (Gunel, 2007). Συχνά ωστόσο τα παιδιά αυτά είτε δεν μιλούν σε κανέναν είτε αρνούνται την ύπαρξη του προβλήματος τους, παρεμποδίζοντας με αυτόν τον τρόπο την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

### 1.2.3. Διαφοροποίηση των προβλημάτων μάθησης από τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Στη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κόσμου εστιάζεται συχνά στα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο και ιδιαίτερα στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Το ενδιαφέρον αυτό εκτείνεται σε όλο το εύρος και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μετά την εμφάνιση και στην ελληνική πραγματικότητα ομάδων μαθητών με αυξημένα προβλήματα μάθησης και προσαρμογής (π.χ. παιδιά με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμικό περιβάλλον). Το πρόβλημα προβάλλεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, αλλά και από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το επίπεδο μάθησης των παιδιών, για τη μείωση των γνώσεων τους και για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας, τους έχει οδηγήσει σε ένα ανάλογο προβληματισμό και διάλογο. Στην προσπάθειά τους να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν και να προτείνουν λύσεις, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα λεξιλόγιο «δανεικό», που οδηγεί τελικά σε ευρύτερη σύγχυση.

Στην περίπτωση των «Μαθησιακών Δυσκολιών», ενώ ο όρος αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία με αποτέλεσμα την απώλεια του περιεχόμενου του ίδιου του όρου. Οι λόγοι που οδηγούν στην καταχρηστική χρήση του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες», είναι πολλοί και διαρθρώνονται γύρω από τους δύο παρακάτω άξονες.

α) Παραδοσιακά, η εικόνα που προβάλλεται και έχει επικρατήσει για το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού, το οποίο όμως δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Η εικόνα αυτή είναι προσφιλής τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς. Έτσι, γονείς παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο εξαιτίας άλλων ειδικών αναγκών (π.χ. νοητική υστέρηση), εμφανίζονται πρόθυμοι να οικειοποιηθούν τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» για το παιδί τους, εφόσον αυτός στερείται κάθε παθολογικής ή κοινωνικής επιβάρυνσης και επιπλέον εξασφαλίζει τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας.

Παράλληλα, και οι εκπαιδευτικοί οικειοποιούνται τον όρο, διότι δεν είναι αρνητικός και διευκολύνει την επικοινωνία με τους γονείς, ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Τέλος, ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες είναι επιστημονικός, υπονοεί ότι το πρόβλημα είναι ενδογενές στο μαθητή - αν και όχι παθολογικό - και αίρει τις ευθύνες από το σχολείο ή τους γονείς.

β) Παρά την ενδογενή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, ο όρος συνδέεται και παραπέμπει σε ανάγκη παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας. Έτσι, τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο, σημαντικός αριθμός παιδιών χαρακτηρίζονται ως παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες χωρίς να είναι στην πραγματικότητα. Ο όρος χρησιμοποιείται για παιδιά που έχουν προβλήματα στη μάθηση εξαιτίας κοινωνικών ή οικογενειακών, προβλημάτων, για παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα, για παιδιά με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και για παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση. Αν και η διαδικασία διακρίνεται η πρόθεση να αντιμετωπισθούν θετικά οι ανάγκες μερικών παιδιών, πρέπει να επισημάνουμε τρεις κύριες αρνητικές συνέπειες: α) διευρύνεται το φαινόμενο της ετικετοποίησης παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο ως παιδιά με ειδικές ανάγκες, β) εντείνεται η σύγχυση σχετικά με το ρόλο της ειδικής αγωγής και τα όρια της κατηγορίας των Μαθησιακών Δυσκολιών και γ) ενισχύονται και διαιώνίζονται οι μύθοι που έχουν αναπτυχθεί σε σχέση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

### 1.3. Μετάγνωση και μαθησιακές δυσκολίες

Μετάγνωση ονομάζεται η επίγνωση ενός ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες, τις γνωστικές του δυνάμεις, και αδυναμίες, και την αυτορρύθμιση του (Flavell, 1976). Η μετάγνωση δηλαδή αφορά την επίγνωση, τον έλεγχο και τη ρύθμιση της γνώσης του (Baker & Brown, 1984a) και συνίσταται στην παρέμβαση, στην παρακολούθηση, τον συντονισμό και τη διόρθωση του συνόλου της γνωστικής δραστηριότητας του ατόμου, προκειμένου να επιτύχει κάποιο στόχο ή να επιλύσει ένα πρόβλημα.

Η μετάγνωση ανάλογα με τη γνωστική λειτουργία στην οποία επικεντρώνεται, διακρίνεται σε διάφορους τύπους, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι η μεταμνήμη, η μεταπροσοχή και η μεταγλώσσα. Ανάλογα με το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται, η μετάγνωση διακρίνεται σε τέσσερις μορφές, οι οποίες αλληλοεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να αλληλοκαθορίζονται έως ένα βαθμό. Ειδικότερα οι μορφές είναι οι ακόλουθες: α) Μεταγνωστική γνώση (γνώση αποθηκευμένη στη μακρόχρονη μνήμη), β) Γνώση έργων-στόχων (επίγνωση του ατόμου για το πρόβλημα που εξετάζει), γ) Γνώση ενεργειών-στρατηγιών (επίγνωση του ατόμου για τις πράξεις που θα εφαρμόσει στο πρόβλημα που εξετάζει), δ) Μεταγνωστικές εμπειρίες (σύνολο συνειδητών εμπειριών γνωστικού και συναισθηματικού τύπου που συνοδεύουν ένα διανοητικό έργο).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για το ρόλο που διαδραματίζουν τα μεταγνωστικά ελλείμματα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με την αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων από δύο θεματικές περιοχές: (α) την επισήμανση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων για τη μάθηση όλων των παιδιών (Presley et al., 1990) και (β) την πιστοποίηση της ύπαρξης προβλημάτων με την αποτελεσματική και ευέλικτη πρόσβαση και χρήση στρατηγικών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Meltzer, 1984, 1991).

Κατά τη δεκαετία 1980 οι ερευνητές υποστήριξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι παθητικοί μαθητές. Αντίθετα είναι ενεργητικοί αλλά αναποτελεσματικοί μαθητές. Η άποψη του ενεργητικού αναποτελεσματικού μαθητή υποστηρίχθηκε στη βάση της φύσης των προβλημάτων που εκδηλώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Swanson, 1989). Προβλήματα όπως:

Δυσκολίες στην αξιολόγηση, τη λογική οργάνωση και τον συντονισμό τόσο των εισερχόμενων πληροφοριών όσο και των πολλαπλών νοητικών δραστηριοτήτων που παρουσιάζονται συγχρόνως ή σε άμεση συνέχεια (Swanson, 1988). Αυτές οι δυσκολίες αντανακλώνται στα προβλήματα ολοκλήρωσης των νοητικών διεργασιών που εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων (π.χ. αντίληψη, μνήμη, γλώσσα και προσοχή) και των επιμέρους δεξιοτήτων που εμπλέκονται στην ανάγνωση και στην γραφή.

Προβλήματα στην ευελιξία όσον αφορά την εφαρμογή των στρατηγικών, ακόμη και όταν τα παιδιά έχουν επίγνωση των στρατηγικών που θα χρησιμοποιήσουν. Τα προβλήματα αυτά αντανακλώνται στη δυσκολία των παιδιών να μεταβαίνουν γρήγορα από τη μία στρατηγική στην άλλη (δυσκολίες γρήγορης αλλαγής στρατηγικής), να εντοπίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης και να αδιαφορούν για τις λεπτομέρειες. Αφορούν επίσης τις δυσκολίες τους να εναλλάσσονται μεταξύ γενικών προσεγγίσεων και συγκεκριμένων ειδικών στρατηγικών, και αντίστροφα (Meltzer et al., 1989).

Προβλήματα σε στρατηγικές αυτορρύθμισης, όπως είναι ο έλεγχος, ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η αναθεώρηση, κατά τη διάρκεια προσπάθειας των παιδιών να μάθουν ή να επιλύσουν προβλήματα (Duffy et al., 1986· Presley & Lewin, 1987· Short & Ryan, 1984· Wong et al., 1986), καθώς επίσης προβλήματα στην αξιοποίηση της ανατροφοδότησης για την καταλληλόλητα της επιλεγμένης στρατηγικής (Dykman, Ackerman & Ogelby, 1979).

Περιορισμένη επίγνωση της χρησιμότητας ειδικών στρατηγικών για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και δυσκολίες στην επεξήγηση των λύσεων που έχουν ορθά προταθεί (Meltzer, 1991). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν επίγνωση των διαδικασιών επίλυσης ενός προβλήματος και δυσκολεύονται να περιγράψουν και να συζητήσουν τις δικές τους γνωστικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες αποκτούν πρόσβαση στις πληροφορίες. Είναι επίσης πιθανό οι αυξανόμενες γνώσεις και η γλώσσα να επηρεάζουν τη δημιουργία των στρατηγικών. Όπως υποστηρίζεται η έλλειψη γνώσεων ή οι διαφορετικές αναπαραστάσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να λειτουργήσουν περιοριστικά όσον αφορά τη χρήση στρατηγικών.

Η έρευνα επίσης έχει δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιούν αυθόρμητα λιγότερες στρατηγικές και σε μικρότερη συχνότητα από ότι στα υπόλοιπα παιδιά. Αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή ότι τα παιδιά αυτά μάλλον αντιμετωπίζουν πολλαπλά προβλήματα στρατηγικών παρά σημειώνουν μία απλή αποτυχία στη χρήση στρατηγικών (Gerber, 1983· Kolligan & Sternberg, 1987· Swanson, 1987). Οι ελλείψεις στρατηγικών των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία υπάγονται τα προβλήματα επιλογής στρατηγικής. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά στηρίζονται σε απλούστερες και λιγότερες αποτελεσματικές στρατηγικές συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους (Conca, 1989· Graham & Freeman, 1985). Η προτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για πιο απλοϊκές στρατηγικές αντανακλά την αποτυχία να εκτιμήσουν την αξία των συγκεκριμένων στρατηγικών έναντι άλλων πιο σύνθετων.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα προβλήματα εκτέλεσης και στρατηγικής. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν εφαρμόζουν τις στρατηγικές με άνεση και ορθό τρόπο (Ford, Pelham, & Ross, 1984). Ορισμένοι ερευνητές αποδίδουν την αποτυχία των παιδιών να εφαρμόσουν τις στρατηγικές σε προβλήματα μεταγνωστικής φύσης (Paris & Lindauer, 1982·Reeve &Brown, 1985· Wong, 1982). Ένα βασικό στοιχείο της μετάγνωσης αφορά τις λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου, όπως είναι η πρόβλεψη, ο σχεδιασμός και ο έλεγχος (Brown & Deloache, 1978). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν καταφέρνουν να σχεδιάσουν τη δράση τους προς ένα στόχο, να ελέγξουν εάν βαδίζουν προς την εκπλήρωση του και , εφόσον χρειάζεται να διορθώσουν το αρχικό σχέδιο τους

### 1.3.1. Μύθοι σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες

Ένα απαραίτητο βήμα προς την κατανόηση του περιεχόμενου των Μαθησιακών Δυσκολιών των μαθητών και την κατάλληλη αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών είναι η ανάδειξη και η κατάρριψη των μύθων που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτό το θέμα. Οι μύθοι αυτοί είναι αποτέλεσμα κυρίως ελλιπούς ενημέρωσης, έχουν εμποδίσει συχνά τη λήψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μέτρων αντιμετώπισης, έχουν προκαλέσει αρκετό προσωπικό πόνο στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στις οικογένειές τους και έχουν οδηγήσει σε σύγχυση όλους τους ενδιαφερόμενους. Οι πιο διαδεδομένοι μύθοι είναι οι παρακάτω:

*Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν πραγματική ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.* Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πραγματικές και δεν αποτελούν δημιούργημα των επιστημόνων. Η πρόσφατη έρευνα καταδεικνύει νευρολογικής φύσης διαφορές τόσο στη δομή όσο και στη λειτουργία του εγκεφάλου.

*Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή νοημοσύνη.* Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δείκτη νοημοσύνης στο πλαίσιο του φυσιολογικού. Αυτό σημαίνει ότι κάποιοι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, ενώ άλλοι απλά στο κατώτερο όριο του φυσιολογικού.

*Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να μάθουν.* Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να μάθουν και να προχωρήσουν σε ακαδημαϊκές σπουδές. Απαιτείται όμως να παρακάμψουν τις δυσκολίες τους με εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης που τους επιτρέπουν να προσεγγίσουν τη γνώση και να επιδείξουν την πρόοδό τους.

*Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας.* Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν δημιουργούνται εξαιτίας ακατάλληλης διδασκαλίας. Η ακατάλληλη διδασκαλία μπορεί απλά να επιδεινώσει το πρόβλημα, ενώ η κατάλληλη προσαρμογή μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση και τη μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων κάθε μαθητή.

*Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απλά τεμπέληδες. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να εκτελέσουν τις εργασίες τους και συχνά δεν τις ολοκληρώνουν. Αυτό μερικές φορές μοιάζει με τεμπελιά, αλλά δεν είναι. Οι λόγοι που συμπεριφέρονται τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο εδράζουν στην αναντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ των δυνατοτήτων τους και του δείκτη δυσκολίας του έργου που τους έχει ανατεθεί, καθώς και στη συσσωρευμένη αποτυχία που έχουν βιώσει στο σχολείο.*

*Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν πρόβλημα μόνο στα μαθήματα του σχολείου. Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την ύπαρξη σημαντικών κοινωνικό-συναισθηματικών προβλημάτων στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα προβλήματα αυτά μπορεί είτε να προκαλούνται από τη συνεχή αποτυχία είτε από τα προβλήματα στις γνωστικές λειτουργίες.*

*Οι Μαθησιακές Δυσκολίες ξεπερνιούνται με τον καιρό. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εξαφανίζονται με την πάροδο του χρόνου. Απλά εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο και ένταση σε κάθε ηλικία. Για παράδειγμα, μπορεί να εκδηλώνονται με προβλήματα φωναχτής ανάγνωσης στην πρώτη σχολική ηλικία και με προβλήματα απομνημόνευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες θεραπεύονται. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν διαρκή και μόνιμη συνθήκη, η οποία βελτιώνεται εξαιρετικά δύσκολα. Αυτή ακριβώς η εξαιρετική δυσκολία βελτίωσης και η αντίσταση στη διδασκαλία αναδεικνύεται ως διαγνωστικό χαρακτηριστικό. Οι διάφορες μέθοδοι θεραπείας που κατά καιρούς έχουν έρθει στην επικαιρότητα στερούνται κάθε ερευνητικής τεκμηρίωσης.*

### 1.3.2. Είδη μαθησιακών δυσκολιών

Υπάρχουν δύο είδη μαθησιακών δυσκολιών: 1. *οι γενικές* (συνήθως εξωγενείς, δευτερογενείς περιβαλλοντικής αιτιολογίας στις οποίες το παιδί υστερεί σε όλα τα είδη μαθημάτων και σε όλες τις συνθήκες) και 2. *οι ειδικές* (πρωτογενείς βιολογικής αιτιολογίας στις οποίες το παιδί υστερεί μόνο σε ορισμένα είδη μαθημάτων και σε ορισμένες συνθήκες). Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM-IV ως μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται: α) η διαταραχή της ανάγνωσης (δυσλεξία), β) διαταραχή μαθηματικών, γ) διαταραχή γραπτής έκφρασης και δ) διαταραχή μη προσδιοριζόμενης αλλιώς. Ενώ σύμφωνα με τα κριτήρια του ICD-10 ως μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται α) η δυσλεξία, β) ειδική διαταραχή ορθογραφίας γ) ειδική διαταραχή αριθμητικών ικανοτήτων και δ) μικτή διαταραχή σχολικών ικανοτήτων.

*Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες* αναφέρονται στις δυσκολίες που εμφανίζει ένα παιδί στην πρόσκτηση και χρήση σχολικών δεξιοτήτων, που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και περιγράφει γενικά τις δυσκολίες του παιδιού στη σχολική μαθησιακή διαδικασία. Είναι ευρύτερος του όρου «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και χρησιμοποιείται πολλές φορές καταχρηστικά (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου 2006:16-17).

Αντίθετα *οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* ως συγκεκριμένος όρος, αναφέρεται σε μια κατηγορία διαταραχών (που πιθανότατα να έχουν νευροβιολογική αιτιολογική βάση), οι οποίες προκαλούν «δυσκολία πρόσκτησης ενός ή περισσότερων μαθησιακών τομέων που σχετίζονται με την επεξεργασία του λόγου στη γλώσσα και τα μαθηματικά (π.χ. στην ανάγνωση, την κατανόηση του γραπτού λόγου, τη δυσκολία στην αριθμητική κ.λπ.). Συχνά μέσω μιας αυθαίρετης γενίκευσης οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ταυτίζονται με τον όρο «Δυσλεξία» (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου 2006:17). Η Δυσλεξία όμως αναφέρεται σε μια μόνο συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αυτήν της δυσκολίας στην εκμάθηση της αναγνωστικής διαδικασίας και της ορθογραφημένης γραφής. Άλλες κατηγορίες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμεία.

### 1.3.3. Δυσλεξία

Η δυσλεξία έχει ανακαλυφθεί και μελετηθεί τα τελευταία εκατό χρόνια. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί που προσπαθούν με ακρίβεια να περιγράψουν το εν λόγω φαινόμενο. Η ύπαρξη αυτών των πολλών ορισμών αποδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου καθώς και τη σύγχυση που έχει δημιουργηθεί, γύρω από την έννοια της δυσλεξίας, στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας. Η δυσλεξία ήταν και εξακολουθεί να είναι αντικείμενο σύγχυσης και αμφισβήτησης μεταξύ των μελετητών της, με αποτέλεσμα τον προβληματισμό όχι μόνο στη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού αλλά και επιπροσθέτως στην εξεύρεση των αιτιών που προκαλούν την ειδική αυτή διαταραχή καθώς και των παρεμβατικών στρατηγικών αντιμετώπισής της.

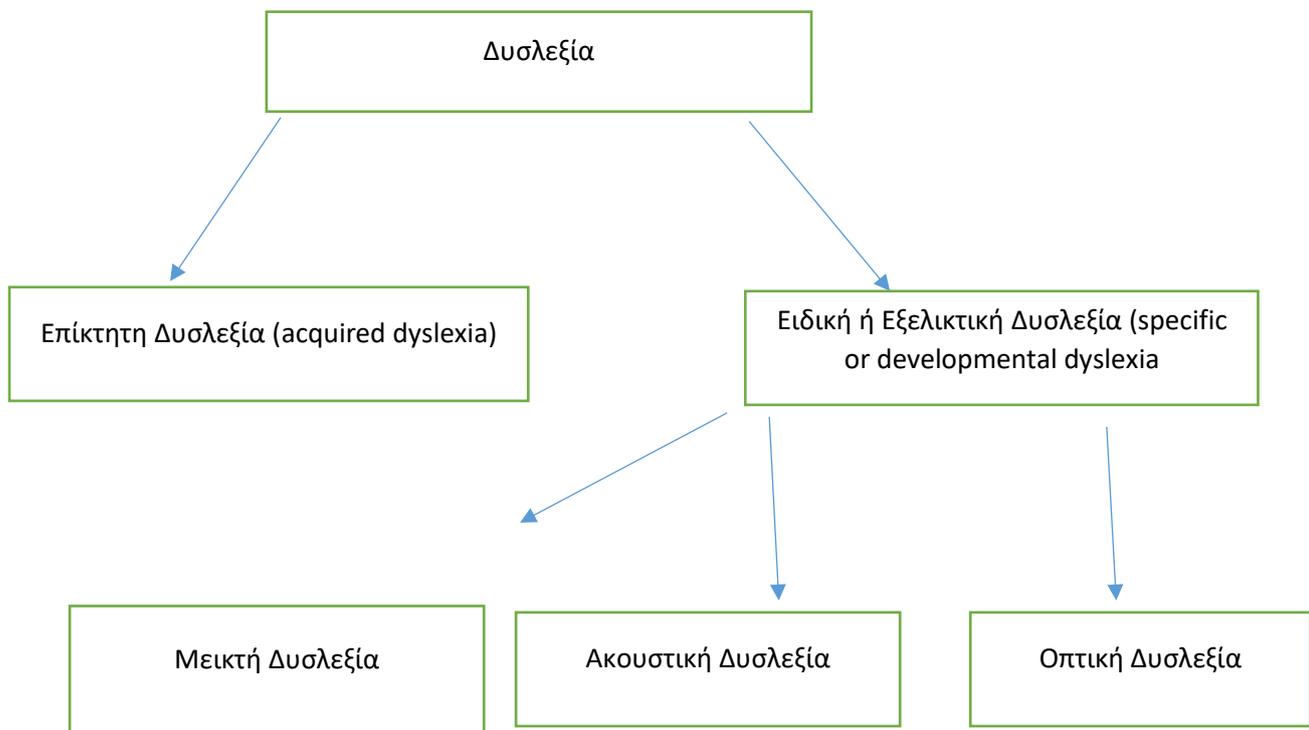
Η παραπάνω κατάσταση είναι παράγωγο εμπλοκής περισσότερων του ενός επιστημονικού κλάδου. Αρχικά η δυσλεξία ανακαλύφθηκε από ειδικούς της ιατρικής επιστήμης και αντιμετωπιζόταν ως ιατρικό πρόβλημα. Κατόπιν, αναγνωρίστηκε ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου και ως τέτοιο έχει συνέπειες και στην εκπαίδευση. Αργότερα και μέχρι σήμερα το πρόβλημα έχει επεκταθεί και σε άλλα πεδία πέρα της γραφής, όπως στην κατανόηση κειμένου και στην κατανόηση και άλλων συμβολικών συστημάτων, όπως η αριθμητική και η μουσική.

Λογικό ήταν, λοιπόν, η δυσλεξία να αρχίσει να απασχολεί, έκτος από την ιατρική, και τις επιστήμες της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Και ενώ θα περίμενε κανείς τη συνεργασία των τριών αυτών κλάδων για την καλύτερη μελέτη του συνδρόμου και την εξαγωγή ακριβέστερων συμπερασμάτων, αντίθετα άρχισαν οι διαφωνίες μεταξύ των επιστημόνων, οι οποίες συνεχίζονται ακόμα και σήμερα, σε μικρότερη ένταση. (Πρόποδας, 1997)

Η Βρετανική Ένωση για τη δυσλεξία ορίζει τη διαταραχή αυτή ως εξής: «Η δυσλεξία είναι μία πολύπλοκη νευρολογική κατάσταση που είναι ιδιοσυστατική στην προέλευσή της. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάσουν πολλές περιοχές της μάθησης και μπορεί να περιγραφεί ως μια συγκεκριμένη δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στο γραπτό λόγο. Μία ή περισσότερες από αυτές τις περιοχές μπορεί να επηρεαστούν. Η αριθμητική ικανότητα, η δεξιότητα χειρισμού συμβόλων (μουσική), η κινητική λειτουργία και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί επίσης να εμπλέκονται. Εντούτοις, συνδέεται κυρίως με το χειρισμό του γραπτού λόγου, παρόλο που και ο προφορικός λόγος μπορεί να επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό.» (Βρετανική Ένωση για τη Δυσλεξία, 1997).

Ένας λειτουργικός ορισμός ερευνητικά τεκμηριωμένος είναι αυτός που προτάθηκε από την **Επιτροπή έρευνας της Εταιρίας Δυσλεξίας του Orton** (The Orton Dyslexia Society Research Committee), σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Center for Learning Disabilities) και το Εθνικό Ινστιτούτο για την Υγεία του Παιδιού και την Ανάπτυξη του Ανθρώπου (National Institute of Child and Human Development)

«Η δυσλεξία είναι μία από τις αρκετές διακριτές μαθησιακές δυσκολίες. Είναι μία συγκεκριμένη γλωσσική δυσκολία ιδιοσυστατικής προέλευσης που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων και η οποία συνήθως αντανακλά ανεπαρκή φωνολογική επεξεργασία. Οι δυσκολίες αυτές στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων είναι συχνά μη αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία και τις άλλες γνωστικές και σχολικές ικανότητες και δεν είναι το αποτέλεσμα μίας γενικευμένης αναπτυξιακής ανωμαλίας ή αισθητηριακής μειονεξίας. Η δυσλεξία εκδηλώνεται με μία μεταβαλλόμενη δυσκολία στις διαφορετικές μορφές της γλώσσας, συμπεριλαμβάνοντας συχνά, μαζί με τα προβλήματα στην ανάγνωση, ένα αισθητό πρόβλημα στην κατάκτηση της γραφής και της ορθογραφίας». (The Orton Dyslexia Society Research Committee, Απρίλιος 1994).



Επίκτητη δυσλεξία: Οι ικανότητες της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας είχαν αποκτηθεί πλήρως, αλλά εξαιτίας κάποιου εγκεφαλικού τραυματισμού χάθηκαν ή μειώθηκαν. Σύμφωνα με τον Geschwind (1962) η επίκτητη δυσλεξία είναι δυνατόν να διακριθεί σε τρεις τύπους:

Πρώτος τύπος: Εμφανή προβλήματα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και στην ορθογραφία

Δεύτερος τύπος: Εμφανίζει σαφή ανικανότητα στην ανάγνωση και γραφή

Τρίτος τύπος: Εμφανίζει σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και ελαφρότερες στη γραφή. (Ο τύπος αυτός μοιάζει περισσότερο με την Ειδική Δυσλεξία)

Χαρακτηριστικά της οπτικής δυσλεξίας: Παρατηρείται δυσλειτουργία στο οπτικό κανάλι επεξεργασίας πληροφοριών και δυσκολία στη διάκριση σύνθετων μορφών και σχεδίων, στις οπτικές ακολουθίες και μια πιθανή κινητική αδεξιότητα.

Στην ανάγνωση:

Σύγχυση γραμμάτων και λέξεων με οπτική ομοιότητα, καθρεπτικό διάβασμα, πιθανότατα λόγω αδυναμίας τους να δουν τις λέξεις σαν μορφολογικά σύνολα με αποτέλεσμα μια δυσκολία για γρήγορη αναγνώριση των λέξεων. Έτσι, αντιμετωπίζουν όλες τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά, με συνέπεια να έχουν περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο. Δυσκολεύονται επομένως να διαβάσουν τις λέξεις ολικά. Μπορούν όμως να αξιοποιούν τις αρχές της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας και να διαβάζουν ακόμη και ψευδολέξεις.

Στην ορθογραφία:

Λάθη που δεν παραβιάζουν τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Μερικές φορές γράφουν προσπαθώντας να ανασύρουν τη λέξη από το οπτικό τους λεξιλόγιο, κάνοντας έτσι λάθη, ενώ θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το λειτουργικά ικανότερο γραφημικό-φωνημικό κανάλι. Συμπερασματικά, τα άτομα με οπτική δυσλεξία είναι προτιμότερο **να διδάσκονται πρώτη ανάγνωση με φωνητικές μεθόδους**, αν και και με αυτές είναι βέβαιο ότι θα συναντήσουν δυσκολίες.

Χαρακτηριστικά της Ακουστικής Δυσλεξίας: Δυσκολίες στη διάκριση ακουστικών ομοιοτήτων και διαφορών, στη σύνθεση ήχων σε λέξεις και αντίστροφα. Η βασική του αδυναμία κατά τους Johnson & Myklebust (1967) είναι στην αντίληψη των ομοιοτήτων των αρχικών και τελικών ήχων των λέξεων. Μπορεί έτσι να μην αντιλαμβάνεται το διπλό ήχο στα συμφωνικά συμπλέγματα (καίω αντί κλαίω). Συνδέει τις λέξεις με την έννοιά τους αλλά δυσκολεύεται στη μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα. Πραγματοποιεί σημασιολογικά λάθη («μαύρος» αντί «σκοτεινός»). Μιας και το παιδί με ακουστική δυσλεξία δυσκολεύεται στην ανάλυση των λέξεων σε μικρότερες ηχητικές ενότητες και στη σύνθεση των ήχων σε λέξεις, τείνει να διαβάζει τις λέξεις ολικά. Έτσι όμως δεν μπορεί να αντιμετωπίσει λέξεις που δεν έχει ξαναδεί και επομένως δεν είναι στο οπτικό του λεξιλόγιο.

Συνεπώς το ακουστικά δυσλεξικό παιδί μπορεί να διαβάσει τις λέξεις στις οποίες μπορεί να συνδέει τη γραφημική τους ταυτότητα με τη σημασία τους. Αναπόφευκτα η αδυναμία του ακουστικά δυσλεξικού παιδιού να διαβάσει φωνητικά θα έχει επιπτώσεις και στην ορθογραφία. Συχνά παραλείπει ενδιάμεσες συλλαβές γιατί δεν μπορεί ν' αντιληφθεί ολόκληρη τη λέξη. Μπορεί επίσης να αντικαθιστά λέξεις που μοιάζουν οπτικά.

Μιας και δυσλειτουργεί το γραφημικό-φωνημικό κανάλι καλό είναι να χρησιμοποιούνται *ολικές μέθοδοι στα πρώτα στάδια*. Απ' τη στιγμή όμως της απόκτησης ενός ικανοποιητικού αριθμού οπτικού λεξιλογίου θα πρέπει σιγά σιγά το παιδί να εισαχθεί στην ανάλυση και σύνθεση λέξεων για να καταστεί ικανό να διαβάζει οποιαδήποτε λέξη.

Μικτή δυσλεξία: Οι περισσότερες περιπτώσεις δυσλεξίας είναι μεικτοί τύποι. Στο μεικτό τύπο υπάρχει δυσλειτουργία και στα δύο λειτουργικά συστήματα επεξεργασίας πληροφοριών. Μιας και οι δύο δίοδοι επικοινωνίας (και η οπτική και η ακουστική) δυσλειτουργούν, η εκμάθηση της ανάγνωσης μπορεί να βοηθηθεί μέσω ενός τρίτου καναλιού, του κιναισθητικού που θα συμπληρώνεται άλλοτε με φωνητικές παρεμβάσεις κι άλλοτε με παρεμβάσεις της ολικής γλώσσας.

### Πιθανά αίτια

Σήμερα είναι πλέον ευρέως παραδεκτή η νευροβιολογική βάση της δυσλεξίας. Τα αίτια της διαταραχής που περιγράφονται ως πιο πιθανά είναι:

Γενετικά: Ανωμαλίες σε διάφορα ζεύγη χρωμοσωμάτων (π.χ. χρωμόσωμα 6p21-p22 που έχει συνδεθεί με τη φωνολογική επίγνωση και χρωμόσωμα 15q21 με την ανάγνωση λέξης). Επίσης, η 4:1 αναλογία αγοριών – κοριτσιών, η ύπαρξη στην οικογένεια κι άλλων ατόμων με δυσλεξία και μελέτες με ιδανικούς και διζυγωτικούς διδύμους συντείνουν στη γενετική εξήγηση της δυσλεξίας.

Ανάπτυξη εγκεφάλου: Έχουν βρεθεί νευρωνικές αλλαγές στο θαλαμικό πυρήνα και στον πρωτοταγή φλοιό και οι οποίες εξηγούν τα αντιληπτικά προβλήματα των δυσλεξικών

Έλλειψη ημισφαιρικής ασυμμετρίας: Στα δυσλεξικά άτομα δεν παρατηρείται συνήθως η αναμενόμενη μεγαλύτερη ανάπτυξη του αριστερού σε σχέση με το δεξιό ημισφαίριο

Αλλαγές στους πυρήνες και νευρώνες του εγκεφάλου: Έχουν παρατηρηθεί αλλαγές στο μέγεθος του εγκεφάλου και στο μήκος κάποιων νευρώνων. Το μικρότερο μήκος συνεπάγεται μικρότερη ταχύτητα μετάδοσης οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων

Ευρήματα από μαγνητικές τομογραφίες (M.R.I.): Διαπιστώθηκε ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάκριση διαφορετικών μορφών δυσλεξίας. Υπήρξαν ευρήματα στον κροταφικό και βρεγματικό λοβό των δύο ημισφαιρίων και στη μορφολογία των ελίκων εκατέρωθεν της σχισμής του Σύλβιου.

Ευρήματα από τομογραφίες εκπομπής ποζιτρονίων (P.E.T.): Έχει δειχθεί ότι τα δυσλεξικά άτομα ενώ αποτυγχάνουν να ενεργοποιήσουν τις αριστερές οπίσθιες κροταφικές και βρεγματικές περιοχές, επιδεικνύουν υπερδραστηριότητα του δεξιού κροταφικού φλοιού. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν πιθανή δυσλειτουργία των αριστερών κροταφικό-βρεγματικών περιοχών. Άλλες μελέτες έδειξαν αποσύνδεση των οπίσθιων και πρόσθιων γλωσσικών περιοχών.

Ευρήματα από προκλητά δυναμικά: Με τα προκλητά δυναμικά μπορούν να διαγνωστούν οι γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί το άτομο κατά τη διεκπεραίωση μιας εργασίας. Έτσι μπορούν αξιόπιστα να διαγνωστούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του ατόμου

Οργανικά αίτια: Προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες όπως μολυσματικές ασθένειες, τοξικές ουσίες, φάρμακα, αλκοολισμός και υποσιτισμός της εγκύου, ένας δύσκολος τοκετός, αλλά και μεταγεννητικοί όπως εγκεφαλικά τραύματα, μηνιγγίτιδες, εγκεφαλίτιδες, αλλεργίες, δηλητηριάσεις από μόλυβδο μπορούν να επηρεάσουν την ομαλή ανάπτυξη του εγκεφάλου του εμβρύου ή του παιδιού.

Οφθαλμικές κινήσεις: Έρευνες έχουν δείξει ότι οι δυσλεξικοί αναγνώστες παρουσιάζουν ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Παρ' όλες τις επανειλημμένες ερευνητικές προσπάθειες όμως δεν έχει κατορθωθεί να αποδειχθεί αιτιώδης σχέση ανάμεσα στις ελαττωματικές οφθαλμικές κινήσεις και της προβληματικής ανάγνωσης και το πιθανότερο είναι οι ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις να είναι το αποτέλεσμα της προβληματικής ανάγνωσης και όχι το γενεσιουργό αίτιό της.

## Επιδημιολογία

- Σε σκανδιναβικές χώρες, όπως στη Σουηδία και στις ΗΠΑ υπολογίζεται ότι ένα 10% του πληθυσμού έχει δυσλεξία.
- Ο Rabinovich (1968) κατεβάζει το ποσοστό στο συντηρητικό 3%.
- Στη Βρετανία οι Newton (1970) και Critchley (1970) υποστηρίζουν ότι τουλάχιστον 10% του μαθητικού πληθυσμού έχει δυσλεξία.
- Σύμφωνα με τα στοιχεία διεθνών οργανισμών, 5 % περίπου του μαθητικού πληθυσμού των αναπτυγμένων χωρών πάσχει από δυσλεξία.
- Η αναλογία στα δύο φύλα είναι 4 αγόρια προς 1 κορίτσι.
- Οι διαφορές στα ποσοστά πιθανόν να οφείλονται στο ότι πολλές περιπτώσεις δυσλεξίας μπορεί να μην αναγνωρίζονται ή και στο ότι πολλές δυσλεξικές περιπτώσεις αναμειγνύονται με άλλες κατηγορίες προβληματικών αναγνωστών.

Κριτήρια διάγνωσης δυσλεξίας: Ο Ολλανδός καθηγητής Dumont το Σεπτέμβριο του 1990 στο Aachen της Γερμανίας, στο πανευρωπαϊκό συνέδριο δυσλεξίας διατύπωσε κάποια κριτήρια που οροθετούν την δυσλεξία από τις άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Κριτήρια τα οποία συμβάλλουν στη διάγνωση και την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στα πλαίσια της παιδαγωγικής, με τη βοήθεια των οποίων κάποιος μπορεί να κρίνει εάν πρόκειται για δυσλεξία.

Δηλαδή ένας εκπαιδευτικός ή ένας ειδικός παιδαγωγός θα καταφέρει να διαγνώσει και να διαπιστώσει την ύπαρξη της δυσλεξίας με το κριτήριο της ιδιαιτερότητας (ικανότητα ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής), το κριτήριο της νοημοσύνης (τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν κανονικό και υψηλό δείκτη νοημοσύνης), το κριτήριο της απόκλισης (νοημοσύνη του ατόμου), το κριτήριο του αποκλεισμού (η δυσλεξία δεν σχετίζεται με αισθητηριακές ανεπάρκειες), το κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης (καθυστέρηση στη μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία και αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία). Ένα ακόμη κριτήριο είναι εκείνο της δυσαρμονίας στο προφίλ της νοημοσύνης ( διακυμάνσεις στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη) και τέλος το κριτήριο της κληρονομικότητας.

Κριτήρια αποκλεισμού για τη διάγνωση της δυσλεξίας: Όλοι σχεδόν οι μελετητές της δυσλεξίας συμφωνούν ότι οι κυριότερες ενδείξεις του φαινομένου είναι οι ακόλουθες:

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

Συμπερασματικά και με βάση τον ορισμό της δυσλεξίας και τα κριτήρια αποκλεισμού που υπάρχουν σε αυτόν, για να θεωρηθεί ότι ένα άτομο έχει δυσλεξία θα πρέπει, εκτός από την εμφάνιση σοβαρών δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή, να πληροί και τα ακόλουθα κριτήρια:

- Να έχει φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης (από 90 και άνω),
- Να έχει κανονική όραση και ακοή,
- Να μην έχει καμία νευρολογική ή άλλη φυσική αδυναμία,
- Να μην εμφανίζει σοβαρές συναισθηματικές και κοινωνικές διαταραχές,
- Να μην αντιμετωπίζει σοβαρή κοινωνικοοικονομική υστέρηση και
- Να έχει επαρκείς ευκαιρίες μάθησης.

### Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία

1. Δυσκολία στο συντονισμό αδρών και λεπτών κινήσεων
2. Καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου και ομιλίας
3. Δυσκολία συντονισμό στο χώρο και χρόνο
4. Δυσλειτουργία της βραχυπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης μνήμης

### Στην ανάγνωση:

- ✓ Συλλαβιστή, αρχή χωρίς προσωδία ανάγνωση
- ✓ Προσπερνάει σειρές ή και λέξεις
- ✓ Μαντεύει τη λέξη που ακολουθεί (π.χ. όμορφος αντί για όροφος)
- ✓ Αλλάζει τη σειρά των γραμμάτων ή των συλλαβών (π.χ. της αντί σης, φασάρι αντί σαφάρι)
- ✓ Δυσκολεύεται στην ανάγνωση λέξεων/γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά (π.χ. βάρος αντί φάρος)
- ✓ Παραλείπει ή προσθέτει γράμματα/συλλαβές ή λέξεις
- ✓ Δυσκολεύεται στην ανάγνωση λέξεων με συμπλέγματα, δίψηφα φωνήεντα ή διφθόγγους
- ✓ Επαναλαμβάνει λέξεις
- ✓ Δυσκολεύεται στην κατανόηση κειμένου

### Στη γραφή

- ✓ Στη γραφή συγχύζει τα ακουστικά όμοια φωνήεντα π.χ. δ-θ, γ-χ, φ-β καθώς και τα οπτικά όμοια γράμματα π.χ. β-θ, π-τ, ο-α
- ✓ Παραλείπει γράμματα, κυρίως σε λέξεις με διπλά ή τριπλά σύμφωνα καθώς και σε λέξεις με δίψηφα σύμφωνα π.χ. Ατρέας αντί Αντρέας
- ✓ Προσθέτει γράμματα π.χ. αρκρούδα αντί αρκούδα
- ✓ Κάνει λάθος τη σωστή σειρά γραφής μια λέξης π.χ. φολγέρα αντί φλογέρα
- ✓ Έχει ελλιπή οπτική μνήμη και ανάπτυξη οπτικού λεξιλογίου, π.χ. μη τήρηση γραμματικών και ορθογραφικών κανόνων, δυσκολίες στην αντιγραφή



Εκπαιδευτικές αρχές σύμφωνα με την Orton Dyslexia Society: Η Orton Dyslexia Society πρότεινε ορισμένες βασικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις η τήρηση των οποίων θεωρείται απαραίτητη για την ουσιαστική και πληρέστερη αντιμετώπιση των αναγκών των δυσλεξικών μαθητών. Οι αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Επιλογή μεγάλου εύρους δοκιμασιών για την άσκηση όλων των δεξιοτήτων (multidisciplinary approach),
- Χρήση ασκήσεων και παραδειγμάτων προερχόμενα από τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής του παιδιού (meaning-based approach),
- Ξεκάθαρη δομή και ακολουθία ενοτήτων (structured and sequential teaching system),
- Χρήση της αλφαβητικής-φωνημικής προσέγγισης για τη σταδιακή δημιουργία του λόγου (alphabetic-phonetic approach),
- Συστηματοποιημένη διδασκαλία σε ενότητες (systematic learning procedure),
- Προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (individualized teaching),
- Χρησιμοποίηση όλων των αισθήσεων μέσω των ασκήσεων που δίνονται (multisensory approach),
- Επαναλήψεις στο τέλος των ενοτήτων (cumulative approach) και
- Θετική υποκίνηση του μαθητή με στόχο την απόκτηση αυτοπεποίθησης (positive reinforcement).

#### 1.4. Δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που συναντάται σε μαθητές με φυσιολογικό νοητικό επίπεδο και χωρίς αισθητηριακά ή άλλου είδους προβλήματα. Σύμφωνα με τον Kosc (1974) η δυσαριθμησία «αποτελεί μια δομική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, έχει τις ρίζες της σε μια εκ γενετής διαταραχή εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που είναι τα άμεσα, ανατομικό-φυσιολογικά υποστρώματα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, χωρίς μια ταυτόχρονη διαταραχή της γενικής νοητικής λειτουργίας».

**Επιδημιολογία:** Όσον αφορά στη συχνότητα του προβλήματος αυτού, έχει υποστηριχθεί ότι περίπου το 20-25% του πληθυσμού (συνεπώς και του μαθητικού πληθυσμού) φαίνεται να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία σε κάποιον τομέα ή αντικείμενο της μάθησης. Τα προβλήματα αυτά συνήθως διαφέρουν από άτομο σε άτομο ως προς τη φύση, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα και τις επιπτώσεις. Το ποσοστό των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες κατανέμεται ανισομερώς μεταξύ των δύο φύλων, με τα αγόρια να είναι αυτά που αντιμετωπίζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια δυσκολίες, και ιδιαίτερα δυσκολίες που έχουν σχέση με τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, με τη συμπεριφορά και με τη μάθηση της γλώσσας (π.χ. δυσκολίες στον προφορικό λόγο, Δυσλεξία, δυσορθογραφία, κ.α.) (Πόρποδας, 2003α).

**Αιτιολογία:** Ο Kosc (1974) διέκρινε έξι βασικές μορφές εμφάνισης δυσαριθμησίας:

- 1) *Τη λεκτική*, δηλαδή την αδυναμία κατανόησης και χρήσης μαθηματικών εννοιών και όρων και τη δυσκολία λεκτικής απόδοσης των μαθηματικών σχέσεων,
- 2) *Την πρακτογνωστική* που εκδηλώνεται με τη δυσκολία μαθηματικού χειρισμού αντικειμένων και εικόνων,
- 3) *Τη λεξιλογική*, την αδυναμία δηλαδή αναγνώρισης μαθηματικών συμβόλων, της ιδεογνωστική, αυτή που σχετίζεται με τη δυσκολία κατανόησης των μαθηματικών ιδεών και σχέσεων και τέλος,
- 4) *Τη λειτουργική* που εμφανίζεται κυρίως με δυσκολίες στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων.

Χαρακτηριστικά: Τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσαριθμησία (Johnson & Myklebust): οι διαταραχές στην οπτικοχωρική αντίληψη και οργάνωση, οι διαταραχές στον οπτικοκινητικό συντονισμό, η διαταραγμένη εικόνα του σώματος, η δυσκολία αντίληψης των συναισθημάτων άλλων ατόμων, η καλή αναγνωστική ικανότητα αλλά και η περιορισμένη αναγνωστική κατανόηση, οι καλές ακουστικό-φωνητικές ικανότητες, οι καλύτερες επιδόσεις στα λεκτικά απ' ό,τι στα μη λεκτικά μέρη των τεστ.

Η Sears κατέγραψε 22 χαρακτηριστικά δυσαριθμησίας κάνοντας ανασκόπηση των σχετικών ερευνών για τη δυσαριθμησία. Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα παιδί είναι τα ακόλουθα (Κανάρη, 2011 · Μπαφαλούκα, 2011):

1. Ανεστραμμένα, κακοσχηματισμένα, περιστρεμμένα ή πολύ μεγάλα γραπτά σύμβολα
2. Δυσκολία στην μετακίνηση από τη μια μαθηματική διαδικασία ή σκέψη σε μια άλλη
3. Σύγχυση και αντικατάσταση αριθμών όμοιων σε εμφάνιση.
4. Δυσκολία στη διάταξη στο χώρο των αριθμών στις αριθμητικές πράξεις.
5. Αδυναμία να δεχτεί τις αποστάσεις μεταξύ των αριθμών (π.χ. το 7 δε φαίνεται να είναι πιο κοντά από το 8 από ότι στο 9)
6. Δυσκολία στην διευθέτηση αριθμών ή αντικειμένων σε μια σειρά
7. Δυσκολία στη διευθέτηση αριθμών σύμφωνα με τα σχετικά τους μεγέθη (διάταξη).
8. Αποτυχία στην ανάγνωση ή γραφή της σωστής τιμής των πολυψήφιων αριθμών
9. Δυσκολία στην εφαρμογή πολλαπλών διαδοχικών βημάτων στις διαδικασίες των πράξεων ( π.χ. στους αλγόριθμους)
10. Ανεπαρκής μνήμη για απλές μαθηματικές πράξεις
11. Δυσκολία στο να δει τα αντικείμενα σε ομάδες ή σε σύνολα.
12. Δυσκολία στη ανάγνωση χαρτών και πλέγματα γραμμών
13. Σύγχυση στις μαθηματικές διεργασίες
14. Δυσκολία με την ένα προς ένα αντιστοίχιση

15. Αποτυχία στην αναγνώριση και κατανόηση των συμβόλων των πράξεων
16. Δυσκολία στο συσχετισμό ακουστικών και οπτικών συμβόλων ή οπτικών και λεκτικών ονομάτων.
17. Δυσκολία στην αντιγραφή αριθμών, γεωμετρικών σχημάτων κλπ από μοντέλα.
18. Δυσκολία στην αναπαραγωγή αριθμών, γεωμετρικών σχημάτων κλπ από μνήμης.
19. Δυσκολία στην κατανόηση κατεύθυνσης, βάρους, διαστήματος, χρόνου ή μέτρησης.
20. Δυσκολία μετάβασης από το συγκεκριμένο στο ημι-αφηρημένο και στο αφηρημένο επίπεδο
21. Δυσκολία κατανόησης και απάντησης προφορικής ή γραπτής σε προβλήματα (όταν παρουσιάζονται προφορικά ή γραπτά)
22. Αδυναμία επιλογής της κατάλληλης πορείας για τη λύση ενός προβλήματος

Πολλοί μαθητές ταλαιπωρούνται από τα Μαθηματικά κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Οι Resnick, CauzinilleMarmèche & Mathieu. (1995) αναλύοντας κυρίως την ειδική φύση των Μαθηματικών, πιστεύουν ότι τα Μαθηματικά παρουσιάζουν τρία κύρια χαρακτηριστικά που τα διακρίνουν από άλλους τομείς ανθρώπινης γνώσης. Πρώτον, τα Μαθηματικά αφορούν αφηρημένες μορφές γνώσης σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλους τομείς μελέτης, και οπωσδήποτε σε μεγαλύτερο βαθμό από τους περισσότερους τομείς με τους οποίους έρχονται σε επαφή τα παιδιά. Δεύτερον, η μαθηματική γνώση συνδέεται συχνά με μια εξειδικευμένη τυπική γλώσσα που επιβάλλει περιορισμούς στη σύνταξη και τη σημασιολογία. Τρίτον, η τυπική γλώσσα των Μαθηματικών εκφράζει ένα παιχνίδι εναλλαγής μεταξύ σημαίνοντος και σημαινόμενου, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως όργανο και ως αντικείμενο.

Σχετικά με την κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διάκριση των υπο-τύπων που προτάθηκε από τον Geary (2004), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τρεις κατηγορίες: α) *Μαθητές με προβλήματα στη χρήση διαδικασιών*: Το κύριο γνωστικό χαρακτηριστικό τους είναι τα λάθη εφαρμογής διαδικασιών (π.χ. αλγορίθμων), και η χρήση «ανώριμων» στρατηγικών που συνηθίζουν νεαρότεροι μαθητές (π.χ. να μετρούν με τα δάχτυλα).

Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας εξελίσσονται όπως και οι τυπικοί μαθητές, αλλά σημειώνοντας κάποια αργοπορία. Η επίδοσή τους μοιάζει με αυτή νεαρότερων μαθητών και σημειώνουν σημαντική βελτίωση από τάξη σε τάξη. Η συνύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών στα Μαθηματικά και στην Ανάγνωση δεν είναι σαφής.

β) *Μαθητές με προβλήματα στη σημασιολογική μνήμη:* Το κύριο γνωστικό χαρακτηριστικό τους είναι η αδυναμία στην ανάκληση βασικών αριθμητικών δεδομένων. Οι μαθητές δηλαδή αντιμετωπίζουν προβλήματα στη γνώση και στην ευχερή ανάκληση των αποτελεσμάτων των πράξεων με δυο μονοψήφιους αριθμούς. Αυτή μπορεί να είναι αργή, συνοδεύεται από πολλά λάθη και αρκετά από αυτά σχετίζονται με τους αριθμούς που χρησιμοποιούνται στον υπολογισμό (π.χ.  $2+3 = 4$ , επειδή το 4 ακολουθεί στην απαρίθμηση το 2, 3). Επίσης, οι μαθητές αυτοί συχνά αντιμετωπίζουν και Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση με φωνολογικά ελλείμματα.

γ) *Μαθητές με προβλήματα στην οπτικό-χωρική αντίληψη:* Το κύριο γνωστικό χαρακτηριστικό τους είναι η σημείωση χωρικών λαθών στην αναπαράσταση αριθμητικών πληροφοριών. Οι μαθητές συνήθως κατά την “κατακόρυφη” εκτέλεση πράξεων γράφουν τα ψηφία των αριθμών σε λάθος στήλη των εκατοντάδων, δεκάδων, μονάδων κ.τ.λ. με αποτέλεσμα να μην οδηγούνται στο σωστό αποτέλεσμα. Επίσης κατά το χειρισμό πολυψήφιων αριθμών σημειώνουν λάθη που αφορούν στη θέση των ψηφίων (π.χ. το 4.530 μπορεί να ερμηνευτεί ή να χρησιμοποιηθεί ως 4.350). Σε ό,τι αφορά στα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά, αυτά περιγράφονται ως ασαφή και δε φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση.

## Αντιμετώπιση μαθηματικών δυσκολιών

- Η ανάγκη της αξιόπιστης εκπαιδευτικής αξιολόγησης και του σεβασμού των δεδομένων της κατά την επιλογή των διδακτικών στόχων.
- Η εξασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής του παιδιού στο πρόγραμμα α) η υπόδειξη των πρακτικών αναγκών της καθημερινής ζωής, που θα καλυφθούν με την απόκτηση των μαθηματικών γνώσεων, και β) η διατύπωση των διδακτικών στόχων που θα είναι επιτεύξιμοι, αλλά όχι πολύ εύκολοι.
- Ο σεβασμός της ακολουθίας των τρόπων αναπαράστασης της μαθηματικής γνώσης
- Η ειδική μέριμνα για τη διδασκαλία εικόνων, κανόνων και ιδιοτήτων
- Η συνεχής παρακολούθηση της προόδου και η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης στο μαθητή
- Η ευελιξία στη χρήση διδακτικών μεθόδων και η προσαρμογή τους στο μαθησιακό ύφος του μαθητή
- Η επιδίωξη της αυτοματοποίησης στη χρήση διαδικασιών και δεδομένων
- Η συστηματική εξοικείωση με τη γλώσσα των μαθηματικών
- Η απόκτηση στρατηγικών μάθησης
- Η διδασκαλία της επίλυσης προβλημάτων
- Η υποστήριξη της γενίκευσης της μάθησης
- Η προώθηση της θετικής στάσης του μαθητή προς τα μαθηματικά

Σύμφωνα με τους Strang και Rourke (1985), η αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκτέλεση πράξεων των μαθητών με δυσαριθμησία πρέπει να στηρίζεται σε δύο κυρίως βασικές αρχές: 1) η διαδικασία πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν περισσότερο ένα λεκτικό έργο και 2) η διδασκαλία πρέπει να είναι συστηματική και συγκεκριμένη. Η διδασκαλία στηριζόμενη στις παραπάνω αρχές επιβάλλεται από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά λόγω των ειδικών τους χαρακτηριστικών μπορούν να επωφεληθούν από μια διδασκαλία που χρησιμοποιεί λεκτικές περιγραφές και οδηγίες (Αγαλιώτης, 2000). Αντίθετα, τα δυσαριθμικά παιδιά παρουσιάζουν αδυναμίες στην οπτικό-χωρική αντίληψη και τον οπτικό-κινητικό συντονισμό, γεγονός που σημαίνει ότι δυσκολεύονται να μάθουν μέσω της παρατήρησης και του χειρισμού αντικειμένων.

Για τους παραπάνω λόγους, οι Strang και Rourke (στο Αγαλιώτης, 2000) προτείνουν τα εξής βήματα:

1) *Επιλογή μιας απλής μορφής της αριθμητικής πράξης που δυσκολεύει το παιδί (π.χ. αν το πρόβλημα είναι στην αφαίρεση, επιλέγεται μια αφαίρεση δυο μονοψήφιων αριθμών ή ενός διψήφιου και ενός μονοψήφιου χωρίς «δανεισμό»).*

2) *Προφορική περιγραφή του σκοπού, των πρακτικών εφαρμογών και των σταδίων της αριθμητικής πράξης από το δάσκαλο.* Για παράδειγμα ανάλογα και με την ηλικία του παιδιού μπορεί η αφαίρεση να ειπωθεί ως μια πράξη αντίθετη της πρόσθεσης, που χρησιμοποιείται σε τρεις περιπτώσεις : α) όταν «βγάζουμε», «μειώνουμε», «ελαττώνουμε», «ξοδεύουμε», «χάνουμε» και θέλουμε να δούμε τι απομένει, β) όταν συγκρίνουμε δυο μεγέθη και γ) όταν ψάχνουμε τι λείπει από ένα μέγεθος, προκειμένου να γίνει ίσο με ένα άλλο. Πρώτος στόχος στο στάδιο αυτό είναι να μπορεί το ίδιο το παιδί να περιγράφει το στόχο της πράξης προφορικά και το ρόλο των αριθμών που συμμετέχουν σε αυτή, έστω κι αν δεν την έχει κατανοήσει απόλυτα από μαθηματική άποψη.

3) *Προφορική λεπτομερειακή παρουσίαση των διαδοχικών βημάτων εκτέλεσης της πράξης από το δάσκαλο.* Σκοπός της παρουσίασης των διαδοχικών βημάτων είναι η παροχή πολύ συγκεκριμένων οδηγιών για να φθάσουν στο επίπεδο: «Συγκεντρώνουμε τη προσοχή μας στο σύμβολο της πράξης, το ονομάζουμε και

περιγράφουμε τι μας λέει να κάνουμε. Κατόπιν μετακινούμε το βλέμμα και το χέρι μας στο δεξιό άκρο της πράξης και αρχίζουμε να εργαζόμαστε στην τελευταία στήλη, όπου βρίσκονται οι μονάδες...».

4) *Προφορική παρουσίαση των βημάτων της πράξης από το παιδί.* Αφού παρουσιαστούν τα διαδοχικά βήματα από τον εκπαιδευτικό, ακολουθεί το παιδί, το οποίο περιγράφει τις φάσεις εκτέλεσης της πράξης.

5) *Γραπτή παρουσίαση των κανόνων εκτέλεσης της πράξης από το παιδί.* Το παιδί χρησιμοποιεί τους γραπτούς κανόνες όποτε το θεωρεί απαραίτητο και χρήσιμο. Παράλληλα με την εκμάθηση των κανόνων εκτέλεσης της πράξης, το παιδί θα πρέπει να εξασκείται στην αποστήθιση των Βασικών Αριθμητικών Δεδομένων.

6) *Εξοικείωση του παιδιού με την οπτική πλευρά της εκτέλεσης της πράξης, και πιο συγκεκριμένα με την αντιστοιχία των κανόνων με τις πραγματικές ενέργειες.* Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος και αφού σιγουρευτούμε ότι το παιδί έχει κατακτήσει πραγματικά σε λεκτικό επίπεδο τους κανόνες εκτέλεσης της πράξης, ζητάμε από το παιδί να καθοδηγήσει τον δάσκαλο ή το άλλο παιδί με προφορικές εντολές και οδηγίες για την εκτέλεση μιας πράξης του τύπου μαθαίνει.

7) *Εισαγωγή του χειραπτικού υλικού και επεξήγηση της μαθηματικής πλευράς της πράξης.* Αφού καταφέρει το παιδί να περιγράψει λεκτικά την εκτέλεση της πράξης, είναι φυσικά ανάγκη να υπάρξει η μαθηματική θεμελίωση των ενεργειών που περιλαμβάνονται στην εκτέλεση της. Αυτό γίνεται με τη χρήση πραγματικών αντικειμένων, ώστε να βοηθήσει το παιδί στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ πραγμάτων, ενεργειών – δραστηριοτήτων και αριθμητικών συμβόλων. Αυτό το σημείο είναι από τα πιο δύσκολα, αφού προϋποθέτει την ικανότητα για κιναισθητική μάθηση και απόκτηση αισθητηριακών εμπειριών, γεγονός που αποτελεί πρόβλημα για τα παιδιά. Η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με αρκετά αργό ρυθμό σε αυτή τη φάση, ώστε να δοθεί στο παιδί το κατάλληλο χρονικό περιθώριο για να βγάλει τα απαραίτητα συμπεράσματα. Επίσης πρέπει να γίνεται χρήση πληθώρας υλικών ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία γενίκευσης της γνώσης.

8) *Εκτέλεση της πράξης με γραπτά σύμβολα.* Μετά την κατανόηση της σημασίας των ενεργειών που πραγματοποιούνται για την εκτέλεση μιας πράξης, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτές οι ενέργειες εκφράζονται μαθηματικά, πρέπει το παιδί να εξασκηθεί πρακτικά στη χρήση των γραπτών συμβόλων για την

εκτέλεση της πράξης, δηλαδή πρέπει να πρέπει να εξασκηθεί γραπτά κάνοντας πράξεις με αριθμούς.

9) *Ιδιαίτερες ρυθμίσεις για την αντιμετώπιση των γραφοκινητικών προβλημάτων και των προβλημάτων χωρικού προσανατολισμού, που συχνά παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσαριθμησία. Σε αυτό βοηθάει πολύ η χρήση τετραγωνισμένου χαρτιού και άλλων ενδεικτικών βοηθητικών σημαδιών.*

10) Εξάσκηση στην «ανάγνωση» των αριθμητικών ασκήσεων. Για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες με την επεξεργασία των οπτικών λεπτομερειών και την οπτική διάκριση των συμβόλων, που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με δυσαριθμησία, πρέπει να ενθαρρύνονται στη ανάγνωση των πράξεων φωναχτά πριν ξεκινήσουν την εκτέλεση τους. Από τη στιγμή που το παιδί νιώθει σίγουρο και ικανό στη χρήση της φωναχτής ανάγνωσης, μπορεί να μεταβεί στη σιωπηρή ανάγνωση.

11) *Χρησιμοποίηση από το μαθητή υπολογιστή τσέπης (κομπιουτεράκι) για τον έλεγχο της ορθότητας των απαντήσεων. Σε περίπτωση λάθους, επαναλαμβάνεται η εκτέλεση της πράξης από την αρχή, με στόχο να επισημανθεί το λάθος. Σε αυτή τη φάση της διαδικασίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμα και προσωπικός υπολογιστής με σκοπό να υπάρξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την διαδικασία.*

12) *Καταγραφή και ανάλυση των λαθών του παιδιού από το δάσκαλο. Αυτό είναι πολύ σημαντικό στάδιο γιατί η γνωστική ανάλυση των λαθών του παιδιού μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τις πραγματικές μαθηματικές του ανάγκες και να συμβάλει αποφασιστικά στην επιλογή αποτελεσματικών προγραμμάτων αντιμετώπισης.*

13) *Γενίκευση και μεταφορά της γνώσης στην εκτέλεση των πράξεων μέσω της χρήσης της σε ποικίλες πραγματικές καταστάσεις. Οι ευκαιρίες που δίνονται στο παιδί να εφαρμόσει πρακτικά την ικανότητα εκτέλεσης των πράξεων, του δίνουν τη δυνατότητα να καταλάβει που χρησιμεύουν οι γνώσεις που απέκτησε, να εμβαθύνει στη σημασία της και να εξασκηθεί στη χρήση της.*

#### 1.4.1. Δυσορθογραφία

Γραφή ονομάζεται η διαδικασία εγγραφής της φυσικής γλώσσας με την μορφή οπτικών συμβόλων ή γραφικών σημείων πάνω σε επιφάνεια υλικού φορέα (Δημητρίου 1994). Η επινόηση της αποτελεί σταθμό στην εξέλιξη του πολιτισμού αφού το γλωσσικό μήνυμα, μέσω αυτής διατηρείται στο χρόνο και απελευθερώνεται από την εξάρτηση του. Η γραφή αποτελείται από τη γραφική κίνηση, την ορθογραφία και την γραπτή σύνθεση. Η γραφική κίνηση είναι συνέπεια μιας μακρόχρονης εκμάθησης που απαιτεί τον έλεγχο της λεπτής καθώς και της αδρής κινητικότητας του χεριού και των δαχτύλων. Η κινητικότητα βελτιώνεται με την ηλικία, το νοητικό δυναμικό και την κοινωνική, συναισθηματική ωριμότητα (Campolini 1998).

Σύμφωνα με βιβλιογραφικές έρευνες (Firth, 1980, Potvinetal. 2007, Snowling & Stackhouse, 1997) τα στάδια της ορθογραφημένης αυτόματης είναι τα ακόλουθα οκτώ:

1. Σύλληψη της ιδέας
2. Έλεγχο της συνοχής της ιδέας με το υπόλοιπο κείμενο ή με το θέμα του κειμένου, εύρεση των κατάλληλων λέξεων οι οποίες θα εκφράσουν την ιδέα
3. Φωνημική ανάλυση των λέξεων
4. Γραμματική και ετυμολογική ποιότητα μέσω της κατανόησης του περιεχομένου της πρότασης
5. Γραφό-φωνημική αντιστοίχιση
6. Εύρεση των κατάλληλων γραφημάτων με τη βοήθεια ορθογραφημένων κανόνων
7. Ανάκληση του κινητικού μοντέλου απεικόνισης των γραφημάτων και
8. Γραφή ενός κειμένου

Λάθη δυσορθογραφίας δύνανται να οφείλονται σε διαταραχές της οπτικής και ακουστικής αντίληψης, σε διαταραχές της ανάπτυξης του προφορικού λόγου και σε δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου. Δυσλειτουργία στο μηχανισμό

της οπτικής μνήμης και παρατηρείται έλλειψη παγιωμένου ορθογραφικού συστήματος.

Τα Διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV (1994) για την Διαταραχή της Δυσορθογραφίας είναι: Οι δεξιότητες ορθής γραφής, όπως μετρούνται με σταθμισμένες δοκιμασίες ατομικά είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού, της νοημοσύνης του και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης. Η διαταραχή στο Κριτήριο 1 παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (όπου απαιτείται σύνθεση γραπτών κειμένων). Εννοείται ότι απαιτείται, οι γραμματικά σωστές προτάσεις και η σωστή οργάνωση παραγράφων. Εάν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα ή βλάβη, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι πολύ περισσότερες από αυτές που απορρέουν από την διαταραχή. Συχνά, η διαταραχή αυτή συνυπάρχει με Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία) ή Διαταραχή των Μαθηματικών (Δυσαριθμησία). Είναι πολύ σπάνιο να εμφανιστεί μόνη της. Συνήθως η διαταραχή γίνεται εμφανής στη δεύτερη τάξη του Δημοτικού (αφού έχει προηγηθεί τυπικά επαρκής διδασκαλία στη σύνθεση προτάσεων), μερικές φορές και αργότερα. Η Δυσορθογραφία πολύ συχνά συνοδεύει τη Δυσλεξία αλλά μπορεί να υπάρχει και μόνη της χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Snowling & Stackhouse, 1997).

Τα λάθη των παιδιών με δυσορθογραφία μπορούν να ταξινομηθούν σε επτά μεγάλες κατηγορίες οι οποίες αναλύονται παρακάτω (Eistienne, 1971) : 1. Λάθη στην τοποθέτηση των γραφημάτων στο χώρο. (α. Αντικατάσταση γραμμάτων από άλλα γειτονικών μορφών, διαφορετικά προσανατολισμένα (ρ, 9), γειτονικής μορφής (γ,χ). β. Αντιστροφές, αντιστροφή αρχικού φωνήεντος (αρ, ρα), αντιστροφές μέσα στην συλλαβή ή σε διαδοχικά σύμφωνα (τρία, τίρα) γ. Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών δ. Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών ε. Σύνδεση των λέξεων (της μαμάς του-της μαμάστου))

2. Φωνολογικά λάθη. (α. Αντικατάσταση άηχου ηχηρού φωνήματος β. Απλοποίηση συμπλέγματος (βάφτισα, βάφισα) γ. Αφομοίωση (παγώνω, παγώγω) δ. Επένθεση (κλαίω, καλαίω) ε. Παραποίηση φωνηέντων (πέντε, πέντα)

3. Λάθος χρήση (ιστορική ορθογραφία)

4. Λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου: ευχαριστώ-εφχαριστώ.

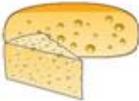
5. Λάθη συμφωνίας γραμματικής κλίσης. Τα παιδιά με δυσορθογραφία μπορεί να γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες αλλά δεν μπορούν να τους εφαρμόσουν.

6. Αντικατάσταση λέξεων: γάτα-σκύλος και 7. Ομόηχες λέξεις: λύπη-λείπει.

Στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσορθογραφίας: Σύμφωνα με τον Berry (2006) είναι καλό να ενισχύεται η ορθογραφική μνήμη ενώ παράλληλα να παρέχεται άμεση διόρθωση του λάθους ώστε ο μαθητής να απομνημονεύει τη σωστή απάντηση και να διορθώνει το λάθος του. Στη συνέχεια σημειώνονται τα σωστά ορθογραφημένα σημεία και όχι τα λάθη, μετρώντας το σωστό αριθμό λέξεων. Επιπροσθέτως δίνεται έμφαση στην εξάσκηση της αντιγραφής όπου υποδεικνύεται η λέξη- στόχος και στη συνέχεια κρύβεται από το παιδί ώστε να τη συγκρατήσει στη μνήμη του. Αφού εξασφαλιστεί ότι ο μαθητής κατανοεί το είδος του κειμένου και ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες απαιτήσεις, δίνεται προσοχή στο να είναι η ορθογραφία σωστά προετοιμασμένη. Τέλος συμβουλευεται ο μαθητής όταν συναντάει λέξεις που δεν γνωρίζει ορθογραφικά να τις αφήνει κενές ή να βάζει κάποιο σημάδι. Έτσι δεν θα υπάρχει καθυστέρηση και θα οδηγείται δίνοντας προτεραιότητα σε αυτά που πρέπει (Scala, Marilyn, 2001).

Επιπλέον είναι καλό η ορθογραφία να γίνεται με τη χρήση κενών ή με ασκήσεις πολλαπλής επιλογής ( 3 επιλογές το μέγιστο). Ο αριθμός των λέξεων εκμάθησης θα πρέπει στην αρχή να είναι περιορισμένος και να εμφανίζουν μια θεματική δομή. Καλό επίσης θα ήταν να αποκωδικοποιούνται φωνητικά οι λέξεις και να δίνεται προσοχή στις αναλογίες των λέξεων. Τέλος ο εκπαιδευτικό- θεραπευτής μπορεί να δημιουργήσει με τον μαθητή έναν οδηγό κειμενικής παραγωγής (κείμενο που διηγείται, επιχειρηματολογία κτλ.) ή ένα οπτικό σχεδιάγραμμα έκθεσης (χρώματα, σχήματα, σύμβολα)

Ακολουθεί ένας οδηγός ορθογραφικού ελέγχου

1. Κοιτάζω τη λέξη	
2. Αντιγράφω τη λέξη	
3. Αποκωδικοποιώ τη λέξη από μέσα μου	 = τ υ ρ ι
4. Αποκωδικοποιώ τη λέξη δυνατά	
5. Φωτογραφίζω τη λέξη και φαντάζομαι πώς θα φαινόταν στην οθόνη ενός υπολογιστή	
6. Κλείνω τα μάτια και λέω τα γράμματα της λέξης που βλέπω στην οθόνη	
7. Γράφω τη λέξη στο χώρο σύμφωνα με την εικόνα που έχω στο κεφάλι	
8. Κάνω συνδυασμούς με άλλες παρόμοιες λέξεις που ξέρω	ΤΥΡΙ Τ όπως Τάσος Υ όπως

	<p>υποβρύχιο</p> <p>P όπως ρινόκερος</p> <p>I όπως ινδιάνος</p>
9. Συνδυάζω τη λέξη με λέξη ίδιας οικογένειας που έχει ανάλογη γραφή	<p>ΤΥΡΙ</p> <p>ΤΥΡΟΚΟΜΕΙΟ</p> <p>ΤΥΡΟΚΟΜΙΚΑ</p>
10. Παρατηρώ τις ιδιαιτερότητες της λέξης	
11. Χωρίζω τη λέξη σε συλλαβές	<p>τυ -ρι</p>
12. Ονομάζω τα γράμματα της λέξης γράφοντας	 <p>τ υ ρ ι</p>
13. Βρίσκω τις δυσκολίες που παρουσιάζει η λέξη	
14. Βρίσκω κάποιους μηχανισμούς για να με βοηθήσουν	
15. Γράφω τη λέξη σε ένα χαρτί και επαληθεύω αν την έχω γράψει σωστά.	
16. Ξαναπροσπαθώ αν έχω κάνει κάποιο λάθος	

### Δυσορθογραφία και συχνά συμπτώματα

Προσθήκη άχρηστων γραμμάτων	σππππίτι
Παραλείψεις γραμμάτων	χμα αντι χώμα ποτα αντί πόρτα
Λανθασμένη ανάγνωση	τώω αντί τρώω
Διαλεκτικές επιρροές λόγου	κατσίκ αντί κατσίκι
Αντιστροφή όλης της λέξης	ιζαμ αντί μαζί
Αντιστροφή φωνηέντων	εατός αντί αετός
Αντιστροφή στη σειρά συμφώνων	λπένω αντί πλένω
Αντιστροφή συμφώνου ή φωνήεντος όταν το ένα ακολουθεί το άλλο	γενεθιλα αντί γενέθλια
Αντιστροφή συλλαβών	νωπι αντί πίνω
Λανθασμένη αντίληψη ήχου με	

ένα σετ γραμμάτων, όπως υ με ου	
“Νεογραφισμοί”, γράμματα κολλημένα	

#### 1.4.2. Συννοσηρότητα μαθησιακών δυσκολιών

Η εμφάνιση αυξημένης συννοσηρότητας στην Παιδική ψυχιατρική θεωρείται εξαιρετικά συχνό φαινόμενο. Οι μαθησιακές διαταραχές θεωρείται ότι αποτελούν την αρχή ενός συνεχούς ψυχικών διαταραχών που ακολουθούν το άτομο σε ολόκληρη τη ζωή του και έχουν σχεδιαστεί με ένα ευρύ φάσμα ψυχικών διαταραχών. Συνήθως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν πολύ περισσότερο άγχος και έχουν εντονότερο το συναίσθημα της μοναξιάς και του θυμού και της ματαίωσης. Μπορεί να παρουσιάζουν διαταραχές προσωπικότητας, επιληψία και διαταραχή Gilles de la Tourette. Το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει συγκεντρωθεί στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες με το υπερκινητικό σύνδρομο, τις συναισθηματικές διαταραχές και τις διαταραχές συμπεριφοράς. Ήδη από τη δεκαετία του 70' επιβεβαιώνεται ερευνητικά η κλινική εντύπωση της συχνής συνύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και Υπερκινητικότητας. Επίσης διαπιστώνεται η παρουσία ελλειμματικής προσοχής ανεξάρτητα από τη συνύπαρξη Υπερκινητικότητας. Ο βαθμός συννοσηρότητας ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και το Υπερκινητικό σύνδρομο κυμαίνεται από 10-92%.

Μελέτες επανεξέτασης (follow up) έδειξαν ότι οι ακαδημαϊκές και οι μαθησιακές δυσκολίες των υπερκινητικών παιδιών παραμένουν και στην εφηβεία και συνδέονται με τη χρόνια σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου. Στη χώρα μας τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών είναι αντιφατικά και πολλών τα ευρήματα δεν συμβαδίζουν με αυτά της διεθνούς βιβλιογραφία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πολύ συχνά παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς και το αντίστροφο. Οι παρατηρήσεις αυτές έχουν επιβεβαιωθεί σε πληθώρα εργασιών, με αποτέλεσμα να επικρατεί η άποψη ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ρέπουν στην παραπτωματικότητα. Ο κίνδυνος για την ανάπτυξη παραπτωματικής

συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αυξάνει κατά την εφηβεία και συνδυάζεται με την ακαδημαϊκή αποτυχία, την εγκατάλειψη σχολείου, την πενιχρή κοινωνικό-οικονομική κατάσταση και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η παρορμητικότητα και η συναισθηματική αστάθεια.

Παρόλα αυτά, η ύπαρξη της σχέσης ανάμεσα στις διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς δεν γίνεται δεκτή από όλους, τόσο ως προς την έκταση της, όσο – κυρίως- ως προς την αιτιολογική σύνδεση τους. Στην ενήλικη ζωή δεν βρέθηκε αύξηση των ποσοστών εγκληματικότητας ανάμεσα στα άτομα με μαθησιακές διαταραχές. Υποστηρίζεται ότι η αύξηση της παραπτωματικότητας στην εφηβεία σχετίζεται περισσότερο με αντιδράσεις περιορισμένες στο χρόνο και λιγότερο με σταθερά ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές, που εκτείνονται από το απλό άγχος μέχρι τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και την απόπειρα αυτοκτονίας ή την αυτοκτονία. Επίσης, εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποθάρρυνση και καταθλιπτικό συναίσθημα. Η ταυτότητα τους συχνά οργανώνεται γύρω από αισθήματα αδυναμίας, ανεπάρκειας, ανικανότητας με αποτέλεσμα το σχηματισμό αρνητικής εικόνας για τον εαυτό τους. Η κατάθλιψη είναι από τις συχνότερες συνοδές διαγνώσεις. Η επίπτωση της μείζονας καταθλιπτικής διαταραχής μπορεί να είναι μέχρι 7 φορές μεγαλύτερη από ότι στο μέσο όρο του παιδικού πληθυσμού. Υποστηρίζεται, μάλιστα ότι ορισμένες μορφές μαθησιακών δυσκολιών (μη λεκτικές) σχετίζονται άμεσα με αυξημένο κίνδυνο αυτοκτονίας. Ακόμη, ο κίνδυνος για αυτοκτονία έχει συσχετιστεί θετικά με τη διατήρηση των μαθησιακών δυσκολιών στην εφηβεία

#### 1.4.3. Μαθησιακές διαταραχές και διαταραχές τις συμπεριφοράς

Είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς. Εξίσου παραδεκτό είναι και το αντίστροφο, δηλαδή η συχνή εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά με σοβαρή παραπτωματική συμπτωματολογία.

Οι Rutter et al. (1981) σε μία μεθοδολογικά επιδημιολογική έρευνα, βρήκαν ότι το 1/3 των παιδιών με ειδική καθυστέρηση στην ανάγνωση παρουσίαζε διαταραχές συμπεριφοράς και ότι το 1/3 των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς παρουσίαζε ειδική καθυστέρηση στην ανάγνωση. Ο κίνδυνος για την ανάπτυξη παραπτωματικής συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία αυξάνει κατά την εφηβεία και συνδυάζεται με την ακαδημαϊκή αποτυχία, την εγκατάλειψη του σχολείου, την πενιχρή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η παρορμητικότητα και η συναισθηματική αστάθεια. Επίσης έχει επιβεβαιωθεί η παρατήρηση ότι ανάμεσα στα παιδιά με σοβαρή διαταραχή συμπεριφοράς, τόσο η γενική σχολική αποτυχία όσο και η εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης είναι εξαιρετικά συνήθεις.

Συχνά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και θεωρούνται ευάλωτα στην ανάπτυξη συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι Rutter et al, προκειμένου να εξηγήσουν αυτό το φαινόμενο, πρότειναν τρεις υποθέσεις: α) τα προβλήματα συμπεριφοράς προϋπάρχουν και βοηθούν στην εμφάνιση των δυσκολιών στην ανάγνωση και β) τα προβλήματα στην ανάγνωση προϋπάρχουν και οδηγούν , διαμέσου της μειωμένης αυτοεκτίμησης και των συνεχών ματαιώσεων του παιδιού, στην παραπτωματική συμπεριφορά και γ) οι δύο καταστάσεις πιθανόν να μοιράζονται κοινούς ψυχοπαθολογικούς δρόμους, τόσο σε οργανικό όσο και σε ιδιοσυστατικό κα

περιβαλλοντικό επίπεδο. Έχει προταθεί ότι οι ιδιοσυστασιακοί παράγοντες, όπως η υπερδραστηριότητα, η μικρή δυνατότητα προσοχής και η παρορμητικότητα μπορεί να ευθύνονται για τη συννοσηρότητα ανάμεσα στις διαταραχές συμπεριφοράς και στην δυσκολία στην ανάγνωση.

Ο McMichael (1979) και οι McGee et al (1988), σε μακροχρόνιες μελέτες παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας, έδειξαν ότι τα προβλήματα τόσο στη μάθηση όσο και στη συμπεριφορά ήταν παρόντα από την έναρξη του σχολείου. Τα ευρήματα τους υποστηρίζουν την υπόθεση της ύπαρξης κοινών παραγόντων κινδύνου. Μία μεγάλη ποικιλία από πιθανούς παράγοντες έχει μελετηθεί, όπως η χαμηλή κοινωνικό-οικονομική τάξη, το άγχος και η κατάθλιψη της μητέρας, τα γνωστικά ελλείμματα, τα προβλήματα λόγου και η νευροαναπτυξιακή ανωριμότητα. Η Bruck (1985) βρήκε ότι τα προβλήματα προσαρμογής της τελικής εφηβείας είναι περισσότερα στα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες από ότι στις τυπικές έφηβες.

Στο επίπεδο της παραπτωματικότητας, εκτεταμένες ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας προτείνουν μία ποικιλία αιτιολογικών μηχανισμών, όπως α) κοινοί παράγοντες κινδύνου, β) προϋπάρχοντα προβλήματα συμπεριφοράς και γ) εμπειρίες σχολικής αποτυχίας, που αποξενώνουν τον έφηβο από τις επικρατούσες αξίες. Παρόλα αυτά η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς δεν γίνεται δεκτή από όλους, τόσο ως προς την έκταση της, όσο – κυρίως- ως προς την αιτιολογική σύνδεση τους. Ορισμένοι μάλιστα θεωρούν ότι πρόκειται για ένα σύγχρονο μύθο και προκατάληψη.

### 1.5. Μαθησιακές δυσκολίες και Συναισθηματικές Διαταραχές

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πολύ συχνά παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές, που εκτείνονται από το απλό άγχος μέχρι τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και την απόπειρα αυτοκτονίας ή την αυτοκτονία. Και είναι δύσκολο να διακριθεί η σχέση ανάμεσα στην αιτία και το αποτέλεσμα. Η σχολική αποτυχία όποια και αν είναι η αιτία της, προκαλεί έντονο ψυχικό πόνο και είναι συνηθισμένο τα παιδιά που την υφίστανται να νοιώθουν στο περιθώριο και να γίνονται στόχος συνεχών πειραγμάτων και περιφρόνησης, τόσο μεταξύ συνομηλίκων όσο και εκ μέρους των «μεγάλων». Αυτό συχνά έχει ως συνέπεια βαθιές διαταραχές στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ψυχικής εξέλιξης του παιδιού και του εφήβου.

Ο Erikson (1950) υποστηρίζει ότι τα χρόνια του σχολείου είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη του αισθήματος αυτοσεβασμού και της εργατικότητας. Ο κίνδυνος για το παιδί σε αυτό το στάδιο, βρίσκεται στην αίσθηση ανεπάρκειας και κατωτερότητας τόσο στο προσωπικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο. Δυστυχώς, η ταυτότητα του παιδιού με μαθησιακή δυσκολία πολύ συχνά οργανώνεται γύρω από αισθήματα αδυναμίας, ανεπάρκειας ή ανικανότητα, με αποτέλεσμα την αρνητική εικόνα του παιδιού για τον εαυτό του και τη διαμόρφωση αρνητικής ταυτότητας. Για αυτό, η κατάθλιψη είναι μία από τις συχνότερες συνοδές διαγνώσεις. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, η επίπτωση της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής μπορεί να είναι μέχρι επτά φορές μεγαλύτερη στα παιδιά με μαθησιακή δυσκολία από ότι στο μέσο όρο του παιδικού πληθυσμού. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι ορισμένες μορφές μαθησιακής δυσκολίας (μη λεκτικές σχετίζονται άμεσα με αυξημένο κίνδυνο αυτοκτονίας. Ακόμα ο κίνδυνος για αυτοκτονία έχει συσχετιστεί θετικά με τη διατήρηση της μαθησιακής δυσκολίας στην εφηβεία.

Οι έρευνες επανεξέτασής των μαθησιακών δυσκολιών δείχνουν ότι η υποκειμενική εμπειρία της συνεχιζόμενης μαθησιακής δυσκολίας στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή δημιουργεί ισχυρά αισθήματα κατωτερότητας, ανασφάλειας και ματαίωσης, μειωμένης αυτοεκτίμησης, αισθήματα ενοχής και ισχυρή τάση να αποδίδεται η μαθησιακή δυσκολία σε εσωτερικούς λόγους ανεπάρκειας και ανικανότητας του ατόμου..

Όσον αφορά τη σχολική αποτυχία καθαυτή, τα βιβλιογραφικά δεδομένα είναι αντιφατικά. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και τις καταθλιπτικές διαταραχές. Αντίθετα, άλλοι τονίζουν ότι οι δυσκολίες στο σχολείο σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με την ανάπτυξη καταθλιπτικών διαταραχών. Οι Velez et al.(1989) εξετάζοντας τους παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής, αναφέρουν ότι ανάμεσα στους ισχυρότερους παράγοντες με θετική συσχέτιση περιλαμβανόταν το ιστορικό σχολικής αποτυχίας, αλλά όχι και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο ή τα γεγονότα ζωής. (Δ.Κ Αναγνωστόπουλος «Η συννοσηρότητα των μαθησιακών δυσκολιών», αρχεία ελληνικής ιατρικής 2001, 18: (5) 457-465)

### 1.5.1 ΔΕΠ-Υ και Μαθησιακές Δυσκολίες

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ- Υ) είναι διεθνώς γνωστή ως: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD). Αποτελεί μια από τις συχνότερες εμφανιζόμενες και διαγνωσμένες διαταραχές στα παιδιά. Είναι μία εκ γενετής αναπτυξιακή διαταραχή οργανικής προέλευσης (Pelham, 1994). Εμπλέκονται σε αυτήν γενετικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες και εμπεριέχει νοητικές και νευροψυχολογικές δυσλειτουργίες ή ανεπάρκειες (Barkley, 1990. The British Psychological Society, 1996). Κάποια από τα συμπτώματα της εμφανίζονται πριν από την ηλικία των 7 ετών και εκδηλώνονται οπωσδήποτε σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα (π.χ. σχολείο, οικογένεια). Η ΔΕΠ – Υ σύμφωνα με τα Διαγνωστικά Κριτήρια DSM- IV (1996) εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία «Διαταραχές που συνήθως διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά κατά τη βρεφική, παιδική ή εφηβική ηλικία»

Ως κριτήρια διάγνωσης (σύμφωνα με το DSM 1994) ορίζονται η συνεχής απροσεξία και υπερκινητικότητα, τα συμπτώματα είναι εμφανή πριν από τα 7 χρόνια και παρουσιάζονται σε δυο τουλάχιστον διαφορετικά περιβάλλοντα (π.χ. σχολείο, σπίτι) τέλος να υπάρχουν καθαρές ενδείξεις ότι τα συμπτώματα εμποδίζουν την κοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού.

Η διαταραχή αυτή διακρίνεται σε τρεις μορφές

- ❖ ΔΕΠ-Υ με υπερισχύοντα τον απρόσεκτο τύπο
- ❖ ΔΕΠ-Υ με υπερισχύοντα τον υπερκινητικό/παρορμητικό τύπο
- ❖ ΔΕΠ-Υ με υπερισχύοντα τον συνδυαστικό τύπο

Αν τα κριτήρια δεν ισχύουν για έναν από τους τρεις τύπους, τα άτομα διαγιγνώσκονται ως « ΔΕΠ- Υ» μη προσδιοριζόμενη διαταραχή.

*1.Απροσεξία:* Το παιδί με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύεται να επικεντρώσει την προσοχή του, κάνει λάθη απροσεξίας. Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του απευθύνεται ο λόγος ενώ δεν αποπερατώνει οδηγίες και εργασίες. Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει δραστηριότητες και είναι απρόθυμο να συμμετέχει σε πνευματικές εργασίες. Χάνει αντικείμενα απαραίτητα για δουλειές (π.χ. βιβλία) ενώ διασπάται εύκολα η προσοχή του και τέλος ξεχνάει συχνά καθημερινές δραστηριότητες

*2.Υπερκινητικότητα:* Το υπερκινητικό παιδί κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια του ή στριφογυρίζει στη θέση. Συχνά αφήνει τη θέση στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις. Τρέχει εδώ και εκεί και σκαρφαλώνει με τρόπο υπερβολικό σε περιστάσεις οι οποίες δεν προσφέρονται για τέτοιες δραστηριότητες και είναι διαρκώς σε κίνηση ενώ συχνά μιλάει υπερβολικά.

*3.Παρορμητικότητα:* Συχνά το παιδί απαντά απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση, δυσκολεύεται να παραμείνει στη σειρά του και διακόπτει τους άλλους ( παρεμβαίνει σε συζητήσεις ή σε παιχνίδια).

*Η ΔΕΠ-Υ συνοδεύεται και από άλλες ψυχοπαθολογικές καταστάσεις όπως:*

- Εναντιωματική προκλητή διαταραχή ( 50%)
- Διαταραχές διάθεσης, όπως κατάθλιψη ( 9-38%)
- Γνωστικές διαταραχές που εκδηλώνονται συνήθως με τη μορφή μαθησιακών δυσκολιών (20-30%)
- Αγχώδεις διαταραχές (25%)
- Διπολική διαταραχή ( 1- 5%)

*Οι Προδιαθεσικοί παράγοντες για την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ είναι:*

- Νευρολογικοί παράγοντες: Κληρονομικότητα ( 20 -50 % μεταξύ συγγενών πρώτου βαθμού
- Περιβαλλοντικοί παράγοντες: Έκθεση του εμβρύου στο κάπνισμα της μητέρας, ναρκωτικές ουσίες, αλκοόλ κτλ.
- Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες: Διαταραγμένες κοινωνικές σχέσεις, ψυχιατρική διαταραχή γονέα κτλ.

## Νευροψυχολογικά ελλείματα σε παιδιά και εφήβους

*Ελλείματα στη λειτουργία της προσοχής:* Η προσοχή είναι ένας σύνθετος μηχανισμός, αποτελούμενος από ψυχικές διεργασίες που περιλαμβάνουν την εστίαση σε έναν στόχο, την ικανότητα συγκέντρωσης, την κωδικοποίηση και την ικανότητα για εναλλαγή μεταξύ περισσότερων στόχων

Είδη προσοχής:

- ❖ Συντηρούμενη προσοχή
- ❖ Επιλεκτική προσοχή
- ❖ Επαγρύπνηση
- ❖ Διαμοιρασμένη προσοχή

*Ελλείματα στις εκτελεστικές λειτουργίες:* Οι εκτελεστικές λειτουργίες που έχουν επισημανθεί ως ελλειμματικές στη ΔΕΠ-Υ αφορούν την:

- Ικανότητα για ανασταλτικό έλεγχο
- Αναστολή παρορμητικών αντιδράσεων
- Μνήμη εργασίας
- Γνωστική ευελιξία
- Τον προγραμματισμό και
- Οργάνωση

Τα ελλείματα αυτά επηρεάζουν καίριες διαστάσεις της καθημερινής ζωής όπως:

1. Η αυτό – ρύθμιση της συμπεριφοράς
2. Η επίλυση προβλημάτων και
3. Η στοχοθεσία

Τα ελλείματα αυτά στις εκτελεστικές λειτουργίες γίνονται περισσότερο αντιληπτά κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας και διατηρούνται κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή.

*Ανασταλτικός έλεγχος:* Ο ανασταλτικός έλεγχος συνιστά την ικανότητα του εκούσιου ελέγχου των αντιδράσεων κατά τη διάρκεια μιας στοχοκατευθυνόμενης δραστηριότητας και περιλαμβάνει δύο λειτουργίες: (α) Την ικανότητα αναστολής της επεξεργασίας μη σχετικών πληροφοριών και (β) την ικανότητα αναστολής αυτοματοποιημένων αντιδράσεων κατά την εκτέλεση ελεγχόμενης δράσης.

Τα αποτελέσματα από μελέτες με το ANT, όπως και άλλα flanker tests έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι πιο επιρρεπή σε **λάθη παρεμβολής**, δηλαδή κάνουν περισσότερα λάθη και σημειώνουν αυξημένους χρόνους αντίδρασης στην ασύμβατη συνθήκη. Μάλιστα, στο συγκεκριμένο έργο η αδυναμία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι πιο εμφανής, διότι εκτός από την ενεργοποίηση του ανασταλτικού ελέγχου, απαιτείται η οπτική συγκέντρωση της προσοχής σε ερεθίσματα – στόχους που παρουσιάζονται σε έναν αρκετά περιορισμένο χώρο και περιβάλλονται από διασπαστικά ερεθίσματα. Η αδυναμία στην ικανότητα αναχαίτισης διασπαστικών ερεθισμάτων έχει παρατηρηθεί και στην περίπτωση ακουστικών ερεθισμάτων αν και το ποσοστό σφαλμάτων σε οπτικά έργα παρατηρήθηκε μεγαλύτερο. Επιπλέον η αδυναμία άσκησης ανασταλτικού ελέγχου είναι από τα ελλείμματα που κάνουν την πρώτη τους εμφάνιση ήδη από την προσχολική ηλικία.

*Μνήμη εργασίας:* Η μνήμη εργασίας συνιστά μια προσωρινή αποθήκη στην οποία λαμβάνει χώρα η ενεργητική επεξεργασία των πληροφοριών με στόχο την παραγωγή σύνθετων στοχοκατευθυνόμενων συμπεριφορών. Αξιολογείται συχνά με λεκτικά έργα οπισθοχωρητικής ανάκλησης σειρών από ψηφία ή γράμματα και με χωρικά έργα οπισθοχωρητικής ανάκλησης σειρών από θέσεις στο χώρο.

## Άλλα γνωστικά ελλείμματα

Επιπρόσθετα ελλείμματα έχουν επισημανθεί στην αντίληψη του χρόνου και συγκεκριμένα στην εκτίμηση της χρονικής διάρκειας παρουσίασης ερεθισμάτων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ και στα ανέπαφα δίδυμα αδέρφια τους, τα οποία διατηρούνται στην εφηβεία και στην πρώιμη ενήλικη ζωή. Οι επιδόσεις τους σε έργα αναπαραγωγής χρόνου, στα οποία αξιολογείται η υποκειμενική αντίληψη του χρόνου, είναι χαμηλές ανεξάρτητα από τον τρόπο παρουσίασης των ερεθισμάτων (απτικό ή ακουστικό). Σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, φαίνεται να υπερεκτιμούν τη διάρκεια σύντομων χρονικών διαστημάτων και να υποεκτιμούν τη διάρκεια εκτεταμένων χρονικών διαστημάτων. Τα ελλείμματα αυτά συχνά αντανακλώνται σε γνωστικές διεργασίες, οι οποίες εμπλέκουν την ικανότητα για εκτίμηση της χρονικής διάρκειας όπως: η ικανότητα σχεδιασμού, η αναμονή και η ικανότητα οργάνωσης

Στη ΔΕΠ-Υ έχει παρατηρηθεί χαρακτηριστική τάση για αποστροφή στην καθυστέρηση των συνεπειών της συμπεριφοράς με προτίμηση στις άμεσες αμοιβές, οι οποίες δεν απαιτούν αναμονή έναντι των ετεροχρονισμένων, ακόμα και όταν το όφελος στις τελευταίες ήταν μεγαλύτερο. Σε έργα όπου η καθυστέρηση της αμοιβής είναι αναπόφευκτη, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ προτιμούν την άμεση ενίσχυση που ακολουθείται από καθυστέρηση παρά την καθυστερημένη αμοιβή.

Περαιτέρω γνωστικά ελλείμματα που εμφανίζονται στη ΔΕΠ-Υ αφορούν Μεταγνωστικές δεξιότητες όπως:

- Η ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών οργάνωσης
- Η αυτό – παρακολούθηση
- Η εσωτερίκευση του αυτό – καθοδηγούμενου λόγου
- Η συμμόρφωση σε περιοριστικού τύπου εντολές
- Η αυτό – ρύθμιση του συναισθήματος και
- Η μεταγνωστική ενημερότητα για γνωστικές λειτουργίες, όπως η μνήμη

## Μαθησιακές δυσκολίες, νοητικό δυναμικό και σχολική επίδοση στη ΔΕΠ-Υ

Ένας σημαντικός αριθμός παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η συνδυαστική επίδραση των δυο διαταραχών οδηγούν σε χαμηλότερες επιδόσεις σε έργα εκτελεστικής λειτουργίας και προσοχής από ότι η ΔΕΠ-Υ ή οι Μαθησιακές Δυσκολίες χωριστά. Συχνά η συννοσηρότητα της ΔΕΠ-Υ με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, ευθύνεται για τη σχολική αποτυχία καθώς και την αποτυχία ολοκλήρωσης των λυκειακών σπουδών. Οι συχνότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΔΕΠ-Υ αφορούν τη γλωσσική ικανότητα. Συγκεκριμένα τα γλωσσικά ελλείμματα στη ΔΕΠ-Υ αφορούν δυσκολίες: Στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία, στην ταχύτητα κατανόησης λεκτικού υλικού, στην πραγματολογία, στην γραμματική πολυπλοκότητα, στη λεκτική ροή και στην ικανότητα αφήγησης. Επιπλέον, παρουσιάζουν καθυστερημένη ανάπτυξη λόγου, πτωχή οργάνωση και αναποτελεσματική έκφραση ιδεών, δυσκολία στην επίλυση λεκτικών προβλημάτων και καθυστέρηση στην ανάπτυξη του εσωτερικού λόγου.

Οι δυσκολίες στη σχέση ΔΕΠ-Υ με δυσκολίες στην αριθμητική περιλαμβάνουν ελλείμματα στην ταχύτητα και στην ακρίβεια ολοκλήρωσης αριθμητικών υπολογισμών, τα οποία διατηρούνται και στην ενήλικη ζωή.

Οι διαταραχές στην κίνηση συναντώνται σε ποσοστό 50% στη ΔΕΠ-Υ, συνήθως με τη μορφή αναπτυξιακής διαταραχής του συντονισμού των κινήσεων και συνδέονται με αδεξιότητα στην αδρή και κυρίως λεπτή κινητικότητα. Επακόλουθο της αδυναμίας για οπτικοκινητικό συντονισμό είναι οι διαταραχές στην ικανότητα γραφής όπως:

- ❖ Πτωχή ικανότητα οργάνωσης του γραπτού υλικού στον διαθέσιμο χώρο
- ❖ Ακανόνιστα διαστήματα μεταξύ των λέξεων και μεταξύ των γραμμάτων στις λέξεις
- ❖ Ασυνέπεια στο μέγεθος και στη μορφή των γραμμάτων
- ❖ Πτωχή στοίχιση
- ❖ Συχνό σβήσιμο
- ❖ Παραλείψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων

*Ο δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας των παιδιών γίνεται αντικείμενο επίπληξης στο σχολείο και δυσαρέσκειας από τους γονείς οδηγώντας το παιδί στην απογοήτευση.*

Για αυτό τα λόγος χρειάζεται άμεση παρακολούθηση του παιδιού με ΔΕΠΥ από τον εκπαιδευτικό και τον ειδικό ψυχικής υγείας και παραπομπή σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής αν είναι απαραίτητο. Επιπλέον οι Γνωστικό- Συμπεριφορικές Παρεμβάσεις Έχουν ως σκοπό: Την τροποποίηση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και συναισθημάτων, την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων και την επίλυση προβλημάτων με συνομηλίκους ως προς την επικοινωνία. Όμως, τα προβλήματα μπορεί να παραμείνουν ακόμα και μετά την εφαρμογή αυτού του μοντέλου ή της φαρμακευτικής αγωγής ή των συνδυασμό των δύο. Παράλληλα με αυτήν την παρέμβαση πρέπει να γίνεται και η εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων εντός των πλαισίων στα οποία εμφανίζονται οι κοινωνικές δυσκολίες. επιπρόσθετες θεραπείες που έχουν εφαρμοστεί είναι η ατομική ψυχοθεραπεία, η ψυχανάλυση και αισθητηριακή απαρτίωση, η παιγνιοθεραπεία και η Ψυχανάλυση. Για αυτές τις θεραπείες υπάρχουν αντιφατικά ευρήματα για την αποτελεσματικότητά τους.

Ένας επιπλέον τρόπος παρέμβασης είναι η **Γνωστική Εξάσκηση**. Δηλαδή άσκηση γνωστικών λειτουργιών που παρατηρούνται ελλείμματα στην ΔΕΠΥ. Πραγματοποιείται σε περιβάλλον με υπολογιστή με έργα διατήρησης και νοητικού χειρισμού λεκτικών και οπτικοχωρικών πληροφοριών. Μέσα από την παρέμβαση για την εξάσκηση της προσοχής δημιουργούνται αποτελέσματα που σχετίζονται με τη βελτίωση της ικανότητας για προσήλωση σε ένα έργο, την επίδοση σε έργα συντηρούμενης προσοχής, στην απάντηση και στους ενήλικες επιτυχημένη στροφή της προσοχής. Αυτή η παρέμβαση σε συνδυασμό με την εξάσκηση στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων βελτιώνει την ικανότητα της οπτικής και ακουστικής συντηρούμενης προσοχής.

Τέλος η θεραπεία της **Νευροανάδρασης** χρησιμοποιείται για την αποκατάσταση των παθολογικών προτύπων νευρωνικής δραστηριότητας που ανιχνεύονται στην ΔΕΠΥ. Τα προβλήματα που ανιχνεύει το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα μπορούν να μειωθούν μέσω της συντελεστικής μάθησης, καθώς το άτομο αποκτά ενημερότητα για την φυσιολογική ηλεκτρική δραστηριότητα του εγκεφάλου του. Το υπόβαθρο της Νευροανάδρασης στηρίζεται στο βιολογικό μοντέλο και τα ευρήματα είναι περιορισμένα προς το παρόν.

Τέλος, μια εθνική μελέτη που εξέτασε τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών δημοτικού και γυμνασίου με αναπηρίες, βρήκε ότι το 29% των γονέων παιδιών που δέχονταν υπηρεσίες ειδικής αγωγής, λόγω μαθησιακών δυσκολιών ανέφεραν ότι τα παιδιά τους είχαν επίσης ΔΕΠΥ (M.Wagner & Blackorby). Τα ελλείμματα λοιπόν των παιδιών και των εφήβων με ΔΕΠΥ επηρεάζουν την λειτουργικότητα σε διάφορους τομείς όπως γνωστικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Για αυτό η συννοσηρότητα της ΔΕΠΥ με ψυχιατρικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι σπάνια.

### 1.5.1. Συχνότητα εμφάνισης

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν δίχως αμφιβολία τη μεγαλύτερη από όλες τις κατηγορίες ειδικής αγωγής. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006, περισσότεροι από 2,7 εκατομμύρια μαθητές ηλικίας από 6 έως 21 ετών, δέχθηκαν υπηρεσίες ειδικής αγωγής λόγω υπαγωγής τους στην κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (U.S. Office of Special Education, 2007a). Αυτός ο αριθμός αντιπροσωπεύει το 45,3% όλων των παιδιών σχολικής ηλικίας με αναπηρίες και περίπου το 4% του πληθυσμού σχολικής ηλικίας. Επειδή χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, το ποσοστό των παιδιών σε αυτή την κατηγορία ειδικής αγωγής κυμαίνεται από το χαμηλό ποσοστό 1,7% παιδιών σχολικής ηλικίας στο Κεντάκι έως το υψηλό 6% στην Οκλαχόμα (U.S Office of Special Education, 2007a). Τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες υπερέχουν τα κορίτσια με αναλογία 3:1.

Ο αριθμός των μαθητών που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες έχει αυξηθεί υπερβολικά από την ψήφιση της IDEA. Ο ισχύων αριθμός είναι τριπλάσιος του αριθμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δέχθηκαν ειδική αγωγή το έτος 1976-1977, την πρώτη χρονιά που η ομοσπονδιακή κυβέρνηση ανέφερε σχετικά δεδομένα. Ο Swatson (2000) τονίζει ότι η αυξανόμενη συχνότητα εμφάνισης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να θεωρηθεί επιδημία. «Αυτές οι αυξήσεις είναι απaráμιλλες και αδικαιολόγητες, ειδικά όταν τις εξετάζουμε σε σχέση με άλλες ήπιες αναπηρίες υψηλής συχνότητας εμφάνισης (δηλαδή νοητική υστέρηση και συναισθηματική διαταραχή)» (Kavale, Holdnack & Mostert, 2006, σελ. 113).

Πολλοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές έχουν σημάνει συναγερμό για τα αυξανόμενα ποσοστά επικράτησης των μαθησιακών δυσκολιών. Πιστεύουν ότι ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα πολλών διαγνώσεων και των λανθασμένων διαγνώσεων μαθητών με χαμηλές επιδόσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται οι διαθέσιμοι πόροι για παροχή υπηρεσιών σε μαθητές που εμφανίζουν πραγματικές δυσκολίες. Ο Lyon (1999), από το Εθνικό Ινστιτούτο Ανάπτυξης του Παιδιού και του Ανθρώπου (National Institute Of Child and Human Development), υποστήριξε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν μετατραπεί σε «κοινωνιολογικό σφουγγάρι που απορροφά τους λεκέδες της γενικής εκπαίδευσης» (σελ. Α1).

Κάποιες αρχές ισχυρίζονται ότι η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι επαρκώς ορισμένη και λειτουργεί ως κατηγορία- ομπρέλα για κάθε μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα και δεν ικανοποιεί τα κριτήρια υπαγωγής σε κάποια άλλη κατηγορία αναπηριών (Kavale et al., 2006).

### 1.5.2. Αιτιοπαθογένεια των Μαθησιακών Δυσκολιών

Όπως ανέλυσε σε άρθρο του ο Δ.Κ. Αναγνωστόπουλος το 2000: «Το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών αρχίζει το 19<sup>ο</sup> αιώνα και συνδυάζεται με την εφαρμογή της υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης. Οι αιτίες που οδηγούν στην εμφάνιση των ειδικών αναπτυξιακών μαθησιακών δυσκολιών είναι μέχρι και σήμερα ασαφείς. Με δεδομένη τη σημαντική ετερογένεια των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία, είναι πολύ πιθανόν να ευθύνονται περισσότερο τους ενός μηχανισμού για την εμφάνιση τους. Ακόμα και σε καθαρά περιγραφικό επίπεδο, δεν υπάρχει κοινά αποδεκτή αιτιολογική θεώρηση. Πολλοί παράγοντες έχουν ενοχοποιηθεί ότι προδιαθέτουν τη γένεση των μαθησιακών διαταραχών όπως: το χαμηλό βάρος γέννησης, η προωρότητα, ο αλκοολισμός και το βαρύ κάπνισμα της μητέρας, η εγκεφαλική παράλυση, η ανεπαρκής ανάπτυξης της πλαγίωσης του εγκεφάλου, η πρόωμη και παρατεταμένη κακή διατροφή, ακόμα και οι παθήσεις του θυρεοειδούς.

Μελέτες έδειξαν ότι η περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών ήταν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερη στους μονοζυγωτικούς από ότι στους διζυγωτικούς διδύμους. Μεγάλες οικογενειακές μελέτες επιβεβαίωσαν την οικογενή φύση αλλά και τη γενετική ετερογένεια των μαθησιακών δυσκολιών. Πιστεύεται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν επικράτηση του αριστερού χεριού. Παρόλα αυτά η αριστεροχειρία από μόνη της, δεν είναι επαρκής λόγος για τη δημιουργία μαθησιακής διαταραχής. Τα ευρήματα από τις ήλεκτρο-φυσιολογικές μελέτες και τις διάφορες απεικονιστικές μεθόδους πείθουν ότι υπάρχουν ποιοτικές διαφορές στη νευροφυσιολογική δραστηριότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Σήμερα θεωρείται ότι η εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης έχει στον πυρήνα της τη διαταραχή της αναγνώρισης των λέξεων. Οι σύγχρονες έρευνες έχουν αποκαλύψει ελλείμματα α) στη φωνολογική διαδικασία ή στο σύστημα κατανόησης των ήχων, β) στη γραμματική ή στο συντακτικό, γ) στο λεξιλόγιο ή στη σημειωτική των λέξεων και δ) τις στρατηγικές επικοινωνίας. Η φωνολογική επεξεργασία προϋποθέτει τουλάχιστον το παιδί να έχει αναπτύξει τρεις διαφορετικές ικανότητες: α) τη φωνολογική ετοιμότητα (phonological awareness), β) τη φωνολογική επανακωδικοποίηση (phonological recording) στη λεκτική πρόσβαση και γ) τη φωνητική επανακωδικοποίηση (phonetic recording) στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Από τις τρεις αυτές διαδικασίες η φωνολογική ετοιμότητα θεωρείται ότι παίζει τον αποφασιστικό ρόλο για την κατανόηση της δυσκολίας στην ανάγνωση. Σήμερα είναι γνωστό ότι η μάθηση αποτελεί προϊόν σύνθετης και πολύπλοκης διαδικασίας, που εξαρτάται σε άλλο βαθμό από την επίδραση ατομικών, περιβαλλοντικών, προδιαθεσικών, γενετικών, νευροφυσιολογικών και γνωσιακών παραγόντων.

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

Σε στατιστική βάση οι περιβαλλοντικοί και οι συναισθηματικοί παράγοντες ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, υποβαθμισμένες, χαοτικές και απαξιωτικές οικογενειακές συνθήκες συχνά αποτελούν ένα διακριτό παράγοντα, που εμποδίζει τη μαθησιακή δυνατότητα του παιδιού. Επίσης, πολύ συχνά η κατάθλιψη, το χρόνιο άγχος καθώς και εναντιωματικά ή ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αναστέλλουν τη μαθησιακή λειτουργία. Σε μερικές περιπτώσεις η συναισθηματική αναστολή των μαθησιακών δυνατοτήτων μπορεί να είναι αποτέλεσμα ασυνείδητων συναισθημάτων ενοχής και τιμωρίας ή επιθυμίας εναντίωσης στις γονεϊκές προσδοκίες. Συχνά παρατηρείται, ιδιαίτερα σε παραμελημένα παιδιά ή υπερπροστατευμένα παιδιά ανικανότητα να μετουσιώσουν τις ενορμήσεις τους σε επιθυμία για μάθηση.

Επίσης η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να βρεθεί εκτεθειμένη σε ποικίλες νευρωτικές συγκρούσεις, εξαιτίας άλλοτε άλλων αιτιών, και το παιδί να προσλαμβάνει ασυνείδητα τις ικανότητες του, την επιτυχία του, την περιέργεια του, τη διανοητική του σιγουριά, ως επικίνδυνες καταστάσεις και για αυτό να αναστέλλει την έκφραση αυτών των ικανοτήτων μέσα από την ανάπτυξη παθολογικών αμυντικών μηχανισμών. Οι μαθησιακές δυσκολίες σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να προέρχονται από εξελικτικές, αναπτυξιακές δυσλειτουργίες σε κρίσιμους τομείς των γνωσιακών διαδικασιών, όπως α) ελλειμματική ικανότητα προσοχής, β) ελλείμματα κατά τη διαδικασία απομνημόνευσης, γ) διαταραχές στο λόγο, δ) διαταραχές κατά την εκτέλεση ανώτερων νοητικών λειτουργιών (π.χ. στην αφαιρετική λειτουργία ή στη διαδικασία αναζήτησης της σχέσης αιτίου- αιτιατού, ε) σε δομικές ανεπάρκειες του εγκεφάλου στην οργάνωση των γνωσιακών διαδικασιών.

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

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

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

## Προδιαθεσικοί παράγοντες

Πολλοί παράγοντες έχουν ενοχοποιηθεί ότι συμβάλλουν στην γένεση των μαθησιακών δυσκολιών. Ο Geshwind υποστηρίζει ότι πολλές περιπτώσεις δυσλεξίας προέρχονται από βλάβη στον αριστερό ινιακό λοβό, που έχει ως αποτέλεσμα λειτουργική τύφλωση του δεξιού οπτικού πεδίου, ή από βλάβη στο μεσολόβιο, η οποία εμποδίζει τη μεταφορά της οπτικής πληροφορίας από το δεξιό ημισφαίριο στις περιοχές του λόγου στο αριστερό ημισφαίριο. Ενισχυτική της προηγούμενης θέσης είναι η εργασία των Staller et al., που περιέγραψαν περίπτωση ατόμου με δυσλεξία, η αξονική τομογραφία εγκεφάλου η οποία έδειξε βλάβη στην οπίσθια κροταφοβρεγματική περιοχή του αριστερού ημισφαιρίου. Ο Benson πρότεινε την ταξινόμηση της δυσλεξίας ανάλογα με τον εντοπισμό της βλάβης σε τρεις κατηγορίες: πρόσθια, κεντρική και οπίσθια.

Οι Kawi και Pasamanick βρήκαν αυξημένη επίπτωση προγεννητικών και περιγεννητικών δυσκολιών στα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές, συγκριτικά με τα παιδιά που προήλθαν από φυσιολογική εγκυμοσύνη και τοκετό. Οι Nichols και Chen οι Shaywitz et al., και οι Lindgren et al., ενοχοποίησαν, μεταξύ άλλων, το χαμηλό βάρος γέννησης, την προωρότητα, τον αλκοολισμό, και το βαρύ κάπνισμα της μητέρας. Οι Matějček και Dytrych στην ανασκόπηση τους των διαχρονικών μελετών της Πράγας, επισήμαναν ως ενοχοποιητικούς παράγοντες για την ανάπτυξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών την ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, τον αλκοολισμό του πατέρα, την εκτός γάμου τεκνοποίηση και το διαζύγιο, ενισχύοντας την άποψη ότι η ψυχολογική παραμέληση αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα κινδύνου. Οι De Hirsch et al., μελέτησαν μία ομάδα προώρως γεννηθέντων παιδιών η οποία παρουσίασε στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερη επίπτωση δυσκολιών στην ανάγνωση από την ομάδα ελέγχου.

Οι Livingstone et al., βρήκαν ότι τα παιδιά που γεννιόνταν τους πρώτους καλοκαιρινούς μήνες (Μάϊος, Ιούνιος, Ιούλιος) είχαν πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν δυσλεξία. Οι Ruter και Yule διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση, συγκρινόμενα με τους συνομηλίκους τους, ιδιαίτερα εκείνα με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, είχαν πολύ μεγαλύτερη επίπτωση νευρολογικών διαταραχών και αναπτυξιακών δυσκολιών. Επίσης οι Ruter et al., βρήκαν ότι τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση είχαν σε μεγάλο βαθμό προβλήματα στην ανάγνωση. Οι Ingram et al., όπως ο Hughes αναφέρουν αυξημένη επίπτωση ηλεκτροεγκεφαλογραφικών ανωμαλιών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο Benton στην ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων για τη διαταραχή της ανάγνωσης, υπογράμμισε ότι οι εργασίες που υποστηρίζουν αποκλειστικά τη νευρολογική βάση του συνδρόμου πρέπει να αντιμετωπιστούν με επιφύλαξη λόγω των μεθοδολογικών προβλημάτων και ανεπαρκειών τους. Ο Orton πίστευε ότι η ανεπαρκής ανάπτυξη της πλαγίωσης του εγκεφάλου είχε ως αποτέλεσμα την καθυστερημένη ανάπτυξη της επικράτησης στη χρήση του χεριού. Αυτό το θεώρησε ως αιτία για τα λάθη «αντιστροφής» της «δυσλεξίας». Σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στην «πλαγίωση» και την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, πολύ λίγα αδιαμφισβήτητα στοιχεία ενισχύουν την επικρατούσα πεποίθηση ότι η αριστεροχειρία ή η μικτή «πλαγίωση» σχετίζονται καθοριστικά με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Οι Hier et al., μελέτησαν τις αξονικές τομογραφίες εγκεφάλου σε 24 περιπτώσεις δυσλεξίας και βρήκαν ότι στις 10 υπήρχε αντιστροφή της εγκεφαλικής ασυμμετρίας, που κατά την υπόθεση τους οδήγησε τη γλωσσική πλαγίωση σε ημισφαίριο το οποίο δομικά ήταν λιγότερο κατάλληλα προετοιμασμένο να στηρίζει τις γλωσσικές λειτουργίες, γεγονός που αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη δυσκολιών στην ανάγνωση. Ο Rourke παρουσίασε στοιχεία που υποστηρίζουν την άποψη ότι η δυσλειτουργία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου, σχετίζεται με τις διαταραχές των γλωσσικών λειτουργιών, περιλαμβανομένης και της δυσλεξίας. Οι περισσότερες εργασίες ερεύνησαν διαφορετικές διεργασίες των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων και ο Rourke συζητώντας τα προβλήματα μεθοδολογίας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι παραπάνω διεργασίες πρέπει να θεωρηθούν ως ενδεικτικές και όχι ως αποδεικτικές των υποθέσεων τους.

Ο Gaddes παρουσίασε ευρήματα που συσχέτισαν την κακή διατροφή με τις δυνατότητες μάθησης του παιδιού. Παιδιά που είχαν υποστεί παρατεταμένη και πρόωμη κακή διατροφή ήταν κάτω από το μέσο όρο σε διάφορες γνωστικές δοκιμασίες και με μαθησιακή ικανότητα κατώτερη από τα αδέρφια τους, που είχαν μεγαλώσει στο ίδιο περιβάλλον αλλά δεν είχαν στον ίδιο βαθμό κακή διατροφή. Η De Hirsch υπογραμμίζει τη σημασία της κακής διατροφής, τόσο για τις μαθησιακές δυσκολίες, όσο και για τη συναισθηματική ανάπτυξη. Επίσης μαζί με τη Well, επισημαίνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ικανότητα του παιδιού για γλωσσική έκφραση και μαθησιακή ικανότητα και στα συναισθηματικά προβλήματα που ξεκινούν από άλλες αιτίες.

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

Πρόσφατα έχουν ενοχοποιηθεί συγκεκριμένοι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η ύπαρξη υψηλού ποσοστού μόλυβδου στην ατμόσφαιρα, με την έννοια ότι έχουν τοξική επίδραση στις εγκεφαλικές λειτουργίες που επηρεάζουν τις μαθησιακές δυνατότητες του παιδιού. Επίσης, συζητείται η συμμετοχή των παθήσεων του θυρεοειδούς στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών, μέσω της επίδρασης που ασκούν οι θυρεοειδείς ορμόνες στην ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου, ιδιαίτερα τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής. Άλλες υποθέσεις όπως ότι στα προβλήματα της ανάγνωσης συμβάλουν οπτικές διαταραχές και ειδικές διαιτητικές διαταραχές, δεν αποδείχθηκαν παρά τις μακροχρόνιες έρευνες.

## Γενετικοί παράγοντες

Μελέτες διδύμων έδειξαν ότι η επίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών ήταν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερη στους μονοζυγωτικούς από ότι στους διζυγωτικούς διδύμους. Ο Zerbin-Rubin, το 1967, στην ανασκόπηση του των μέχρι τότε μελετών, βρήκε 100% επίπτωση μεταξύ των διζυγωτικών διδύμων. Πιο πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν του, αν και η επίπτωση στους μονοζυγωτικούς διδύμους φαίνεται να είναι σημαντικά μειωμένη από 30 έως 80% ανάλογα με την έρευνα. Αντίθετα η μελέτη του Λονδίνου δε δεκατριάχρονους διδύμους έδειξε ότι η κληρονομικότητα για τα προβλήματα στην ανάγνωση ήταν πολύ ασθενής, αν και παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη γενετική επιρροή ως προς την ικανότητα της άρθρωσης. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι οι γενετικές επιδράσεις στην ικανότητα της ανάγνωσης, μειώνονται με την ηλικία. Οι Olson et al., μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τη γενετική επιβάρυνση και βρήκαν ότι δεν υπάρχουν ενδείξεις που να επιβεβαιώνουν την προηγούμενη υπόθεση. Έτσι τα διαφορετικά συμπεράσματα των γενετικών μελετών μένουν ακόμα αδιευκρίνιστα. Η Colorado Family Reading Study ανέδειξε τουλάχιστον τέσσερις υποομάδες παιδιών με αναγνωστική δυσκολία, διαφορετικής αιτιολογικής αρχής. Ο Halgren ήταν ο πρώτος που δημοσίευσε μία από τις μεγαλύτερες έρευνες που επιβεβαίωσαν την υψηλή επίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών ανάμεσα σε συγγενείς πρώτου βαθμού (41%) και την επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών (4:1). Οι Vogler et al., σε μελέτες αντιπροσωπευτικών δειγμάτων πληθυσμού, υπολόγισαν ότι 35-45% των γονέων των αγοριών και περίπου 20% των γονέων των κοριτσιών με δυσκολία στην ανάγνωση, παρουσίασαν παρόμοιες δυσκολίες.

Πρόσφατες γενεαλογικές μελέτες ενοχοποιούν ένα αυτοσωματικό επικρατούν γονίδιο στο χρωμόσωμα 15, αλλά τα ευρήματα αφορούν ένα μικρό αριθμό ατόμων με πολύ εξειδικευμένη διαταραχή της ανάγνωσης. Ο Pennington ως πιθανή ερμηνεία το γεγονός ότι οι γενετικές επιδράσεις στη δυσλεξία τροποποιούν ή περιορίζουν το εύρος της νευρωνικής ανάπτυξης και ίσως οδηγούν σε μεταβολές που βραχυκυκλώνουν το νευρωνικό κύκλωμα εγκεφάλου σχετίζεται περισσότερο με τις ικανότητες αντίληψης του χώρου και ορισμένες μουσικές δυνατότητες. Εντούτοις οι θεωρίες της «πλαγίωσης» αναγνωρίζουν ότι οι πολύπλοκες διαδικασίες, όπως η

ανάγνωση, απαιτούν τη συνεργασία και των δύο ημισφαιρίων. Χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα που αφορούν την αριστεροχειρία.

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

Κατά τη διάρκεια της εμβρυογένεσης, αλλά και μετά τη γέννηση, πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την ανατομική και λειτουργική πλαγίωση. Θεωρούνται ιδιαίτερης σημασίας οι παράγοντες που σχετίζονται με το φύλο και τη λειτουργία των ανδρογόνων ορμονών. Έχει βρεθεί ότι οι ενήλικες γυναίκες υπερέχουν ως προς τις λεκτικές τους ικανότητες, ενώ οι άνδρες ως προς τις ικανότητες αντίληψης του χώρου. Άτομα με χρωμοσωμιακές ανωμαλίες του φύλου και φυσιολογική νοημοσύνη μπορεί να εμφανίζουν εξεσημασμένες μαθησιακές δυσκολίες. Π.χ. τα κορίτσια με σύνδρομο Turner (ΧΟ, δυσγενεσία των ωοθηκών και απουσία ανάπτυξης κατά την εφηβεία) παρουσιάζουν μια ειδική διαταραχή στην κατανόηση και εκτέλεση διαδικασιών που απαιτούν οργάνωση και αντίληψη του χώρου.

Νεκροτομικές μελέτες ατόμων με ειδική γλωσσική διαταραχή κατά την ανάγνωση εντόπισαν δυσπλασίες και έκτοπη ανάπτυξη των νευρώνων στο φλοιό του εγκεφάλου και στα δύο ημισφαίρια. Οι βλάβες εντοπίστηκαν στην κάτω μετωπιαία έλικα, όπου βρίσκονται οι πρόσθιες ζώνες του λόγου, και στην οπίσθια κροταφοβρεγματική περιοχή, όπου εδράζονται οι οπίσθιες ζώνες του λόγου. Περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου, που φυσιολογικά είναι περισσότερο αναπτυγμένες από τις αντίστοιχες του δεξιού, βρέθηκαν συμμετρικές και στα δύο ημισφαίρια. Αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ανεστάλη η ανάπτυξη του δεξιού ημισφαιρίου και αναπτύχθηκε αντιρροπιστικά το δεξιό. Το γεγονός αυτό αποδόθηκε σε ανώμαλα επίπεδα τεστοστερόνης στο πλάσμα του εμβρυϊκού αίματος. Η τεστοστερόνη θεωρείται υπεύθυνη για την ανάπτυξη αυτών των περιοχών στο αριστερό ημισφαίριο, καθώς και για τη φυσιολογική ανάπτυξη των ανοσιακών συστημάτων. Η ανωτέρω υπόθεση ερμηνεύει την παρατηρούμενη εμφάνιση αλλεργιών σε άτομα που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, ενώ προτάθηκε και ως ερμηνεία ενός συνδρόμου μαθησιακών διαταραχών, αριστεροχειρίας και αυτάνοσων νόσων.

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

Τεχνικές απεικόνισης *in vivo* του εγκεφάλου των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές, όπως η αξονική και η μαγνητική τομογραφία, δείχνουν ότι απουσιάζει η φυσιολογική ασυμμετρία των οπίσθιων εγκεφαλικών περιοχών. Νέες αναίμακτες τεχνικές όπως το PET (positron emission tomography)- επιτρέπουν τη χαρτογράφηση της εγκεφαλικής ροής του αίματος- τα προκλητά δυναμικά και η ποσοτική ηλεκτροεγκεφαλική χαρτογράφηση, κατέστησαν εφικτή τη μελέτη της εγκεφαλικής λειτουργίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, όπως και άλλων μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Οι μελέτες με αυτές τις τεχνικές έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακή δυσκολία διαφέρουν στη νευροφυσιολογική τους δραστηριότητα από τα φυσιολογικά. Οι Lou et al βρήκαν ότι τα παιδιά με διαταραχή ελλειμματική προσοχής παρουσιάζουν χαμηλή εγκεφαλική δραστηριότητα στο ραβδωτό σώμα και τις οπίσθιες περικοιλιακές περιοχές, με παράλληλη αυξημένη δραστηριότητα στις ινιακές περιοχές. Χαμηλή δραστηριότητα στις ίδιες περιοχές παρατηρήθηκε και στα παιδιά που ταυτόχρονα είχαν και φωνολογική- συντακτική δυσφασία. Αντίθετα, στα παιδιά που παρουσίαζαν μόνο δυσφασία, τα ευρήματα διέφεραν και, συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε χαμηλή εγκεφαλική δραστηριότητα στις αριστερές κροταφομετωπιαίες περιοχές. Πρόσφατα το ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί στις ανατομικές και νευροφυσιολογικές μεταβολές που παρατηρούνται στην περιοχή του κροταφικού πεδίου (planum temporale) που συνδέεται με τις φωνολογικές διαδικασίες.

#### Γνωσιακοί παράγοντες

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

Οι ψυχολόγοι και οι δάσκαλοι διαιρούν τη διαδικασία της ανάγνωσης σε δύο μέρη: (α) αναγνώριση των λέξεων και (β) κατανόηση. Μία καλύτερη διάκριση θα ήταν ανάμεσα στη διαδικασία του «μαθαίνω να διαβάζω» και «διαβάζω». «Μαθαίνω να διαβάζω» σημαίνει ότι μαθαίνω να αναγνωρίζω τις γραπτές λέξεις, κάτι που απαιτεί μεγάλη εξάσκηση, προκειμένου η αναγνώριση των λέξεων να γίνεται γρήγορα, αυθόρμητα και χωρίς προσπάθεια. Τα εμπειρικά δεδομένα συγκλίνουν στο ότι η υψηλής ταχύτητας αυτόματη αναγνώριση λέξεων είναι η βάση της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών δείχνουν ότι η εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης έχει στον πυρήνα της τη διαταραχή της αναγνώρισης λέξεων. Οι θεωρίες που έχουν προταθεί για να ερμηνεύσουν τα παραπάνω μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες (α) θεωρίες οπτικών- χωροαντιληπτικών διαταραχών (visual-spatial), (β) θεωρίες ακουστικών-γλωσσικών διαταραχών (auditory-linguistic) και (γ) θεωρίες των διαταραχών κατά τη διαδικασία απαρτίωσης των διαφορετικών αισθητικών ερεθισμάτων (cross-modality integration).

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

Οι σύγχρονες έρευνες έχουν αποκαλύψει ελλείματα (α) στη φωνολογική διαδικασία ή στο σύστημα κατανόησης των ήχων, (β) στη γραμματική ή στο συντακτικό, (γ) στο λεξιλόγιο ή στη σημειωτική των λέξεων και (δ) στις στρατηγικές της επικοινωνίας. Οι Wagner και Torgeson, Goswami και Bryant και Rack et al προσφέρουν σημαντικές ανασκοπήσεις αυτού του τομέα της έρευνας των μαθησιακών προβλημάτων. Παράλληλα, η μελέτη του αυθόρμητου λόγου των παιδιών με αναγνωστική δυσκολία έδειξε γλωσσικά (linguistic) προβλήματα, που περιλαμβάνουν (α) μειωμένη δυνατότητα ρηματοποίησης, (β) περιορισμένο λεξιλόγιο, (γ) ακαμψία του λόγου, (δ) δυσκολία στην εύρεση των κατάλληλων λέξεων, (ε) φτωχή κατανόηση των παραγώγων των λέξεων, (στ) απουσία κανόνων γραμματικής στον προφορικό λόγο και (ζ) ανικανότητα σχηματισμού αφηρημένων εννοιών, που προκύπτουν από την εξέταση των σχέσεων των πραγμάτων.

Υλικό που προέρχεται από πολλές, καλά μεθοδολογημένες, έρευνες δείχνει ότι η δυσκολία στην ανάγνωση σχετίζεται συστηματικά με ελλείμματα στη φωνολογική διαδικασία. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγούν οι διαχρονικές μελέτες, που από το 1966 πραγματοποιεί το Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας του παιδιού και Εξέλιξης του Ανθρώπου (National Institute of Child Health and Human Development) των ΗΠΑ. Η φωνολογική επεξεργασία προϋποθέτει τουλάχιστον το παιδί να έχει αναπτύξει τρεις διαφορετικές ικανότητες: (α) τη φωνολογική ετοιμότητα (phonological recording) στη λεκτική πρόσβαση, που ελέγχεται από τη γρήγορη επαναφορά των λέξεων και (γ) από τη φωνητική επανακωδικοποίηση (phonetic recording) στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, που μετριέται από ασκήσεις επαναφοράς σειρών αριθμών και λέξεων. Από τις τρεις αυτές διαδικασίες, η φωνολογική ετοιμότητα θεωρείται ότι παίζει τον αποφασιστικό ρόλο για την κατανόηση της δυσκολίας στην ανάγνωση.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα ελλείμματα στη φωνολογική ετοιμότητα όχι μόνο συνυπάρχουν με τα ελλείμματα στην αναγνωστική ικανότητα, αλλά ότι η μεταξύ τους σχέση έχει αιτιολογικό χαρακτήρα. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης θεωρούν ότι μόνο στο πλαίσιο των διαταραχών της φωνολογικής διαδικασίας μπορεί να κατανοηθεί και η συμβολή των άλλων διαταραχών (π.χ. των οπτικοακουστικών), που έχει υποστηριχθεί ότι έχουν αιτιολογική σχέση με τη δυσκολία στην ανάγνωση. Η θέση τους αυτή στηρίζεται στην υπόθεση ότι οποιαδήποτε αναγνωστική διαδικασία ξεκινάει στο επίπεδο της αναγνώρισης και κατανόησης της κάθε λέξης χωριστά.

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

Μελέτες παρακολούθησης (follow up) παιδιών με προβλήματα λόγου στην πρώιμη παιδική ηλικία, έδειξαν ότι, κατά τη σχολική ηλικία τα παιδιά αυτά εμφάνισαν μαθησιακές διαταραχές. Σήμερα είναι παραδεκτό ότι η ικανότητα αναγνώρισης των ομοιοκαταληξιών και των παρηχήσεων είναι ισχυρός προγνωστικός

δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας, που εξετάζεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Για να αντιληφθούμε τα ευρήματα της έρευνας που συνδέουν τα γλωσσικά ελλείμματα με την ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι το παιδί, προκειμένου να μάθει να διαβάζει, μεταξύ άλλων πραγμάτων, πρέπει να μάθει να προφέρει με ήχους τις λέξεις. Δηλαδή, να μπορεί να «μεταφράσει» μια αλληλουχία γραμμάτων σε ήχους, να διατηρεί αυτούς τους ήχους ενεργητικά στη μνήμη του μέχρι την ολοκλήρωση της ‘μετάφρασης» και μετά να αναμιγνύει τους ήχους και να κατασκευάζει τις λέξεις. Αυτό προϋποθέτει τη γνώση ότι οι γραπτές λέξεις μπορούν να αναλυθούν σε γράμματα και ότι οι λέξεις στον προφορικό λόγο μπορούν να αναλυθούν σε ήχους και ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν ήχους. Τα περισσότερα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση μπορούν να χρησιμοποιήσουν το γραπτό λόγο μόνον όταν δεν έχουν να μεταφράσουν το γραπτό σε προφορικό λόγο. Αυτά τα παιδιά τα καταφέρνουν εξίσου καλά με τα τυπικά σε δοκιμασίες που απαιτούν μνήμη και αντίληψη γραμμάτων και λέξεων.

Η αντίληψη του προφορικού λόγου όμως είναι διαφορετική, στις ανωτέρω δοκιμασίες, κάτω από συνθήκες άγχους (π.χ.) γρήγορη έκθεση σε ήχους, λέξεις που αναμιγνύονται με άλλους θορύβους), οπότε τα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση δεν τα καταφέρνουν όπως τα τυπικά. Παρουσιάζουν δυσκολία να αντιληφθούν την αλληλουχία των φωνημάτων και να τα μετατρέψουν σε προφορικές λέξεις. Η μειονεξία αυτή είναι αποτέλεσμα της μειωμένης γνώσης της φωνολογικής δομής της γλώσσας (φωνολογική ετοιμότητα, phonological awareness). Η απουσία της ή ο περιορισμός της ενοχοποιείται για τη δημιουργία της εξελικτικής διαταραχής της ανάγνωσης, όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα. Οι Temple, Hulme και Snowling, σε μελέτες παρακολούθησης, έδειξαν ότι οι φωνολογικές διαταραχές δεν αλλάζουν εύκολα. Τα γενετικά δεδομένα που υποδεικνύουν την επίδραση του κληρονομικού παράγοντα φαίνεται ότι δρουν μέσω των φωνολογικών διεργασιών της αναγνώρισης των λέξεων».

### 1.5.3. Ορισμός της αξιολόγησης και της διάγνωσης

Στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, οι μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς τα πιθανά αίτια που τις προκαλούν όσο και ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται και αντιμετωπίζονται. Βασική αρχή στα προβλήματα μάθησης είναι ότι είναι ανομοιόμορφα και ότι τα άτομα έχουν διαφορετικές προσωπικότητες, ζουν σε διαφορετικό περιβάλλον και τέλος ότι το κάθε παιδί εκδηλώνει με διαφορετικό τρόπο τις μαθησιακές του δυσκολίες. Γι' αυτόν το λόγο είναι δύσκολο να καταγραφούν λεπτομερείς τρόποι διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών που να απευθύνονται σε όλες τις περιπτώσεις. Δηλαδή, κάθε κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί ιδιαίτερη μέθοδο διάγνωσης και αντιμετώπισης γιατί ακόμη και στην ίδια κατηγορία υπάρχουν διαφορές από άτομο σε άτομο.

Διάγνωση είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρεμβάσεων. Αξιολόγηση από την άλλη πλευρά, είναι η διαδικασία η οποία με τη βοήθεια ψυχομετρικών εργαλείων και άτυπων προσεγγίσεων περιλαμβάνει τη διάγνωση γενικών ή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, την εκτίμηση και την περιγραφή του αναπτυξιακού προφίλ του παιδιού και της γνωστικής ετοιμότητας του μαθητή, την παροχή συγκεκριμένων πληροφοριών σχετικά με τις ακαδημαϊκές δυνατότητες και αδυναμίες του και τον καθορισμό του τρόπου μάθησης του μαθητή. Η επιτυχία του εκάστοτε προγράμματος που επιλέγεται κάθε φορά εξαρτάται από δύο βασικούς παράγοντες:

- Την έγκαιρη και σωστή διάγνωση και
- την εφαρμογή του κατάλληλου τρόπου αντιμετώπισης

### Κατάλληλος χρόνος αξιολόγησης

Στη βιβλιογραφία υπάρχει μια μακρά συζήτηση γύρω από το θέμα της καταλληλότερης ηλικίας κατά την οποία η διάγνωση της μαθησιακής διαταραχής θεωρείται περισσότερο αξιόπιστη. Υπάρχει μια γενική παραδοχή της άποψης ότι η διάγνωση θα πρέπει να γίνει όσο το δυνατόν πιο σύντομα για να δοθεί στο παιδί η κατάλληλη βοήθεια έγκαιρα. Για να επιτευχθεί ολοκληρωμένη και ακριβής διάγνωση δυσλεξίας θα πρέπει ένα παιδί να έχει θετικούς όλους τους νοητικούς και βιοψυχολογικούς, περιβαλλοντικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και παρ' όλα αυτά να υστερεί τουλάχιστον 1,5 - 2 χρόνια στην ανάγνωση και τη γραφή σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας του. Επομένως, το νωρίτερο που μπορεί να πραγματοποιηθεί η διάγνωση με τα κατάλληλα ψυχολογικά τεστ περί τα μέσα της Β' δημοτικού, σε ηλικία δηλαδή 7 – 8 ετών.

### Αρχές της διαδικασίας της διαγνωστικής αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να ακολουθεί τις βασικές αρχές που προβλέπονται σε κάθε αξιολόγηση δεξιοτήτων τους. Συγκεκριμένα, ο εξεταστής θα πρέπει να είναι ενήμερος για τον *κώδικα δεοντολογίας* που διέπει την αξιολόγηση ατόμων και να έχει αποκτήσει την προβλεπόμενη γνώση και εμπειρία, ώστε να μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση έχοντας ως βασική αρχή τον σεβασμό και την προστασία της προσωπικότητας του εξεταζόμενου. Ο εξεταστής θα πρέπει πάντα, να έχει υπόψη του ότι η αξιολόγηση του κάθε παιδιού γίνεται κυρίως προς όφελος του παιδιού, δηλαδή για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του και την προώθηση των ειδικών ικανοτήτων του. Για την επιτυχία αυτού του σκοπού, ο κάθε εξεταζόμενος (ή συγγενής του εξεταζόμενου) εμπιστεύεται στον εξεταστή προσωπικά στοιχεία που είναι συνδεδεμένα με την ατομικότητά του και την προσωπικότητά του.

Συνεπώς, ο κάθε εξεταστής έχει ηθική και επιστημονική υποχρέωση όχι μόνο να αξιοποιεί σωστά και μόνο προς όφελος του εξεταζόμενου τα στοιχεία που προκύπτουν από την αξιολόγηση, αλλά και να περιβάλλει την όλη διαδικασία με εχεμύθεια τόσο ως προς τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εξέταση, όσο και ως προς τις αντιδράσεις και τη γενικότερη συμπεριφορά του κάθε εξεταζόμενου κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Κατά τη διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι χρήσιμο ο εξεταστής να έχει υπόψη του ότι το υλικό των τεστ πρέπει να είναι επιλεγμένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε μέσω αυτού να μπορούν να αναδειχθούν οι αδυναμίες, αλλά και οι δυνατότητες των παιδιών. Επίσης, ο εξεταστής δεν πρέπει να σπεύδει να βγάζει συμπεράσματα για τις αδυναμίες ή ικανότητες ενός παιδιού στηριζόμενος μόνο στα αποτελέσματα ενός τεστ, όταν μάλιστα αυτό έχει συνταχθεί απλώς για να ενισχύσει την εκτίμηση του εξεταστή. Σε ό,τι αφορά στο παιδί, θα πρέπει να εξασφαλίζεται η *έγκαιρη ενημέρωσή του*, καθώς και η ενημέρωση των γονέων του γι' αυτό που πρόκειται να κάνει. Η αξιολόγηση ενός παιδιού πρέπει να είναι σφαιρική και ικανή να διαπιστώνει τις αντιλήψεις, τις ανάγκες και τις ικανότητές του. Μία αντικειμενική αξιολόγηση δεν πρέπει να βασίζεται μόνο στις ελλείψεις και στις δυσκολίες, αλλά να επιδιώκει και τη διακρίβωση των αναγκών και των δυνατοτήτων του παιδιού, διότι αυτά τα στοιχεία θα αποτελέσουν την πυξίδα για μία αντικειμενική διάγνωση και παρέμβαση.

## Τρόποι διάγνωσης και αξιολόγησης

Συνήθως χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς πέντε μορφές αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες:

Σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης και επίδοσης. Τα τεστ αυτά (δοκιμασίες) εφαρμόζονται συχνά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, δεδομένου ότι η διαφορά μεταξύ νοητικής ικανότητας και επίδοσης παραμένει πρωταρχικός παράγοντας προσδιορισμού του δικαιώματος παροχής υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης (Kavale et al., 2006· Machek & Nelson, 2007). Τα τεστ αυτά έχουν κατασκευαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε η βαθμολογία ενός μαθητή να μπορεί να συγκριθεί με την βαθμολογία άλλων μαθητών που ανήκουν στην ίδια ηλικία. τέτοιου είδους τεστ είναι το *lowa Tests of Basic Skills* (Hoover, Heironymous & Frisbie, 2007) το *Parody Individual Achievement Test* (Markwardt, 1998b) το *Woodcock-Johnson III Tests of Achievement* (Woodcock, Mc Crew & Mather, 2001) και το *Wide Range Achievement Test-4 (WRAT-4)* (Wilkison & Robertson, 2005). Υπάρχουν επίσης ειδικά χορηγούμενα τεστ που αναφέρονται σε τυπικούς βαθμούς και έχουν σχεδιαστεί για να μετρήσουν την επίδοση σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς. Στα ευρέως διαδεδομένα τεστ κατατάσσονται τα *Gates- McGinitie Reading Tests* ( McGinitie, Maria & Dreyer, 2000), *Gray Oral Reading Tests* (Wiedrholt & Bryant, 2001), *Test of Reading Comprehension* (V.I. Brown, Hammill & Wiederholt, 1995) και *Woodcock Reading Mastery Test* (Woodcock, 1998). Επιπρόσθετα τεστ που αφορούν την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στα μαθηματικά είναι τα *KeyMath-3: A Diagnostic Inventory of Essential Skills* (Connolly, 2007), *Stanford Diagnostic Mathematics Test* (Beatty, Madden, Gardner & Karisen, 1995) και *Test of Mathematical Abilities* (Brown, Cronin & McEntire, 1994)

Τεστ που αναφέρονται σε κριτήριο. Τα τεστ αυτά εντοπίζουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες που έχει μάθει το παιδί και εκείνες που απαιτούν διδασκαλία. Ένα τέτοιο τεστ που χρησιμοποιείται ευρέως από εκπαιδευτικούς είναι το *Brigance Diagnostic Comprehensive Inventory of Basic Skills* (Brigance, 1999).

Ανεπίσημη καταγραφή της ανάγνωσης. Λόγω αδυναμιών των επίσημων τεστ αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές χρησιμοποιούν ανεπίσημα τεστ ανάγνωσης, κατασκευασμένα από τους ίδιους.

Η αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η αξιολόγηση αυτή αφορά στον συχνό έλεγχο προόδου του μαθητή επί της διδασκόμενης ύλης ( Deno, 1985· L.S. Fuchs & Fuchs, 1996· Howell & Nolet, 2000). Είναι μια μέθοδος διαμορφωτικής αξιολόγησης που παρέχει πληροφορίες για την προοδευτική κατάκτηση των διδακτικών στόχων. Μάλιστα μία μελέτη ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης έκαναν κατά μέσο όρο 2,5 αλλαγές στο διδακτικό πρόγραμμα των μαθητών σε μία περίοδο 20 εβδομάδων, σε σύγκριση κατά μέσο όρο 0,27 αλλαγές συναδέλφων τους που δεν την χρησιμοποιούσαν ( Fuchs, Fuchs, Hamlett & Stecker, 1991). Επιπλέον οι αξιολογήσεις αυτές που βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι εύκολες στη χορήγηση, αποδοτικές σχετικά με το κόστος και τον χρόνο και τέλος ευαίσθητες ακόμη και στην ελάχιστη βελτίωση στην επίδοση του μαθητή (Kame'enui et al., 2005). Μία ομάδα τέτοιων αξιολογήσεων που διακρίνεται από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι οι *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)* (Good & Kaminski, 2003). Οι αξιολογήσεις των DIBELS και τα αντίστοιχα κριτήρια είναι: 1) ευχέρεια διάκρισης αρχικών ήχων, 2) ευχέρεια ονομασίας γραμμάτων 3) ευχέρεια φωνημικής ανάλυσης, 4) ευχέρεια ψευδολέξεων 5) ευχέρεια μεγαλόφωνης ανάγνωσης και 6) ευχέρεια αναδιήγησης

Άμεση καθημερινή μέτρηση. Η μέθοδος αυτή σχετίζεται με την παρατήρηση και την καταγραφή της προόδου του μαθητή όταν διδάσκεται μια δεξιότητα. Η άμεση καθημερινή μέτρηση έχει ως συνέπεια τη συλλογή πολύτιμων πληροφοριών για την επίδοση του μαθητή. έτσι δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να διαμορφώνει κατάλληλα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μάλιστα χρησιμοποιούν ένα ειδικό σύστημα άμεσης καθημερινής μέτρησης που ονομάζεται διδασκαλία ακριβείας (Lindsley, 1996).

#### Άτυπα Τεστ Αξιολόγησης Μαθησιακών Δυσκολιών

Ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιείται από εξειδικευμένους ψυχολόγους και είναι δυνατό να περιλαμβάνονται τα στοιχεία της ψυχοσύνθεσης του παιδιού που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες που

εμφανίζει (π.χ. νοημοσύνη, αντίληψη, μνήμη, γλώσσα, σκέψη κτλ.). κατά τη διάρκεια της ψυχολογικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται σταθμισμένα τεστ και αφού ολοκληρωθεί η διαγνωστική διαδικασία ο ψυχολόγος συντάσσει την έκθεση όπου παρουσιάζεται η γενική και ειδική κατάσταση του παιδιού.

Αθηνά τεστ: Το τεστ Αθηνά σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε έπειτα από 7 έτη συνεχούς προσπάθειας, από μια πολυπληθή ομάδα πανεπιστημιακών καθηγητών που εργάζονται στον τομέα της Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, και άλλων ενδιαφερόμενων συνεργατών. Εκδόθηκε πρώτη φορά το 1999 και η πορεία του μέχρι σήμερα συνοδεύεται από επιτυχία και αποδοχή. Το Αθηνά τεστ είναι μία δέσμη από επιμέρους διαγνωστικές δοκιμασίες, δεκατέσσερις κύριες και μία συμπληρωματική, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα νοητικών, αντιληπτικών, ψυχογλωσσικών και κινητικών διεργασιών. Οι κλίμακες αυτές, όπως έχει δείξει η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η κλινική πράξη, σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, για να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου. Οι δοκιμασίες του Αθηνά τεστ είναι υπό τη μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων και αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού τόσο στις δεκαπέντε επιμέρους κλίμακες του τεστ, όσο και σε πέντε τομείς ανάπτυξης, όπως είναι: η νοητική ικανότητα, η άμεση μνήμη ακολουθιών, η ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων, η γραφό-φωνολογική ενημερότητα και η νεύρο-ψυχολογική ωριμότητα.

### 1.6. Αποκατάσταση μαθησιακών δυσκολιών- Μορφές Παρέμβασης

Βελτίωση αποκωδικοποίησης. Προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη επιτυχία στην άσκηση της αποκωδικοποίησης φροντίζουμε (Cunningham & Allington, 1999· Strickland, Ganske & Monroe, 2002):

- Να προηγείται σιωπηρή ανάγνωση πριν τη φωναχτή, ώστε να έχουν έρθει οι μαθητές σε μια πρώτη επαφή με το κείμενο.
- Το κείμενο που θα δοθεί για αποκωδικοποίηση να είναι επιπέδου που μπορεί να το χειριστεί ο μαθητής.
- Να μη διορθώνουμε τα λάθη του αναγνώστη, εφόσον αυτά δεν αλλοιώνουν το νόημα του κειμένου. (Αν το νόημα αλλοιώνεται, στην ολοκλήρωση της πρότασης ή της παραγράφου, διακόπτουμε τον αναγνώστη και επισημαίνουμε το λάθος του, ρωτώντας τον αν προκύπτει νόημα από αυτό που διάβασε. Ζητούμε από το μαθητή να επαναλάβει την ανάγνωσή του κι αν κάνει ξανά λάθος επεμβαίνει η εκπαιδευτικός κι εκφέρει τη λέξη).

Σαφής διδασκαλία. Η σαφής ή άμεση διδασκαλία είναι μια «συστηματική μέθοδος διδασκαλίας με έμφαση στην πρόοδο με μικρά βήματα, που ελέγχει την κατανόηση των μαθητών και επιτυγχάνει την ενεργητική και επιτυχή συμμετοχή όλων των μαθητών» (Rosershine, 1987 σελ. 34). Αυτό το είδος διδασκαλίας αναφέρεται και ως «παρουσίαση-προτροπή-εξάσκηση» (Stevens & Rosershine, 1981). Ο Rosershine προτείνει:

Στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές στην οργάνωση. Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι οι σοβαρές οργανωτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Bender,2002). Συνήθως, δεν οργανώνουν αποτελεσματικά το χρόνο της μελέτης τους με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνουν τις εργασίες τους και τα σχολικά τους καθήκοντα. Για να υπερβούν αυτά τα προβλήματα μπορούν να εφαρμόσουν στρατηγικές που βοηθούν στην οργάνωση του χρόνου, της μελέτης και της προετοιμασία για το σχολείο:

Πίνακας καθηκόντων: Ο μαθητής καταγράφει τις εργασίες που του ανατίθενται στο σχολείο σε ένα συγκεκριμένο τετράδιο ανά μάθημα, έτσι ώστε να μην φτάνει στο σπίτι παραλείποντας μερικές.

Ημερολόγιο καθηκόντων: Σε μια ατζέντα – ημερολόγιο, ο μαθητής σημειώνει την παράδοση των εργασιών του ή όποια άλλη προθεσμία πρέπει να θυμάται.

Χρονοδιάγραμμα μελέτης: Ο μαθητής καθημερινά οργανώνει το χρόνο της μελέτης ή και άλλων δραστηριοτήτων που παρεμβάλλονται και ελέγχει κατά τη διάρκεια της μελέτης αν παρεκκλίνει από αυτό.

Πίνακας προτεραιοτήτων: Ο μαθητής θέτει καθημερινά τις δραστηριότητες του σε σειρά προτεραιότητας ανάλογα με τη σπουδαιότητα και τον βαθμό δυσκολίας τους. Η στρατηγική αυτή συνδυάζεται άριστα με την προηγούμενη και αποτελεί προέκτασή της.

Κατάλογοι ελέγχου: Ο μαθητής κολλά στο εξώφυλλο του βιβλίου έναν κατάλογο με τα υλικά που είναι απαραίτητα για ένα μάθημα, προκειμένου να ελέγχει εύκολα αν έχει όλα τα αντικείμενα που θα του χρειαστούν.

Διαγράμματα οργάνωσης. Τα διαγράμματα οργάνωσης είναι οπτικοχωρικές διευθετήσεις των πληροφοριών που περιέχουν λέξεις ή έννοιες συνδεδεμένες γραφικά, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν ουσιαστικές, ιεραρχικές, συγκριτικές και διαδοχικές σχέσεις (Dye, 2000· Horton, Lovitt & Bergerud, 1990· Lves, 2007). Οι Bulgen, Deshler, Shumaker και Lenz (2000) ανέπτυξαν μια γραφική τεχνική και διδακτική ρουτίνα, που ονομάζεται πίνακας/ρουτίνα εννοιολογικής αγκίστρωσης, η οποία βοηθάει τους μαθητές να συσχετίσουν μια νέα έννοια με μια έννοια και πληροφορίες που τους είναι ήδη οικείες. Οι μαθητές συμπληρώνουν τον πίνακα αγκίστρωσης στα πλαίσια μιας κατευθυνόμενης από τον εκπαιδευτικό διδακτικής ρουτίνας επτά βημάτων, η οποία τους διευκολύνει να χρησιμοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους (π.χ. στέγη) για να κατανοήσουν τη νέα έννοια (π.χ. επίπεδα της ατμόσφαιρας). Η έρευνα έχει δείξει ότι η ρουτίνα εννοιολογικής αγκίστρωσης βοηθάει τους μαθητές να μάθουν αφηρημένες ή σύνθετες πληροφορίες, όπως «φεντεραλισμός» ή «συμβίωση» (Bulgren et al., 2000· Deshler, Scumaker, Bulgren et al., 2001)

Στρατηγικές μελέτης. Η διδασκαλία στρατηγικών είναι απαραίτητη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γιατί τους βοηθάει στην διαδικασία μάθησης. Ειδικότερα, η εκμάθηση στρατηγικών προτρέπει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατακτήσουν (όσο είναι εφικτό) την διαδικασία της μάθησης. Συγχρόνως τους βοηθάει να παρακάμψουν τα αδύναμα σημεία τους, όταν δεν κατορθώνουν να ξεπεράσουν τα οποιαδήποτε προβλήματα. Τέλος, μέσω των στρατηγικών μάθησης ενθαρρύνονται, ώστε να γίνουν μαθησιακά ανεξάρτητοι.

Στρατηγικές κατανόησης κειμένου. Η επιτυχία στην αναγνωστική κατανόηση προϋποθέτει μια σειρά από διαδικασίες λύσης προβλημάτων που περιλαμβάνουν την οργάνωση και το μετασχηματισμό πληροφοριών, την κρίση και σύγκριση ιδεών και τη σύνδεση της νέας πληροφορίας με την προηγούμενη γνώση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θυμούνται πως η διδασκαλία διάφορων στρατηγικών ως απομονωμένες τακτικές, πολύ σπάνια προσφέρει κέρδη στην αναγνωστική κατανόηση των παιδιών. Η διδασκαλία στρατηγικών πρέπει α) να ενσωματωθεί στην καθημερινή διδακτική πρακτική και β) πρέπει να διδάσκονται όχι μόνο οι στρατηγικές αλλά και οι τρόποι συντονισμού - ενορχήστρωσής τους (μεταγνωστικές στρατηγικές) για να γίνει η χρήση τους αποτελεσματική. Οι στρατηγικές αυτές διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: σε αυτές που εφαρμόζονται (α) πριν την ανάγνωση, (β) κατά τη διάρκειά της και (γ) μετά από αυτήν

Στρατηγικές λήψης σημειώσεων. Οι στρατηγικές λήψης σημειώσεων και οι καθοδηγούμενες σημειώσεις, είναι δύο μέθοδοι μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν και να ενισχύσουν το περιεχόμενο της διάλεξης, ώστε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι συνομήλικοι να μπορούν να κρατούν καλές σημειώσεις. Η στρατηγική λήψης σημειώσεων αφορά σε ένα ειδικό σχεδιασμένο φύλλο σημειώσεων που περιέχει στοιχεία όπως: «Τι γνωρίζεις ήδη για το θέμα;» ή «Κατάγραψε το νέο λεξιλόγιο και τους όρους» που βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν τις πληροφορίες και να συνδυάσουν νέες και παλιότερες γνώσεις (Boyle, 2001).

Οι καθοδηγούμενες σημειώσεις είναι φυλλάδια που έχει προετοιμάσει ο ειδικός και τα οποία παρουσιάζουν ένα σχεδιάγραμμα του περιεχομένου της διάλεξης. Οι μαθητές τα συμπληρώνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γράφοντας βασικά δεδομένα, έννοιες και/ή σχέσεις (Heward, 2001·Lazarus, 1996). Μία παραλλαγή των καθοδηγούμενων σημειώσεων διάλεξης, τα φύλλα εργασίας δομημένης ανάγνωσης αποτελούν συμπληρωματικό υλικό που έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός, το οποίο βοηθάει τους μαθητές να μελετήσουν και να κατανοήσουν τα πλούσια σε περιεχόμενο βιβλία, προτρέποντας για την εύρεση και την καταγραφή των βασικών σημείων και λέξεων-κλειδιών (Albert, Nelson & Brennan, 2002).

Μνημονικές στρατηγικές. Οι μνημονικές στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ανακαλούν τη συγκεκριμένη ακαδημαϊκή ύλη (Brigham & Brigham, 2001· Swanson, 1999). Οι μνημονικές στρατηγικές συνδυάζουν την ειδική παρουσίαση των πληροφοριών με σαφείς στρατηγικές ανάκλησης και χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τους μαθητές να θυμηθούν μεγάλες ποσότητες μη οικείων πληροφοριών ή να κάνουν συνδέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων δεδομένων ή εννοιών.

Στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές στον έλεγχο. Οι στρατηγικές που μας βοηθούν να ελέγχουμε την επίδοσή μας στοχεύουν στην επίτευξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, κατά την οποία το άτομο παρεμβαίνει συνειδητά στη διαδικασία της μάθησής του και τη μεταβάλλει προκειμένου να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι στρατηγικές αυτές δεν διδάσκονται μεμονωμένα, αλλά ενσωματώνονται σε άλλες στρατηγικές που μας βοηθούν να μαθαίνουμε. Οι κυριότερες στρατηγικές ελέγχου είναι: α) η υποβολή αυτοερωτήσεων, β) η αυτοαξιολόγηση μέσα από την απάντηση ερωτήσεων που είναι διατυπωμένες από τρίτους (εκπαιδευτικό, συγγραφέα, συμμαθητές), γ) η αυτοδιόρθωση μέσω του εσωτερικού λόγου που μας υποβάλλει τα στάδια που πρέπει να ακολουθήσουμε εφαρμόζοντας μια στρατηγική και δ) η δοκιμαστική εφαρμογή μιας δεξιότητας σε πρωτότυπο υλικό.

Μοντέλο Στρατηγικών Παρέμβασης (Πανεπιστήμιο Κάνσας). Αυτό το μοντέλο διδασκαλίας αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο του Κάνσας των Η.Π.Α. και συνήθως αναφέρεται με αυτό το όνομα. Είναι αποτέλεσμα εκτενούς και εμπειριστατωμένης έρευνας που αναφέρεται στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.. στοχεύει στην ενδυνάμωση της ανεξάρτητης μάθησης μέσα από τη διδασκαλία ειδικών μαθησιακών στρατηγικών. Παράλληλα επιδιώκει την προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Προσφέρει τη δυνατότητα σε μαθητές με προβλήματα από τη μία να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση τους και να αποφοιτήσουν, από την άλλη να περάσουν με επιτυχία από την εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή. Χρησιμοποιούνται επιμέρους βήματα, επίδειξη, μοντελοποίηση και καθοδηγούμενη πρακτική. Η μοντελοποίηση που χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη μέθοδο είναι περισσότερο διαλεκτική και λιγότερο μετωπική. Εμπλέκει δηλαδή στη διαδικασία και τους μαθητές, οι οποίοι λένε στην εκπαιδευτικό τι νομίζουν πως πρέπει να κάνει παρακάτω κατά τη διάρκεια εφαρμογής της στρατηγικής.

Εξατομικευμένη παρέμβαση. Ένα ψυχολογικό και εκπαιδευτικό πλάνο μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας ή ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για τη στήριξη παιδιών με μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες δύναται να στηρίζεται: (α) στη διαφοροποίηση, η οποία υπαγορεύεται από την εξατομίκευση βάσει των ατομικών ρυθμών, δυνατοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή, και (β) στη συνεκπαίδευση, μέσα από το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, την ενιαία εκπαιδευτική οργάνωση και δομή και τη συνύπαρξη των μαθητών σε ένα κοινό πλαίσιο εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 186).

Ο σκοπός εφαρμογής ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για τη στήριξη, ενίσχυση και ένταξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης ή/και δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής είναι διττός και αφορά: α) την πρόιμη παρέμβαση σε ζητήματα μαθησιακών και κοινωνικών δυσκολιών, με βάση μία ενιαία θεώρηση εκπαιδευτικής σχέσης, φροντίδας υγείας και διαχείρισης κρίσης και β) τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς μία προσέγγιση από τη σκοπιά της ηθικής και εκπαίδευσης για την υγεία, ώστε να αποφευχθεί η περιθωριοποίησή μαθητών, εφήβων και εν γένει νεαρών ατόμων και να διευκολυνθεί η πρόσβασή τους στις υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης.

Βασικοί στόχοι για τη διαφοροποίηση μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε μαθητές, είτε με τη μορφή των μαθησιακών δυσκολιών είτε με τη μορφή κάποιας παρεκκλίνουσας κοινωνικά συμπεριφοράς, και την παράλληλη αποδοχή του «διαφορετικού», χωρίς όρους ετικετικοποίησης από τους άλλους μαθητές αποτελούν:

- η δημιουργία περιβάλλοντος επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης και αξιοποίηση βιωματικών καταστάσεων στους μαθητές,
- η παροχή γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, στο πλαίσιο ανάπτυξης καινοτόμων παιδαγωγικών παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον,
- η καλλιέργεια εκπαιδευτικών και ηθικών στόχων, όσον αφορά την πρόληψη και την παιδαγωγική παρέμβαση μέσα από το σχεδιασμό και την ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων,
- η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από άσκηση δεξιοτήτων επικοινωνίας,
- η γνωριμία με τις υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης.

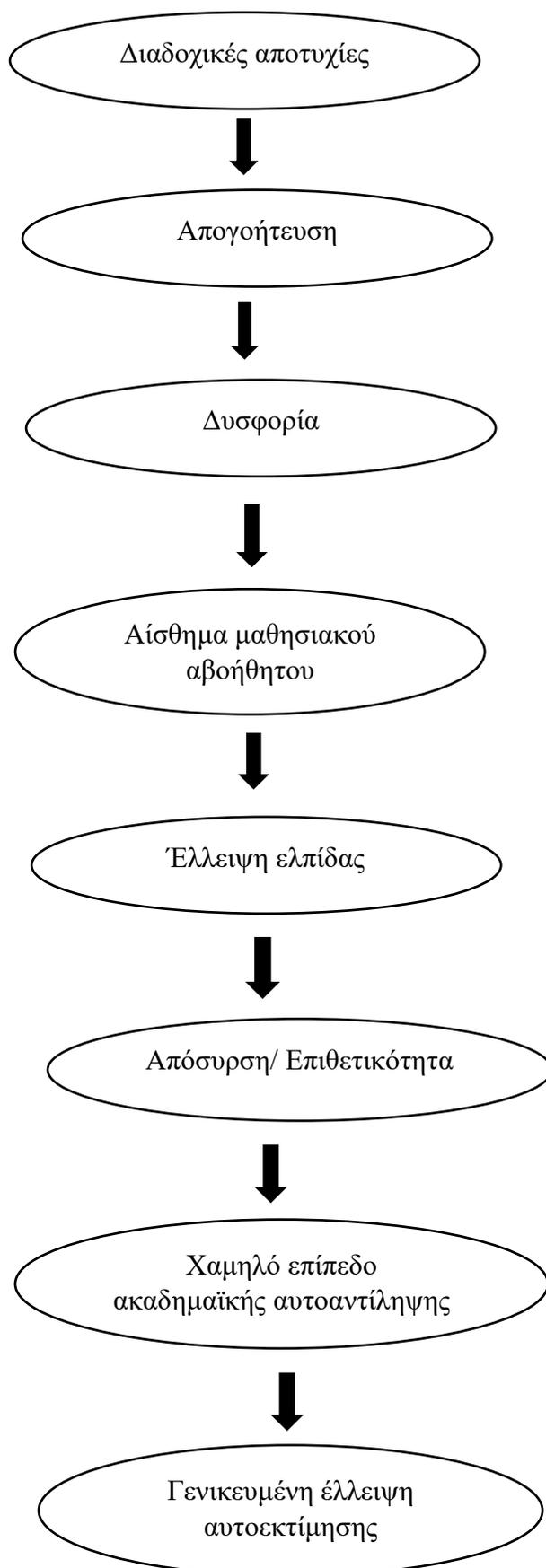
Τμήμα ένταξης: Το τμήμα ένταξης είναι μία ειδικά διαμορφωμένη και κατάλληλα εξοπλισμένη τάξη, όπου μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δέχονται εξατομικευμένη διδασκαλία. Ανά 20 μαθητές με αναπηρία αντιστοιχεί ένας ειδικός εκπαιδευτικός. Κατά το σχολικό έτος 2005-2006, 34% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δέχθηκαν εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε τμήματα ένταξης (U.S. Office of Special Education, 2007a).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρακολουθούν τις σχολικές τάξεις γενικής εκπαίδευσης το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας και παρακολουθούν το τμήμα ένταξης για μία ή περισσότερες περιόδους ειδικής διδασκαλίας στους ακαδημαϊκούς ή/και κοινωνικούς τομείς στους οποίους χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη. Επίσης, ο ειδικός παιδαγωγός προτείνει και συμβάλει στο σχεδιασμό εξατομικευμένης διδασκαλίας σε συνεργασία με το δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης. πλεονεκτήματα του τμήματος ένταξης είναι το γεγονός πως οι μαθητές δεν χάνουν την ταυτότητα του μέλους της ομάδας συνομηλίκων της τάξης γενικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα οι

μαθητές μπορούν να λάβουν την εντατική, εξατομικευμένη διδασκαλία που χρειάζονται κάθε μέρα, κάτι που δεν είναι δυνατό στην τάξη γενικής εκπαίδευσης.

Τέλος, το ευέλικτο πρόγραμμα επιτρέπει στο τμήμα ένταξης να παρέχει υπηρεσίες σε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών. Ορισμένα μειονεκτήματα των τμημάτων ένταξης είναι ότι αφιερώνουν το χρόνο τους στις μετακινήσεις τους μεταξύ των τάξεων. Μπορεί ακόμη να έχουν ως αποτέλεσμα ασύμβατες διδακτικές προσεγγίσεις μεταξύ των πλαισίων και δυσκολεύουν τη λήψη απόφασης για την απόδοση ή όχι ευθυνών στους μαθητές για όσα «χάνουν» την ώρα που απομακρύνονται από τη σχολική τάξη γενικής εκπαίδευσης.

1.6.1.Οι ψυχολογικές επιπτώσεις και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των δυσκολιών μάθησης



Δύο βασικοί λόγοι που εξηγούν γιατί οι δυσκολίες στην απόκτηση θεμελιωδών μαθησιακών δεξιοτήτων (όπως η ανάγνωση και η γραφή) έχουν σημαντικές αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις είναι (α) η ιδιαίτερη βαρύτητα που αποδίδουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων δυτικοευρωπαϊκών χωρών στην απόκτηση από το παιδί αυτών των δεξιοτήτων, και (β) οι κοινωνικές προεκτάσεις που μπορεί να έχει μια ενδεχόμενη δυσκολία του παιδιού στην απόκτηση τους. Οι δεξιότητες αυτές στην ουσία αποτελούν ένα από τα βασικότερα εργαλεία των μαθητών, τόσο σε επίπεδο καθημερινής φοίτησης όσο και σε επίπεδο εξετάσεων, για τη διεκδίκηση μελλοντικής εργασίας, ιδιαίτερα των επαγγελμαμάτων που προϋποθέτουν την απόκτηση ενός τίτλου σπουδών.

Οι δυσκολίες, επομένως, στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων όχι μόνο περιορίζουν τις επιλογές του υποψηφίου (π.χ. δυσκολίες στην έκφραση, στην οργάνωση πληροφοριών, ή στην ορθογραφημένη γραφή μπορεί να οδηγήσουν στην μείωση της επίδοσης και έτσι να εμποδίσουν την πρόσβαση σε κάποια σχολή, αλλά έχουν και σημαντικές κοινωνικές επιπτώσεις.). Η αδυναμία αυτή συχνά αποδιδόταν από τους γονείς και από άλλα πρόσωπα στο περιβάλλον του παιδιού, όχι σε κάποια ειδική διαταραχή (π.χ. δυσλεξία), αλλά σε ελλείματα στη γενικότερη γνωστική ικανότητα του. Στη βάση μιας τέτοιας εσφαλμένης γενίκευσης, είναι εύκολο να φανταστεί κανείς τα ποικιλόμορφα αρνητικά σχόλια τόσο από την πλευρά των συμμαθητών όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών/γονέων είναι ακόμη και σήμερα μερικές από τις πιο συνηθισμένες αντιδράσεις προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, από τις πρώτες ημέρες της ζωής τους στο σχολείο (Edwards, 1994. Morgan & Klein, 2001).

Οι γνωστικές αδυναμίες του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες του δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση. Η αποτυχία, ο φόβος, η απόρριψη, το έντονο άγχος που βιώνουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες λειτουργούν αρνητικά στην ψυχολογία τους και αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξή τους και για την ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης, όπως άλλωστε τεκμηριώνεται και από ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα, ενδέχεται να είναι περισσότερο από το σύνηθες ευάλωτα σε ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. Έχει αναφερθεί μεγάλη ποικιλία προβλημάτων: κατάθλιψη, ανησυχία, έντονο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ψυχοσυναισθηματικές δυσλειτουργίες, εξωτερικευμένες αρνητικές συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα και αντικοινωνικότητα, χαμηλή υποκίνηση για επίτευξη στόχων λόγω έλλειψης εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων.

Η αλληλεπίδραση γονέα – παιδιού επηρεάζει την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί τις ικανότητές καθώς και τα κίνητρα και τις προσδοκίες του για επιτυχία. Είναι γενικά παραδεκτό ότι η αρνητική αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα και παιδιού δημιουργεί στο παιδί αισθήματα ματαιώσης και απογοήτευσης, τα οποία αναστέλλουν τη θετική έκβαση των προσπαθειών του για ικανοποιητική σχολική επίδοση.

Παρόλο που η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών μειώνει ως ένα βαθμό τις ενοχές των γονέων, διότι αποτελεί το έναυσμα για την αναζήτηση περισσότερης ενημέρωσης και παροχής βοήθειας προς το παιδί, εξακολουθεί να τροφοδοτεί προστριβές μέσα στην οικογένεια εξαιτίας της αδυναμίας του παιδιού να φέρει εις πέρας καθημερινά καθήκοντα και της ατέρμονης υπομονής που απαιτεί η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών από την πλευρά των γονέων. Επιπρόσθετα, ένα σχολικό περιβάλλον που δεν αναγνωρίζει τις αδυναμίες του παιδιού και δεν λειτουργεί υποστηρικτικά προς αυτό εντείνει ακόμα περισσότερο το άγχος του δυσλεξικού μαθητή και ματαιώνει οποιαδήποτε προσπάθεια για αντιμετώπιση των δυσκολιών του, γεγονός που λειτουργεί αρνητικά και στην ψυχολογική του κατάσταση.

Ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά με δυσλεξία βιώνουν τη ματαίωση, και κάθε προσπάθεια που κάνουν προκειμένου να επιτύχουν μια ικανοποιητική επίδοση αποτελεί πηγή ψυχολογικής πίεσης. Τα παιδιά αγχώνονται που δεν μπορούν να ακολουθήσουν το επίπεδο των συμμαθητών τους μέσα στη σχολική τάξη εξαιτίας του μεγαλύτερου χρόνου που χρειάζονται για την εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να ελέγξουν το άγχος τους, με αποτέλεσμα το γεγονός αυτό να επιδρά αρνητικά και στις δυνατότητες οργάνωσης και προγραμματισμού των δραστηριοτήτων τους.

Στο συναισθηματικό τομέα, το άγχος προκαλεί υπερευαισθησία, αίσθημα αναξιοπιστίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση ή ακόμα και εχθρική συμπεριφορά. Η συνεχιζόμενη σχολική αποτυχία καλλιεργεί στα παιδιά με δυσλεξία το αίσθημα ότι η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μέσα στη σχολική τάξη είναι αξεπέραστη, και κάποιες φορές είναι δυνατόν να οδηγήσει ακόμα και σε εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εργάζονται στα όρια των δυνατοτήτων τους αλλά η ανάγνωση και η γραφή δεν είναι σε υψηλό επίπεδο και οι απαιτήσεις από το περιβάλλον τους για καλύτερες επιδόσεις δεν περιορίζονται, με αποτέλεσμα να εξαντλούνται από τις αλλεπάλληλες προσπάθειες, να έχουν νευρικότητα και να κυριεύονται από αίσθημα ανικανότητας και αδυναμίας εκπλήρωσης των στόχων τους. Το πιθανότερο είναι ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μειωμένα κίνητρα για μάθηση, απροθυμία για τη σχολική φοίτηση, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις ενδέχεται να οδηγηθούν ακόμη και σε εκδήλωση σχολικής φοβίας.

Το ίδιο το παιδί αναγνωρίζει στον εαυτό του τις αδυναμίες του και του καλλιεργείται ένα χρόνιο αίσθημα ανασφάλειας και φόβου σχετικά με τη γνώμη που διαμορφώνει το σχολικό ή το οικογενειακό περιβάλλον σχετικά με την εκδήλωση των δυσχερειών που αντιμετωπίζει. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν διαγνωσθεί, το παιδί έχει μια ασαφή εικόνα της

διαφορετικότητάς του, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται επιπρόσθετοι φόβοι που αδυνατεί να χειριστεί, στοιχείο που επιβαρύνει ακόμη περισσότερο την ψυχολογική του κατάσταση.

Σχολική φοβία. Ο όρος «σχολική φοβία» αναφέρεται σε μια αγχώδη διαταραχή που χαρακτηρίζεται από έντονο φόβο που εμφανίζει το παιδί για την παρακολούθηση του σχολείου. Η πρώτη εμφάνιση φόβου για το σχολείο εμφανίζεται στον παιδικό σταθμό, το νηπιαγωγείο, και κορυφώνεται στη Β' τάξη του Δημοτικού. Η σχολική φοβία όμως παρατηρείται και στο γυμνάσιο. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν θα πρέπει να συγχέεται η σχολική φοβία με τις πρώτες αρνητικές αντιδράσεις του παιδιού όταν πρωτοπηγαίνει στο σχολείο.

Είναι φυσικό τις πρώτες μέρες της εισόδου του παιδιού στο σχολείο, εξαιτίας της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας του παιδιού για το άγνωστο περιβάλλον του σχολείου, να υπάρχουν ακόμη και έντονες αντιδράσεις και άρνηση του παιδιού να πάει σε αυτό. Οι εκδηλώσεις αυτές, μετά τις πρώτες εντυπώσεις, συνήθως υποχωρούν. Επίσης, δεν θα πρέπει να συγχέεται η σχολική φοβία με άλλους συγκεκριμένους και πραγματικούς φόβους που εκδηλώνει το παιδί για το σχολείο, όπως για παράδειγμα φόβο για κάποιο συμμαθητή ή για κάποιο διαγώνισμα.

Έλλειψη κινήτρων. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως υιοθετούν περισσότερο παθητικές μορφές μάθησης και δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματικότητα των γνωστικών και μεταγνωστικών ενεργειών του μαθητή και συνακόλουθα να δυσχεραίνεται και η επανατροφοδότηση και η γενίκευση των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται.

Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές με δυσλεξία τους οδηγεί εσφαλμένα στην πεποίθηση ότι η νοητική τους ικανότητα, συγκρινόμενη με εκείνη των συμμαθητών τους, είναι χαμηλή, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι οποιαδήποτε προσπάθειά τους θα είναι μάταιη και ανεπιτυχής. Απόρροια αυτής της πεποίθησής τους είναι η αποφυγή της επίμονης και σκληρής προσπάθειας, στοιχείο όμως που συνεπακόλουθα αυξάνει τις πιθανότητες επαναλαμβανόμενης αποτυχίας εγκαθιδρύοντας ένα φαύλο κύκλο ματαίωσης και αρνητικών συναισθημάτων.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να αποδίδουν την αποτυχία τους περισσότερο στη χαμηλή τους ικανότητα παρά στην ανεπαρκή προσπάθεια που καταβάλλουν ενώ παράλληλα επωφελούνται ελάχιστα από την επιτυχία τους την οποία αδυνατούν να διαχειριστούν εποικοδομητικά αφού ακόμα και όταν αυτή συμβαίνει την αποδίδουν εξ ολοκλήρου σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τύχη ή η ευκολία του έργου με το οποίο ασχολήθηκαν.

Δηλαδή σε σχέση με τα κίνητρα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για οτιδήποτε σχετίζεται με σχολικά έργα, μειωμένη πρόθεση για μάθηση – και ιδιαίτερα για ενεργητική μάθηση, άρνηση και αντίσταση στην καταβολή προσπάθειας για την ολοκλήρωση ενός έργου, ισχυρή πεποίθηση ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν κάτι, εξάρτηση από τους άλλους και αναζήτηση και προτίμηση της εξωτερικής κοινωνικής ενίσχυσης έναντι της εσωτερικής.

Έλλειμμα κινήτρων		Ο μαθητής
	Απόδοση επιτυχίας ή αποτυχίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Αποδίδει την επιτυχία του σε εξωτερικούς και μη ελεγχόμενους παράγοντες (τύχη, ευκολία του έργου, βοήθεια σημαντικών άλλων)</li> <li>▪ Αποδίδει την αποτυχία του σε εσωτερικούς παράγοντες που κατά την άποψη του δεν μπορούν να αλλάξουν εύκολα, όπως η ικανότητα και η προσπάθεια που μπορούν να επενδύσουν στο έργο</li> <li>▪ Η απόδοση αιτιακών προσδιορισμών επιτυχίας και αποτυχίας λειτουργεί ως αυτόεκπληρούμενη προφητεία</li> <li>▪ Εμπλέκεται σε πεποιθήσεις «μαθημένης αβοηθησίας»</li> </ul>
	Προσανατολισμός στο στόχο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Είναι συνήθως προσανατολισμένος στην αποφυγή της αποτυχίας</li> <li>• Προσπαθεί μέσα από την αποφυγή της εμπλοκής του με γνωστικά έργα μέσης και μεγαλύτερη δυσκολίας να προστατεύσει τον εαυτό του από μια νέα αποτυχία</li> <li>• Επιτείνει τα γνωστικά κενά μιας και δεν εμπλέκεται ενεργά με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική</li> </ul>
	Αυτοαποτελεσματικότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έχει χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας</li> <li>• Θεωρεί πως οι ικανότητες και οι δυνατότητες του δεν αρκούν για να φέρει εις πέρας τα περισσότερα που τα γνωστικά έργα που αντιμετωπίζει στο σχολείο.</li> <li>• Θέτει χαμηλούς στόχους που ακόμα και όταν τους επιτύχει δεν κερδίζει σε αυτοεκτίμηση</li> </ul>

	Εσωτερικά κίνητρα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αφού δεν έχει επιτυχίες σε σχολικά έργα, δεν εσωτερικεύει θετικές πεποιθήσεις κινήτρων</li> <li>• Συχνά αναζητά θετική εξωτερική ενίσχυση ακόμα και όταν δεν ταιριάζει στην ηλικία του</li> </ul>
	Αυτοεικόνα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση</li> <li>• Έχει χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα</li> </ul>

Πηγή: Παντελιάδου και Μπότσας 2007

Άγχος. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν καθημερινά έντονο άγχος και ανησυχία για τη σχολική τους επίδοση. Γνωρίζοντας την αδυναμία τους να ανταποκριθούν πλήρως και με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις και συγκρίνοντας την επίδοσή τους με τις αντίστοιχες επιδόσεις των συμμαθητών τους, αισθάνονται μειονεκτικά μέσα στη σχολική τάξη και νιώθουν ανασφάλεια. Αιτίες άγχους για τους μαθητές είναι η έλλειψη κατάλληλης βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς, η αδυναμία τους να διαχειριστούν τις ανεπάρκειές τους, η έλλειψη χρόνου για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας, ο φόβος της αποτυχίας και της αντιμετώπισης από τους συμμαθητές καθώς και η διάσταση μεταξύ της υπέρμετρης προσπάθειας των δυσλεξικών παιδιών και της τελικής -μη ικανοποιητικής- πολλές φορές- επίδοσής τους.

Επιπρόσθετα, η προοπτική των εξετάσεων φαίνεται ότι αποτελεί μία από τις βασικές πηγές άγχους ιδιαίτερα για τους δυσλεξικούς εφήβους. Οι χαμηλές ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, ο προσανατολισμός τους στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης, και η αδυναμία τους να ανταποκριθούν επιτυχώς εντείνει ακόμα περισσότερο το άγχος και την ανησυχία τους και τους οδηγεί κάποιες φορές ακόμα και σε άρνηση να καταβάλουν οποιαδήποτε προσπάθεια. Οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται ότι αποτελούν την αρχή ενός συνεχούς ψυχικών διαταραχών, που ακολουθούν το άτομο σε όλη του τη ζωή και έχουν συσχετιστεί με ένα ευρύ φάσμα διαταραχών.

Οι Rutter et al (1981) σε έρευνες του βρήκε ότι το 1/3 των παιδιών με ειδική καθυστέρηση της ανάγνωσης παρουσίαζε διαταραχές συμπεριφοράς και το 1/3 των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς παρουσίαζε καθυστέρηση της ανάγνωσης. Ο κίνδυνος για ανάπτυξη παραπρωματικής συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές αυξάνει στην εφηβεία και εκφράζεται με παραπρωματικότητα,

εγκατάλειψη σχολείου και συναισθηματική αστάθεια (Αναγνωστόπουλος 2001). Οι επανειλημμένες ματαιώσεις και οι αποτυχίες στο σχολείο που οφείλονται στις μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν στο παιδί συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, θυμού και απομόνωσης από το σχολείο και την κοινωνία. Αν σε αυτό προστεθεί και ένα χαοτικό οικογενειακό πλαίσιο που αδυνατεί να καλύψει τις συναισθηματικές ανάγκες τους παιδιού, εύκολα αυτό μπορεί να παρουσιάσει παραπτωματική συμπεριφορά.

Από τα παραπάνω μπορούμε να υποθέσουμε ότι με την κακή του συμπεριφορά το παιδί προσπαθεί να κερδίσει μια θέση και την αξία του, που δεν αναγνωρίζεται στο σχολικό περιβάλλον. (Αναγνωστόπουλος 1993). Από την άλλη μεριά το εσωτερικό χάος που επικρατεί σε ένα παιδί με διαταραχές συμπεριφοράς το καθιστούν λιγότερο ικανό για συμμετοχή στην τάξη και τη μάθηση (Αναγνωστόπουλος και Σίνη 2004).

Κατά τον Silver (1989) οι μαθησιακές δυσκολίες είναι «δυσκολίες ζωής» και συνδέονται με συναισθηματικές διαταραχές. Η σχολική αποτυχία όποια και αν είναι η αιτία της προκαλεί έντονο ψυχικό πόνο. Τα παιδιά νιώθουν στο περιθώριο και γίνονται στόχος περιφρόνησης και πειραγμάτων από συμμαθητές, δασκάλους και γονείς (Simpson 1979). Παρουσιάζουν έντονο συναίσθημα μοναξιάς (Malika 1984), κακή εικόνα εαυτού (Rosenthal 1973), μικρότερη «αντοχή στη ματαίωση» (Βασιλείου 1982) και έχουν τάσεις αυτοαπομόνωσης, που συνήθως γίνεται αποδεκτή, επειδή δεν «προκαλεί» το περιβάλλον, με αποτέλεσμα το παιδί να αποκόπτεται από αυτό που αποτελεί «απειλή» για αυτό (Καΐλα 1995). Δέχονται πολύ πιο έντονη κριτική από τους δασκάλους (Bryan 1974b) και έχουν αισθήματα ανεπάρκειας, αδυναμίας και κατωτερότητας. Για όλα τα παραπάνω η προσωπικότητα τους διαμορφώνεται γύρω από αισθήματα ανεπάρκειας κι αρνητικής εικόνας εαυτού, με τις καταθλιπτικές διαταραχές στην εφηβεία (Αναγνωστόπουλος και Λαζαράτου 2001).

Μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές επιπτώσεις

Καθοριστικό παράγοντα στο σχηματισμό «αρνητικής εικόνας» εαυτού φαίνεται να παίζουν κι άλλοι δυο παράγοντες: Α) η στάση του σχολικού περιβάλλοντος και Β) οι απαιτήσεις της οικογένειας για ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι δύο αυτοί παράγοντες δρουν στη ζωή του παιδιού με σταθερό τρόπο, από πολύ νωρίς και για μεγάλο χρονικό

διάστημα. Σε έρευνα που έγινε στο ΚΚΨΥ Βύρωνα-Καισαριανής φάνηκε ότι: Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις των παιδιών με ΕΑΔΣΙ και να υποστηρίξει έμμεσα την ψυχολογική τους ανάπτυξη. Το 53% των παιδιών αυτών επανέλαβε τουλάχιστον μια τάξη κι ο μεγαλύτερο αριθμός αυτών επανέλαβε την Α ΄Γυμνασίου.

Οι γονείς παρά την έγκαιρη ενημέρωσή τους, για την ειδική φύση των προβλημάτων των παιδιών τους δεν τροποποίησαν τη συμπεριφορά τους και συνέχισαν να έχουν τις ίδιες απαιτήσεις που είχαν και για τα άλλα παιδιά τους. Που δεν είχαν δυσκολίες στο σχολείο. Δυσκολεύονταν να αντιληφθούν την πραγματική φύση των μαθησιακών δυσκολιών, να αποδεχτούν και να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους και τις απαιτήσεις τους. (Αναγνωστόπουλος και Σίνα 2004)

Η σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με συναισθηματικά προβλήματα έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές. Όμως κι εδώ δεν είναι εύκολο να διακρίνουμε τη σχέση ανάμεσα στην αιτία και το αποτέλεσμα. Αυτό τονίζουν πολλοί ερευνητές όπως ο Schonhaunt και Satz (1984), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι είναι τουλάχιστον «αβέβαιη» η σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες της παιδικής ηλικίας και στην ανάπτυξη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και των συναισθηματικών διαταραχών, στη διάρκεια της εφηβείας. Ορισμένοι μάλιστα το θεωρούν σύγχρονο επιστημονικό μύθο και προκατάληψη.

Τέλος, τα παιδιά με δυσκολία στη μάθηση, πολύ συχνά εξαιτίας της απόρριψης που δέχονται, από το περιβάλλον, λόγω της σχολικής αποτυχίας αναπτύσσουν συναισθήματα θυμού, κι όταν τα στρέφουν προς τα μέσα παίρνουν τη μορφή κατάθλιψης. Συνήθως συμβαίνουν και τα δύο (Τσιάντης 1981, Αναγνωστόπουλος 2001). Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης το παιδί και ο έφηβος πρέπει να αντιμετωπίζονται πολύπλευρα και πολύμορφα ώστε να καλύπτονται οι ίδιοι και το περιβάλλον τους συνολικά. Η οικογένεια και το παιδί πρέπει να ενσωματώνονται στη δουλειά όλων όσων εργάζονται με το παιδί. Ο δάσκαλος της κανονικής τάξης αρχίζει να βοηθά, από τη στιγμή που γνωρίζει τι συμβαίνει με το μαθητή του, γιατί και πώς δυσκολεύεται. Μπορεί να προσφέρει πολλά με εξατομικευμένο πρόγραμμα, δουλεύοντας με τις δυνατότητες και τις ιδιαίτερες

δεξιότητες του παιδιού αυτού. Ο έπαινος και η επιβράβευση για τις προσπάθειες που καταβάλει το παιδί αυτό έχουν μεγάλη σημασία, και σίγουρα ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει στο ανέβασμα της αυτοεκτίμησης, στη βελτίωση της εικόνας του μαθητή μέσα στην τάξη και στην ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων με τους συμμαθητές (Μαρκοβίτης και Τζουριάδου 1991)

#### Κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προσπαθούν υπέρμετρα να επιτύχουν μια ικανοποιητική επίδοση και να ανταποκριθούν επιτυχώς στις υποχρεώσεις της καθημερινής τους ζωής, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να ασκούν ψυχολογική πίεση στον εαυτό τους. Μία από τις βασικές αιτίες του άγχους των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η πίεση που τους ασκείται από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον για να μάθουν να διαβάζουν σωστά και να γράφουν σύμφωνα με τους ορθογραφικούς κανόνες, να προσπαθήσουν δηλαδή να ξεπεράσουν τις οποιεσδήποτε δυσχέρειες αντιμετωπίζουν.

Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνεται διαρκώς ότι απογοητεύει τα οικεία πρόσωπα του περιβάλλοντος του με αποτέλεσμα να επιτείνεται ακόμα περισσότερο το άγχος του. Επιπλέον, οι γονείς αισθάνονται ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους να ξεπεράσει τις μαθησιακές του δυσκολίες, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί, αγνοώντας τον τρόπο χειρισμού περιπτώσεων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οδηγούνται σε λανθασμένες συμπεριφορές, δημιουργώντας αρνητικά συναισθήματα στο παιδί και αδυναμία διαχείρισης των δυσκολιών του.

Η κοινωνική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί και να διατηρεί ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του αλλά και τους ενήλικες. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στις δεξιότητες επικοινωνία και συζήτησης και δυσκολεύονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την κρίση των άλλων και την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους. Υποστηρίζεται ότι τα δυσλεξικά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων και να ερμηνεύσουν τα μη λεκτικά σήματα επικοινωνίας των ατόμων του περιβάλλοντός

τους ακατάλληλες αντιδράσεις και να παρουσιάζουν με μεγαλύτερη συχνότητα, συγκρινόμενα με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αντικοινωνική συμπεριφορά. Η επαυξημένη συχνότητα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη δεν ξέρουμε αν είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα των αναγνωστικών δυσκολιών.

### Κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαμορφώνουν μια χαμηλή κοινωνική θέση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και φαίνεται ότι δε γίνονται εύκολα αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους αφού σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν σε μεγάλο βαθμό είτε την κοινωνική απομόνωση είτε την κοινωνική απόρριψη, γεγονός όμως που δυσχεραίνει σημαντικά το εκπαιδευτικό έργο και τη μαθησιακή πράξη καθώς και την ομαλή ένταξη του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον.

Οι μαθητές απομονώνονται κοινωνικά από τους συνομηλίκους τους, δε γίνονται ευνοϊκά δεκτοί από το περιβάλλον τους και κάποιες φορές παραμελούνται, στοιχείο που επιβαρύνει ιδιαίτερα την ήδη επιφορτισμένη ψυχολογική τους κατάσταση εξαιτίας των γνωστικών τους αδυναμιών και πλήττει την αυτοεκτίμηση και την εικόνα που διαμορφώνουν για τον εαυτό τους με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος να εμφανισθούν στη συνέχεια προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν παρουσιάζουν όλα τα παιδιά και οι έφηβοι προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και ότι ενδέχεται κάποιοι μαθητές να είναι δημοφιλείς στο σχολείο τους και να έχουν καλές και ισορροπημένες σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Ικανότητα πρόσληψης και επεξεργασίας των κοινωνικών ερεθισμάτων– πληροφοριών

Απαραίτητη προϋπόθεση για την καλή ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ορθή ερμηνεία τόσο των γλωσσικών όσο και των μη γλωσσικών στοιχείων κάθε μηνύματος και η κατάλληλη ανταπόκριση σε κάθε κοινωνική περίσταση και αλληλεπίδραση. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να ερμηνεύσουν και κάποιες φορές παρερμηνεύουν γλωσσικά αλλά κυρίως μη γλωσσικά μηνύματα κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων τουλάχιστον συχνότερα από ό,τι οι συνομήλικοι τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην ερμηνεία συναισθημάτων και ερεθισμάτων που δίνονται οπτικά αλλά κυρίως στην κατανόηση ακουστικών νύξεων ενώ κάποιες φορές δυσκολεύονται και στην αναγνώριση των ρόλων επικοινωνίας ή ακόμα και στην κατανόηση των απόψεων που εκφράζουν οι άλλοι. Οι λανθασμένες ερμηνείες ή η αδυναμίες κατανόησης των κοινωνικών ερεθισμάτων – πληροφοριών προκύπτουν κυρίως ως απόρροια:

- ✓ των προβλημάτων προσοχής, οπτικής και ακουστικής διάκρισης, τα οποία παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσλεξία και τα οποία φαίνεται ότι επηρεάζουν άμεσα και την αναγνώριση και κατανόηση των γλωσσικών και μη γλωσσικών στοιχείων,
- ✓ των δυσκολιών κωδικοποίησης των εισερχόμενων πληροφοριών,
- ✓ των προβλημάτων επεξεργασίας κατά τη διαδικασία αποθήκευσης των πληροφοριών, της αποκωδικοποίησης τους και της σύνδεσής τους με τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές, και
- ✓ της λανθασμένης επιλογής μιας αντίδρασης ή συμπεριφοράς σε μια περίσταση κοινωνικής επικοινωνίας.

Τα προβλήματα ερμηνείας των ερεθισμάτων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων κοινωνικής αντίληψης επιδρούν αρνητικά και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι με Μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αφού η ελλιπής κοινωνική αντίληψη δημιουργεί προβλήματα και στις κοινωνικές επαφές με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και να αναπτύσσεται χαμηλή αυτοεκτίμηση.

### 1.6.2. Ρόλος των φορέων απέναντι στο παιδί

#### Οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον

Η αντιμετώπιση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια σύνθετη και συχνά μακρόχρονη διαδικασία, η οποία στοχεύει στο να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην ανάγνωση, τη γραφή, την αρίθμηση και τη γραπτή έκφραση, να βελτιώσει τις ικανότητες που συνδέονται με τη σχολική μάθηση αλλά και να απαλύνει τις συναισθηματικές δυσκολίες που το συνοδεύουν. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενδεδειγμένη για κάθε παιδί αντιμετώπιση είναι αυτή να υλοποιείται από ειδικούς – παιδαγωγούς, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα και είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τόσο τις γνωστικές όσο και τις συναισθηματικές ανεπάρκειες του παιδιού, δημιουργώντας ένα κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού. Άλλωστε, έχει ήδη τονιστεί πως ο ρόλος του ειδικού – παιδαγωγού είναι πολυδιάστατος και απαιτεί πλήρη γνώση του προβλήματος, τόσο σε θεωρητικό πλαίσιο όσο και σε παιδαγωγικό για να εφαρμοστούν κάθε φορά τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση δεν αφορά μονάχα το εκπαιδευτικό – γνωστικό κομμάτι αλλά και την αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν το οικογενειακό, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Παράλληλα όμως με το αποκαταστασιακό πρόγραμμα, θεωρείται αναγκαία και απαραίτητη η συμβουλευτική παρέμβαση στους γονείς καθώς επίσης και η συνεργασία με το σχολείο. Οι μαθησιακές δυσκολίες οδηγούν το μαθητή σε αποτυχία και σε απόρριψη, γεγονός που επιτείνει το άγχος του και τον οδηγεί σε αποθάρρυνση παραίτηση ή ακόμα και σε επιθετική συμπεριφορά.

Επομένως, η έγκαιρη διάγνωση και η ορθή αντιμετώπιση μπορούν να συμβάλουν στο να καταφέρει το παιδί να διαχειριστεί πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες του. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να αντιμετωπίσουν με σεβασμό το παιδί, να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο κλίμα αποδοχής και ασφάλειας και να συνειδητοποιήσουν πως κάθε παιδί, ως μοναδική οντότητα που είναι, έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες και τις δικές του αδυναμίες. Οι επιθέσεις, οι απειλές και οι κατηγορίες εναντίον του παιδιού όχι μόνο δεν βελτιώνουν την κατάσταση, αλλά αντίθετα δημιουργούν στο παιδί περισσότερα αρνητικά συναισθήματα, μειώνοντας την αυτοεκτίμησή του, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται και το αποκαταστασιακό πρόγραμμα του ειδικού – παιδαγωγού.

#### Ο ρόλος της οικογένειας

Ο ρόλος της οικογένειας αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες για την επιτυχία ή την αποτυχία οποιουδήποτε προγράμματος αποκατάστασης ακολουθηθεί σε ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Η συνοχή της οικογένειας και η γονεϊκή συμπεριφορά επηρεάζουν ιδιαίτερα τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, την ψυχολογική του κατάσταση και τον τρόπο με τον οποίο εκείνο αντιμετωπίζει και διαχειρίζεται τις αδυναμίες του. Παράλληλα, οι γονείς με τις προσδοκίες τους, τις στάσεις τους τη γενικότερη συμπεριφορά τους και τις πράξεις τους αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες και επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τη σχολική επίδοση ενός παιδιού. Όταν στην οικογένεια ανήκει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες η πλέον κρίσιμη και δύσκολη στιγμή βρίσκεται στην αναγνώριση και στη διάγνωση του προβλήματος και στη δυσκολία των γονιών να αποδεχτούν την κατάσταση και να προσαρμόσουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους και τις αντιδράσεις τους.

Οι γονείς, όπως είναι φυσικό, δημιουργούν μια εικόνα των παιδιών τους ωραιοποιημένη χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και αποτυχίες. Όταν, όμως, παρουσιάζεται το πρόβλημα και γίνεται η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι δύσκολο για αυτούς να αποδεχτούν την πραγματικότητα. Έτσι, αισθάνονται θυμό – απογοήτευση, αφού νιώθουν ότι πλέον οι προσδοκίες και οι επιθυμίες τους δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν. Σύμφωνα με τους ερευνητές, όταν γίνεται η

διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, γεννιέται στους γονείς ένα αίσθημα απώλειας, το οποίο έχει τα ίδια συναισθηματικά στάδια αποδοχής με οποιαδήποτε απώλεια

#### Πρακτικές οδηγίες προς τους γονείς

Ο ειδικός παιδαγωγός προτού ξεκινήσει ένα πρόγραμμα αποκατάστασης με ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, οφείλει να ενημερώσει τους γονείς για τις δυσκολίες που αυτό θα αντιμετωπίσει, για τους στόχους του προγράμματος καθώς και για τη στάση που εκείνοι θα πρέπει να έχουν απέναντι στις τρέχουσες μαθησιακές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού. Άλλωστε, οι γονείς είναι σημαντικοί βοηθοί στην προσπάθεια του παιδιού να αντιμετωπίσει τις γνωστικές του ανεπάρκειες, αφού είναι εκείνοι που θα το ενθαρρύνουν συνεχώς και θα το υποστηρίξουν σε ολόκληρη την προσπάθειά του.

- Αποδεχτείτε τις δυσκολίες του παιδιού. Η άρνηση δεν βοηθά στην αντιμετώπιση της κατάστασης.
- Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας –τις περισσότερες φορές– είναι μια μακρόχρονη διαδικασία που απαιτεί υπομονή. Η δυσλεξία δεν είναι ασθένεια. Είναι ένας διαφορετικός τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών. Επομένως, θα πρέπει να γίνει κατανοητό από τους γονείς πως δε μιλάμε για θεραπεία της δυσλεξίας αλλά μονάχα για αποκατάστασή της. Γι' αυτό και είναι δύσκολο να θέσουμε χρονικά όρια στο αποκαταστασιακό πρόγραμμα.
- Δημιουργήστε ένα κατάλληλο κλίμα αποδοχής και ασφάλειας. Το παιδί θα πρέπει να αισθάνεται την αποδοχή και το σεβασμό από εσάς για να μπορέσει

και το ίδιο να πιστέψει στον εαυτό του. Οι απειλές, η αυστηρή κριτική, η λεκτική ή η σωματική βία όχι απλά δε βοηθούν το παιδί αλλά αντίθετα μειώνουν ακόμα περισσότερα την αυτοεκτίμησή και την προσωπική του δύναμη και του δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα.

- Να θυμάστε ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί δεν οφείλονται στο γεγονός ότι τεμπελιάζει, είναι ξεροκέφαλο ή δεν ακούει τι λέει ο δάσκαλος. Απλώς, ο τρόπος μάθησής του είναι διαφορετικός και επομένως χρειάζεται ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας.
- Να ανταμείβετε την πρόοδο του παιδιού σας και να το επαινείτε για την προσπάθεια που καταβάλλει. Να αναγνωρίζετε τη βελτίωσή του και όχι μονάχα το τελικό αποτέλεσμα.
- Να έχετε ρεαλιστικούς στόχους από το παιδί σας και να μην του ζητάτε πράγματα που δεν μπορεί να καταφέρει.
- Να προσφέρετε στο παιδί τη δυνατότητα να ασχολείται με δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα καταφέρει να αναδείξει τις ικανότητες και τα χαρίσματά του. Οι συνεχείς αποτυχίες στο σχολείο οδηγούν τους μαθητές με δυσλεξία στο συμπέρασμα πως είναι ανάξιοι και ανίκανοι, αφού σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά νιώθουν ότι υστερούν. Επομένως, η επιτυχία τους σε κάποιους τομείς θα συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους.
- Ενθαρρύνετε τα παιδιά να συμμετέχουν σε αθλήματα (μπάσκετ, ποδόσφαιρο, ρακέτες, κολύμβηση) ή ακόμα και σε μαθήματα χορού. Μέσα από αυτά θα καταφέρνουν να εκτονώνουν τη συσσωρευμένη ενέργειά τους με εποικοδομητικό τρόπο, ενώ παράλληλα θα πετυχαίνουν να συντονίζονται και να ελέγχουν τις κινήσεις τους.
- Να εξασφαλίζετε στο παιδί ένα κατάλληλο περιβάλλον για τη μελέτη του, ήσυχο και μακριά από πράγματα που γνωρίζετε πως θα του διασπάσουν την προσοχή. Συχνές διακοπές και διάσπαση της προσοχής δυσκολεύουν το μαθητή να συγκεντρωθεί και να αποδώσει σωστά. Τα παιδιά με δυσλεξία χρειάζονται αυστηρή οργάνωση του τρόπου και του χρόνου που θα δουλεύουν.
- Δε θα πρέπει να παρουσιάζετε τις σχολικές εργασίες στο παιδί σαν να είναι τιμωρία. Αντίθετα, μπορείτε να βρείτε τρόπους για να κάνετε πιο ευχάριστη και ξεκούραστη την καθημερινή μελέτη.

- Παίξτε μαζί με το παιδί προφορικά παιχνίδια λέξεων και προσπαθήστε να βρείτε τρόπους και «κόλπα» ώστε να καταφέρει να αναπτύξει στρατηγικές μνημονικής συσχέτισης.
- Είναι ωφέλιμο να ενημερώνεστε συχνά για τη σχολική επίδοση του παιδιού και να έχετε μια σχέση συνεργασία με το δάσκαλο/α, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως θα ασκείται μεγαλύτερη πίεση στο παιδί ή θα του δημιουργείτε περισσότερο άγχος.

#### Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός – δάσκαλος μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες τόσο με το να τον βοηθάει καθημερινά για την αντιμετώπιση των γνωστικών του αδυναμιών με τρόπο διακριτικό όσο και με το να τον ενθαρρύνει και να τονώνει την αυτοπεποίθησή του, αξιοποιώντας τις δυνατότητες και τις ικανότητές του. Αντιθέτως, η αρνητική κριτική, οι μειωτικοί χαρακτηρισμοί, η έλλειψη κατανόησης και επιμονής εμποδίζουν την ομαλή ένταξη των παιδιών με δυσλεξία στο σχολικό περιβάλλον και την επιτυχή κοινωνικοποίηση τους. Επιπρόσθετα, τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα, αποδυναμώνουν τα κίνητρά τους για μάθηση και ενισχύουν το άγχος, τους φόβους και τις ανησυχίες τους.

#### Πρακτικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς

Ο δάσκαλος του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να βρίσκεται σε άμεση συνεργασία και με τους γονείς και με τον ειδικό παιδαγωγό για να μπορεί να χειρίζεται με τον καλύτερο τρόπο τις αδυναμίες του παιδιού και να συνεισφέρει αποτελεσματικά στο πρόγραμμα αποκατάστασης του παιδιού. Ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει να ενημερώσει τον εκπαιδευτικό και να του παρέχει σημαντικές πληροφορίες

για τον τρόπο διαχείρισης των δυσκολιών του παιδιού και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης του μαθητή.

- Αρχικά, ο δάσκαλος θα πρέπει να δημιουργήσει ένα κλίμα αποδοχής για το δυσλεξικό μαθητή. Οφείλει να σεβαστεί τις ιδιαιτερότητές του και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σε αυτές. Ο αυταρχικός τρόπος αντιμετώπισης, η κριτική και η απόδοση αρνητικών χαρακτηρισμών τραυματίζει το δυσλεξικό μαθητή και του δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα.
- Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί και να επιβραβεύει άμεσα οποιαδήποτε προσπάθειά του, δίνοντάς του κίνητρο για να συνεχίσει. Ακόμα και αν το αποτέλεσμα δεν είναι το αναμενόμενο οφείλει να αναγνωρίσει τη φιλότιμη προσπάθεια του μαθητή και να την επιβραβεύσει.
- Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να κάθεται σε σημείο που θα βοηθάει στη διατήρηση της προσοχής του και όπου ο δάσκαλος θα μπορεί εύκολα να παρακολουθεί και να ελέγχει τις εργασίες του.
- Ο δάσκαλος, γνωρίζοντας και κατανοώντας ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία των πληροφοριών, οφείλει να τους διαθέτει και περισσότερο χρόνο στην εκτέλεση των εργασιών.
- Ο δάσκαλος θα πρέπει να καλλιεργήσει ένα κλίμα αποδοχής και συνεργασίας μέσα στην τάξη για όλους τους συμμαθητές.
- Είναι πολύ σημαντικό για το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες η βελτίωση της αυτοεικόνας του και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του. Ο δάσκαλος μπορεί να συμβάλει προς αυτήν την κατεύθυνση δίνοντας στο παιδί την ευκαιρία να συμμετέχει σε δραστηριότητες που μπορεί να ανταποκριθεί και είναι ικανό.
- Οι ερωτήσεις του δασκάλου θα πρέπει να είναι συγκεκριμένες και να αναφέρονται στο γενικότερο νόημα του μαθήματος και όχι στις λεπτομέρειες.
- Το διδακτικό υλικό θα πρέπει να διαβαθμίζεται ανάλογα με τη δυσκολία του και να μην περιέχει πληροφορίες άσχετες με το θέμα. Είναι σημαντικό κάθε στάδιο δυσκολίας να μαθαίνεται επαρκώς προτού ο μαθητής προχωρήσει σε πιο δύσκολο στάδιο.

- Θα πρέπει να αφιερώνει λίγο χρόνο για παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας με τρόπο διακριτικό χωρίς να φέρνει το μαθητή σε δύσκολη θέση και να τον κάνει να αισθάνεται μειονεκτικά απέναντι στους συμμαθητές του

#### Το έργο του λογοθεραπευτή

Η Λογοθεραπεία είναι η επιστήμη που ασχολείται με τις διαταραχές της επικοινωνίας και του λόγου σε παιδιά, εφήβους, ενήλικες και σε υπερήλικες. Δραστηριοποιείται κυρίως στον τομέα της **πρόληψης**, της **αξιολόγησης**, της **διάγνωσης** και της **θεραπείας** παρέχοντας εξειδικευμένες κλινικές υπηρεσίες

Ο λογοθεραπευτής αναλαμβάνει ένα πολύ σημαντικό και δύσκολο έργο. Η κατάρτιση του λογοθεραπευτή είναι πολύ σημαντική και προσανατολίζεται στον τομέα της αξιολόγησης, της διάγνωσης και της θεραπείας των Διαταραχών λόγου και ομιλίας. Τα προβλήματα στη γλωσσική εξέλιξη ενός παιδιού παρεμποδίζουν τη σωστή χρήση της μητρικής γλώσσας στα τρία επίπεδα της, το φωνολογικό, το συντακτικό και το μορφολογικό. Το έργο του λογοθεραπευτή, λογοπεδικού ή λογοπαθολόγου είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η ομιλία αποτελεί ένα από τα κυριότερα μέσα επικοινωνίας. Ο λογοθεραπευτής πρέπει να διαθέτει ποικίλες σημαντικές και λειτουργικές στρατηγικές για τη βελτίωση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων των θεραπευόμενων του.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται πάντα στην ενίσχυση του δυναμικού των θεραπευόμενων και στην ενίσχυση των λειτουργικών δεξιοτήτων επικοινωνίας ανεξάρτητα από το είδος και τη βαρύτητα των διαταραχών τους. Οι λογοθεραπευτές που εργάζονται σε πλαίσια, όπως τα νοσοκομεία ή παρέχουν θεραπεία κατ' οίκων ή σε κέντρα αποκατάστασης ή ιδιωτεύουν, είναι πλέον σε θέση να χρησιμοποιήσουν ποιοτικά και αποτελεσματικά σχέδια θεραπευτικής παρέμβασης, τα οποία μπορούν να εκτελεστούν σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα.

### 1.6.3. Συμβουλευτική

Αρκετές μελέτες έχουν καταδείξει το σημαντικό ρόλο της συμβουλευτικής υποστήριξης σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο τόσο προς τα ίδια τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και προς τους γονείς τους και την οικογένειά τους συνολικά. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμίες όχι μόνο σε γνωστικό αλλά και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο και προπάντων βιώνουν έντονο στρες. Επίσης, ο ρόλος της πρόληψης των μαθησιακών δυσκολιών ήδη από τις πρώτες τάξεις του σχολείου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στα παιδιά αυτά και τους γονείς τους, καθώς συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων στρες, στην αντιμετώπιση της ματαίωσης, της απογοήτευσης και της αίσθησης της αποτυχίας και τέλος στη βελτίωση κατ' ουσίαν της ψυχικής υγείας και των δύο πλευρών και της οικογένειας εν γένει.

Συμβουλευτική προς τους γονείς.

Για να μπορέσουν να βοηθηθούν τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή συμβουλευτικής υποστήριξης και προς τους γονείς, καθώς οι τελευταίοι προσπαθούν να

επιστρατεύσουν τεχνικές που τους βοηθούν να μειώσουν την αρνητική τους επικοινωνία, τις συγκρούσεις και να περιορίσουν το θυμό τους (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011). Το ερώτημα ποια μέθοδος θεωρείται περισσότερο ενδεδειγμένη και συνεπώς περισσότερο αποτελεσματική, δεν είναι εύκολο να απαντηθεί με βεβαιότητα. Ο Stiles και οι συνεργάτες του (2006) υποστηρίζουν ότι η γνωσιακή-συμπεριφορική, η προσωποκεντρική και η ψυχοδυναμική προσέγγιση θα πρέπει να θεωρούνται ως ισοδύναμες. Για την επιλογή μεταξύ ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής, οι Holmes και Kivlighan (2000) υποστήριξαν ότι η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων είναι περισσότερο συχνή εντός των ομάδων, ενώ η αναγνώριση του εαυτού, η κατανόηση της ταυτότητας του ατόμου και η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων λαμβάνουν χώρα περισσότερο εντός των πλαισίων της ατομικής συμβουλευτικής.

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, η σχέση συμβούλου-πελάτη κρίνεται σημαντική και στις δύο μεθόδους. Ιδιαίτερα δε, στην ατομική συμβουλευτική, η σχέση αυτή θεωρείται καθοριστική, χωρίς να υπολείπεται και η αντίστοιχη της ομαδικής θεραπείας, καθώς οδηγεί και αυτή σε επιθυμητά αποτελέσματα (Johnson, Burlingame, Olsen, Davies, & Gleave, 2005). Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Danino & Shechtman (2012), η ομαδική συμβουλευτική διαδικασία σε γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μειώνει τα επίπεδα στρες σε μεγαλύτερο βαθμό εν συγκρίσει προς εκείνη της ατομικής συμβουλευτικής. Αν και οι δύο αυτές μέθοδοι θεωρούνται σημαντικές, ο ρόλος του συμβούλου κρίνεται περισσότερο ουσιαστικός κατά βάση στην ομαδική συμβουλευτική, όταν αυτή συνοδεύεται από την αντίστοιχη παροχή κοινωνικής υποστήριξης (Hanks, Rapport, & Vangel, 2007). Ο Shechtman (2004) υποστηρίζει ότι η πλέον ιδανική τακτική ενδεχομένως να είναι ο συνδυασμός και των δύο τακτικών (ατομικής και ομαδικής) για τους γονείς. Ενώ στην ατομική συμβουλευτική ο ένας γονέας ή και οι δύο πηγαίνουν στο σύμβουλο για να λάβουν κάποια καθοδήγηση, κατά την ομαδική συναντούν ανθρώπους με παρόμοια προβλήματα, ενδυναμώνονται ψυχολογικά και δεν αισθάνονται μόνοι τους στην όλη

διαδικασία. Έτσι, η αίσθηση της καθολικότητας μειώνει την ματαίωση και το άγχος της αποτυχίας (Yalom & Leszcz, 2005).

Μέσα από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής απόψεων, οι γονείς μοιράζονται τις δυσκολίες και τις ανησυχίες τους και συνειδητοποιούν ότι αυτό που βιώνουν δεν αποτελεί μια ακραία και απολύτως μοναδική συμπεριφορά. Τα σημεία εκείνα που ερμηνεύουν το προβάδισμα της ομαδικής συμβουλευτικής έναντι της ατομικής αναφέρονται στον αλτρουισμό και τη διάθεση αλληλοβοήθειας. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς που ακολουθούν ατομική συμβουλευτική έχουν περισσότερο χρόνο για εσωτερική ενδοσκόπηση και συνολική εκτίμηση του εαυτού (Danino & Shechtman, 2012). Η συμβουλευτική γονέων προσφέρει υποστήριξη στους ίδιους τους γονείς, προκειμένου να δημιουργήσουν μια σαφή εικόνα των δυνατοτήτων, των ικανοτήτων και των αδυναμιών του παιδιού τους.

Επιπλέον, με την αρωγή της συμβουλευτικής θα είναι σε θέση να προσδιορίσουν το βαθμό στον οποίο οφείλουν να εμπλέκονται για τη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων του παιδιού στο σχολείο, θα οικειοποιηθούν δεξιότητες για να το βοηθήσουν, ενώ τέλος θα κατανοήσουν τη σημασία της ενθάρρυνσής του κυρίως από τους ίδιους (Πολυχρόνη, 2011). Η οικογενειακή συνοχή μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά και να αποτελέσει ένα μηχανισμό υποστήριξης τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς (Olssen & Hwang, 2002. White & Hastings, 2004), καθώς η απασχόληση εκτός σπιτιού, οι κοινωνικές και καθημερινές υποχρεώσεις των γονέων και τα συναισθήματα ματαίωσης τους ταλαιπωρούν καθημερινά. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ενός δικτύου υποστήριξης για τους ίδιους, όπως άλλωστε και η δυνατότητα επίσημης πληροφόρησης και ενημέρωσης σχετικά με τις δομές και τις υπηρεσίες που παρέχει η πολιτεία.

Σαφώς, θα λειτουργούσε ιδιαίτερος ενθαρρυντικά εάν οι γονείς κατάφεραν να απασχολούνται σε δραστηριότητες που θα τους ευχαριστούσαν και θα τους αποφόρτιζαν από την όλη ψυχοπιεστική κατάσταση που βιώνουν (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011). Τέτοιες δραστηριότητες θα τους έδιναν τη δυνατότητα να νιώσουν

συναισθηματικά πλήρεις -έστω παροδικά- και δημιουργικοί και να αισθανθούν ότι κάνουν κάτι για τον εαυτό τους (Kenny & McGilloway, 2007). Πιο συγκεκριμένα, για να βοηθήσουν τους γονείς να κατανοήσουν το ρόλο τους και να βγουν από το αδιέξοδο, οι Western και Stratton (1984, 1985) προχώρησαν σε χρήση βίντεο-παρουσιάσεων. Είναι γεγονός ότι από τη στιγμή που οι γονείς καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν αυτή τη δυσλειτουργία είναι και σε θέση να βοηθήσουν και τα παιδιά τους. Σε έρευνα των Shechtman και Gilat (2005) βρέθηκε ότι μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αφού ακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα συμβουλευτικής μπόρεσαν να μειώσουν το δικό τους στρες, να βελτιώσουν την αντίληψη που είχαν για τα παιδιά τους και να αποκτήσουν αίσθηση ελέγχου.

#### Συμβουλευτική προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Όσον αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η μέθοδος που θεωρείται ιδιαίτερα ενδεδειγμένη αφορά την ένταξή τους σε ομάδες συμβουλευτικής υποστήριξης (Scott, 2004), στις οποίες ενθαρρύνονται να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να συνάπτουν φιλικές και οικείες σχέσεις με τον περίγυρό τους (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011. Shechtman, 1993. Shechtman, Freedman, & Kashti, 2002). Θεωρείται, μάλιστα, στην περίπτωση αυτή περισσότερο αποτελεσματική η ομαδική συμβουλευτική σε σχέση με την ατομική (Burton, 2004). Επίσης, έχει βρεθεί ότι η ένταξη σε ομάδα συμβουλευτικής συμβάλλει στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς καθώς και των συνοδών συμπτωμάτων της. Σχετική έρευνα (Shechtman, Gilat, Fos, & Flasher, 1996) έχει δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έλαβαν σημαντική βοήθεια από τη στιγμή που, όπως φάνηκε, βελτιώθηκε η αυτοαντίληψή τους, απέκτησαν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και ενισχύθηκε η σχολική τους επίδοση. Ακόμη, και σε άλλες έρευνες φάνηκε ότι ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους (Carabine, & Downton, 2000), εξοικειώθηκαν στην έκφραση των συναισθημάτων τους με λόγια και όχι με πράξεις και έμαθαν να

διαχειρίζονται τις δύσκολες καταστάσεις και τις απογοητεύσεις τους. Επίσης, «δουλεύοντας» το συναίσθημα, τα παιδιά βελτίωσαν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους αλλά και τους ενηλίκους (Titheridge & Turpin, 2001).

Σε αρκετά πρόσφατη έρευνα (Leichtentritt & Shechtman, 2010) προέκυψε ότι ενώ η επιθετικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν ενταχθεί στην ομάδα συμβουλευτικής είχε μειωθεί, ωστόσο παρουσίαζαν χαμηλότερη σχολική επίδοση σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς όμως και τα τελευταία να παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις. Θα πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι τα συγκεκριμένα ευρήματα εναρμονίζονται προς εκείνα προγενέστερων ερευνών (π.χ. Shechtman, 1993, 2003, 2006, 2007). Αυτό, όμως, που σίγουρα θεωρείται απαραίτητο και βοηθάει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι να δοθεί έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική πλευρά της μάθησης.

Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στο μοντέλο του Goleman (2001) σχετικά με τους πέντε τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης: αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κίνητρα, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες (Humphrey, Lendrum & Wigelsworth, 2010). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, το σχολείο οφείλει να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για να αναπτύξουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Το εγχείρημα αυτό προϋποθέτει ανάπτυξη της σχέσης του μαθητή με όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής αφενός, αλλά και της σχέσης γονέων με το σχολικό περιβάλλον αφετέρου. Στην πράξη, αυτή η προσπάθεια σημαίνει ότι χρειάζεται να ενεργοποιηθούν κάποιοι προστατευτικοί παράγοντες, ατομικοί και περιβαλλοντικοί. Πιο αναλυτικά, η Riddick και οι συνεργάτες της (2002) υπογραμμίζουν πόσο σπουδαίο είναι να δημιουργηθεί ένα κλίμα το οποίο θα ενθαρρύνει τους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις κλίσεις τους και θα συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της προσωπικής τους επάρκειας (Stamp & Loewenthal, 2008). Τα παιδιά, έτσι, θα αισθάνονται ικανά να επιλύουν προβλήματα, θα είναι ευέλικτα να διαχειρίζονται στρεσογόνες καταστάσεις και επομένως θα είναι περισσότερο αυτοαποτελεσματικά. Ασφαλώς, όμως, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται

και ο ρόλος του περιβάλλοντος είτε αυτό αναφέρεται σε φίλους είτε στους ενήλικες που πλαισιώνουν τα παιδιά όπως γονείς και εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα, το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να λειτουργήσει περισσότερο αποτελεσματικά, όταν προσλαμβάνει έκδηλη αγάπη, ασφάλεια και υποστήριξη. Αυτό το προστατευτικό περιβάλλον, το οποίο όμως δεν στερεί από το παιδί την ανεξαρτησία του, μπορεί πρωτίστως να δημιουργηθεί από τους ίδιους τους γονείς και εν συνεχεία να ενισχυθεί από φίλους, εκπαιδευτικούς και εν γένει από τους «σημαντικούς άλλους» (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011). Ουσιαστικά, αυτό που προτείνεται είναι η κινητοποίηση των προβλεπτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι έρευνες όντως έχουν αποδείξει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συνιστά έναν προβλεπτικό παράγοντα ψυχικής υγείας που μπορεί να καλλιεργηθεί και από εξωτερικές παραμέτρους. Η ικανότητα του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες να αντεπεξέρχεται στις αντίξοες καταστάσεις αφενός εξαρτάται από την υποστήριξη που δέχεται από το περιβάλλον του και αφετέρου στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις που έχει με τους συμμαθητές και την οικογένειά του (Margalit, 2004. Morrison & Cosden, 1997).

Πράγματι, η ψυχική ανθεκτικότητα ενός παιδιού με τέτοιου είδους δυσκολίες μπορεί να αναπτυχθεί και να ενισχυθεί από το στενό και ευρύτερο περιβάλλον του (De Civita, 2000), και έτσι συνακόλουθα να ενδυναμωθεί η αυτοπεποίθησή του, να βελτιωθεί η αυτοεικόνα και η αυτοαντίληψή του (Riddick, 1996). Οι γονείς όταν είναι φιλικόι, ζεστοί, υποστηρικτικοί, όταν αποφεύγουν τις επικρίσεις και τα αρνητικά σχόλια και αποδέχονται την κατάσταση με την προοπτική να την βελτιώσουν, τότε τα αποτελέσματα είναι πέραν του αναμενομένου ευεργετικά για τα ίδια τα παιδιά (Wolfendale, & Topping, 1996). Γενικά, έχει συνδεθεί η κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί και η υποστήριξη που λαμβάνει από τους γονείς τους με τα υψηλά ποσοστά της αυτοεκτίμησής του (Terras, Thompson, & Minnis, 2009).

Επιπλέον, και ο ρόλος και η θέση του εκπαιδευτικού θεωρούνται καθοριστικοί για την ενθάρρυνση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος οφείλει να είναι σταθερός, υποστηρικτικός, ανοιχτός και ευέλικτος στα σχέδια και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Brandtstadter & Rothermund, 2002). Ίσως, θα τον βοηθούσε αν μπορούσε να απεγκλωβιστεί από τους ασφυκτικά απαιτητικούς στόχους και να εφαρμόσει προγράμματα και τεχνικές όχι

μόνο κατασκευασμένα αποκλειστικά για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για όλο το μαθητικό πληθυσμό, με στόχο πάντοτε την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας του συνόλου των παιδιών (Margalit, 2004). Κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να είναι ενημερωμένος σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, να είναι δεκτικός σε θέματα κατάρτισης που αφορούν τεχνικές διαχείρισης του στρες καθώς και να είναι σε θέση να παρεμβαίνει για να αντιμετωπίζει εγκαίρως τις όποιες προερχόμενες εξ αυτού αρνητικές επιπτώσεις (Τσοβίλη, 2003).

Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός οφείλει: α) να επιδεικνύει ευελιξία στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, β) να ακολουθεί ανάλογα με τις περιπτώσεις εξατομικευμένη παρέμβαση, γ) να διαμορφώνει κατάλληλα και να τροποποιεί τη διδασκαλία του, δ) να οικειοποιείται δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής και ε) να λειτουργεί ενθαρρυντικά και προτρεπτικά (Φιλιππάτου & Δημητροπούλου 2011).

Ασφαλώς, ο σχολικός ψυχολόγος λειτουργεί επικουρικά στο έργο του εκπαιδευτικού για να είναι σε θέση ο τελευταίος να εφαρμόσει τις απαραίτητες και κατάλληλες τεχνικές, σύμφωνα πάντα με το ανεκτό επίπεδο δυσκολίας από πλευράς μαθητών. Η θέση του στη διεπιστημονική ομάδα θεωρείται απαραίτητη, γιατί μπορεί να ενημερώνει, να ενθαρρύνει και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς κατά την τέλεση του διδακτικού τους έργου. Επίσης, είναι σε θέση να παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες τόσο στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και στους γονείς τους, από τη στιγμή που και εκείνοι, όπως αναφέρθηκε, έχουν ανάγκη υπηρεσιών συμβουλευτικής (Χατζηχρήστου, 2004). Ακόμη, αν ο σύμβουλος κατορθώσει να εμπνεύσει εμπιστοσύνη, ασφάλεια και σεβασμό, θα μπορέσει να βοηθήσει ακόμη περισσότερο το παιδί και να οδηγηθεί σε πιο ασφαλή αποτελέσματα. Τα χαρακτηριστικά αυτά θεωρούνται ακόμη πιο σημαντικά στην περίπτωση που ο σύμβουλος απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες από ό,τι στο γενικό μαθητικό πληθυσμό. Μάλιστα, η κατάκτηση της εμπιστοσύνης εκλαμβάνεται και ως επιβεβαίωση ότι η συμβουλευτική διαδικασία είναι «χρήσιμη» και αποτελεσματική (Beutler & Harwood, 2002).

Επομένως, η εμπειρία της συμβουλευτικής θα βοηθήσει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να επανακτήσει τον αυτοσεβασμό του και να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του. Αυτό που προκύπτει είναι η «άνευ όρων θετική στάση» από πλευράς συμβούλου και η δημιουργία μιας ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και τον σύμβουλο (Stamp & Loewenthal, 2008). Είναι λοιπόν φανερό ότι το όλο ζήτημα χρήζει διεπιστημονικής και ολιστικού χαρακτήρα προσέγγιση, από τη στιγμή που κρίνεται απαραίτητη η συστράτευση όλων των εμπλεκομένων, καθώς και η μεταξύ τους συνεργασία. Ο βαθμός ομαλής προσαρμογής ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον, η επιτυχής ακαδημαϊκή του πορεία και η συναισθηματική του ισορροπία εξαρτώνται εν πολλοίς από το επίπεδο ενημέρωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, από την αгаστή και αρμονική συνεργασία του σχολείου με το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και την αμέριστη παροχή υποστήριξης και αρωγής από τον σχολικό ψυχολόγο (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2011)

## 2. Το ερωτηματολόγιο του Achenbach

Ο Thomas M. Achenbach, καθηγητής Ψυχιατρικής και Ψυχολογίας, είναι διευθυντής του Κέντρου για Παιδιά, Νέων και Οικογενειών στο Πανεπιστήμιο του Βερμόντ στο Τμήμα Ψυχιατρικής του Γέιλ. Απόκτησε το διδακτορικό του από το Πανεπιστήμιο της Μινεσότα και διεξήγαγε μεταδιδακτορική έρευνα στο Γέιλ, Κέντρο παιδικής μελέτης. Πριν μετακινηθεί στο Πανεπιστήμιο του Βερμόντ, ο Δρ. Achenbach, δίδαξε στο Πανεπιστήμιο του Γέιλ και εργάστηκε ως ψυχολόγος στον τομέα της έρευνας στο Εθνικό Ινστιτούτο Δημόσιας υγείας. Υπήρξε υπότροφος του DAAD στο Πανεπιστήμιο της Χαϊδελβέργης στη Γερμανία. Εργάστηκε ως ανώτερο μέλος του διδακτορικού και ερευνητικού προσωπικού στο τμήμα του κέντρου Jean Piaget ( d' Epistimologie Genetique) στη Γενεύη. Εξελέγη Πρόεδρος της ερευνητικής ομάδας του American Psychological Association με θέμα την ταξινόμηση των συμπεριφορών των παιδιών καθώς και μέλος της ερευνητικής ομάδας του American Psychiatric Association's Advisory Committee στο DSM-III-R. Έχει πραγματοποιήσει περισσότερες από διακόσιες επαγγελματικές παρουσιάσεις και

έχουν δημοσιευτεί πάνω από 200 επιστημονικά άρθρα, συμπεριλαμβάνοντας εκείνα με θεματογραφία σχετικά με την αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία. Έχει διεξάγει έρευνα σχετικά με την αναπτυξιακή ψυχολογία που συμπεριλαμβάνει: έννοιες, στρατηγικές, μεθόδους, αξιολόγηση και ταξινόμηση της παιδικής και εφηβικής ψυχοπαθολογίας (σε συνεργασία με τη Stephanie H. McCaughy), συγγραφή εγχειριδίων για την συμπεριφορά των παιδιών από λίστα με έντυπα αναφορών των δασκάλων, από αυτόαναφορές νέων και άλλα τυποποιημένα εργαλεία αξιολόγησης. Ο Δρ. Achenbach έχει τιμηθεί, εκτός των άλλων, με το βραβείο της Διακεκριμένης προσφοράς του από την Αμερικάνικη Ένωση Ψυχολόγων του τμήματος Κλινικής Παιδικής Ψυχολογίας και με το βραβείο του καλύτερου ερευνητή από το Πανεπιστήμιο του Βερμόντ.

Ο Δρ. Achenbach, μεταξύ των άλλων, δημιούργησε ένα σύστημα που στηρίζεται σε Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση (ΣΑΕΒΑ). Το σύστημα αυτό συγκροτεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα εργαλείων που αξιολογεί τις ικανότητες της προσαρμοστικής λειτουργικότητας, των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος ατόμων διαφόρων ηλικιών με έγκυρο, εύκολο στη χρήση και χαμηλού κόστους τρόπο. Τα εργαλεία αυτά μπορούν να τεθούν σε εφαρμογή ανεξαρτήτων συνθηκών και πολιτισμικών πλαισίων. Δίνεται έτσι η δυνατότητα σε επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων (π.χ. ψυχολόγοι, δάσκαλοι κ.α.) να συλλέξουν άμεσα τα δεδομένα που χρειάζονται για ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών των παιδιών.

## 2.1 Συμβολή στην αξιολόγηση των διαταραχών

Τα ερωτηματολόγια του Achenbach είναι αποτέλεσμα συλλογής πληροφοριών από πολυάριθμες πηγές και διευκολύνουν τη συστηματική μελέτη και σύγκριση της λειτουργικότητας των παιδιών από ποικίλες διαφορετικές οπτικές γωνίες (ερωτηματολόγιο για γονείς με παιδιά ηλικίας 6-18 ετών: Child Behavior Checklist-CBCL/6-18, ερωτηματολόγιο για Εφήβους: Youth Self Report- YSR) και το ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς: Teacher's Report Form- TRF). Η σύγκριση είναι εφικτή διότι τα τρία ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν κοινά στοιχεία ικανοτήτων και προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς. Συνεπώς τα προφίλ/αποτελέσματα που προκύπτουν από τη βαθμολόγηση των ερωτηματολογίων, μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα συνδράμουν στην αναγνώριση των θετικών χαρακτηριστικών του ατόμου αλλά και στην ανίχνευση των περιοχών οι οποίες χρήζουν ειδικής μεταχείρισης, ώστε βάση αυτών να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλάνο παρέμβασης.

Τα ερωτηματολόγια του Achenbach είναι ευρέως διαδεδομένα και αποδεκτά και χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς και της ψυχοπαθολογίας παιδιών και εφήβων. Έχουν μεταφραστεί σε 61 γλώσσες, ενώ έχουν δημοσιευτεί σχεδόν 5.000 ερευνητικές εργασίες σχετικά με την εφαρμογή τους. Σαφώς τα ερωτηματολόγια του Achenbach δεν είναι απαλλαγμένα από την επίδραση πολιτισμικών παραγόντων, αλλά η χρήση τους προϋποθέτει πάντα τη στάθμιση τους στη χώρα για την οποία προορίζονται.

### 3.2 Παρουσίαση ερωτηματολογίου

Τη διαδικασία αυτή στην Ελλάδα, ανέλαβαν οι Ρούσσου και συνεργάτες, οι οποίοι πραγματοποίησαν τη στάθμιση των ερωτηματολογίων CBCL και TRF σε αντιπροσωπευτικό κοινοτικό δείγμα του ελληνικού σχολικού πληθυσμού ( ηλικίας 6-12 ετών). Τα ερωτηματολόγια του ΣΑΕΒΑ που αφορούν παιδιά σχολικής ηλικίας, έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να τα συμπληρώσει κάποιος που έχει γνώσει της Πέμπτης Δημοτικού. Το ερωτηματολόγιο για γονείς (Child Behavior Checklist- CBCL) συμπληρώνεται από γονείς ή τους εκάστοτε κηδεμόνες. Το ερωτηματολόγιο για εφήβους (Youth Self Report YSR) συμπληρώνεται από εφήβους ηλικίας 11- 18 ετών οι οποίοι μπορούν να περιγράψουν μόνοι τους τη λειτουργικότητα τους. Το ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς (Teacher's Report Form- TRF) συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν το παιδί τουλάχιστον δύο μήνες.

Σε περίπτωση που το άτομο (αξιολογητής) που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο δυσκολεύεται να το διαβάσει, τότε ο ειδικός μπορεί να του το αναγνώσει δυνατά και να συμπληρώνει τις απαντήσεις σε ένα άλλο ερωτηματολόγιο που κρατάει εκείνος. Επισημαίνεται πως ο αξιολογητής θα πρέπει να κρατάει ένα ερωτηματολόγιο και να το κοιτάζει καθ' όλη τη διάρκεια που ο ειδικός διαβάζει δυνατά.

Κατά τη διάρκεια της χορήγησης σκοπός είναι να αποκτήσει ο ειδικός μια εικόνα της συμπεριφοράς του παιδιού όπως την αντιλαμβάνεται ο αξιολογητής ο οποίος πρέπει να απαντήσει σε όλα τα στοιχεία. Επιπρόσθετα ο ειδικός θα πρέπει να είναι παρόν την ώρα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, για να απαντήσει σε τυχόν απορίες. Οι απαντήσεις βέβαια πρέπει να είναι αντικειμενικές και όχι ερμηνευτικές. Όταν είναι εφικτό καλό είναι να υπάρχουν περισσότεροι αξιολογητές που δίνουν πληροφορίες για το παιδί, ο καθένας ξεχωριστά, ώστε να εντοπιστούν τα κοινά αλλά και τα αντίθετα σημεία των απόψεων τους. Το λογισμικό του ΣΑΕΒΑ παρέχει συστηματικές συγκρίσεις μεταξύ των αναφορών των αξιολογητών. Οι απαντήσεις μάλιστα των αξιολογητών, όταν το παιδί παρουσιάζει κάποια ειδική ανάγκη/αναπηρία θα πρέπει να δίνονται με γνώμονα τη συμπεριφορά των τυπικών παιδιών.

### 3.3 Περιεχόμενο ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο CBCL/6-18 συμπληρώνεται από γονείς ή τον κηδεμόνα των παιδιών. Η πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις για ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου (π.χ. όνομα παιδιού, σχέση του αξιολογητή με το παιδί κτλ.). Ζητούνται επίσης πληροφορίες για το επάγγελμα των γονέων, ώστε ο ειδικός να κατανοήσει το κοινωνικό/οικονομικό επίπεδο των γονέων. Έπειτα ο αξιολογητής συμπληρώνει στις σελίδες 1 και 2 τα στοιχεία τα οποία αφορούν τις ικανότητες του παιδιού και συγκεκριμένα στη σελίδα 2 ο αξιολογητής απαντά στις ανοιχτές ερωτήσεις που περιγράφουν τις ασθένειες/ανησυχίες/ χαρακτηριστικά και τυχόν αναπηρίες του παιδιού. ο αξιολογητής που συμπληρώνει το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δίνει εκτός από τις βαθμολογίες για τις κλίμακες και ειδικές περιγραφικές πληροφορίες για το παιδί που αξιολογείται. Τα στοιχεία που θα

προκύψουν σκιαγραφούν την εικόνα που ο αξιολογητής έχει για το παιδί. Ο αξιολογητής λοιπόν, βαθμολογεί κάθε πρόβλημα με 0,1 ή 2 (0= δεν ταιριάζει στο παιδί, 1= ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές, 2= ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά) ανάλογα τη συμπεριφορά του παιδιού τους τελευταίους έξι μήνες.

Το ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς TRF το συμπληρώνουν είτε οι εκπαιδευτικοί είτε άλλα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (π.χ. σύμβουλοι), οι οποίοι γνωρίζουν πως συμπεριφέρεται το παιδί στο σχολείο. Το TRF μάλιστα μπορεί να χρησιμοποιηθεί συγκριτικά με τις απαντήσεις διαφορετικών δασκάλων αλλά και ατόμων που έρχονται σε επαφή με το παιδί στο σχολικό περιβάλλον. Η πρώτη σελίδα του TRF περιλαμβάνει πληροφορίες δημογραφικού τύπου. Για να οριστεί η ιδιότητα του αξιολογητή καθώς και το πλαίσιο στο οποίο έρχεται σε επαφή με το μαθητή, ζητείται να καταγραφεί ποιος είναι ο ρόλος του αξιολογητή στο σχολείο, πόσο συχνά έρχεται σε επαφή με το παιδί, πόσο καιρό συνολικά τον γνωρίζουν κτλ. επιπρόσθετα ζητείται να δηλωθεί αν ο μαθητής παρακολουθεί κάποιο ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης, αν έχει παραπεμφθεί σε τμήμα ένταξης, ή αν έχει επαναλάβει οποιαδήποτε τάξη. Οι αναλυτικές απαντήσεις βοηθούν τον ειδικό να κατανοήσει τα ποσοτικά στοιχεία και τη βαθμολόγηση των κλιμάκων.

Για την αξιολόγηση της ικανότητας προσαρμογής των μαθητών οι αξιολογητές βαθμολογούν την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσαρμοστικότητας. Για παράδειγμα «Πόσο σκληρά εργάζεται;», «Πόσο χαρούμενος είναι;» κτλ. Έπειτα πρέπει να αναφέρουν τα αποτελέσματα από τις δοκιμασίες επίδοσης και ικανοτήτων, όπως επίσης και πληροφορίες που αφορούν τις ασθένειες του μαθητή, τυχόν αναπηρίες, θετικά/αρνητικά χαρακτηριστικά αλλά και στοιχεία που πιθανόν να τους ανησυχούν. Στο τέλος ζητείται από τους αξιολογητές να βαθμολογήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς/ συναισθήματος και τα κοινωνικά προβλήματα του παιδιού με 0,1,2 όπως και στο CBCL. Η αξιολόγηση όμως θα πρέπει να βασίζεται στη συμπεριφορά του μαθητή τους δύο τελευταίους μήνες και όχι τους έξι όπως ζητείται στο CBCL. Είναι σημαντικό στο TRF να αξιολογείται η πρόσφατη συμπεριφορά των μαθητών η οποία θα αξιολογείται περιοδικά και ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ομοίως με το

CBCL, το TRF ζητά από τους αξιολογητές να περιγράψουν αρκετά προβλήματα καθώς και πρόσθετα σωματικά ενοχλήματα ή κάποιο πρόβλημα που δεν είχε αναφερθεί προηγουμένως.

Η επιστήμη της αναπτυξιακής ψυχολογίας, έχει εξελιχθεί τόσο πολύ τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα να κατασκευαστούν ερωτηματολόγια και κλίμακες με δομημένες/ ημί- δομημένες συνεντεύξεις. Τα εργαλεία αυτά είναι σταθμισμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλουν στη συλλογή ποικίλων πληροφοριών με τυποποιημένο, έγκυρο τρόπο, επιτρέποντας έτσι τόσο την επανάληψη όσο και τη γενίκευση των ευρημάτων. Η χρήση βέβαια των νέων τεχνολογικών μέσων, διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην διάδοση της χρήσης αυτών των εργαλείων, με αποτέλεσμα σήμερα να αποτελούν ένα χρήσιμο και πολύτιμο συμπλήρωμα της κλινικής εκτίμησης.

### 3. Πινακωτή 2

Πινακωτή στηρίζεται στην αρχή ότι η ακουστική αντίληψη, η ακουστική διάκριση και η προφορά των ήχων της ελληνικής γλώσσας, από αυθόρμητη διαισθητική και μη συνειδητή που είναι αρχικά στα παιδιά, εάν γίνει συνειδητή, ισχυροποιεί τους μηχανισμούς εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής. Με την έννοια αυτή πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό υλικό κατ' εξοχήν χρήσιμο στην προετοιμασία για την ανάγνωση και τη γραφή. Αυτή η προετοιμασία με την πινακωτή ακολουθεί τις φάσεις που θεωρούνται απολύτως απαραίτητες (προαπαιτούμενες) για την ανάγνωση και τη διάκριση όσον αφορά την ακουστική διάκριση. Αυτές οι φάσεις είναι οι εξής:

- Διάκριση των διαφορών μεταξύ φωνημάτων και μη λεκτικών ήχων
- Αναγνώριση της παρουσίας ενός ήχου μέσα σε μία λέξη

- Διαφοροποίηση/διάκριση των συγγενών ήχων
- Εύρεση των λέξεων που περιέχουν έναν συγκεκριμένο ήχο
- Κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές.

Στην πινακωτή παρουσιάζεται και η γραφική αναπαράσταση των φθόγγων, των διφθόγγων, των διπλών συμφώνων και των συμφωνικών συμπλεγμάτων. Αυτή η γραφική αναπαράσταση όμως δεν αποτελεί τον πρώτο στόχο της Πινακωτής για αυτό και τα περισσότερα από τα προτεινόμενα παιχνίδια δεν στηρίζονται στην αναγνώριση γραμμάτων. Είναι ωστόσο σημαντικό οι ήχοι να συνδέονται συστηματικά με τη γραφή τους ή τους διαφορετικούς ή τους διαφορετικούς τρόπους γραφής τους, έτσι ώστε η γνώση που προκύπτει από αυτή τη σύνδεση να αναδυθεί εύκολα και χωρίς ειδική διδασκαλία όταν το παιδί βρεθεί αντιμέτωπο με το γραπτό κείμενο.

### 3.1. Συμβολή στην αντιμετώπιση διαταραχών

Η Πινακωτή προσφέρει ένα εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για όλα τα παιδιά. Σκοπός του υλικού αυτού είναι να βοηθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν την ακουστική αντίληψη, τη διάκριση, την αναγνώριση και την προφορά των ήχων της ελληνικής γλώσσας. Η ακουστική αντίληψη και η προφορά συνδυάζονται και με τη γραφή των ήχων (ακόμη και με τις διαφορετικές γραφές των ίδιων ήχων). Με την πινακωτή εξασφαλίζεται η συστηματική προετοιμασία για την ανάγνωση και τη γραφή αποτελώντας επίσης χρήσιμο υλικό για τη διορθωτική εκπαίδευση σε περίπτωση δυσκολιών για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

### 3.2. Παρουσίαση

Η πινακωτή ασκεί τα παιδιά στους 70 ήχους που συναντώνται συχνότερα στην ελληνική γλώσσα. Οι ήχοι αυτοί είναι:

- **25 φθόγγοι** (α, ε, ι, ο, ου, β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν, π, ρ, σ, τ, φ, χ, μπ, ντ, φκ, τζ, τα)
- **7 δίφθογγοι** (αε, αϊ, εα, εο, ια, ει, ιο)
- **2 διπλά σύμφωνα** (ξ, φ) και
- **36 συμφωνικά συμπλέγματα** (βλ, βρ, γρ, δρ, θρ, κλ, κρ, κτ, λφ, πλ, πρ, πτ, ργ, ρδ, ρκ, ρμ, ρν, ρπ, , ρτ, σβ, σκ, σμ, σπ, στ, σφ, σχ, τρ, φλ, φρ, φτ, χτ, χν, μπρ, ντζ, ντρ, στρ).

Ο σχεδιασμός και η κατασκευή της Πινακωτής βασίζονται σε μία κατ' αρχάς συστηματική αποδελτίωση όλων των λέξεων της ελληνικής γλώσσας και στην καταγραφή των ήχων που υπάρχουν σε αυτές. Από όλες αυτές τις λέξεις, επιλέχθηκαν εκείνες που προσφέρονται για απεικόνιση και περιλαμβάνονται στο λεξιλόγιο των μικρών παιδιών. Για λόγους σαφήνειας των εικόνων απαλείφθηκαν τα αντικείμενα που λέγονται με δύο ή περισσότερες λέξεις (π.χ. μαστούνι-μαγκούρα-ραβί, σταχτοδοχείο-τασάκι, τσεμπέρι-μαντίλα, πλεξίδα-κοτσίδα), έτσι ώστε καθεμία εικόνα την Πινακωτή να αντιστοιχεί, κατά το δυνατόν, σε μία και μόνο λέξη.

- Για τον καθένα από τους 70 ήχους επιλέχθηκαν 5 λέξεις και εικόνες χαρακτηριστικές του ήχου αυτού, όταν συναντάται στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Έτσι λοιπόν:
- Για καθένα από τους 70 ήχους υπάρχουν 5 εικόνες (κάρτες), που αντιστοιχούν σε πρόσωπα, αντικείμενα ή καταστάσεις των οποίων η απεικόνιση είναι πρόσφορη και διακριτή από τα παιδιά.
- Στην κάθε εικόνα αναγράφεται και η αντίστοιχη λέξη
- Σε κάθε λέξη τονίζεται -με κόκκινα γράμματα- ο ήχος τον οποίο η λέξη αυτή εξυπηρετεί
- Οι 5 εικόνες του κάθε ήχου (χωρίς τις λέξεις) εμφανίζονται και ομαδοποιημένες σε ταινίες (ηχώ-οικογένειες) μαζί με την αναγραφή του ήχου με πεζά και κεφαλαία γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου. Με αυτό τον τρόπο διεγείρεται αρχικά η ακουστική αναγνώριση, αλλά προκαλείται ασυνείδητα και η σύνδεση του ήχου με τη γραφή του.

Οι ήχοι αναγράφονται και καθένας χωριστά σε καρβελάκια. Το υλικό αυτό της Πινακωτής χωρίζεται σε δύο μέρη: Πινακωτή 1 (περιλαμβάνει υλικό για τους 40 πιο εύκολους ήχους και απευθύνεται σε παιδιά από 3 έως 7 ετών) και Πινακωτή 2 (περιλαμβάνει το υλικό για 36 ήχους – 30 από τους πιο δύσκολους και 6 ήχους της Πινακωτής 1 και απευθύνεται σε παιδιά από 5 έως 9 ετών)

Οι κάρτες, οι ταινίες και τα καρβελάκια έχουν ένα διακριτικό χρώμα στην πίσω όψη. Αυτό γίνεται διότι οι ήχοι της κάθε Πινακωτής μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με τη δυσκολία διάκρισης και παραγωγής τους. Αυτή η σειρά ακολουθεί τα χρώματα του ουράνιου τόξου: κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, λαχανί, πράσινο, θαλασσί, μπλε. Το υλικό αυτό είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τα παιχνίδια που

επινοήθηκαν ειδικά για να εξυπηρετήσουν τους στόχους της Πινακωτής. Η Πινακωτή 2 περιέχει 20 παιχνίδια με την εξής μορφή: Σε έναν φάκελο υπάρχουν 20 Δελτία, ένα για κάθε παιχνίδι. Τα Δελτία είναι αριθμημένα με αύξοντα βαθμό δυσκολίας από το 1 έως το 20. Σε κάθε Δελτίο παιχνιδιού αναγράφονται αναλυτικά:

- Οι μαθησιακοί στόχοι που το παιχνίδι αυτό εξυπηρετεί
- Το υλικό που απαιτείται για το συγκεκριμένο παιχνίδι
- Το πώς παίζεται το παιχνίδι και ο στόχος του
- Πληροφορίες σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους ή προτάσεις με παραλλαγές του παιχνιδιού

### 3.3 Περιεχόμενο

Τα παιχνίδια της Πινακωτής 2 είναι:

1. Πινακωτή- Πινακωτή τι έχει η Πινακωτή
2. ούζι, στρα, έρα, όνα ξάπλωσε η γοργόνα σε θαλάσσια πολυθρόνα!
3. άκι, τρο, ίνι, σμα φάντασμα από ύφασμα!
4. Πινακωτή Πινακωτή έχω την εικόνα αυτή;
5. πα-πο! Τι κακό! Την αρχή να μη βρω!
6. Πινακωτή –Πινακωτή σε ποια Πινακωτή;

7. Α, ι, ο, ας, ος, ης έτσι τελειώνω θα το βρείς;
8. Πινακωτή-Πινακωτή γύρνα τη βελόνα αυτή
9. Ένας ήχος κι ένα ρου και θροΐζει σαν φρου-φρου!
10. Πινακωτή-Πινακωτή με αε,εα,αϊ βγές από την Πινακωτή!
11. Πινακωτή-Πινακωτή μου λείπει μία φωνή!
12. Πινακωτή-Πινακωτή είμαι λέξη τραγανή μέτρα μου τη συλλαβή
13. Ένα. Δύο, τρία πάω στη σχεδία
14. Τέσσερα, πέντε, έξι η περικεφαλαία έχει
15. Πινακωτή-Πινακωτή μου έκλεψαν μία συλλαβή!
16. Πινακωτή-Πινακωτή θέλω ανάποδη φωνή!
17. Πινακωτή-Πινακωτή ένωσε τις δύο φωνές και η λέξη θα βρεθεί!
18. σπα, ψα, στα, τσα το ζάρι ρίξε ξανά!
19. Πινακωτή-Πινακωτή μου ανακατώνεις τη φωνή;
20. Πινακωτή-Πινακωτή έλα από το άλλο μου αυτί!.

Τα παιχνίδια 1, 4, 6, 7, 11, 12, 15, 16, 19 και 20 παίζονται με τις κάρτες, τις ταινίες (ηχο-οικογένειες), τα καρβελάκια και τις Πινακωτές. Τα παιχνίδια 2, 3, 5, 8, 9, 10, 13, 14, 17 και 18 έχουν το δικό τους υλικό: μεγάλες καρτέλες που φέρουν δεξιά στην άκρη τον αντίστοιχο αριθμό του παιχνιδιού. Η Πινακωτή 2 έχει σχεδιαστεί για παιδιά ηλικίας 5 έως 9 ετών. Αφορά 36 συνδυασμούς ήχων:

- **Τον φθόγγο:** τσ
- **Τους διφθόγγους:** αε, αϊ, εα, αο, ια
- **Τα διπλά σύμφωνα:** ξ, ψ

- **Τα συμφωνικά συμπλέγματα:** γρ, δρ, θρ, κρ, κτ, λφ, πλ, πρ, ργ, ρδ, ρκ, ρμ, ρν, ρπ, ρτ, σβ, σκ, σμ, σπ, στ, σφ, σχ, τρ, φλ, φρ, φτ, τνζ, στρ

Μία σημαντική ιδιαιτερότητα της Πινακωτής 2 είναι ότι περιλαμβάνει 11 ζευγάρια αντίστροφων ήχων που, εξαιτίας αυτής της αντίστροφης (ή «σαν σε καθρέφτη») προφοράς και γραφικής τους, θέτουν ιδιαίτερα προβλήματα διάκρισης μεταξύ τους και δυσκολεύουν πολύ συχνά τα παιδιά ή συναντώνται ως ειδικής μορφής δυσκολίες στις δυσλεξίες. Τα ζευγάρια αυτά είναι: αε-εα, γρ-ργ, κρ-ρκ, σκ-ξ, στ-τα, φλ-λφ, αϊ-ια, δρ-ρδ, πρ-ρπ, σπ-ψ, τρ-ρτ. Οι κάρτες, οι ταινίες και τα καρβελάκια αυτών των ήχων έχουν επάνω δεξιά το σήμα Θ.

Στην ελληνική γλώσσα καταγράφηκαν συνολικά 40 ζευγάρια αντίστροφων ήχων. Στην Πινακωτή 2 περιλαμβάνονται αυτά που συναντώνται με μεγαλύτερη συχνότητα σε λέξεις γνώριμες στα παιδιά. Ας σημειωθεί, επίσης ότι, όπως είναι προφανές, εκτός από τις 5 λέξεις τις αντιπροσωπευτικές του κάθε ήχου, οι ήχοι επαναλαμβάνονται και σε πολλές άλλες λέξεις

Η Πινακωτή βοηθάει τα παιδιά να κατακτήσουν τον βασικό μηχανισμό του μετασχηματισμού της προφορικής γλώσσας σε γραπτή, τα απελευθερώνει από τις δυσκολίες της μεταγραφής του προφορικού λόγου σε γραπτό και τους επιτρέπει να επικεντρωθούν στους επικοινωνιακούς στόχους της παραγωγής γραπτού λόγου

## Μέρος 2

### 3.Μελέτη Περίπτωσης

Ο Α είναι ένα συμπαθητικό, χαριτωμένο με διάθεση για χιούμορ αγόρι, ηλικίας 7 ετών. Διαγνώστηκε από Ιδιωτικό Διαγνωστικό Κέντρο του Ηρακλείου με «Σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες». Φοιτά στη Δεύτερη τάξη του Δημοτικού σχολείου και παρακολουθεί το τμήμα ένταξης του σχολείου όπου ο επιβλέπων είναι Ειδικός Παιδαγωγός.

Κατά τη φοίτηση του στην πρώτη τάξη του Δημοτικού, η δασκάλα παρατήρησε ότι ο Α δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις της προσχολικής εκπαίδευσης. Έκρινε λοιπόν σκόπιμο, να ενημερώσει τους γονείς και να τους παραπέμψει σε εκτενέστερη αξιολόγηση, για να έχει μία πιο σαφή εικόνα για τον μαθητή σε καίριους τομείς της ανάπτυξης του και να εντοπίσει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και οι οποίες ενδεχομένως να τον παρεμποδίζουν να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις, ώστε να τον βοηθήσει με κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

### 3.2.1 Στάδιο Αξιολόγησης Περιστατικού

Η προγεννητική- Περιγεννητική και Μεταγεννητική περίοδος του Α ήταν φυσιολογική χωρίς παθολογικά ευρήματα. Η οικογένεια του Α αποτελείται από τον πατέρα, συνταξιούχο στρατιωτικό νυν αγρότη (ετών 50), τη μητέρα νυν αγρότισσα (ετών 41), τον μεγαλύτερο αδερφό (Δευτέρα λυκείου) και τη μεσαία αδερφή (Τρίτη γυμνασίου). Ο πατέρας φαίνεται συγκροτημένος, λογικός επευφημεί την προσπάθεια του γιού όταν χρειάζεται, αλλά αγανακτεί όταν ο η ώρα περνάει και ο Α αδυνατεί να συγκεντρωθεί. Η μητέρα νοιάζεται πολύ για τον Α και αναζητά διάφορους τρόπους να τον βοηθάει. Παράλληλα όμως του ασκεί περισσότερη πίεση από ότι ο Α μπορεί να αντέξει, κάποιες φορές τον συγκρίνει με άλλα παιδιά της ηλικίας αλλά και με τα

αδέρφια του και αδυνατεί να καταλάβει τη δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί της, επιρρίπτοντας ευθύνες στην αδιαφορία του. Θεωρεί ότι οι δάσκαλοι είναι υπερβολικοί που πιστεύουν ότι ο Α αντιμετωπίζει σοβαρή δυσκολία στα μαθήματα.

Ωστόσο ο Α είναι ένα παιδί κοινωνικό που του αρέσει να κάνει τους γύρω του να γελάνε και να περνάνε ευχάριστα. Συχνά επινοεί δικαιολογίες για να αποφύγει την ανάγνωση, όπως «πεινάω», «νυστάζω». Στον ελεύθερο του χρόνο παίζει με τους φίλους του και ασχολείται με video games. Σχετικά με τη συμπεριφορά του στο σχολικό περιβάλλον συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης. Παρουσιάζει δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής και καθυστερεί να ολοκληρώσει τις εργασίες που του ανατίθενται.

Στο πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας, με θέμα «Μελέτη περίπτωσης παιδιού ηλικίας 6-8 ετών με μαθησιακές δυσκολίες. Αξιολόγηση μέσω του ερωτηματολογίου Achenbach και παρέμβαση στον τομέα της Προσοχής με εφαρμογή της μεθόδου Πινακωτή 2», χορηγήθηκε στους γονείς του Α και στον Ειδικό παιδαγωγό (επιβλέπων του τμήματος ένταξης του Δημοτικού) το ερωτηματολόγιο του Achenbach. Αφού το συμπλήρωσε ο καθένας ξεχωριστά προέκυψε ότι ο Α παρουσιάζει δυσκολίες στον τομέα της προσοχής.

Ο ειδικός παιδαγωγός συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις που σχετίζονται με τη σχέση εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενου, μαθήματα στα οποία παρουσιάζει δυσκολία, ερωτήσεις σύγκρισης με το μέσο μαθητή της ίδιας ηλικίας, πιθανές ανησυχίες και χαρακτηριστικά. Τέλος απάντησε σε 113 ερωτήσεις που αφορούν τη συμπεριφορά του παιδιού. Η κλίμακα απαντήσεων κυμαίνεται από το 0 έως το 2 (0= Δεν ταιριάζει, 1= Ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές και 2= Ταιριάζει απόλυτα ή πολύ συχνά). Στη συνέχεια από το άθροισμα των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι ο Α παρουσιάζει δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής. Παράλληλα συμπληρώθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο με μικρές τροποποιήσεις (καθώς αφορά και κάποιες οικογενειακές πληροφορίες) από τη μητέρα του παιδιού. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ήταν ίδια με αυτά που

προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τον ειδικό παιδαγωγό. Ομοίως η αδυναμία του Α εντοπίστηκε στον τομέα της προσοχής.

### 3.2.2 Στάδιο παρέμβασης-Αποτελέσματα

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία της αξιολόγησης ξεκίνησε το στάδιο της παρέμβασης με την εφαρμογή του παρεμβατικού υλικού της Πινακωτής 2. Χορηγήθηκαν 20 εκπαιδευτικά παιχνίδια που εστίαζαν στην κατανόηση κάποιων κανόνων της Γλώσσας αλλά με ένα τρόπο ευχάριστο που κέντριζε την προσοχή του Α και τον κρατούσε σε εγρήγορση. Το αίσθημα της επιτυχίας και της απόλαυσης του παιχνιδιού με κίνητρο τη νίκη είχε ως αποτέλεσμα ο Α να επικεντρώνει την προσοχή του καθ' όλη τη διάρκεια της συνεδρίας. Δυσκολία παρατηρήθηκε όταν άλλαζε η σειρά των καρτών ή η σειρά τοποθέτησης των αντικειμένων των παιχνιδιών. Πέρα των δυσκολιών κάθε παιχνίδι ολοκληρώθηκε με επιτυχία καθώς το ποσοστό επιτυχίας ήταν πάντα πάνω από το όριο 90% επιτυχίας που είχε τεθεί.

### *1. Πινακωτή – Πινακωτή*

*Τι έχει η Πινακωτή*

Μαθησιακοί στόχοι:

1. Να εξοικειωθεί το παιδί με τα αντικείμενα και τον τρόπο απεικόνισης τους
2. Να μάθει κάποιες από τις άγνωστες σε αυτά λέξεις (π.χ. μαϊάνδρος, σπάτουλα) ώστε να αποκτήσει το λεξιλόγιο που είναι απαραίτητο για τα παιχνίδια που έπονται.
3. Να εκφράσει τις πρώτες αντιδράσεις σχετικά με τις εικόνες, να μιλήσει για τα βιώματα και τις εμπειρίες που οι εικόνες του φέρνουν στο νου, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να τις αποφορτίσει από τα βιωματικά τους στοιχεία

και να τις επεξεργαστεί ως ηχητικά ερεθίσματα. Για παράδειγμα, βλέποντας τον πυροσβέστη το παιδί μπορεί να πει «Εγώ, άμα μεγαλώσω, θα γίνω πυροσβέστης να σβήνω τις φωτιές» ή οτιδήποτε άλλο θέλει. Έχοντας μιλήσει για το εικονιζόμενο αντικείμενο, ζώο ή πρόσωπο στην αρχή, δεν θα έχει ανάγκη να μιλήσει στη συνέχεια, οπότε θα επικεντρώνεται στην ηχητική πλευρά της λέξης και όχι στη σημασία της.

Υλικό: Όλες οι κάρτες

Πώς παίζεται: Δίνονται στο παιδί οι κάρτες και του αφήνεται χρόνος να τις παρατηρήσει και να τις σχολιάσει όπως εκείνο θέλει. Ζητείται από το παιδί να ταξινομήσει τις κάρτες σε ομάδες είτε βάση κατηγοριών από εμάς (π.χ. μέσα μεταφοράς, ζώα, τρόφιμα, εργαλεία κ.τ.λ.). Μοιράζονται στο παιδί κάρτες στην τύχη ( 5-8 κάρτες ανά παιδί) και του ζητείται να φτιάξει μια ιστορία στην οποία πρέπει να περιλαμβάνονται τα εικονιζόμενα αντικείμενα, ζώα ή πρόσωπα. Επιλέγονται κάποιες από τις κάρτες που θεωρούμε ότι απεικονίζουν αντικείμενα άγνωστα στο παιδί και θέτουμε ερωτήσεις, με στόχο το παιδί να αναγνωρίσει το εικονιζόμενο αντικείμενο, να ανατρέξει στις εμπειρίες του για να ταυτίσει με κάτι που γνωρίζει ήδη, να αντιληφθεί τη χρήση του και, τέλος, να μάθει την ονομασία του (π.χ. Τι νομίζεις ότι είναι αυτό; Έχεις ξαναδεί κάτι τέτοιο; Που; Ποιος το χρησιμοποιεί; Πώς; Πώς το λένε; Κ.τ.λ.).

Σχετικά με αυτό το παιχνίδι: Η εξοικείωση του παιδιού με τις συγκεκριμένες εικόνες κρίνεται αναγκαία, επειδή, παρόλο που οι λέξεις έχουν επιλεγεί με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφεύγονται οι συγχύσεις και οι αμφισημίες, κάποια από τα εικονιζόμενα αντικείμενα ενδέχονται να αναγνωριστούν από το παιδί με τρόπο διαφορετικό από τον προκαθορισμένο και, κατά συνέπεια, να αποδοθούν με διαφορετική λέξη. Για παράδειγμα, το παιδί ίσως πει «κατσαρίδα» αντί «σκαραβαίος» με αποτέλεσμα να μην μπορεί να εντάξει αυτή τη λέξη στην ήχο-οικογένεια του ήχου **εο**. Είναι λοιπόν απαραίτητο να ταυτίσει τη συγκεκριμένη εικόνα με τη συγκεκριμένη λέξη, για να μπορεί να την επεξεργαστεί στη συνέχεια για συγκεκριμένους ήχους.

Η αυθόρμητη επεξεργασία των εικόνων από το παιδί έχει στόχο να μπορέσει να εκφράσει τα βιώματα, τις εμπειρίες τους (π.χ. «εγώ έχω κρουασάν για το διάλειμμα». «εγώ παλιά ντύθηκα πυροσβέστης») ή και τις επιθυμίες που του προκαλούνται με αφορμή τις εικόνες («εμένα θα με πάει ο μπαμπάς μου στο τσίρκο») και να ικανοποιείται έτσι την ανάγκη τους να μιλήσουν για τον εαυτό τους. Αυτή η φάση είναι χρήσιμη και μπορεί να οδηγήσει σε πλούσιο διάλογο. Ταυτόχρονα είναι απαραίτητη για να μπορέσει το παιδί να απομακρυνθεί σταδιακά από το περιεχόμενο των λέξεων (σημασιολογικό επίπεδο) και να επικεντρωθούν στους ήχους από τους οποίους αποτελούνται οι λέξεις (φωνολογικό επίπεδο).

Πριν ασχοληθεί με κάποιο από τα παιχνίδια της Πινακωτής, ο ενήλικας μπορεί να κρίνει εάν μια τέτοιου είδους εξοικείωση με τις εικόνες είναι αναγκαία ή όχι. Αυτό εξαρτάται από το εάν το παιδί θέλει κάθε φορά χρόνο προκειμένου να σχολιάσει το περιεχόμενο των εικόνων ή εάν κάτι τέτοιο δεν του είναι απαραίτητο.

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Στην πρώτη συνεδρία δυσκολευόταν να μιλήσει αναλυτικά για τον εαυτό του και τα ενδιαφέροντα του ενώ παράλληλα ήταν μονολεκτικός στον σχολιασμό των εικόνων. Οπότε χρειάστηκε να επαναληφθεί η διαδικασία. Αφού ξεπέρασε το άγχος, στη δεύτερη συνεδρία και ένιωσε πιο οικεία άρχισε να γίνεται πιο περιγραφικός

## *2. Ομοιοκαταληξίες*

*Ούζι, στρα, έρα, όνα*

*Ξάπλωσε η γοργόνα*

*Σε θαλάσσια πολυθρόνα!*

Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να αναγνωρίζει τις καταλήξεις των λέξεων

2. Να εντοπίζει τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν και να τις ομαδοποιεί διαφοροποιώντας τις από άλλες

Υλικό: Οι πλαστικοποιημένες καρτέλες με τον αριθμό 2 και οι μαρκαδόροι νερού διαφορετικών χρωμάτων

Πώς παίζεται: Το παιδί παίρνει μια πλαστικοποιημένη καρτέλα. Έχει μπροστά του την καρτέλα και μαρκαδόρους διαφορετικών χρωμάτων. Του ζητείται να πει φωναχτά τα αντικείμενα της καρτέλας και στη συνέχεια να ενώσει μεταξύ τους όσα τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο, με τους ίδιους ήχους (εκείνα δηλαδή που ομοιοκαταληκτούν). Για να βοηθηθεί το παιδί, του ζητείται να ξεκινήσει από κάποιο από τα βελάκια. Χρησιμοποιείται διαφορετικό χρώμα μαρκαδόρου για κάθε ομάδα λέξεων που ομοιοκαταληκτεί.

Οι ομάδες λέξεων είναι:

- **προβοσκίδα, ασπίδα**
- **φλογέρα, ψωμίερα**
- **σφεντόνα, γοργόνα, πολυθρόνα**
- **φλιτζάνι, δρεπάνι, στεφάνι**
- **σφουγγαρίστρα, γλάστρα, κρεμάστρα, ξύστρα, απλώστρα**
- **μπουρνούζι, καρπούζι**
- **κατσαβίδι, κρεμμύδι**
- **φτυάρι, σφουγγάρι, μαργαριτάρι, χαντζάρι, συρτάρι.**

Σκοπός παιχνιδιού: Να ενώσει κάθε παιδί τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν

Σχετικά με αυτό το παιχνίδι: Αρχικά είναι δυνατόν το παιδί να συνειδητοποιήσει τι είναι ομοιοκαταληξία μέσω της ανάγνωσης ποιημάτων και στη συνέχεια μέσω ερωτήσεων του τύπου «Τι ακούς πιο συχνά;». Για παράδειγμα για να ξεκινήσει η προθέρμανση εκφωνούνται στο παιδί κάποιες λέξεις που ομοιοκαταληκτούν όπως παλάτι – αλάτι – κρεβάτι και του ζητείται να πει τι ακούει πιο συχνά στο τέλος. Στη

συνέχεια επαναλαμβάνει και το ίδιο το παιδί τις λέξεις. Η προθέρμανση συνεχίζεται και με άλλες καταλήξεις και ζητείται από το παιδί να φτιάξει δικά του ποιήματα

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

### *3. Ομοιοκαταληξίες*

*Άκι, τρο, ίνι, σμα*

*Φάντασμα από ύφασμα*

Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να αναγνωρίζει τις καταλήξεις των λέξεων

2. Να εντοπίζει τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν και να τις ομαδοποιεί διαφοροποιώντας τις από άλλες

Υλικό: Οι πλαστικοποιημένες καρτέλες με αριθμό 3 και οι μαρκαδόροι νερού διαφορετικών χρωμάτων

Πώς παίζεται: Το παιδί παίρνει μια πλαστικοποιημένη καρτέλα και έχει τους μαρκαδόρους νερού διαφορετικών χρωμάτων. Του ζητείται να πει φωναχτά τα αντικείμενα της καρτέλας και στη συνέχεια να ενώσει μεταξύ τους τις εικόνες-λέξεις που τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο, με τον ίδιο ήχο (αυτές δηλαδή που ομοιοκαταληκτούν).

Οι ομάδες είναι:

- φάντασμα, πρίσμα, ύφασμα
- σκορπιός, χαρταετός, πελαργός, αργαλειός, αετός, ασβός
- καρδιά, φωτιά, ψησταριά, φρυγανιά, πασχαλιά, ποδιά
- δελφίνι, φινιστρίνι
- γαϊτανάκι, σκάκι
- θέατρο, μέτρο, θερμόμετρο
- πριόνι, κορδόνι

Σκοπός: Να ενώσει τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν

Σχετικά με το παιχνίδι: Για την εξοικείωση του παιδιού με τις ομοιοκαταληξίες και για την προθέρμανση πραγματοποιείται η ανάγνωση ποιημάτων με ομοιοκαταληξία

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

#### 4. Πινακωτή- πινακωτή

*έχω την εικόνα αυτή;*

Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να ομαδοποιεί τις λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια, αρχικά μέσω της οπτικής ταύτισης των αντικειμένων.
2. Να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τον ήχο που είναι κοινός στις λέξεις κάθε ήχο-οικογένειας (τον κυρίαρχο ήχο της κάθε ήχο-οικογένειας).

Υλικό: Μπορεί να παιχτεί με οποιοσδήποτε ταινίες και τις αντίστοιχες κάρτες. Τονίζεται ότι είναι υποχρεωτικό να χρησιμοποιηθούν όλες οι κάρτες που περιέχονται στις χρησιμοποιημένες ταινίες. Για παράδειγμα αν χρησιμοποιηθούν όλες οι κίτρινες ταινίες, πρέπει να χρησιμοποιηθούν όλες οι κίτρινες κάρτες. Ο αριθμός των ταινιών και των αντίστοιχων καρτών καθορίζεται από τον αριθμό των παιχτών.

Πώς παίζεται: Το παιδί έχει μπροστά του την ταινία μιας ήχο-οικογένειας. Ανακατεύονται καλά οι κάρτες και τοποθετούνται ανάποδα σε μία στοίβα. Το παιδί τράβηξε μία κάρτα από τη στοίβα. Αν το αντικείμενο που απεικονίζεται στην κάρτα περιλαμβάνεται στην ταινία την οποία έχει μπροστά του, τότε τοποθετεί την κάρτα κάτω από την αντίστοιχη εικόνα της ταινίας. Αν όχι την βάζει τελευταία στη στοίβα. Στη συνέχεια είπε φωναχτά όλες τις λέξεις στη σειρά και προσπάθησε να εντοπίσει τον κοινό τους ήχο.

Σκοπός παιχνιδιού: Να συγκεντρώσει το παιδί τις κάρτες οι οποίες περιλαμβάνονται στην ταινία (ή στις ταινίες που έχει μπροστά του

Σχετικά με αυτό το παιχνίδι: Το συγκεκριμένο παιχνίδι αρχικά βασίζεται στην οπτική ταύτιση δύο ίδιων, αλλά διαφορετικών ως προς το μέγεθος, έγχρωμων εικόνων.

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση. Πραγματοποιήθηκαν πέντε επιπλέον συνεδρίες ώστε να χρησιμοποιηθούν όλα τα χρώματα των καρτών

*5.Πα – Πο! Τι κακό!*

*Την αρχή να μη βρω!*

Μαθησιακοί στόχοι:

1. Να είναι το παιδί σε θέση να ομαδοποιεί λέξεις που αρχίζουν από την ίδια συλλαβή διαφοροποιώντας τες από άλλες.

Υλικό: Οι πλαστικοποιημένες καρτέλες με αριθμό 5 και μαρκαδόροι νερού διαφορετικών χρωμάτων

Πώς παίζεται: Το παιδί έχει μπροστά του την καρτέλα του και τους μαρκαδόρους διαφορετικών χρωμάτων. Του ζητείται να πει φωναχτά τα αντικείμενα της καρτέλας του και στη συνέχεια να ενώσει μεταξύ τους τα αντικείμενα των οποίων το όνομα ξεκινά με την ίδια συλλαβή.

Οι ομάδες είναι:

- **Κάκτος, κασμάς, καρότσι, κατσαβίδι, καρδιά, καΐκι, καταρράκτης, καρπούζι, κασκόλ**
- **Κορδέλα, κορνίζα, κορδόνι**
- **Πανοπλία, πασχαλίτσα, πάπια, πάπλωμα, παντζούρι, πασχαλιά, πάρκο**
- **Ποδιά, πολυθρόνα, πορτοκάλι, πόρτα**

*Η λέξη μαργαρίτα αποτελεί παγίδα*

Σκοπός παιχνιδιού: Να ενώσει τις λέξεις που αρχίζουν με την ίδια συλλαβή

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

*6.Πινακωτή – Πινακωτή*

*Σε ποια Πινακωτή;*

Μαθησιακοί στόχοι:

1. Να είναι το παιδί σε θέση να αναγνωρίζει έναν από τους ζητούμενους ήχους μέσα σε μία λέξη κάνοντας κατάτμηση της.
2. Να μπορεί να εξετάζει διαδοχικά διαφορετικές λέξεις
3. Να συγκρατεί στη μνήμη του κάποιους ήχους ή να αναγνωρίζει τον τρόπο γραφής τους

Υλικό: Παίζεται ξεχωριστά με κάθε ομάδα καρτών. Χρειάζονται τόσες κάρτες όσοι είναι οι ήχοι κάθε ομάδας και τα αντίστοιχα καρβελάκια.

Πορτοκαλιές κάρτες: 5 πινακωτές, καρβελάκια: αε, εα, ια, αϊ, εο

Κίτρινες κάρτες: 6 πινακωτές, καρβελάκια: πρ, ρπ, κρ, ρκ, κτ, πλ

Λαχανί κάρτες: 5 πινακωτές, καρβελάκια: στ, τα, τρ, ρτ, στρ

Πράσινες κάρτες: 7 πινακωτές, καρβελάκια: δρ, ρδ, θρ, ρμ, ρν, γρ, ργ

Θαλασσιές κάρτες: 6 πινακωτές, καρβελάκια: φλ, λφ, σφ, σχ, φρ, φτ

Μπλε κάρτες: 7 πινακωτές, καρβελάκια: σπ, ψ, σβ, σμ, σκ, ξ, ντζ

Πώς παίζεται: Ανακατεύονται οι κάρτες και τοποθετούνται ανάποδα σε μία στοίβα στο κέντρο. Σε κάθε μια από τις πινακωτές έχει τοποθετηθεί ένα καρβελάκι. Το παιδί τραβάει την πρώτη κάρτα της στοίβας, λέει φωναχτά τι απεικονίζει και κατόπιν τοποθετεί την κάρτα σε όποια πινακωτή θέλει, αρκεί η λέξη να περιέχει τον ήχο που εμφανίστηκε στο καρβελάκι.

Σκοπός: Να τοποθετήσει το παιδί στις πινακωτές τις κάρτες που τραβά από τη στοίβα, έτσι ώστε να απαλλαγεί από αυτές

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση. Πραγματοποιήθηκαν πέντε επιπλέον συνεδρίες για να χρησιμοποιηθούν όλα τα χρώματα των καρτών

7. Α, ι, ο, ας, ος, ης

*Έτσι τελειώνω*

*Θα το βρεις;*

Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να αναγνωρίζει την κατάληξη μιας λέξης κάνοντας κατάτμηση της
2. Να εντοπίσει τις λέξεις που έχουν την ίδια κατάληξη και να τις ομαδοποιεί διαφοροποιώντας τις από άλλες.
3. Να συγκρατεί στη μνήμη του ή να αναγνωρίζει οπτικά τη γραφή κάποιων καταλήξεων

Υλικό: Όλες οι κάρτες, 7 πινακωτές, καρβελάκια (από τα καφέ) με τους ήχους α, ι, ο, ας, ος, ης για τις 6 από τις 7 πινακωτές

Πώς παίζεται: Ανακατεύονται οι κάρτες και τοποθετούνται ανάποδα σε μία στοίβα στο κέντρο. Σε καθεμία από τις πινακωτές έχει τοποθετηθεί ένα καρβελάκι με μία από τις καταλήξεις. Η 7<sup>η</sup> πινακωτή δεν έχει κανένα καρβελάκι. Το παιδί τραβάει την πρώτη κάρτα της στοίβας, λέει φωναχτά τι απεικονίζεται και την τοποθετεί στην πινακωτή που έχει το καρβελάκι με την ίδια κατάληξη. Αν η κάρτα που τραβήχτηκε δεν μπορεί να μπει σε καμία πινακωτή, πρέπει να τοποθετηθεί στην πινακωτή που δεν έχει κανένα καρβελάκι. Αν το παιδί βάλει την κάρτα σε λάθος πινακωτή, την παίρνει πίσω και την κρατάει στα χέρια του. Όταν τελειώνουν οι κάρτες της στοίβας, το παιχνίδι συνεχίζεται με εκείνες που έχει οι παίκτες στα χέρια του. Κερδίζει όταν θα έχει απαλλαγεί από όλες τις κάρτες του. Υπάρχουν 6 συνολικά κάρτες που δεν μπορούν να μπου στις πινακωτές με τις καταλήξεις. Αυτές είναι: *ακορντεόν, κρουασάν, τρακτέρ, φερμουάρ, γκολφ, κασκόλ*

Σκοπός: Να τοποθετήσει το παιδί στις πινακωτές τις κάρτες που τραβά από τη στοίβα ώστε να απαλλαγεί από αυτές

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

## 8. Πινακωτή – Πινακωτή

*Γύρνα τη βελόνα αυτή*

## Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να αναγνωρίζει ένα ζητούμενο ήχο μέσα σε μία λέξη κάνοντας κατάτμηση της, ή να αναγνωρίζει οπτικά τη γραφή του
2. Να μπορεί να εξετάσει διαδοχικά διαφορετικές λέξεις και να απορρίπτει αυτές που δεν περιέχουν το ζητούμενο ήχο
3. Να συγκρατεί στη μνήμη του το ζητούμενο ήχο, αρχικά για μικρό χρονικό διάστημα

Υλικό: Οι 6 δίσκοι με το δείκτη

- ✓ Πορτοκαλής δίσκος: **αε, εα, ια, αϊ, εο**
- ✓ Κίτρινος δίσκος: **πρ, ρπ, κρ, ρκ, κτ, πλ**
- ✓ Λαχανί δίσκος: **στ, τσ, τρ, ρτ, στρ**
- ✓ Πράσινος δίσκος: **δρ, ρδ, θρ, ρμ, ρν, γρ, ργ**
- ✓ Θαλασσίης δίσκος: **φλ, λφ, σφ, σχ, φρ, φτ**
- ✓ Μπλε δίσκος: **σπ, ψ, σβ, σμ, σκ, ξ, ντζ**

Κάθε φορά χρησιμοποιείται ένας από αυτούς μαζί με τις κάρτες του αντίστοιχου χρώματος (π.χ. μπλε δίσκος με **σπ, ψ, σβ, σμ, ξ, ντζ** και μπλε κάρτες).

Πώς παίζεται: Επιλέγεται ένας δίσκος. Απλώνονται στο τραπέζι οι κάρτες τους αντίστοιχου χρώματος, έτσι ώστε να φαίνονται οι εικόνες. Το παιδί γυρνάει το δείκτη του δίσκου. Αναγνωρίζει οπτικά τον ήχο στον οποίο σταμάτησε ο δείκτης. Από τις απλωμένες κάρτες το παιδί επιλέγει μία, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει το συγκεκριμένο ήχο. Αν είναι σωστή, την τοποθετεί μέσα στην πινακωτή που έχει μπροστά του. Αν δεν είναι σωστή την αφήνει πάλι στο τραπέζι. Το παιχνίδι τελειώνει όταν έχουν μαζευτεί όλες οι κάρτες.

Σκοπός: Να συγκεντρώσει το παιδί το μεγαλύτερο αριθμό καρτών μέσα στην πινακωτή του.

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα. Επιτυχής έκβαση. Πραγματοποιήθηκαν πέντε επιπλέον συνεδρίες για να χρησιμοποιηθούν όλα τα χρώματα των καρτών

*9.Ένας ήχος κι ένα ρου*

*και θροΐζει σαν φρου-φρου*

## Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να ομαδοποιεί λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο συμφωνικό σύμπλεγμα διαφοροποιώντας τες από άλλες λέξεις, των οποίων τα αρχικά συμφωνικά συμπλέγματα είναι παρεμφερή, διότι περιλαμβάνουν και αυτά το σύμφωνο ρ.

Υλικό: Οι πλαστικοποιημένες καρτέλες με αριθμό 9 και μαρκαδόροι νερού διαφορετικών χρωμάτων

Πώς παίζεται: Το παιδί έχει μπροστά του την καρτέλα και μαρκαδόρους διαφορετικών χρωμάτων. Του ζητείται να πει φωναχτά τα αντικείμενα της καρτέλας του και στη συνέχεια να ενώσει μεταξύ τους τα αντικείμενα των οποίων το όνομα ξεκινάει με τον ίδιο ήχο.

Οι ομάδες λέξεων είναι:

**φ**ράουλα, **φ**ρυγανιά, **φ**ράγμα, **φ**ράχτης, **φ**ρούτα

**γ**ραβάτα, **γ**ραφείο, **γ**ραμμόφωνο, **γ**ραμματόσημο

**δ**ράκος, **δ**ρεπάνι, **δ**ρόμος, **δ**ραχμή

**κ**ράνος, **κ**ρεμάστρα, **κ**ρουασάν, **κ**ρεμμύδι

**π**ράσινο, **π**ριόνι, **π**ρίσμα, **π**ροβολέας

**τ**ριφύλλι, **τ**ραμπάλα, **τ**ρακτέρ

Σκοπός του παιχνιδιού: Να ενώσει το παιδί τις λέξεις που αρχίζουν με το ίδιο συμφωνικό σύμπλεγμα

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

## 10. Πινακωτή – Πινακωτή

με αε, εα, αι

*βγες από την Πινακωτή*

Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να κάνει κατάτμηση των λέξεων και να εντοπίζει αυτήν που περιλαμβάνει τον ζητούμενο κάθε φορά ήχο
2. Να είναι σε θέση να μετακινεί το πιόνι του βήμα – βήμα σε μία διαδρομή με συγκεκριμένη κατεύθυνση

Υλικό: Η καρτέλα με τον αριθμό 10, το ζάρι με τους ήχους **αε, εα, ια, αϊ, ε, ι** και τα πιόνια

Πώς παίζεται: Το παιδί τοποθετεί το πιόνι του στην αρχή της διαδρομής (στην πινακωτή με το βέλος). Το παιδί ρίχνει το ζάρι και μετακινεί το πιόνι του στην πιο κοντινή σε αυτόν εικόνα η οποία περιέχει τον ζητούμενο ήχο (π.χ. αν φέρει **εα**, θα μετακινήσει το πιόνι του στην εικόνα *θέατρο*. Συνεχίζει ο δεύτερος παίχτης (Ο θεραπευτής για παράδειγμα). Προς το τέλος της διαδρομής οι δυνατότητες μετακίνησης μειώνονται. Αν το παιδί φέρει ήχο που δεν υπάρχει στις επόμενες εικόνες, υποχρεώνεται να επιστρέψει στην πιο κοντινή προς τα πίσω εικόνα που περιέχει τον ήχο αυτόν. Κερδίζει όταν φτάσει πρώτο στη σημαία φέρνοντας **εα** ή **ι**.

Σκοπός του παιχνιδιού: Να διανύσει το παιδί πρώτο τη διαδρομή για να φτάσει στο τέλος

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

*11. Πινακωτή – Πινακωτή*

*Μου λείπει μία φωνή!*

## Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να ομαδοποιεί τις λέξεις που ανήκουν στην ίδια ήχο-οικογένεια
2. Να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τον ήχο που είναι κοινός σε όλες τις λέξεις κάθε οικογένειας (τον κυρίαρχο ήχο της κάθε ήχο-οικογένειας) ή τη γραπτή αναπαράσταση του
3. Να διακρίνει ταυτόχρονα περισσότερους από έναν ήχους
4. Να εξασκεί τη μνήμη του

Υλικό: Παίζεται με τις κάρτες, τις ταινίες και τα καρβελάκια ενός χρώματος κάθε φορά. Ο αριθμός των πινακωτών πρέπει να είναι ίδιος με τον αριθμό των παιδιών. Μπορούν να παίξουν όσα παιδιά είναι οι ήχοι της κάθε ομάδας χρώματος.

Πώς παίζεται: Το παιδί τραβάει στην τύχη μία κάρτα και την τοποθετεί μπροστά του. Στη συνέχεια λέει φωναχτά τα αντικείμενα της ταινίας του και ανακοινώνει τον ήχο που ψάχνει (τον ήχο που είναι κοινός σε αυτές τις λέξεις). Κατόπιν τοποθετεί στην πινακωτή που έχει μπροστά του το καρβελάκι με τον αντίστοιχο ήχο. Οι κάρτες βρίσκονται σε μία στοίβα στο κέντρο. Αν το αντικείμενο ανήκει στην ήχο-οικογένεια που έχει μπροστά του, τοποθετεί την κάρτα του στην αντίστοιχη πινακωτή. Αν όχι την κρατάει στα χέρια του. Από το δεύτερο γύρο και μετά το παιδί έχει δικαίωμα είτε να τραβάει μια κάρτα από τη στοίβα, είτε να ζητάει μια κάρτα από έναν συμπαίκτη του.

Αν ο συμπαίκτης έχει κάρτα με αυτόν τον ήχο (π.χ. τον ήχο **γρ**), του τη δίνει για να τη βάλει στην πινακωτή του λέγοντας «Πάρε τη φωνή»! Αν ο συμπαίκτης έχει κάρτα που ανήκει στη συγκεκριμένη ήχο-οικογένεια (π.χ. του **γρ** αλλά δώσει λάθος κάρτα, τότε, για να «τιμωρηθεί» παίρνει πίσω την κάρτα από το παιδί που του τη ζήτησε, το οποίο του λέει: «Λάθος έκανες φωνή». Στη συνέχεια το παιδί που παίζει τραβά μία κάρτα από τη στοίβα

Αν όμως ο συμπαίκτης δεν έχει κάρτα με τον ήχο που του ζητήθηκε, έχει δικαίωμα να δώσει οποιαδήποτε κάρτα θέλει λέγοντας « Δεν έχω τη δική σου τη φωνή. Πάρε μία για αλλαγή», και μετά ανακοινώνει το όνομα του αντικειμένου που

εικονίζεται σε αυτήν. Σε αυτήν την περίπτωση «τιμωρείται εκείνος που ζήτησε την κάρτα: επειδή δεν θυμάται ποιες κάρτες έχει κάθε συμπαίκτης του, παίρνει την κάρτα που του δίνει ο συμπαίκτης του και την κρατά στα χέρια. Κερδίζει όποιος συγκεντρώσει πρώτος στην πινακωτή του τις 5 κάρτες της ήχο-οικογένειας του και μείνει με τις λιγότερες περιττές κάρτες στα χέρια του.

Σκοπός του παιχνιδιού: Να συγκεντρώσει κάθε παιδί τις κάρτες οι οποίες περιλαμβάνονται στην ταινία που έχει μπροστά του. Να απαλλαγεί από τις περιττές κάρτες.

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

## *12.Πινακωτή- Πινακωτή*

*είμαι λέξη τραγανή*

*μέτρα μου τη συλλαβή...*

Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να κάνει την κατάτμηση μιας λέξης σε συλλαβές
2. Να μπορεί να βρει τον αριθμό των συλλαβών οποιασδήποτε λέξης
3. Να μπορεί να κάνει αντιστοίχιση της συλλαβής με μια μάρκα

Υλικό: Μπορεί να παιχτεί με όποιες κάρτες θέλουμε. Ως μάρκες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ρεβίθια, φασόλια κ.τ.λ.

Πώς παίζεται: Τοποθετούμε σε στοίβα μπροστά στα παιδιά κάποιες κάρτες που επιλέγουμε τυχαία. Το παιδί τραβάει μια κάρτα και λέει τι απεικονίζει (π.χ. «μαέστρος»). Στη συνέχεια λέει τη λέξη συλλαβιστά (π.χ. «μα-έ-στρος») μετρώντας με τα δάχτυλα του τον αριθμό των συλλαβών και ανακοινώνει τον αριθμό τους (π.χ. 3). Αν έχει βρει τον σωστό αριθμό των συλλαβών της λέξης, παίρνει τόσες μάρκες όσες και οι συλλαβές (π.χ. 3). Αν δεν βρει τον σωστό αριθμό, τον βοηθάμε λέγοντας τις συλλαβές και μετρώντας μαζί του με τα δάχτυλα. Συνεχίζει ο δεύτερος (με βάση τη φορά των δεικτών του ρολογιού) παίκτης. Το παιχνίδι τελειώνει όταν τελειώσουν όλες οι κάρτες της στοίβας. Κερδίζει το παιδί που στο τέλος του παιχνιδιού θα έχει συγκεντρώσει τις περισσότερες μάρκες.

Σκοπός του παιχνιδιού: Να συγκεντρώσει το παιδί όσες περισσότερες μάρκες μπορεί

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

*13. Ένα, δύο, τρία*

*Πάω στη σχεδία*

## Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να κάνει διαδοχικά (με σχετική ταχύτητα) κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές, για να εντοπίσει τη λέξη που έχει τόσες συλλαβές όσες του ζητούνται

Υλικό: Η καρτέλα με τον αριθμό 13 που απεικονίζει μια διαδρομή χωρισμένη σε τετραγωνάκια με εικόνες, οι οποίες αντιστοιχούν σε μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες, τετρασύλλαβες, πεντασύλλαβες και εξασύλλαβες λέξεις. Ένα κανονικό ζάρι και πόνια

Πώς παίζεται: Οι παίκτες τοποθετούν τα πόνια τους στο μεγάλο τετράγωνο με το βέλος. Πρώτο παίζει το παιδί που θα φέρει τον μεγαλύτερο αριθμό. Με βάση τη φορά του ρολογιού ορίζεται ο 2<sup>ος</sup>, 3<sup>ος</sup>, κλπ. παίκτης. Ο πρώτος παίκτης ρίχνει το ζάρι και μετακινεί το πόνι του στο πιο κοντινό τετραγωνάκι του οποίου η εικόνα-λέξη έχει τόσες συλλαβές όσες δείχνει ο αριθμός που έφερε στο ζάρι. Για παράδειγμα αν ρίχνοντας το ζάρι φέρει 2, θα μετακινήσει το πόνι του στην εικόνα «σκάκι» αν φέρει 4, θα το μετακινήσει στην εικόνα «μαργαρίτα» κ.τ.λ. ακολουθούν με τη σειρά οι υπόλοιποι παίκτες. Κερδίζει αυτός που φέρνοντας τον αριθμό 3 θα φτάσει πρώτος στο τέλος της διαδρομής που είναι η «σχεδιά».

Σκοπός του παιχνιδιού: Να φτάσει το παιδί πρώτο στο τέλος της διαδρομής

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα : Επιτυχής έκβαση

*14. Τέσσερα, πέντε, έξι*

*η περικεφαλαία έχει*

## Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να κάνει διαδοχικά (με σχετική ταχύτητα) κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές, για να εντοπίσει τη λέξη που έχει τόσες συλλαβές, όσες του ζητούνται

Υλικό: Η καρτέλα με αριθμό 14, που απεικονίζει μια διαδρομή χωρισμένη σε τετραγωνάκια με εικόνες, οι οποίες αντιστοιχούν σε μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες, τετρασύλλαβες, πεντασύλλαβες και εξασύλλαβες λέξεις, ένα κανονικό ζάρι και πιόνια

Πώς παίζεται: Το παιδί τοποθετεί το πιόνι του στο μεγάλο τετράγωνο με το βέλος. Ρίχνει το παιδί το ζάρι και μετακινεί το πιόνι του στο πιο κοντινό τετραγωνάκι του οποίου η εικόνα-λέξη έχει τόσες συλλαβές όσες δείχνει ο αριθμός που έφερε στο ζάρι. Για παράδειγμα, αν ρίχνοντας το ζάρι φέρει 3, θα μετακινήσει το πιόνι του στην εικόνα «σταφύλι» αν φέρει 5, θα μετακινήσει στην εικόνα «γραμματόσημο» κ.τ.λ. κερδίζει όταν φτάσει στο τέλος της διαδρομής που είναι η «περικεφαλαία»

Σκοπός του παιχνιδιού: Να φτάσει το παιδί πρώτο στο τέλος της διαδρομής

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

## 15. Πινακωτή-Πινακωτή

*Μου έκλεψαν μια συλλαβή*

## Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση, κάνοντας υποθέσεις, να εντοπίζει την αρχική συλλαβή που έχει αφαιρεθεί από μία λέξη

2. Να μπορεί να προσθέτει την αρχική συλλαβή που λείπει από μια λέξη για να δώσουν νόημα στη λέξη αυτή

3. Να μπορεί να αφαιρεί την αρχική συλλαβή μιας λέξης

Υλικό: Όλες οι κάρτες

Πώς παίζεται: Διαλέγουμε στην τύχη κάποιες κάρτες και τις δίνουμε στον αρχηγό του παιχνιδιού (λογοθεραπευτής) για να τις τοποθετήσει ανάποδα σε μία στοίβα μπροστά του. Ο αρχηγός τραβάει την πρώτη κάρτα, τη βλέπει χωρίς να τη δείξει στο παιδί και χωρίς να του ανακοινώσει κάτι, της αφαιρεί την πρώτη συλλαβή και λέει: «Πινακωτή- πινακωτή, μου έκλεψαν μια συλλαβή!»! Αμέσως μετά ανακοινώνει τη λέξη που αντιστοιχεί στην εικόνα την οποία έχει μπροστά του χωρίς την πρώτη συλλαβή π.χ. «-θοκάμηλος»). Αν η λέξη της κάρτας είναι μονοσύλλαβη («γκολφ»), τραβά άλλη κάρτα. Όταν το παιδί αναγνωρίσει τη λέξη και την πει σωστά (π.χ. «στρουθοκάμηλος») θα κερδίσει τη συγκεκριμένη κάρτα. Κερδίζει το παιδί όταν συγκεντρώσει τις περισσότερες κάρτες

Σκοπός του παιχνιδιού: Να συγκεντρώσει το παιδί όσες περισσότερες κάρτες μπορεί

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

## 16. Πινακωτή-Πινακωτή

*Θέλω ανάποδη φωνή!*

## Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να αντιλαμβάνεται τον αντίστροφο ήχο ενός διφθόγγου, ενός συμφωνικού πλέγματος ή ενός διπλού συμφώνου είτε χρησιμοποιώντας ηχητικά κριτήρια είτε αναγνωρίζοντας τον οπτικά.

Υλικό: οι κάρτες με τα καρβελάκια με το σύμβολο **ə**

Παίζεται με δύο ομάδες καρτών κάθε φορά

Έξι έως οκτώ πινακωτές (ανάλογα με τον αριθμό των αντίστροφων ήχων).

Πορτοκαλιές κάρτες (4 ήχοι) [**αε-εα**] [**αϊ-ια**]

Κίτρινες κάρτες (4 ήχοι) [**πρ-ρπ**] [**κρ-ρκ**]

Λαχανί κάρτες (4 ήχοι) [**στ-τσ**] [**τρ-ρτ**]

Πράσινες κάρτες (4 ήχοι) [**δρ-ρδ**] [**γρ-ργ**]

Θαλασσιές κάρτες (2 ήχοι) [**φλ-λφ**]

Μπλε κάρτες [**σπ-ψ**] [**σκ-ξ**]

Πώς παίζεται: Ανακατεύουμε τις κάρτες και μοιράζουμε 6 στο παιδί. Ο λογοθεραπευτής που θα κάνει την πινακωτή (τον αρχηγό) δεν παίρνει καμία κάρτα. Οι υπόλοιπες κάρτες τοποθετούνται σε μία στοίβα στη μέση. Σε κάθε μία πινακωτή έχουμε τοποθετήσει από ένα καρβελάκι με τους ήχους που χρησιμοποιούνται στο παιχνίδι. Ο αρχηγός που δεν έχει καμία κάρτα στα χέρια του λέει: «Πινακωτή-Πινακωτή, θέλω ανάποδη φωνή!» και αφού τραβήξει μια κάρτα από τη στοίβα, λέει τι απεικονίζει τονίζοντας τον κυρίαρχο ήχο της. Στη συνέχεια τοποθετεί την κάρτα στην πινακωτή της οποίας το καρβελάκι έχει αυτόν τον ήχο. Για παράδειγμα στη λέξη «δελφίνι» ο αρχηγός τονίζει τον ήχο **λφ** και τοποθετεί την κάρτα στην πινακωτή με το καρβελάκι **λφ**.

Το παιδί ψάχνει στις κάρτες του να βρει κάποια με τον αντίστροφο ήχο **φλ** (π.χ. φλιτζάνι). Αν έχει τέτοια κάρτα, λέει τι απεικονίζει τονίζοντας τον αντίστροφο ήχο **φλ** και την τοποθετεί στην πινακωτή με το καρβελάκι **φλ**. Αν δεν έχει κάρτα με

τον αντίστροφο ήχο, του δίνεται μια δεύτερη ευκαιρία: μπορεί να τραβήξει μια κάρτα από τη στοίβα. Αν πετύχει κάρτα με τον αντίστροφο ήχο, λέει τι απεικονίζει και την τοποθετεί στην αντίστοιχη πινακωτή. Αν δεν έχει ή δεν πετύχει τέτοια κάρτα, δίνει τη θέση του στον επόμενο (με βάση τη φορά των δεικτών του ρολογιού) παίκτη, ο οποίος παίζει ακολουθώντας την ίδια διαδικασία. Το παιχνίδι τελειώνει όταν τελειώσουν όλες οι κάρτες της στοίβας. Κερδίζει το παιδί όταν έχει τις λιγότερες κάρτες στα χέρια του.

Σκοπός του παιχνιδιού: Να τοποθετήσει το παιδί τις κάρτες που έχει στα χέρια του ή τραβά από τη στοίβα, ώστε να απαλλαγεί από αυτές

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

*Ένωσε τις δύο φωνές*

*Και η θέση θα βρεθεί*

Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να εντοπίζει την παρουσία ή την απουσία δύο ήχων μέσα σε μία λέξη είτε κάνοντας ηχητική κατάτμηση της λέξης αυτής, είτε μέσω της οπτικής ταύτισης της γραφής αυτών των ήχων. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος είναι να μάθει το παιδί να αναλύει τους διφθόγγους, τα συμφωνικά συμπλέγματα και τα διπλά σύμφωνα στους επιμέρους ήχους τους.
2. Να συγκροτεί στη μνήμη του, για μικρό χρονικό διάστημα, τους ήχους που προκύπτουν από αυτή την κατάτμηση
3. Να μπορεί να βρίσκει σε έναν πίνακα διπλής εισόδου το σημείο τομής της σειράς και της στήλης

Υλικό: Η μεγάλη καρτέλα με τον αριθμό 17, που έχει τη μορφή πίνακα διπλής εισόδου 3x3 και θήκες για τα καρβελάκια. Οι κάρτες και τα καρβελάκια με τους ήχους που θα χρησιμοποιούνται κάθε φορά (από τα καφέ καρβελάκια). Οι συνδυασμοί που μπορούμε να κάνουμε είναι. Οριζόντια/ σειρά: α, ο – ρ, σ, τ- ρ, σ, λ- ρ, σ, λ. Κάθετα/στήλη: ε, ι- π, κ, φ- π, κ, τ- φ, δ, γ και Ομάδες καρτών: πορτοκαλιές, κίτρινες- κίτρινες, θαλασσιές, μπλε- κίτρινες, λαχανί, μπλε- πράσινες, θαλασσιές

Πώς παίζεται: Επιλέγουμε τους ήχους με τους οποίους θέλουμε να παίξουμε και τοποθετούμε τα αντίστοιχα καρβελάκια στις πλαστικές θήκες. Μοιράζουμε στο παιδί τις κάρτες των αντίστοιχων ομάδων χρώματος. Το παιδί φτιάχνει μια στοίβα και την τοποθετεί μπροστά του. Τραβάει μια εικόνα από τη στοίβα. Αν το εικονιζόμενο αντικείμενο περιέχει έναν από τους ήχους της οριζόντιας σειράς και έναν από τους ήχους της κάθετης στήλης, οι οποίοι στη συγκεκριμένη λέξη σχηματίζουν δίφθογγο, συμφωνικό σύμπλεγμα ή διπλό σύμφωνο, τότε το παιδί τοποθετεί την κάρτα στο κουτάκι, στο οποίο συναντώνται αυτοί οι ήχοι. Αν περιέχει μόνο έναν ή και κανέναν από αυτούς τους ήχους, τότε βάζει την κάρτα σε μία νέα στοίβα μπροστά του. Αν η κάρτα που τράβηξε μπορεί μεν να τοποθετηθεί σε ένα κουτάκι, αλλά ο παίκτης δεν το βρει, τότε τη βάζει και αυτή στη νέα στοίβα. Δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των καρτών που μπορούν να τοποθετούν στο κουτάκι.

Το παιχνίδι τελειώνει όταν το παιδί δεν έχει στη στοίβα του κάρτα που να μπορεί να τοποθετήσει στον πίνακα. Κερδίζει όταν καταφέρει να τοποθετήσει τις περισσότερες κάρτες στον πίνακα

Σκοπός παιχνιδιού: Να τοποθετήσει κάθε παιδί στον πίνακα διπλής εισόδου όσες περισσότερες κάρτες μπορεί ώστε να απαλλαγεί από αυτές

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

18. *σπα, ψα*

*Στα, τσα*

*Το ζάρι ρίξε ξανά*

Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να κάνει κατάτμηση των λέξεων και να εντοπίζει αυτήν που περιέχει τον ζητούμενο κάθε φορά ήχο
2. Να μπορεί να αντιλαμβάνεται τον αντίστροφο ήχο ενός συμφωνικού συμπλέγματος ή ενός διπλού συμφώνου
3. Να είναι σε θέση να μετακινεί το πιόνι του βήμα-βήμα σε μια διαδρομή με συγκεκριμένη κατεύθυνση

Υλικό: Η καρτέλα με τον αριθμό 18, Το ζάρι με τους ήχους **σπ, ψ, σκ, ξ, στ, τα** και πιόνια

Πώς παίζεται: Οι παίκτες τοποθετούν τα πιόνια τους στην αρχή της διαδρομής (στην πινακωτή με το βέλος). Πρώτος παίζει αυτός που ρίχνοντας το ζάρι θα φέρει **σπ**. Με βάση τη φορά των δεικτών του ρολογιού ορίζεται η σειρά των παικτών. Ο πρώτος παίκτης ρίχνει το ζάρι και μετακινεί το πιόνι του είτε στην πιο κοντινή σε αυτόν εικόνα που περιέχει τον ζητούμενο ήχο είτε στην πιο κοντινή σε αυτόν εικόνα που περιέχει τον αντίστροφο ήχο από αυτό που έφερε το ζάρι (π.χ. αν φέρει **στ**, μπορεί να μετακινήσει το πιόνι του είτε στην εικόνα «στάμνα» η οποία περιέχει τον ήχο **στ**, είτε στην εικόνα «πασχαλίτσα» η οποία περιέχει τον αντίστροφο ήχο του **στ**, δηλαδή το **τα**). Προς το τέλος της διαδρομής οι δυνατότητες μετακινήσεις μειώνονται. Αν ένας παίκτης φέρει ήχο που δεν υπάρχει στις επόμενες εικόνες, επιστρέφει στην πιο κοντινή προς τα πίσω εικόνα που περιέχει αυτόν τον ήχο ή τον αντίστροφο του. Κερδίζει αυτός που θα φτάσει πρώτος στην τελευταία εικόνα «ποτιστήρι», φέρνοντας με το ζάρι **στ** ή **τσ**

Σκοπός του παιχνιδιού: Να διανύσει το παιδί πρώτο τη διαδρομή για να φτάσει στο τέλος

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

## 19. Πινακωτή-Πινακωτή

Μου ανακατώνεις τη φωνή;

Μαθησιακοί στόχοι

1. Να είναι το παιδί σε θέση να εντοπίζει τους λανθασμένους αντεστραμμένους ήχους ενός διφθόγγου, συμφωνικού συμπλέγματος ή διπλού συμφώνου
2. Να μπορεί να αντιστρέψει τη σωστή αλληλουχία, προκειμένου να τη διορθώσει τη λανθασμένη αλληλουχία δύο ήχων που συγκροτούν ένα δίφθογγο, ένα συμφωνικό σύμπλεγμα ή ένα διπλό σύμφωνο.
3. Να είναι σε θέση να αντιστρέψει τη σωστή αλληλουχία δύο ήχων που συγκροτούν έναν δίφθογγο, ένα συμφωνικό σύμπλεγμα ή ένα διπλό σύμφωνο, έτσι ώστε να προφέρει λάθος μία λέξη

Υλικό: Οι κάρτες με το σύμβολο ε

Πώς παίζεται: Οι κάρτες τοποθετούνται σε μία στοίβα. Ο λογοθεραπευτής που κάνει την Πινακωτή-αρχηγό τραβά μία κάρτα από τη στοίβα (π.χ. την κάρτα «κράνος») χωρίς να τη δείξει στους παίκτες. Απευθύνεται στο παιδί και του λέει «Πινακωτή-Πινακωτή, ανάποδα γύρνα τη φωνή: **ρκ**άνος», αντιστρέφοντας το συμφωνικό σύμπλεγμα της λέξης. Ανάλογα με τη λέξη αντιστρέφει είτε ένα δίφθογγο (π.χ. αετός→εατός) είτε ένα συμφωνικό σύμπλεγμα (π.χ. δελφίνι→δεφλίφι) είτε ένα διπλό σύμφωνο (π.χ. ξύστρα→σκύτρα). Το παιδί πρέπει να διορθώσει το λάθος. Αν καταφέρει να βρει τον αντίστροφο ήχο και να πει σωστά τη λέξη (π.χ. αετός), κερδίζει την κάρτα και την τοποθετεί στην πινακωτή του. Αν δεν μπορέσει να βρει τον αντίστροφο ήχο, τότε την κάρτα την κερδίζει ο αρχηγός και την τοποθετεί στην πινακωτή του. Όταν τελειώσουν όλες οι κάρτες, κερδίζει το παιδί αν έχει μαζέψει τις περισσότερες.

Σκοπός του παιχνιδιού: Να συγκεντρώσει το παιδί στην πινακωτή του όσες περισσότερες κάρτες μπορεί

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

## 20. Πινακωτή- Πινακωτή

*Έλα από το άλλο μου αυτί!*

Μαθησιακοί στόχοι:

1. Να είναι το παιδί σε θέση να κάνει κατάτμηση των λέξεων
2. Να εντοπίζει με σχετική ταχύτητα τη λέξη που περιέχει τον ζητούμενο κάθε φορά ήχο και να απορρίπτει αυτήν που δεν τον περιέχει.
3. Να μπορεί για τον ήχο ενός διφθόγγου, συμφωνικού συμπλέγματος ή διπλού συμφώνου να αντιλαμβάνεται τον αντίστροφο

Υλικό: Παίζεται με όλες ή 2- ομάδες καρτών από αυτές που έχουν το σήμα **ə** και τα αντίστοιχα καρβελάκια. Το παιχνίδι είναι ομαδικό

Πώς παίζεται: Όλα τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και μοιράζονται τις κάρτες, εκτός από ένα παιδί που θα κάνει τον «Απεσταλμένο της Γλώσσας». Ο «Απεσταλμένος της Γλώσσας» παίρνει στα χέρια του τα καρβελάκια που αντιστοιχούν στους ήχους των καρτών που χρησιμοποιούνται κάθε φορά. Το παιχνίδι ξεκινά με τον «Απεσταλμένο της Γλώσσας». Αυτός διαλέγει ένα από τα καρβελάκια (π.χ. το καρβελάκι με τον ήχο **γρ**), απευθύνεται σε ένα παιδί και χωρίς να του δείξει το καρβελάκι, του λέει: «Πινακωτή-Πινακωτή, θα μου δώσεις ένα **γρ**;» Αν το παιδί έχει κάρτα με τον ήχο **γρ** και του τη δώσει, ο «Απεσταλμένος της Γλώσσας» λέει: «Πινακωτή-Πινακωτή, σου την πήρα τη φωνή!» Αν το παιδί δεν έχει κάρτα με τον ήχο **γρ** αλλά έχει κάρτα με τον αντίστροφο ήχο, δηλαδή το **ργ**, τότε λέει στον «Απεσταλμένο της Γλώσσας»: «Πινακωτή-Πινακωτή, έλα από το άλλο μου αυτί». Ο «Απεσταλμένος της Γλώσσας» πηγαίνει από το άλλο αυτί του παιδιού και του ζητά την «ανάποδη φωνή λέγοντας του: «Δώσε μου λοιπόν το **ργ**.». τότε το παιδί του δίνει την κάρτα. Αν το παιδί δεν έχει κάρτα με τον ήχο (π.χ. το **γρ**) αλλά ούτε με τον αντίστροφο (το **ργ**), λέει στον «Απεσταλμένο της Γλώσσας»: Πινακωτή-Πινακωτή, πήγαίε σ' άλλο παιδί». Ο «Απεσταλμένος της Γλώσσας» πάει στο διπλανό παιδί και η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο ή άλλο ήχο. Κερδίζει αυτός που στο τέλος του παιχνιδιού θα έχει τις λιγότερες κάρτες, οπότε γίνεται αυτό ο νέος «Απεσταλμένος της Γλώσσας»

Σκοπός του παιχνιδιού: Να απαλλαγεί το παιδί από τις κάρτες του, ώστε να γίνει αυτό ο «Απεσταλμένος της Γλώσσας»

Κριτήριο επιτυχίας: 90%

Αποτελέσματα: Επιτυχής έκβαση

## Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μία σύνθετη διαταραχή και κρίνεται απαραίτητη η ορθή διάγνωση για την ολοκληρωμένη αποκατάσταση. Έχουν δημιουργηθεί ποικίλα διαγνωστικά εργαλεία για αυτόν τον σκοπό, ένα από αυτά και το Achenbach. Τα ερωτηματολόγια του Achenbach είναι ευρέως διαδεδομένα και αποδεκτά και χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς και της ψυχοπαθολογίας παιδιών και εφήβων. Τα εργαλεία αυτά είναι σταθμισμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλουν στη συλλογή ποικίλων πληροφοριών με τυποποιημένο, έγκυρο τρόπο, επιτρέποντας έτσι τόσο την επανάληψη όσο και τη γενίκευση των ευρημάτων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση των ερωτηματολογίων, έδειξαν πως το περιστατικό Α με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζε διαταραχή στον τομέα της προσοχής. Αυτό βοήθησε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του παρεμβατικού υλικού «Πινακωτή 2» καθώς η στοχοθεσία και η παρέμβαση συστάθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να δοθεί έμφαση στον τομέα της προσοχής. Αποδείχθηκε ότι το περιστατικό Α κατάφερε να συγκεντρώσει την προσοχή του καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης επειδή πραγματοποιήθηκε υπό μορφή παιχνιδιού και με ενισχυτές που έδιναν κίνητρο στο παιδί (Απόκτηση ποδοσφαιρικής μπάλας έπειτα από την περάτωση των συνεδριών σε συνεργασία με τους γονείς).

Εν κατακλείδι, η ευαισθησία της παιδικής ηλικίας απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς διότι το παιδί πιθανόν να έχει αποκτήσει το αίσθημα της ματαίωσης. Όσο καλύτερη είναι η επικοινωνία μεταξύ των φορέων τόσο αποτελεσματική θα είναι η παρέμβαση.

## Αντί επιλόγου

“Kids who are different”

Here’s to kids who are different,  
Kids who don’t always get A’s,  
Kids who have ears  
Twice the size of their peers,  
And noses that go on for days.

Here’s to the kids who are different,  
Kids they call crazy or dumb,  
Kids who don’t fit,  
With the guts and the grit,  
Who dance to a different drum.

Here’s to the kids who are different,  
Kids with a mischievous streak,  
For when they have grown,  
As history has shown,  
It’s their difference that makes them unique!

*Author: Digby Wolfe*

## Βιβλιογραφία

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση:

Ζάχος, Γ., Ζάχος, Δ., (2001). Δυσλεξία: Αντιμετώπιση- Αποκατάσταση. Οδηγίες εφαρμογής προγράμματος. Αθήνα : Κέντρο ψυχολογικών μελετών

Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ., (2004). Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αθήνα: Τυποθήτω.

Αναστασίου Δ. (1998). Δυσλεξία. Αθήνα: Άτροπος.

Μαυρομμάτη Δ. (1995). Η κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης Δυσλεξίας. Αθήνα: Τυποθήτω.

Παντελιάδου Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Φλωράτου Μ. (1996). Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Αθήνα: Οδυσσεάς

Παπαδάτος (2011). Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών & Δυσλεξίας. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Αγαλιώτης, Ι. (2011). Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών. Αθήνα: Γρηγόρη.

Αγαλιώτης, Ι. (1993). Η σημασία και τα όρια των μεθόδων πρώιμης διάγνωσης των Ειδικών Αναγκών. Σχολείο και Ζωή (41), σελ. 391-402. 108 Αθήνα: Γρηγόρη

Αγαλιώτης, Ι. (1999). Η σημασία της γνωστικής ανάλυσης των λαθών, στην περίπτωση καταρτισμού υποστηρικτικών διδακτικών προγραμμάτων, για παιδιά με δυσκολίες μάθησης στην Αριθμητική. Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 26-34. Αθήνα: Γρηγόρη

Αγαλιώτης, Ι. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. ελληνικά γράμματα.

Αργύρης, Δ. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες Στα Μαθηματικά Για Μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης : Προτάσεις για την αντιμετώπιση τους. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Γρηγόρη

Σουζάνα Παντελιάδου, Αντωνία Πατσιοδήμου, Γιώργος Μπότσας. (2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σελ. 21-23. Βόλος: Adaction

Α. Πεχλιβανίδης, Α. Σπυροπούλου, Α. Γαλανόπουλος, Χ.Α. Παπαχρήστου, Γ.Ν. Παπαδημητρίου. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες. Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. Αρχεία ελληνικής ιατρικής 29 (5):562-576.

Αγγελική Δαβάζογλου, Κωνσταντίνος Κόκκινος. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. Αθήνα: Τόπος

Δήμου, Δ. Δ. (1982).· Η δυσορθογραφία. Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις. Αθήνα: Γρηγόρης

Μήτσιου –Δάκτυλα Γλυκερία (2006). Νευροψυχολογία διαταραχών γραφής. Καθρεφτική γραφή. Βόλος : Πανεπιστημιακές εκδόσεις.

Πολομαρκάκη Ε.(1989). Δυσορθογραφία, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τόμος 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. (2008). Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και Μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σουζάνα Παντελιάδου. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες Τι και Γιατί. σελ. 377-380 Αθήνα: Πεδίο.

Lee Heward, William. (2011) Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση , σελ. 162-167) · μετάφραση Χαρά Λυμπεροπούλου · επιμέλεια Αγγελική Δαβάζογλου, Κωνσταντίνος Κόκκινος. - 1η έκδ. - Αθήνα : Τόπος

Καμπανάρου, Μ., (2007). Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας. Αθήνα: Έλλην.

Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2007). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς (σ.7-14). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Σ. Παντελιάδου, Αντ. Πατσιοδήμου, Γ. Μπότσας (2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σελ.104-114. Βόλος.

Παντελιάδου Σ., (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, Τι και Γιατί. σελ. 70-74. Αθήνα: Πεδίο

Παντελιάδου Σ., (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, Τι και Γιατί», σελ. 46-74. Αθήνα: Πεδίο.

Πόρποδας, Δ. Κων/νος. (2003). Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση). Πάτρα: Ιδιωτική.

Μπεζέ, Λουκία Α. Πινακωτή 2 / Λουκία Μπεζέ, Μαρία Σφυρόερα. (2007) - 1η έκδ. - Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Αλέξανδρος Σταμάτιος-Αντωνίου. (22 Ιανουαρίου 2016). Συμβουλευτική υποστήριξη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τις οικογένειές τους. Αθήνα

Τατιάνα Πολυζώτη. (11 Ιουνίου 2012). Δυσαριθμησία. Αθήνα

Καπετάνιος, Β., (2005). Μαθησιακές Δυσκολίες – Νευροψυχολογική Εργοθεραπεία. Εργοθεραπεία-Σ.Ε.Ε., Τευχ. 22.

Δ.Κ. Αναγνωστόπουλος. (2000). Η Αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών δυσκολιών. Αρχεία ελληνικής ιατρικής, 17(5): 506-517

Παρασκευόπουλος , Ι.Ν (1992). Η σχολική ψυχολογία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις και προοπτικές. Περιοδικό Ψυχολογία, τόμος 1ος σελ. 87-100

Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, Π.Ι (2011), Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, Νέα έκδοση Αθήνα: Αθηνά Τεστ.

Achenbach, Thomas M. (2003) Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ (Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση): Ερωτηματολόγιο για γονείς (παιδιά ηλικίας 6-18 ετών): Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς (παιδιά ηλικίας 6-18 ετών): Ερωτηματολόγιο για εφήβους (ηλικίας 11-18 ετών) / Thomas M. Achenbach, Leslie A. Rescorla · επιμέλεια Αλεξάνδρα Ρούσσου. - Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

## Βιβλιογραφία ξενόγλωσση

American Occupational Therapy Association. (1991). Statement: Occupational Therapy Provision for Children with Learning Disabilities and / or Mild to Moderate Perceptual Deficits. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45.

Kurtz, L.A. (2003). *How to Help a Clumsy Child: Strategies for young children with developmental motor concerns*. London & New York: Jessica Kingsley Publishers.

Stein, F., Roose, B.(2000). Learning Disabilities'' in ''Pocket Guide to Treatment in Occupational Therapy'', San Diego: Singular Thomson Learning by Singular Publishing Group.

Alarcon, M., Defries, J., Gillis Light, J., & Pennington, B. (1997). A twin study of mathematics disability. *Journal Learning Disabilities* (30), σσ. 617-623. Ascraft, M. (1995). Cognitive psychology and simple arithmetic : A review anda samary of new directions. *Math cognition* (1), σσ. 3-34.

Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. In J.I. D. Campbell (Ed). *Handbook of Mathematical Cognition* (Psychology Press εκδ.). New York.

Carey, S. (2004). Bootstrapping and the origin of concepts. *Daedalus*. (133), σσ. 59-68

Faraone, S., Biederman, J., Lehman, B., Keenan, K., Norman, D., Seidman, L., και συν. (1993). Evidence for the independent familiarl transmission of attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities: results from a family genetic study. *American Journal of Psychiatry* (150), σσ. 891-895.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed. (DSM-IV). Washington, DC, American Psychiatric Association,.

Berry, R. W.A. (2006). Teacher talk during whole-class lessons. Engagement strategies to support verbal participation by students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol. 21, No. 4, pp. 211-233.

Frith, U. (1980). Unexpecting spelling problems, In Frith U. (ed), *Cognitive Processes in spelling*, London, Academic Press.

Scala, Marilyn, C. (2001). *Working together: Reading and writing in inclusive classrooms*. International Reading Association. Newark, DE

Snowling, M., and Stackhouse, J., (1997). *Dyslexia Speech and Language A practitioner's Handbook*, Whurr Publishers, London.

Botsas, G, & Padeliadu., S. (2004). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 4 – 5, 477- 495.

Brown, A. & Palincsar, A. S. (1985). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing teaching (Tech. Rep. No 334).

Urbana: University of Illinois Center for the Study of Reading. Brown, A. & Palincsar, A. S. (1986). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition (Tech. Rep. No 372).

Cambridge, MA: Department of Education. Brown, A. (1985). Teaching students to think as they read: Implications for curriculum reform (Reading Education Report No 58).

Washington D.C.: American Educational Research Association. Duffy, G. G. (2002). The case of Direct Explanation of strategies. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction. Research – based best practices* (pp. 28 – 41).

New York, NJ: Guilford. Englert, C.S. (1990). Unraveling the mysteries of writing instruction through strategy training. In T. Scruggs & B. Y. L. Wong (Eds.), *Intervention research in learning disabilities* (pp. 186 – 223).

New York, NJ: Springer – Verlag. Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255 – 278.

Meltzer, L. J., Roditi, B. N., Haynes, D. P., Biddle, K. R., Paster, M. P., & Taber, S. E. (1996). *Strategies for success: Classroom teaching techniques for students with learning problems*. Austin, TX: Pro-Ed.

Australian Council for Educational Research ACEReSearch 2004 - The International Test Users' Conference Research Conferences 7-1-2004 Practical Applications of the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) for Ages 1.5 to 90+ Years Thomas M. Achenbach University of Vermont Leslie Rescorla Bryn Mawr College

## Παράρτημα

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ (ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 6-18 ΧΡΟΝΩΝ)**

Μην γράφετε  
κωδικούς

ΠΛΗΡΕΣ ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: Ονομα ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ Πατρώνυμο ΓΕΩΡΓΙΟΥ Επώνυμο ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ

ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:  Αγόρι  Κορίτσι ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: 8 ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ Η ΦΥΛΗ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: Ημέρα 13 Μήνας 5 Έτος 15 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: Ημέρα 22 Μήνας 9 Έτος 67

ΤΑΞΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: B ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ ακόμη και εάν δεν εργάζονται τώρα (παρακαλούμε να απαντήσετε με ακρίβεια - για παράδειγμα, μηχανικός αυτοκινήτων, εκπαιδευτικός, καθηγητής γυμνασίου, οικιακός):

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: ΣΥΝΤΑΞΙΟΥΧΟΣ ΣΤΡΑΤΙ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: ΑΓΡΟΤΙΣΣΑ

ΑΥΤΟ ΤΟ ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΗΚΕ ΑΠΟ (γράψτε με κεφαλαία το όνομά σας): \_\_\_\_\_

Το φύλο σας:  Άνδρας  Γυναίκα  
Η σχέση σας με το παιδί:  Βιολογικός γονιός  Πατριός/Μητέρα  Παππούς  Ανάδοχος γονιός  Θείος γονιός  Άλλος

I. Παρακαλούμε αναφέρετε τα κύρια σπορ στα οποία ορέσκει στο παιδί σας να συμμετέχει. Για παράδειγμα: καλλιμπαση, ποδηλασία, ποδόσφαιρο, μπιάσκετ.

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, περίπου πόσο χρόνο αφιερώνει στο καθένα:

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, πόσο καλά τα καταφέρνει στο καθένα:

	Λιγότερο από το μέσο όρο	Στο μέσο όρο	Περισσότερο από το μέσο όρο	Δεν ξέρω	Κατώ από το μέσο όρο	Στο μέσο όρο	Πάνω από το μέσο όρο	Δεν ξέρω
α. <u>Μπάσκετ</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. <u>Ποδόσφαιρο</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Παρακαλούμε αναφέρετε το αγαπημένο χόμπι, δραστηριότητα και παιχνίδι του παιδιού σας, εκτός από σπορ. Για παράδειγμα: συλλογή γραμματιστημών, κούκλες, βιβλία, πιάνο, χειροτεχνίες, ηλεκτρονικός υπολογιστής, αυτοκινητάκια, μουσική, ψάρεμα κ.τ.λ. (Μη συμπεριλάβετε το ραδιόφωνο και την τηλεόραση.)

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, περίπου πόσο χρόνο αφιερώνει στο καθένα:

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, πόσο καλά τα καταφέρνει στο καθένα:

	Λιγότερο από το μέσο όρο	Στο μέσο όρο	Περισσότερο από το μέσο όρο	Δεν ξέρω	Κατώ από το μέσο όρο	Στο μέσο όρο	Πάνω από το μέσο όρο	Δεν ξέρω
α. <u>Αρκετά βιβλία (ελαστικό βιβλίο)</u>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. <u>Η/Υ</u>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. <u>Κατασκευές</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Παρακαλούμε αναφέρετε τις οργανώσεις, λέσχες, ομάδες ή ομάδες στις οποίες συμμετέχει το παιδί σας.

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, πόσο ενεργά συμμετέχει στην καθένα:

	Λιγότερο ενεργά	Στο μέσο όρο	Περισσότερο ενεργά	Δεν ξέρω
α. <u>Καμία</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Παρακαλούμε αναφέρετε τις εργασίες ή τα θέληματα που κάνει το παιδί σας. Για παράδειγμα: φυλά μικρά παιδιά, στρώνει το κρεβάτι του, εργάζεται σε μαγαζί (συμπεριλάβετε και δουλειές για τις οποίες αμείβεται).

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, πόσο καλά τις κάνει:

	Κατώ από το μέσο όρο	Στο μέσο όρο	Πάνω από το μέσο όρο	Δεν ξέρω
α. <u>Εργάζομαι βοηθός</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Βεβαιωθείτε ότι απαντάτε σε όλες τις ερωτήσεις

Copyright 2001 T. Achenbach  
ASEBA, University of Vermont  
1 South Prospect St., Burlington, VT 05401-3456  
http://www.aseba.org

ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΕΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ  
Τηλ: 210 7711522, 210 7709070, Fax: 210 7711945, http://www.psef.gr  
Μεταφράστηκε από τον κ. Νικόλαο Νικόλαου, τηλ. 2107211945, http://www.psef.gr

ΣΕΛΙΔΑ 1

6-1-01 Έκδοση

2. Περίπου πόσες φορές την εβδομάδα κάνει πράγματα με τους φίλους του εκτός σχολείου; (Μη συμπεριλάβετε αδελφούς και αδελφές)

Λιγότερο από 1 φορά  1-2 φορές  3 ή περισσότερες φορές

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, το παιδί σας:

	Χειρότερα	Στο μέσο όρο	Καλύτερα	
α. Πόσο καλά τα πάει με τους αδελφούς και τις αδελφές του;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Δεν έχει αδελφούς
β. Πόσο καλά τα πάει με τα άλλα παιδιά;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
γ. Πόσο καλά συμπεριφέρεται στους γονείς του;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
δ. Πόσο καλά παίζει και δουλεύει μόνο του;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

1. 1. Επίδοση στα μαθήματα  Δεν πάει σχολείο διότι \_\_\_\_\_

Σημειώστε για κάθε μάθημα στο κατάλληλο κουτάκι		Κάτω από τη βάση	Κάτω από το μέσο όρο	Στο μέσο όρο	Πάνω από το μέσο όρο
Μαθήματα Π.χ. Η/Υ, Ξένες Γλώσσες κ.λπ. ή συμπεριλάβετε γυμναστική, μου- σική οδήγησης και άλλα μη σχολικά μαθήματα.	α. Γλώσσα, Ελληνικά	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	β. Ιστορία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	γ. Αριθμητική ή Μαθηματικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	δ. Φυσική, Χημεία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ε. <u>Μαθηματικά</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	στ. <u>Αγγλικά</u>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ζ. <u>Η/Υ</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. Βρίσκεται το παιδί σας σε ειδική αγωγή, αποκαταστασιακό πρόγραμμα, τάξη ένταξης, ειδικό σχολείο;

Όχι  Ναι - Είδος προγράμματος/τάξης ή σχολείου: (αίθριο ένταξης)

3. Έχει το παιδί σας επαναλάβει κάποια τάξη;

Όχι  Ναι - Ποιες τάξεις και για ποιο λόγο:

4. Έχει το παιδί σας προβλήματα με τα μαθήματα ή άλλου είδους προβλήματα στο σχολείο;

Όχι  Ναι - Παρακαλούμε περιγράψτε: επιταχισμός, αργή γραφή.

Πότε άρχισαν αυτά τα προβλήματα: στη Α' τάξη

Έχουν λυθεί αυτά τα προβλήματα:  Όχι  Ναι - Πότε:

Έχει το παιδί σας κάποια αρρώστια ή αναπηρία (ψυχική, νοητική ή σωματική):  Όχι  Ναι - Παρακαλούμε περιγράψτε:

Τι σας ανησυχεί περισσότερο για το παιδί σας;

Δυσκολία να αναγνώσει το κείμενο  
δραστή πολύ αργά (αριστερό χέρι)

Παρακαλούμε περιγράψτε τα πιο θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού σας.

Δοκιμώδης, ~~αγαπητός~~, αγαπητός,  
(αθλητικός)

ευνοηκτικός, ευαίσθητος

πρόθυμος, ποιοτικός

έχει ομάδα ονείρων

αγαπά, φροντίζει μικρότερα παιδιά

αγαπά τη τάξη

ΣΕΛΙΔΑ 2

Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις



Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.  
 0=Δεν ταιριάζει (απ' όσο ξέρετε)      1=Ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές      2=Ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά

- |                         |                                    |                                    |  |                         |                                    |                                    |   |
|-------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--|-------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 57. Επιτίθει και χτυπά τους άλλους   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 84. Έχει παράξενη συμπεριφορά (περιγράψτε): _____   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 58. Σκολεύει τη μύτη του, τσιμπού επιμονα το δέρμα του ή άλλα μέρη του σώματος του (περιγράψτε): _____                             | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 85. Έχει παράξενες ιδέες (περιγράψτε): _____  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 59. Παίζει με τα γεννητικά του όργανα δημόσια  | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2            | 86. Είναι πεισματάρης, δυσθαμής, ευερέθιστος  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 60. Παίζει με τα γεννητικά του όργανα πάρα πολύ  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 87. Εμφανίζει ξαφνικές αλλαγές στη διάθεση του ή στα ενδιαφέροντά του   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 61. Είναι κακός μαθητής  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 88. Είναι παλύ συχνά μωτρωμένος   |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2            | 62. Είναι αδέξιος, δεν έχει καλό συντονισμό  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 89. Είναι καχύποπτος  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 63. Προτιμά να κάνει παρέα με μεγαλύτερα παιδιά  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 90. Βρίζει, λέει βρομόλογα  |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2            | 64. Προτιμά να κάνει παρέα με μικρότερα παιδιά   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 91. Μιλά για αυτοκτονία   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 65. Αρνείται να μιλήσει στους άλλους   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 92. Μιλά ή περπατά στον ύπνο του (περιγράψτε): _____  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 66. Επαναλαμβάνει ορισμένες πράξεις ξανά και ξανά σαν κάτι να τον ανάγκάζει (περιγράψτε): _____                                    | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 93. Μιλά πάρα παλύ  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 67. Κάνει φυγές από το σπίτι   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 94. Περνάει παλύ τους άλλους, είναι πειραχτήρι  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 68. Φωνάζει παλύ, ουρλιάζει  | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2            | 95. Εμφανίζει εκρήξεις οργής, αρπάζεται εύκολα  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 69. Είναι μυστικοπαθής, κρατά πράγματα μυστά του   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 96. Σκέφτεται το σέξ πάρα παλύ  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 70. Βλέπει πράγματα που δεν υπάρχουν (περιγράψτε): _____   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 97. Απειλεί τους άλλους   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 71. Δεν είναι αντέτος, ντροπαλάει εύκολα, αισθάνεται εύκολα αμηχανία   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 98. Πιπλά το δάχτυλό του  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 72. Βάζει φαγιές   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 99. Καπάζει   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 73. Έχει σεξουαλικά προβλήματα (περιγράψτε): _____   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 100. Δυσκολεύεται να κοιμηθεί (περιγράψτε): _____   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 74. Του αρέσει να κάνει επίδειξη   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 101. Κάνει ακαταρχαίο ή αδικαιολογητές απουσίες   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 75. Είναι παλύ ντροπαλός ή δουλός  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 102. Είναι νιαβρός, άργος στις κινήσεις του, του λείπει η ενεργητικότητα  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 76. Κοιμάται λιγότερο απ' όσο κοιμούνται τα περισσότερα παιδιά   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 103. Είναι δυστυχισμένος, θλιμμένος, μελαγχολικός   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 77. Κοιμάται περισσότερο απ' όσο κοιμούνται τα περισσότερα παιδιά κατά τη διάρκεια της ημέρας ή και της νύχτας (περιγράψτε): _____ | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2            | 104. Κάνει παλύ περισσότερη βλασπάρια από άλλα παιδιά   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 78. Είναι απρόσεκτος, η προσοχή του διασπάται εύκολα   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 105. Κάνει χρήση ουσιών για απ ιατρικούς λόγους (μη συμπεριλάβετε το κάπνισμα ή το αλκοόλ) (περιγράψτε): _____          |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 79. Έχει προβλήματα λόγου (περιγράψτε): _____  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 106. Κάνει βανδαλισμούς   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 80. Κατάζει με κενό βλέμμα   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 107. Κατουριέται κατά τη διάρκεια της ημέρας  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 81. Κλέβει από το σπίτι  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 108. Κατουριέται στον ύπνο  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 82. Κλέβει από άλλα μέρη   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 109. Είναι γκρινιάρης   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 83. Μαζεύει πράγματα που του είναι άχρηστα (περιγράψτε): _____   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 110. Επιθυμεί να οηκεί στο αντίθετο φύλο  |
|                         |                                    |                                    |  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 111. Απομονώνεται στον εαυτό του, δεν κάνει σχέσεις με άλλους   |
|                         |                                    |                                    |  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 112. Αγνώστ, είναι αγχώδης  |
|                         |                                    |                                    |  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input type="radio"/> 2            | 113. Παρακαλούμε γράψτε τυχόν προβλήματα του παιδιού σας που δεν αναφέρθηκαν στο ερωτηματολόγιο<br><u>Παιδικό άσθμα</u> |

Αριθμός	6-11		12-18		6-11		12-18		6-11		12-18		Κωδικός	6-11	12-18	7	6-11
	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18							
16	22	22	22	22	30	30	20	20	34	34	36	36	100	64	64	100	70
17	21	21	21	21	29	29	19	19	33	33	35	35	99	63	63	99	69
18	20	20	20	20	27	27	18	18	31	32	34	34	98	62	61	98	68
19	19	19	19	19	26	26	17	17	30	31	33	33	97	61	60	97	67
20	18	18	18	18	24	24	16	16	28	29	32	32	96	60	59	96	66
21	17	17	17	17	23	23	15	15	27	28	31	31	95	59	58	95	65
22	16	16	16	16	22	22	14	14	26	27	30	30	94	58	57	94	64
23	15	15	15	15	21	21	13	13	25	26	29	29	93	57	56	93	63
24	14	14	14	14	20	20	12	12	24	25	28	28	92	56	55	92	62
25	13	13	13	13	19	19	11	11	23	24	27	27	91	55	54	91	61
26	12	12	12	12	18	18	10	10	22	23	26	26	90	54	53	90	60
27	11	11	11	11	17	17	9	9	21	22	25	25	89	53	52	89	59
28	10	10	10	10	16	16	8	8	20	21	24	24	88	52	51	88	58
29	9	9	9	9	15	15	7	7	19	20	23	23	87	51	50	87	57
30	8	8	8	8	14	14	6	6	18	19	22	22	86	50	49	86	56
31	7	7	7	7	13	13	5	5	17	18	21	21	85	49	48	85	55
32	6	6	6	6	12	12	4	4	16	17	20	20	84	48	47	84	54
33	5	5	5	5	11	11	3	3	15	16	19	19	83	47	46	83	53
34	4	4	4	4	10	10	2	2	14	15	18	18	82	46	45	82	52
35	3	3	3	3	9	9	1	1	13	14	17	17	81	45	44	81	51
36	2	2	2	2	8	8	0	0	12	13	16	16	80	44	43	80	50
37	1	1	1	1	7	7	0	0	11	12	15	15	79	43	42	79	49
38	0	0	0	0	6	6	0	0	10	11	14	14	78	42	41	78	48
39	0	0	0	0	5	5	0	0	9	10	13	13	77	41	40	77	47
40	0	0	0	0	4	4	0	0	8	9	12	12	76	40	39	76	46
41	0	0	0	0	3	3	0	0	7	8	11	11	75	39	38	75	45
42	0	0	0	0	2	2	0	0	6	7	10	10	74	38	37	74	44
43	0	0	0	0	1	1	0	0	5	6	9	9	73	37	36	73	43
44	0	0	0	0	0	0	0	0	4	5	8	8	72	36	35	72	42
45	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	7	7	71	35	34	71	41
46	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	6	6	70	34	33	70	40
47	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	5	5	69	33	32	69	39
48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	4	68	32	31	68	38
49	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	67	31	30	67	37
50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	66	30	29	66	36

Κωδικός	6-11	12-18	7	6-11
100	64	64	100	70
95	63	63	99	69
90	62	61	98	68
85	61	60	97	67
80	60	59	96	66
75	59	58	95	65
70	58	57	94	64
65	57	56	93	63
60	56	55	92	62
55	55	54	91	61
50	54	53	90	60
45	53	52	89	59
40	52	51	88	58
35	51	50	87	57
30	50	49	86	56
25	49	48	85	55
20	48	47	84	54
15	47	46	83	53
10	46	45	82	52
5	45	44	81	51
0	44	43	80	50

ΑΔΑΡΧΙΟΥΝΤΑΙ ΚΑΘΩΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΑ ΓΡΑΦΟΚΕΛΕΦΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΡΑΦΕΡΑ

**ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΠΟΝΤΩΝ**

12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	Τ
14.5-15.0	12.5-14.0	13.0-14.0			65
14.0	12.0	12.5			
13.5	11.5	12.0			
13.0	11.0	11.5			60
	10.5	11.0			
12.5	10.0	10.5	5.0	8.0	55
12.0	9.5	10.0	5.5	5.0	
	9.0	9.5			
11.5	8.5	9.0			50
11.0	8.0	8.5	5.0	5.0	
	7.5	8.0			
10.5	7.0	7.5			45
10.0	6.5	7.0	4.5	4.0	
9.5	6.0	6.5	4.0	3.5	40
9.0	5.5	6.0			
8.5	5.0	5.5	3.5	3.0	35
8.0	4.5	5.0	3.0	2.5	
7.5	4.0	4.5	2.5	2.0	30
7.0	3.5	4.0	2.0	1.5	
6.5	3.0	3.5	1.5	1.0	25
6.0	2.5	3.0	1.0	0.5	
5.5	2.0	2.5	0.5	0.0	20
5.0	1.5	2.0			
4.5	1.0	1.5			
4.0	0.5	1.0			
3.5	0.0	0.5			
3.0		0.0			
2.5-3.0					
2.0					
1.5					
1.0					
0.5					
0.0					

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ**

III. Α. #οργανώσεων  
 Β. Μέση συμμετοχή σε οργανώσεις

V. 1. # φίλων  
 2. Συχνότητα επικοινωνίας με φίλους

VI. Α. Συμπεριφορά με άλλους  
 Β. Συμπεριφορά μόνος

Σύνολο

**ΣΧΟΛΙΚΗ**

VII. 1. Μέση επίδοση  
 2. Ειδική αγωγή  
 3. Επανάληψη τάξης  
 4. Σχολικά προβλήματα

Σύνολο

Ονομα: \_\_\_\_\_

Κωδικός: \_\_\_\_\_

Ηλικία: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία συμπλήρωσης: \_\_\_\_\_

Συμπληρώθηκε από: \_\_\_\_\_

Βαθμολογία Συνολικής Ικανότητας: \_\_\_\_\_

Αρτηριότητες: 6

Κοινωνική: 10

Σχολική: 9

Σύνολο: 18

Συνολική τμή Τ από τον πίνακα: 31

Συνολικό Πεδίο

Διακεκομμένες γραμμές = αριακό φάσμα

Ηλικία 6-11	Τ	Ηλικία 12-18
34.0-35.0	80	35.0
33.5	79	34.5
33.0	78	34.0
32.5	75	33.5
32.0	69	32.5
31.5	66	32.0
31.0	65	31.5
30.5	63	31.0
29.5	60	30.5
29.0	59	30.0
28.5	58	29.5
28.0	57	29.0
27.5	56	28.5
27.0	54	28.0
26.5	53	27.5
26.0	52	27.0
25.5	52	26.5
25.0	51	26.0
24.5	50	25.5
24.0	49	25.0
23.5	48	24.5
23.0	47	24.0
22.5	46	23.5
22.0	44	23.0
21.5	42	22.5
21.0	41	22.0
20.5	39	21.5
20.0	38	21.0
19.5	37	20.5
19.0	36	20.0
18.5	35	19.5
18.0	34	18.5-19
17.5	32	18.0
17.0	31	17.0-17
16.5	30	16.5
16.0	29	16.0
15.0	28	15.5
14.0-14.5	27	15.0
13.5	26	14.0-14
12.5-13.0	25	13.5
11.5-12.0	24	12.5-13
11.0	23	11.5-12
10.0-10.5	22	11.0
9.0-9.5	21	10.0-10
8.0-8.5	20	9.5
7.5	19	8.5-9
6.5-7.0	18	7.5-8
5.5-6.0	17	7.0
5.0	16	6.0-6.5
4.0-4.5	15	5.5
3.0-3.5	14	4.5-5
2.5	13	4.0
1.5-2.0	12	3.0-3
0.5-1.0	11	2.0-2
0.0	10	1.5
		0.5-1
		0.0

Copyright 2001 T. Ashcraft  
 ASERA, University of Vermont  
 1 South Prospect St., Burlington,  
 VT 05401-9435. http://www.ASERA.org

ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΜΕ ΧΑΡΤΙ ΕΙΣΡΟΗ ΑΠΟΓΡΑΦΗ  
 Για το ΕΣΟΧΟ, ΟΜΙΛΙΟΝ Παιδαγωγικό  
 Εργαστήριο της Φιλικής Ύψις Θεσσαλονίκης  
 Μικράς 27 & Γυμνασίου, 55400  
 τηλ. 210311661 fax: 210311662 gr

6-1-01 Έκδοση 2002



## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ (ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 6-18 ΧΡΟΝΩΝ)

Μόνο για χρήση των κλάδων Καβάσις

Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν για τη σύγκριση αυτού του μαθητή με άλλους μαθητές, των οποίων οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν παρόμοια έντυπο. Οι πληροφορίες αυτές θα χρησιμοποιηθούν επίσης για σύγκριση με άλλες πληροφορίες που υπάρχουν γι' αυτό το μαθητή. Παρακαλούμε απαντήστε όσο καλύτερα μπορείτε, ακόμη και εάν σας λείπουν ορισμένες πληροφορίες γι' αυτό το μαθητή. Η βαθμολογία των στοιχείων θα χρησιμοποιηθεί για τον προσδιορισμό γενικών τρόπων συμπεριφοράς. Μπορείτε να γράψετε σχόλια δίπλα στην κάθε ερώτηση και στο χώρο ο οποίος υπάρχει στη σελίδα 2. **Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.**

ΟΝΟΜΑ ΚΑΙ ΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ Όνομα Πατρώνυμο Επώνυμο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ ακόμη και εάν δεν εργάζονται τώρα (παρακαλούμε απαντήστε με ακρίβεια – για παράδειγμα, μηχανικός αυτοκινήτων, στρατιωτικός, καθηγητής γυμνασίου, οικιακό)

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ  
Ημέρα Μήνας Έτος Ημέρα Μήνας Έτος

ΤΑΞΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΟΝΟΜΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΑΥΤΟ ΤΟ ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΗΚΕ ΑΠΟ (γράψτε με κεφαλαία το πλήρες όνομά σας)

Το φύλο σας:  Άνδρας  Γυναίκα

Ο ρόλος σας στο σχολείο:

Ο δάσκαλος/καθηγητής της τάξης  Δάσκαλος ειδικής αγωγής

Βοηθός δασκάλου  Σύμβουλος

Διοικητικός  Άλλο: \_\_\_\_\_

I. Εδώ και πόσους μήνες γνωρίζετε το μαθητή; 7 μήνες

II. Πόσο καλά τον γνωρίζετε; 1.  Όχι καλά 2.  Μέτρια 3.  Πολύ καλά

III. Πόσες ώρες την εβδομάδα είναι στην τάξη σας ή στην υπηρεσία σας; είναι 4 ώρες

IV. Για τι είδους τάξη ή υπηρεσία πρακτικά; (Παρακαλούμε περιγράψτε με ακρίβεια, π.χ. κανονικό 5η τάξη Δημοτικού, μαθηματικό 1ης Γυμνασίου, τάξη ένταξης, συμβουλευτική) Τμήμα Ένταξης

V. Έχει ποτέ παραπεμφθεί σε τάξη ένταξης, ειδικές υπηρεσίες, συμπληρωματική διδασκαλία;

Δεν ξέρω 0.  Όχι 1.  Ναι – Τι είδους και ποτέ; Τμήμα Ένταξης

VI. Έχει επαναλάβει ποτέ τάξεις;  Δεν ξέρω 0.  Όχι 1.  Ναι – Ποιες τάξεις και για ποιο λόγο;

VII. Τωρινή επίδοση στο μαθητή. Παρακαλούμε καταρτίστε αναλυτικό κατάλογο μαθημάτων και σημειώστε ένα X στη στήλη που δείχνει την επίδοση του μαθητή στο κάθε μάθημα

Μάθημα	1. Πολύ πιο κάτω από το επίπεδο της τάξης	2. Λίγο πιο κάτω από το επίπεδο της τάξης	3. Στο επίπεδο της τάξης	4. Λίγο πιο πάνω από το επίπεδο της τάξης	5. Πολύ πιο πάνω από το επίπεδο της τάξης
1. <u>Γλώσσα</u>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. <u>Μαθηματικά</u>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Παρακαλούμε βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

ΦΥΛ ΤΟΥ Ι ΗΡ ΓΙΑ ΑΓΟΡΙΑ - ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΗ ΛΕΠΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Κωδικός \_\_\_\_\_ Ηλικία \_\_\_\_\_ Ημερομηνία συμπλήρωσης ΤΡΦ: \_\_\_\_\_

Αγόρι  Συμπλήρωθηκε από: \_\_\_\_\_

T	5-11		6-11		12-18		6-11		12-18	
	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
65									27-28	27-28
									28	28
									29	29
60									24	25
									23	24
									22	23
55									21	22
									20	21
									19	20
50									18	19
									17	18
									16	17
45									15	16
									14	15
									13	14
40									12	13
									11	12
									10	11
35									9	10
									8	9

ΕΡΓΑΖΕΤΑΙ ΣΚΛΗΡΑ 3 VIII. 1.

ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΕΤΑΙ ΣΩΣΤΑ 4 VIII. 2.

ΜΑΘΑΙΝΕΙ 5 VIII. 3.

ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ 7 VIII. 4.

ΑΘΡΟΙΣΜΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ 1, 2, 3, 4

VIII. 1  
 VIII. 2  
 VIII. 3  
 VIII. 4  
14 Σύνολο

Διακεκομμένες γραμμές = ορισκό φράγμα

Προβλήματα Προσοχής  
 Εκατοστιαίες Θετικές Βαθμολογίες  
 Υποκλιμάκια για Αγόρια

	23-28	19-24	24-28	19-24
>98	23-28	19-24	24-28	19-24
97	22	18	23	17
96	21	—	22	—
95	20	17	21	16
94	19	16	—	15
93	—	15	20	14
92	18	—	19	—
91	17	14	—	13
90	—	13	18	12
89	—	—	—	11
88	16	12	17	—
87	—	—	—	—
86	15	—	16	10
85	—	11	—	—
84	—	—	15	—
83	14	—	—	9
82	—	10	—	—
81	13	—	14	—
<80	0-12	0-9	0-13	0-8

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΚΑΝΟΝΙΣΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ  
 ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΚΗΣ  
 10577 Αθήνα, Τηλ: 210 7723000, 210 7723001  
 2007-2010: Πρωτόκολλο Έρευνας Διαταραχών Συμπεριφοράς

Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

Παρακάτω είναι ένας κατάλογος με στοιχεία συμπεριφοράς παιδιών. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου λάβετε υπόψη τη συμπεριφορά του παιδιού στο παρόν ή στους τελευταίους 6 μήνες. Εάν το στοιχείο συμπεριφοράς ταυριάζει στο παιδί σας **πολύ ή πολύ συχνά**, βάλτε σε κύκλο το 2. Εάν το στοιχείο συμπεριφοράς ταυριάζει στο παιδί σας **κάπως ή μερικές φορές**, βάλτε σε κύκλο το 1. Εάν το στοιχείο συμπεριφοράς δεν του ταυριάζει καθόλου βάλτε σε κύκλο το 0. Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις, ακόμη και αν μερικές φαίνονται να μην ταυρίζουν στο παιδί σας.

0=Δεν ταυριάζει (απ' όσο ξέρετε)

1=Ταυριάζει κάπως ή μερικές φορές

2=Ταυριάζει πολύ ή πολύ συχνά

- |                         |                                    |                                    |   |                         |                                    |                                    |   |
|-------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|-------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 1. Συμπεριφέρεται πολύ ανερπιστο για την ηλικία του   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 32. Αισθάνεται ότι πρέπει να είναι τελειός  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 2. Πίνει αλκοόλ χωρίς την άδεια των γονιών (περιγράψτε): _____                                | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 33. Αισθάνεται, παραπονιέται ότι κανείς δεν τον αγαπάει   |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2            | 3. Είναι πνευμα αντιλογίας  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 34. Αισθάνεται ότι οι άλλοι είναι εναντίον του, ότι τον έχουν βάλει στο μάτι  |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2            | 4. Δεν καταφέρνει να τελειώσει κάτι που αρχίζει   | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2            | 35. Αισθάνεται ότι δεν αξίζει τίποτα, ότι είναι κατώτερος   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 5. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που τον ευχαριστούν  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 36. Τραυματίζεται συχνά, παθαίνει εύκολα ατυχήματα  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 6. Κάνει τα κακά του έξω από την τουαλέτα   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 37. Μπλέκει σε πολλούς καβγάδες   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 7. Καυχείται, κάνει τον κομπόσο   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 38. Τον πειράζουν πολύ οι άλλοι   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 8. Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, να προσπαθήσει την προσοχή του για πολλή ώρα                   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 39. Κάνει παρέα με παιδιά που μπλέκουν σε φασαρίες  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 9. Δεν μπορεί να βγάλει από το μυαλό του ορισμένες σκέψεις, εμμονές (ιδέες περιγράψτε): _____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 40. Ακούει ήχους ή φωνές που δεν υπάρχουν (περιγράψτε): _____   |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2            | 10. Δεν μπορεί να σταθεί ακίνητος, είναι ανήσυχος υπερκίνητος                                 | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2            | 41. Είναι παρορμητικός, ενεργεί χωρίς να σκέφτεται  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 11. Είναι προσκαλλημένος στους μεγάλους, πολύ εξαρτημένος                                     | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 42. Προτιμά να είναι μόνος του, παρά με άλλους  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 12. Παραπονιέται ότι κινείται αργά  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 43. Λέει ψέματα, κάνει μικροψαπίες  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 13. Βρίσκεται σε σύγχυση, σαν να είναι χαμένος  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 44. Τρώει τα νύχια του  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 14. Κλαίει πολύ   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 45. Είναι νευρικός, έχει τεταμένα νεύρα, βρίσκεται σε μεγάλη ένταση   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 15. Βασανίζει ζωάκια  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 46. Κάνει νευρικές κινήσεις, συσπάσεις (περιγράψτε): _____  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 16. Είναι σκληρός και μαχητικός με τους άλλους, τους κάνει τον νταή                           | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 47. Έχει εφιάλτες   |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2            | 17. Ονειροπολι, χάνεται μέσα στις σκέψεις του   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 48. Δεν τον συμπαθούν τα άλλα παιδιά  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 18. Προσπαθεί επιτηδες να τραυματισθεί ή να σκοτωθεί  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 49. Έχει δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 19. Ζητάει πολλή προσοχή από τους άλλους  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 50. Έχει πολλούς φόβους, είναι αγχώδης  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 20. Καταστρέφει τα πράγματά του   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 51. Αισθάνεται ζαλοδές  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 21. Καταστρέφει πράγματα που ανήκουν στην οικογένειά του ή σε άλλους                          | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 52. Αισθάνεται υπερβολικά άγχος   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 22. Είναι ανυπόκομος στο σπίτι  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 53. Τρώει υπερβολικά  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 23. Είναι ανυπόκομος στο σχολείο  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 54. Φαίνεται υπερβολικά κουρασμένος χωρίς λόγο  |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 24. Δεν τρώει καλά  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 55. Είναι υπέρβαρος   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 25. Δεν τα πάει καλά με τα άλλα παιδιά  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 56. Έχει σωματικά ενσχυλήματα χωρίς γνωστή μαθητική αιτία: α. Διαφορούς πόνους (πόνος από πονοκεφάλους, πόνους στην κοιλιά) |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 26. Δεν φαίνεται να αισθάνεται τύψεις όταν έχει συμπεριφερθεί άσχημα                          | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | β. Πονοκεφάλους   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 27. Ζηλεύει εύκολα  | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | γ. Ναυτία, τάση για εμετό   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 28. Παραβαίνει τους κανόνες στο σπίτι, το σχολείο ή άλλου                                     | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | δ. Προβλήματα με τα μάτια του (όχι ότι φοβά γυαλιά) (περιγράψτε): _____   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 29. Φοβάται ορισμένα ζώα, καταστάσεις ή μέρη, όπως από το σχολείο (περιγράψτε): _____         | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | ε. Εξανθήματα ή άλλα δερματικά προβλήματα   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 30. Φοβάται να πάει στο σχολείο   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | στ. Κοιλιακούς πόνους   |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | 31. Φοβάται μήπως σκεφθεί ή κάνει κάτι κακό   | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1            | <input checked="" type="radio"/> 2 | ζ. Κάνει εμετούς  |
|                         |                                    |                                    |   |                         |                                    |                                    | η. Άλλο (περιγράψτε): _____   |



18	Εξιστορικά				Υπολογισμοί				Στοιχεία	
	6-11	12-18	5-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18
18	18	22	20	20	32	32	24	24	40	40
17	17	21	21	19	31	31	23	23	35	35
16	16	20	20	18	30	30	22	22	34	34
15	15	19	19	17	29	29	21	21	33	33
14	14	18	18	16	28	28	20	20	32	32
13	13	17	17	15	27	27	19	19	31	31
12	12	16	16	14	26	26	18	18	30	30
11	11	15	15	13	25	25	17	17	29	29
10	10	14	14	12	24	24	16	16	28	28
9	9	13	13	11	23	23	15	15	27	27
8	8	12	12	10	22	22	14	14	26	26
7	7	11	11	9	21	21	13	13	25	25
6	6	10	10	8	20	20	12	12	24	24
5	5	9	9	7	19	19	11	11	23	23
4	4	8	8	6	18	18	10	10	22	22
3	3	7	7	5	17	17	9	9	21	21
2	2	6	6	4	16	16	8	8	20	20
1	1	5	5	3	15	15	7	7	19	19
0	0	4	4	2	14	14	6	6	18	18
0	0	3	3	1	13	13	5	5	17	17
0	0	2	2	0	12	12	4	4	16	16
0	0	1	1	0	11	11	3	3	15	15
0	0	0	0	0	10	10	2	2	14	14
0	0	0	0	0	9	9	1	1	13	13
0	0	0	0	0	8	8	0	0	12	12
0	0	0	0	0	7	7	0	0	11	11
0	0	0	0	0	6	6	0	0	10	10
0	0	0	0	0	5	5	0	0	9	9
0	0	0	0	0	4	4	0	0	8	8
0	0	0	0	0	3	3	0	0	7	7
0	0	0	0	0	2	2	0	0	6	6
0	0	0	0	0	1	1	0	0	5	5
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

III ΣΥΜΒΑΤΙΚΑ ΕΠΙΧΩΜΑΤΑ	IV ΧΟΛΗΝΙΚΑ ΠΡΟΒΗΜΑΤΑ	V ΠΡΟΒΗΜΑΤΑ ΣΚΕΥΣΕ	VI ΠΡΟΒΗΜΑΤΑ ΠΡΟΒΟΝΗΣ	Υπολογισμοί	VII ΠΑΡΑΒΑΝΗ ΚΑΘΩΝΟΝ
51. Έχει ζαλάδες	11. Εξαρτημένος	9. Δεν μπορεί να βγάλει σπέρμα	3. Παράγει βέρβη	1. Παράγει σπέρμα	26. Δεν σφραγιστεί σωστά
54. Υπερβολικά κοπρασμένος	12. Αναβάνει μόνας	18. Διαταραχίζεται	4. Δεν τελειώνει	10. Δεν μπορεί να σπείρει	28. Παράβαιος κανόνες
58a. Διαφορεσιοναν	25. Δεν τα πιάει καλά με άλλους	58. Ταμπάκο θέματα	8. Δεν σπινθηροποιεί	15. Χωριστός οσπέρμα	29. Κατά φάση
58b. Πονοκέφαλοι	27. Ζηλιάρης	66. Επισκεπτόμενος πρόβες	13. Σε σπινθηροποιεί	24. Εσφαλτοί αλλοίως	43. Ψέματα, ζήλοισ
58c. Οφθαλμικά προβλήματα	34. Άλλος σπινθηροποιεί τον	70. Βλέπει πρόβες	17. Ουκιστοί	41. Παραρρητικός	63. Προβία μεγαλύτερη ποσία
58d. Κούραση	36. Αναχρηστικός	84. Παράβει συμπεριφορά	22. Διακόλλει με άλλους	53. Μία χωρίς σπέρμα	82. Κλέβει
58e. Δερματικά προβλήματα	38. Τον περνούσαν	85. Παράβει άλλες	49. Διακόλλει στη βάρβα	67. Διαταραχιστής	86. Παναγιώτης
58f. Κούραση	48. Μην σπινθηροποιεί	79. Προβλήματα λόγω	40. Απώλει	74. Κανονιστής	87. Αλλαγές διατροφής
58g. Κούραση	64. Προβία μεγαλύτερη ποσία	82. Αδύνατος	61. Κακός γαβιός	93. Μία παρα ποσία	88. Κοιμήθηκε
58h. Κούραση	66. Προβία μεγαλύτερη ποσία	83. Αδύνατος	78. Απώλει	109. Γνωστή	99. Καμωτό
58i. Κούραση	79. Προβία μεγαλύτερη ποσία	84. Αδύνατος	80. Κακό με κνήμο	101. Σκαμμένος	101. Σκαμμένος
58j. Κούραση	82. Αδύνατος	85. Αδύνατος	84. Τρίλι νόμο	105. Τρίλι νόμο	105. Τρίλι νόμο
58k. Κούραση	83. Αδύνατος	86. Αδύνατος	47. Υπερβολικά υπέρβαρος οι κανόνες	110. Βέρβη	110. Βέρβη
58l. Κούραση	84. Αδύνατος	87. Αδύνατος	55. Υπερβαρής	113. Άλλα προβλήματα	113. Άλλα προβλήματα
58m. Κούραση	85. Αδύνατος	88. Αδύνατος	100. Δεν τελειώνει κανόνες	106. Άλλα σπινθηροποιεί	106. Άλλα σπινθηροποιεί
58n. Κούραση	86. Αδύνατος	89. Αδύνατος	60. Κακό με κνήμο	107. Άλλα σπινθηροποιεί	107. Άλλα σπινθηροποιεί
58o. Κούραση	87. Αδύνατος	90. Αδύνατος	61. Κακό με κνήμο	108. Άλλα σπινθηροποιεί	108. Άλλα σπινθηροποιεί
58p. Κούραση	88. Αδύνατος	91. Αδύνατος	62. Κακό με κνήμο	109. Άλλα σπινθηροποιεί	109. Άλλα σπινθηροποιεί
58q. Κούραση	89. Αδύνατος	92. Αδύνατος	63. Κακό με κνήμο	110. Άλλα σπινθηροποιεί	110. Άλλα σπινθηροποιεί
58r. Κούραση	90. Αδύνατος	93. Αδύνατος	64. Κακό με κνήμο	111. Άλλα σπινθηροποιεί	111. Άλλα σπινθηροποιεί
58s. Κούραση	91. Αδύνατος	94. Αδύνατος	65. Κακό με κνήμο	112. Άλλα σπινθηροποιεί	112. Άλλα σπινθηροποιεί
58t. Κούραση	92. Αδύνατος	95. Αδύνατος	66. Κακό με κνήμο	113. Άλλα σπινθηροποιεί	113. Άλλα σπινθηροποιεί
58u. Κούραση	93. Αδύνατος	96. Αδύνατος	67. Κακό με κνήμο	114. Άλλα σπινθηροποιεί	114. Άλλα σπινθηροποιεί
58v. Κούραση	94. Αδύνατος	97. Αδύνατος	68. Κακό με κνήμο	115. Άλλα σπινθηροποιεί	115. Άλλα σπινθηροποιεί
58w. Κούραση	95. Αδύνατος	98. Αδύνατος	69. Κακό με κνήμο	116. Άλλα σπινθηροποιεί	116. Άλλα σπινθηροποιεί
58x. Κούραση	96. Αδύνατος	99. Αδύνατος	70. Κακό με κνήμο	117. Άλλα σπινθηροποιεί	117. Άλλα σπινθηροποιεί
58y. Κούραση	97. Αδύνατος	100. Αδύνατος	71. Κακό με κνήμο	118. Άλλα σπινθηροποιεί	118. Άλλα σπινθηροποιεί
58z. Κούραση	98. Αδύνατος	101. Αδύνατος	72. Κακό με κνήμο	119. Άλλα σπινθηροποιεί	119. Άλλα σπινθηροποιεί
59. Κούραση	99. Αδύνατος	102. Αδύνατος	73. Κακό με κνήμο	120. Άλλα σπινθηροποιεί	120. Άλλα σπινθηροποιεί
60. Κούραση	100. Αδύνατος	103. Αδύνατος	74. Κακό με κνήμο	121. Άλλα σπινθηροποιεί	121. Άλλα σπινθηροποιεί
61. Κούραση	101. Αδύνατος	104. Αδύνατος	75. Κακό με κνήμο	122. Άλλα σπινθηροποιεί	122. Άλλα σπινθηροποιεί
62. Κούραση	102. Αδύνατος	105. Αδύνατος	76. Κακό με κνήμο	123. Άλλα σπινθηροποιεί	123. Άλλα σπινθηροποιεί
63. Κούραση	103. Αδύνατος	106. Αδύνατος	77. Κακό με κνήμο	124. Άλλα σπινθηροποιεί	124. Άλλα σπινθηροποιεί
64. Κούραση	104. Αδύνατος	107. Αδύνατος	78. Κακό με κνήμο	125. Άλλα σπινθηροποιεί	125. Άλλα σπινθηροποιεί
65. Κούραση	105. Αδύνατος	108. Αδύνατος	79. Κακό με κνήμο	126. Άλλα σπινθηροποιεί	126. Άλλα σπινθηροποιεί
66. Κούραση	106. Αδύνατος	109. Αδύνατος	80. Κακό με κνήμο	127. Άλλα σπινθηροποιεί	127. Άλλα σπινθηροποιεί
67. Κούραση	107. Αδύνατος	110. Αδύνατος	81. Κακό με κνήμο	128. Άλλα σπινθηροποιεί	128. Άλλα σπινθηροποιεί
68. Κούραση	108. Αδύνατος	111. Αδύνατος	82. Κακό με κνήμο	129. Άλλα σπινθηροποιεί	129. Άλλα σπινθηροποιεί
69. Κούραση	109. Αδύνατος	112. Αδύνατος	83. Κακό με κνήμο	130. Άλλα σπινθηροποιεί	130. Άλλα σπινθηροποιεί
70. Κούραση	110. Αδύνατος	113. Αδύνατος	84. Κακό με κνήμο	131. Άλλα σπινθηροποιεί	131. Άλλα σπινθηροποιεί
71. Κούραση	111. Αδύνατος	114. Αδύνατος	85. Κακό με κνήμο	132. Άλλα σπινθηροποιεί	132. Άλλα σπινθηροποιεί
72. Κούραση	112. Αδύνατος	115. Αδύνατος	86. Κακό με κνήμο	133. Άλλα σπινθηροποιεί	133. Άλλα σπινθηροποιεί
73. Κούραση	113. Αδύνατος	116. Αδύνατος	87. Κακό με κνήμο	134. Άλλα σπινθηροποιεί	134. Άλλα σπινθηροποιεί
74. Κούραση	114. Αδύνατος	117. Αδύνατος	88. Κακό με κνήμο	135. Άλλα σπινθηροποιεί	135. Άλλα σπινθηροποιεί
75. Κούραση	115. Αδύνατος	118. Αδύνατος	89. Κακό με κνήμο	136. Άλλα σπινθηροποιεί	136. Άλλα σπινθηροποιεί
76. Κούραση	116. Αδύνατος	119. Αδύνατος	90. Κακό με κνήμο	137. Άλλα σπινθηροποιεί	137. Άλλα σπινθηροποιεί
77. Κούραση	117. Αδύνατος	120. Αδύνατος	91. Κακό με κνήμο	138. Άλλα σπινθηροποιεί	138. Άλλα σπινθηροποιεί
78. Κούραση	118. Αδύνατος	121. Αδύνατος	92. Κακό με κνήμο	139. Άλλα σπινθηροποιεί	139. Άλλα σπινθηροποιεί
79. Κούραση	119. Αδύνατος	122. Αδύνατος	93. Κακό με κνήμο	140. Άλλα σπινθηροποιεί	140. Άλλα σπινθηροποιεί
80. Κούραση	120. Αδύνατος	123. Αδύνατος	94. Κακό με κνήμο	141. Άλλα σπινθηροποιεί	141. Άλλα σπινθηροποιεί
81. Κούραση	121. Αδύνατος	124. Αδύνατος	95. Κακό με κνήμο	142. Άλλα σπινθηροποιεί	142. Άλλα σπινθηροποιεί
82. Κούραση	122. Αδύνατος	125. Αδύνατος	96. Κακό με κνήμο	143. Άλλα σπινθηροποιεί	143. Άλλα σπινθηροποιεί
83. Κούραση	123. Αδύνατος	126. Αδύνατος	97. Κακό με κνήμο	144. Άλλα σπινθηροποιεί	144. Άλλα σπινθηροποιεί
84. Κούραση	124. Αδύνατος	127. Αδύνατος	98. Κακό με κνήμο	145. Άλλα σπινθηροποιεί	145. Άλλα σπινθηροποιεί
85. Κούραση	125. Αδύνατος	128. Αδύνατος	99. Κακό με κνήμο	146. Άλλα σπινθηροποιεί	146. Άλλα σπινθηροποιεί
86. Κούραση	126. Αδύνατος	129. Αδύνατος	100. Κακό με κνήμο	147. Άλλα σπινθηροποιεί	147. Άλλα σπινθηροποιεί
87. Κούραση	127. Αδύνατος	130. Αδύνατος	101. Κακό με κνήμο	148. Άλλα σπινθηροποιεί	148. Άλλα σπινθηροποιεί
88. Κούραση	128. Αδύνατος	131. Αδύνατος	102. Κακό με κνήμο	149. Άλλα σπινθηροποιεί	149. Άλλα σπινθηροποιεί
89. Κούραση	129. Αδύνατος	132. Αδύνατος	103. Κακό με κνήμο	150. Άλλα σπινθηροποιεί	150. Άλλα σπινθηροποιεί
90. Κούραση	130. Αδύνατος	133. Αδύνατος	104. Κακό με κνήμο	151. Άλλα σπινθηροποιεί	151. Άλλα σπινθηροποιεί
91. Κούραση	131. Αδύνατος	134. Αδύνατος	105. Κακό με κνήμο	152. Άλλα σπινθηροποιεί	152. Άλλα σπινθηροποιεί
92. Κούραση	132. Αδύνατος	135. Αδύνατος	106. Κακό με κνήμο	153. Άλλα σπινθηροποιεί	153. Άλλα σπινθηροποιεί
93. Κούραση	133. Αδύνατος	136. Αδύνατος	107. Κακό με κνήμο	154. Άλλα σπινθηροποιεί	154. Άλλα σπινθηροποιεί
94. Κούραση	134. Αδύνατος	137. Αδύνατος	108. Κακό με κνήμο	155. Άλλα σπινθηροποιεί	155. Άλλα σπινθηροποιεί
95. Κούραση	135. Αδύνατος	138. Αδύνατος	109. Κακό με κνήμο	156. Άλλα σπινθηροποιεί	156. Άλλα σπινθηροποιεί
96. Κούραση	136. Αδύνατος	139. Αδύνατος	110. Κακό με κνήμο	157. Άλλα σπινθηροποιεί	157. Άλλα σπινθηροποιεί
97. Κούραση	137. Αδύνατος	140. Αδύνατος	111. Κακό με κνήμο	158. Άλλα σπινθηροποιεί	158. Άλλα σπινθηροποιεί
98. Κούραση	138. Αδύνατος	141. Αδύνατος	112. Κακό με κνήμο	159. Άλλα σπινθηροποιεί	159. Άλλα σπινθηροποιεί
99. Κούραση	139. Αδύνατος	142. Αδύνατος	113. Κακό με κνήμο	160. Άλλα σπινθηροποιεί	160. Άλλα σπινθηροποιεί
100. Κούραση	140. Αδύνατος	143. Αδύνατος	114. Κακό με κνήμο	161. Άλλα σπινθηροποιεί	161. Άλλα σπινθηροποιεί
101. Κούραση	141. Αδύνατος	144. Αδύνατος	115. Κακό με κνήμο	162. Άλλα σπινθηροποιεί	162. Άλλα σπινθηροποιεί
102. Κούραση	142. Αδύνατος	145. Αδύνατος	116. Κακό με κνήμο	163. Άλλα σπινθηροποιεί	163. Άλλα σπινθηροποιεί
103. Κούραση	143. Αδύνατος	146. Αδύνατος	117. Κακό με κνήμο	164. Άλλα σπινθηροποιεί	164. Άλλα σπινθηροποιεί
104. Κούραση	144. Αδύνατος	147. Αδύνατος	118. Κακό με κνήμο	165. Άλλα σπινθηροποιεί	165. Άλλα σπινθηροποιεί
105. Κούραση	145. Αδύνατος	148. Αδύνατος	119. Κακό με κνήμο	166. Άλλα σπινθηροποιεί	166. Άλλα σπινθηροποιεί
106. Κούραση	146. Αδύνατος	149. Αδύνατος	120. Κακό με κνήμο	167. Άλλα σπινθηροποιεί	167. Άλλα σπινθηροποιεί
107. Κούραση	147. Αδύνατος	150. Αδύνατος	121. Κακό με κνήμο	168. Άλλα σπινθηροποιεί	168. Άλλα σπινθηροποιεί
108. Κούραση	148. Αδύνατος	151. Αδύνατος	122. Κακό με κνήμο	169. Άλλα σπινθηροποιεί	169. Άλλα σπινθηροποιεί
109. Κούραση	149. Αδύνατος	152. Αδύνατος	123. Κακό με κνήμο	170. Άλλα σπινθηροποιεί	170. Άλλα σπινθηροποιεί
110. Κούραση	150. Αδύνατος	153. Αδύνατος	124. Κακό με κνήμο	171. Άλλα σπινθηροποιεί	171. Άλλα σπινθηροποιεί
111. Κούραση	151. Αδύνατος	154. Αδύνατος	125. Κακό με κνήμο	172. Άλλα σπινθηροποιεί	172. Άλλα σπινθηροποιεί
112. Κούραση	152. Αδύνατος	155. Αδύνατος	126. Κακό με κνήμο	173. Άλλα σπινθηροποιεί	173. Άλλα σπινθηροποιεί
113. Κούραση	153. Αδύνατος	156. Αδύνατος	127. Κακό με κνήμο	174. Άλλα σπινθηροποιεί	174. Άλλα σπινθηροποιεί
114. Κούραση	154. Αδύνατος	157. Αδύνατος	128. Κακό με κνήμο	175. Άλλα σπινθηροποιεί	175. Άλλα σπινθηροποιεί
115. Κούραση	155. Αδύνατος	158. Αδύνατος	129. Κακό με κνήμο	17	

## ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΑΣΘΕΝΗΣ: Α

ΗΜΕΡ/ΝΙΑ: 03/11/2014

ΣΠΟΥΔΑΣΤΗΣ: ΚΑΡΙΧΗΜΑΚΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: Μαθησιακές δυσκολίες

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p><b>ΣΤΟΧΟΙ:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. Να εξοικειωθεί το παιδί με τα αντικείμενα και τον τρόπο απεικόνισής τους</li><li>5. Να μάθει κάποιες από τις άγνωστες σε αυτά λέξεις (π.χ. μαιάνδρος, σπάτουλα) ώστε να αποκτήσει το λεξιλόγιο που είναι απαραίτητο για τα παιχνίδια που έπονται.</li><li>6. Να εκφράσει τις πρώτες αντιδράσεις σχετικά με τις εικόνες, να μιλήσει για τα βιώματα και τις εμπειρίες που οι εικόνες του φέρνουν στο νου, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να τις αποφορτίσει από τα βιωματικά τους στοιχεία και να τις επεξεργαστεί ως ηχητικά ερεθίσματα. Για παράδειγμα, βλέποντας τον πυροσβέστη το παιδί μπορεί να πει «Εγώ, άμα μεγαλώσω, θα γίνω πυροσβέστης να σβήνω τις φωτιές» ή οτιδήποτε άλλο θέλει. Έχοντας μιλήσει για το εικονιζόμενο αντικείμενο, ζώο ή πρόσωπο στην αρχή, δεν θα έχει ανάγκη να μιλήσει στη συνέχεια, οπότε θα επικεντρώνεται στην ηχητική πλευρά της λέξης και όχι στη σημασία της.</li></ol> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Όλες οι κάρτες</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Δίνονται στο παιδί οι κάρτες και του αφήνεται χρόνος να τις παρατηρήσει και να τις σχολιάσει όπως εκείνο θέλει. Ζητείται από το παιδί να ταξινομήσει τις κάρτες σε ομάδες είτε βάση κατηγοριών από εμάς (π.χ. μέσα μεταφοράς, ζώα, τρόφιμα, εργαλεία κ.τ.λ.) Μοιράζονται στο παιδί κάρτες στην τύχη ( 5-8 κάρτες ανά παιδί) και του ζητείται να φτιάξει μια ιστορία στην οποία πρέπει να περιλαμβάνονται τα εικονιζόμενα αντικείμενα, ζώα ή πρόσωπα. Επιλέγονται κάποιες από τις κάρτες που θεωρούμε ότι απεικονίζουν αντικείμενα άγνωστα στο παιδί και</p>	<p>Στην πρώτη συνεδρία δυσκολευόταν να μιλήσει αναλυτικά για τον εαυτό του και τα ενδιαφέροντα του ενώ παράλληλα ήταν μονολεκτικός στον σχολιασμό των εικόνων. Οπότε χρειάστηκε να επαναληφθεί η διαδικασία. Αφού ξεπέρασε το άγχος, στη δεύτερη συνεδρία και ένιωσε πιο οικεία άρχισε να γίνεται πιο περιγραφικός</p>

<p>θέτουμε ερωτήσεις, με στόχο το παιδί να αναγνωρίσει το εικονιζόμενο αντικείμενο, να ανατρέξει στις εμπειρίες του για να ταυτίσει με κάτι που γνωρίζει ήδη, να αντιληφθεί τη χρήση του και, τέλος, να μάθει την ονομασία του (π.χ. Τι νομίζεις ότι είναι αυτό; Έχεις ξαναδεί κάτι τέτοιο; Που; Ποιος το χρησιμοποιεί; Πώς; Πώς το λένε; Κ.τ.λ.).</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	
---	--

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p><b>ΣΤΟΧΟΙ:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Να είναι το παιδί σε θέση να αναγνωρίζει τις καταλήξεις των λέξεων</li> <li>4. Να εντοπίζει τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν και να τις ομαδοποιεί διαφοροποιώντας τις από άλλες</li> </ol> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Οι πλαστικοποιημένες καρτέλες με τον αριθμό 2 και οι μαρκαδόροι νερού διαφορετικών χρωμάτων</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Το παιδί παίρνει μια πλαστικοποιημένη καρτέλα. Έχει μπροστά του την καρτέλα και μαρκαδόρους διαφορετικών χρωμάτων. Του ζητείται να πει φωναχτά τα αντικείμενα της καρτέλας και στη συνέχεια να ενώσει μεταξύ τους όσα τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο, με τους ίδιους ήχους (εκείνα δηλαδή που ομοιοκαταληκτούν). Για να βοηθηθεί το παιδί, του ζητείται να ξεκινήσει από κάποιο από τα βελάκια. Χρησιμοποιείται διαφορετικό χρώμα μαρκαδόρου για κάθε ομάδα λέξεων που ομοιοκαταληκτεί.</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p>ΣΤΟΧΟΙ:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Να είναι το παιδί σε θέση να αναγνωρίζει τις καταλήξεις των λέξεων</li> <li>4. Να εντοπίζει τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν και να τις ομαδοποιεί διαφοροποιώντας τις από άλλες</li> </ol> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Οι πλαστικοποιημένες καρτέλες με τον αριθμό 2 και οι μαρκαδόροι νερού διαφορετικών χρωμάτων</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Το παιδί παίρνει μια πλαστικοποιημένη καρτέλα. Έχει μπροστά του την καρτέλα και μαρκαδόρους διαφορετικών χρωμάτων. Του ζητείται να πει φωναχτά τα αντικείμενα της καρτέλας και στη συνέχεια να ενώσει μεταξύ τους όσα τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο, με τους ίδιους ήχους (εκείνα δηλαδή που ομοιοκαταληκτούν). Για να βοηθηθεί το παιδί, του ζητείται να ξεκινήσει από κάποιο από τα βελάκια. Χρησιμοποιείται διαφορετικό χρώμα μαρκαδόρου για κάθε ομάδα λέξεων που ομοιοκαταληκτεί.). Για να βοηθηθεί το παιδί, του ζητείται να ξεκινήσει από κάποιο από τα βελάκια. Χρησιμοποιείται διαφορετικό χρώμα μαρκαδόρου για κάθε ομάδα λέξεων που ομοιοκαταληκτεί.</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p>ΣΤΟΧΟΙ:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Να είναι το παιδί σε θέση να ομαδοποιεί τις λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια, αρχικά μέσω της οπτικής ταύτισης των αντικειμένων.</li> <li>4. Να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τον ήχο που είναι κοινός στις λέξεις κάθε ήχο-οικογένειας (τον κυρίαρχο ήχο της κάθε ήχο-οικογένειας).</li> </ol> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Μπορεί να παιχτεί με οποιεσδήποτε ταινίες και τις αντίστοιχες κάρτες. Τονίζεται ότι είναι υποχρεωτικό να χρησιμοποιηθούν όλες οι κάρτες που περιέχονται στις χρησιμοποιημένες ταινίες. Για παράδειγμα αν χρησιμοποιηθούν όλες οι κίτρινες ταινίες, πρέπει να χρησιμοποιηθούν όλες οι κίτρινες κάρτες. Ο αριθμός των ταινιών και των αντίστοιχων καρτών καθορίζεται από τον αριθμό των παιχτών</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Το παιδί έχει μπροστά του την ταινία μιας ήχο-οικογένειας. Ανακατεύονται καλά οι κάρτες και τοποθετούνται ανάποδα σε μία στοίβα. Το παιδί τράβηξε μία κάρτα από τη στοίβα. Αν το αντικείμενο που απεικονίζεται στην κάρτα περιλαμβάνεται στην ταινία την οποία έχει μπροστά του, τότε τοποθετεί την κάρτα κάτω από την αντίστοιχη εικόνα της ταινίας. Αν όχι την βάζει τελευταία στη στοίβα. Στη συνέχεια είπε φωναχτά όλες τις λέξεις στη σειρά και προσπάθησε να εντοπίσει τον κοινό τους ήχο</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p> <p>Πραγματοποιήθηκαν πέντε επιπλέον συνεδρίες ώστε να χρησιμοποιηθούν όλα τα χρώματα των καρτών</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p>ΣΤΟΧΟΙ:</p> <p>4. Να είναι το παιδί σε θέση να ομαδοποιεί λέξεις που αρχίζουν από την ίδια συλλαβή διαφοροποιώντας τες από άλλες.</p> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Οι πλαστικοποιημένες καρτέλες με αριθμό 5 και μαρκαδόροι νερού διαφορετικών χρωμάτων</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Το παιδί έχει μπροστά του την καρτέλα του και τους μαρκαδόρους διαφορετικών χρωμάτων. Του ζητείται να πει φωναχτά τα αντικείμενα της καρτέλας του και στη συνέχεια να ενώσει μεταξύ τους τα αντικείμενα των οποίων το όνομα ξεκινά με την ίδια συλλαβή.</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p><b>ΣΤΟΧΟΙ:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Να είναι το παιδί σε θέση να αναγνωρίζει έναν από τους ζητούμενους ήχους μέσα σε μία λέξη κάνοντας κατάτμηση της.</li> <li>2. Να μπορεί να εξετάζει διαδοχικά διαφορετικές λέξεις</li> <li>3. Να συγκρατεί στη μνήμη του κάποιους ήχους ή να αναγνωρίζει τον τρόπο γραφής τους</li> </ol> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Παίζεται ξεχωριστά με κάθε ομάδα καρτών. Χρειάζονται τόσες κάρτες όσοι είναι οι ήχοι κάθε ομάδας και τα αντίστοιχα καρβελάκια.</p> <p>Πορτοκαλιές κάρτες: 5 πινακωτές, καρβελάκια: αε, εα, ια, αϊ, εο</p> <p>Κίτρινες κάρτες: 6 πινακωτές, καρβελάκια: πρ, ρπ, κρ, ρκ, κτ, πλ</p> <p>Λαχανί κάρτες: 5 πινακωτές, καρβελάκια: στ, τα, τρ, ρτ, στρ</p> <p>Πράσινες κάρτες: 7 πινακωτές, καρβελάκια: δρ, ρδ, θρ, ρμ, ρν, γρ, ργ</p> <p>Θαλασσιές κάρτες: 6 πινακωτές, καρβελάκια: φλ, λφ, σφ, σχ, φρ, φτ</p> <p>Μπλε κάρτες: 7 πινακωτές, καρβελάκια: σπ, ψ, σβ, σμ, σκ, ξ, ντζ</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Ανακατεύονται οι κάρτες και τοποθετούνται ανάποδα σε μία στοίβα στο κέντρο. Σε κάθε μια από τις πινακωτές έχει τοποθετηθεί ένα καρβελάκι. Το παιδί τραβάει την πρώτη κάρτα της στοίβας, λέει φωναχτά τι απεικονίζει και κατόπιν τοποθετεί την κάρτα σε όποια πινακωτή θέλει, αρκεί η λέξη να περιέχει τον ήχο που εμφανίστηκε στο καρβελάκι.</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p><b>ΣΤΟΧΟΙ:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Να είναι το παιδί σε θέση να αναγνωρίζει</li> </ol>	

<p>την κατάληξη μιας λέξης κάνοντας κατάτμηση της</p> <p>5. Να εντοπίσει τις λέξεις που έχουν την ίδια κατάληξη και να τις ομαδοποιεί διαφοροποιώντας τες από άλλες.</p> <p>6. Να συγκρατεί στη μνήμη του ή να αναγνωρίζει οπτικά τη γραφή κάποιων καταλήξεων</p> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Όλες οι κάρτες, 7 πινακωτές, καρβελάκια (από τα καφέ) με τους ήχους α, ι, ο, ας, ος, ης για τις 6 από τις 7 πινακωτές</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Ανακατεύονται οι κάρτες και τοποθετούνται ανάποδα σε μία στοίβα στο κέντρο. Σε καθεμία από τις πινακωτές έχει τοποθετηθεί ένα καρβελάκι με μία από τις καταλήξεις. Η 7<sup>η</sup> πινακωτή δεν έχει κανένα καρβελάκι. Το παιδί τραβάει την πρώτη κάρτα της στοίβας, λέει φωναχτά τι απεικονίζεται και την τοποθετεί στην πινακωτή που έχει το καρβελάκι με την ίδια κατάληξη. Αν η κάρτα που τραβήχτηκε δεν μπορεί να μπει σε καμία πινακωτή, πρέπει να τοποθετηθεί στην πινακωτή που δεν έχει κανένα καρβελάκι. Αν το παιδί βάλει την κάρτα σε λάθος πινακωτή, την παίρνει πίσω και την κρατάει στα χέρια του. Όταν τελειώνουν οι κάρτες της στοίβας, το παιχνίδι συνεχίζεται με εκείνες που έχει οι παίκτης στα χέρια του. Κερδίζει όταν θα έχει απαλλαγεί από όλες τις κάρτες του. Υπάρχουν 6 συνολικά κάρτες που δεν μπορούν να μπουν στις πινακωτές με τις καταλήξεις. Αυτές είναι: <i>ακορντεόν, κρουασάν, τρακτέρ, φερμουάρ, γκολφ, κασκόλ</i></p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>
--	------------------------

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
ΣΤΟΧΟΙ:	

<p>4. Να είναι το παιδί σε θέση να αναγνωρίζει ένα ζητούμενο ήχο μέσα σε μία λέξη κάνοντας κατάτμηση της, ή να αναγνωρίζει οπτικά τη γραφή του</p> <p>5. Να μπορεί να εξετάσει διαδοχικά διαφορετικές λέξεις και να απορρίπτει αυτές που δεν περιέχουν το ζητούμενο ήχο</p> <p>6. Να συγκρατεί στη μνήμη του το ζητούμενο ήχο, αρχικά για μικρό χρονικό διάστημα</p> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Οι 6 δίσκοι με το δείκτη</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Πορτοκαλής δίσκος: <b>αε, εα, ια, αϊ, εο</b></li> <li>✓ Κίτρινος δίσκος: <b>πρ, ρπ, κρ, ρκ, κτ, πλ</b></li> <li>✓ Λαχανί δίσκος: <b>στ, τσ, τρ, ρτ, στρ</b></li> <li>✓ Πράσινος δίσκος: <b>δρ, ρδ, θρ, ρμ, ρν, γρ, ργ</b></li> <li>✓ Θαλασσί δίσκος: <b>φλ, λφ, σφ, σχ, φρ, φτ</b></li> <li>✓ Μπλε δίσκος: <b>σπ, ψ, σβ, σμ, σκ, ξ, ντζ</b></li> </ul> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Επιλέγεται ένας δίσκος. Απλώνονται στο τραπέζι οι κάρτες τους αντίστοιχου χρώματος, έτσι ώστε να φαίνονται οι εικόνες. Το παιδί γυρνάει το δείκτη του δίσκου. Αναγνωρίζει οπτικά τον ήχο στον οποίο σταμάτησε ο δείκτης. Από τις απλωμένες κάρτες το παιδί επιλέγει μία, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει το συγκεκριμένο ήχο. Αν είναι σωστή, την τοποθετεί μέσα στην πινακωτή που έχει μπροστά του. Αν δεν είναι σωστή την αφήνει πάλι στο τραπέζι. Το παιχνίδι τελειώνει όταν έχουν μαζευτεί όλες οι κάρτες.</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p> <p>Πραγματοποιήθηκαν πέντε επιπλέον συνεδρίες για να χρησιμοποιηθούν όλα τα χρώματα των καρτών</p>
---	---

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p>ΣΤΟΧΟΙ:</p> <p>2. Να είναι το παιδί σε θέση να ομαδοποιεί λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο συμφωνικό σύμπλεγμα διαφοροποιώντας τες από άλλες λέξεις, των οποίων τα αρχικά συμφωνικά συμπλέγματα είναι παρεμφερή, διότι περιλαμβάνουν και αυτά το σύμφωνο ρ.</p> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Οι πλαστικοποιημένες καρτέλες με αριθμό 9 και μαρκαδόροι νερού διαφορετικών χρωμάτων</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Το παιδί έχει μπροστά του την καρτέλα και μαρκαδόρους διαφορετικών χρωμάτων. Του ζητείται να πει φωναχτά τα αντικείμενα της καρτέλας του και στη συνέχεια να ενώσει μεταξύ τους τα αντικείμενα των οποίων το όνομα ξεκινάει με τον ίδιο ήχο</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p>ΣΤΟΧΟΙ:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Να είναι το παιδί σε θέση να κάνει κατάτμηση των λέξεων και να εντοπίζει αυτήν που περιλαμβάνει τον ζητούμενο κάθε φορά ήχο</li> <li>4. Να είναι σε θέση να μετακινεί το πιόνι του βήμα – βήμα σε μία διαδρομή με συγκεκριμένη κατεύθυνση</li> </ol> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Η καρτέλα με τον αριθμό 10, το ζάρι με τους ήχους <b>αε, εα, ια, αϊ, ε, ι</b> και τα πιόνια</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Το παιδί τοποθετεί το πιόνι του στην αρχή της διαδρομής (στην πινακωτή με το βέλος). Το παιδί ρίχνει το ζάρι και μετακινεί το πιόνι του στην πιο κοντινή σε αυτόν εικόνα η οποία περιέχει τον ζητούμενο ήχο (π.χ. αν φέρει <b>εα</b>, θα μετακινήσει το πιόνι του στην εικόνα <i>θέατρο</i>. Συνεχίζει ο δεύτερος παίχτης (Ο θεραπευτής για παράδειγμα). Προς το τέλος της διαδρομής οι δυνατότητες μετακίνησης μειώνονται. Αν το παιδί φέρει ήχο που δεν υπάρχει στις επόμενες εικόνες, υποχρεώνεται να επιστρέψει στην πιο κοντινή προς τα πίσω εικόνα που περιέχει τον ήχο αυτόν. Κερδίζει όταν φτάσει πρώτο στη σημαία φέρνοντας <b>εα</b> ή <b>ι</b>.</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p><b>ΣΤΟΧΟΙ:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Να είναι το παιδί σε θέση να ομαδοποιεί τις λέξεις που ανήκουν στην ίδια ήχο-οικογένεια</li> <li>6. Να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τον ήχο που είναι κοινός σε όλες τις λέξεις κάθε οικογένειας (τον κυρίαρχο ήχο της κάθε ήχο-οικογένειας) ή τη γραπτή αναπαράσταση του</li> <li>7. Να διακρίνει ταυτόχρονα περισσότερους από έναν ήχους</li> <li>8. Να εξασκεί τη μνήμη του</li> </ol> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Παίζεται με τις κάρτες, τις ταινίες και τα καρβελάκια ενός χρώματος κάθε φορά. Ο αριθμός των πινακωτών πρέπει να είναι ίδιος με τον αριθμό των παιδιών. Μπορούν να παίξουν όσα παιδιά είναι οι ήχοι της κάθε ομάδας χρώματος.</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Το παιδί τραβάει στην τύχη μία κάρτα και την τοποθετεί μπροστά του. Στη συνέχεια λέει φωναχτά τα αντικείμενα της ταινίας του και ανακοινώνει τον ήχο που ψάχνει (τον ήχο που είναι κοινός σε αυτές τις λέξεις). Κατόπιν τοποθετεί στην πινακωτή που έχει μπροστά του το καρβελάκι με τον αντίστοιχο ήχο. Οι κάρτες βρίσκονται σε μία στοίβα στο κέντρο. Αν το αντικείμενο ανήκει στην ήχο-οικογένεια που έχει μπροστά του, τοποθετεί την κάρτα του στην αντίστοιχη πινακωτή. Αν όχι την κρατάει στα χέρια του. Από το δεύτερο γύρο και μετά το παιδί έχει δικαίωμα είτε να τραβάει μια κάρτα από τη στοίβα, είτε να ζητάει μια κάρτα από έναν συμπαίκτη του.</p> <p>Αν ο συμπαίκτης έχει κάρτα με αυτόν τον ήχο (π.χ. τον ήχο <b>γρ</b>), του τη δίνει για να τη βάλει στην πινακωτή του λέγοντας «Πάρε τη φωνή!». Αν ο συμπαίκτης έχει κάρτα που ανήκει στη συγκεκριμένη ήχο-οικογένεια (π.χ. του <b>γρ</b> αλλά δώσει λάθος κάρτα, τότε, για να «τιμωρηθεί» παίρνει πίσω την κάρτα από το παιδί που του τη ζήτησε, το οποίο του λέει: «Λάθος έκανες φωνή». Στη συνέχεια το παιδί που παίζει τραβά μία κάρτα από τη στοίβα</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p><b>ΣΤΟΧΟΙ:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Να είναι το παιδί σε θέση να κάνει την κατάτμηση μιας λέξης σε συλλαβές</li> <li>5. Να μπορεί να βρει τον αριθμό των συλλαβών οποιασδήποτε λέξης</li> <li>6. Να μπορεί να κάνει αντιστοίχιση της συλλαβής με μια μάρκα</li> </ol> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Μπορεί να παιχτεί με όποιες κάρτες θέλουμε. Ως μάρκες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ρεβίθια, φασόλια κ.τ.λ.</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Τοποθετούμε σε στοίβα μπροστά στα παιδιά κάποιες κάρτες που επιλέγουμε τυχαία. Το παιδί τραβάει μια κάρτα και λέει τι απεικονίζει (π.χ. «μαέστρος»). Στη συνέχεια λέει τη λέξη συλλαβιστά (π.χ. «μα-έ-στρος») μετρώντας με τα δάχτυλα του τον αριθμό των συλλαβών και ανακοινώνει τον αριθμό τους (π.χ. 3). Αν έχει βρει τον σωστό αριθμό των συλλαβών της λέξης, παίρνει τόσες μάρκες όσες και οι συλλαβές (π.χ. 3). Αν δεν βρει τον σωστό αριθμό, τον βοηθάμε λέγοντας τις συλλαβές και μετρώντας μαζί του με τα δάχτυλα. Συνεχίζει ο δεύτερος (με βάση τη φορά των δεικτών του ρολογιού) παίκτης. Το παιχνίδι τελειώνει όταν τελειώσουν όλες οι κάρτες της στοίβας. Κερδίζει το παιδί που στο τέλος του παιχνιδιού θα έχει συγκεντρώσει τις περισσότερες μάρκες</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p><b>ΣΤΟΧΟΙ:</b></p> <p>2. Να είναι το παιδί σε θέση να κάνει διαδοχικά (με σχετική ταχύτητα) κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές, για να εντοπίσει τη λέξη που έχει τόσες συλλαβές όσες του ζητούνται.</p> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Η καρτέλα με τον αριθμό 13 που απεικονίζει μια διαδρομή χωρισμένη σε τετραγώνια με εικόνες, οι οποίες αντιστοιχούν σε μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες, τετρασύλλαβες, πεντασύλλαβες και εξασύλλαβες λέξεις. Ένα κανονικό ζάρι και Πιόνια</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Οι παίκτες τοποθετούν τα πιόνια τους στο μεγάλο τετράγωνο με το βέλος. Πρώτο παίζει το παιδί που θα φέρει τον μεγαλύτερο αριθμό. Με βάση τη φορά του ρολογιού ορίζεται ο 2<sup>ος</sup>, 3<sup>ος</sup>, κλπ. παίκτης. Ο πρώτος παίκτης ρίχνει το ζάρι και μετακινεί το πιόνι του στο πιο κοντινό τετραγώνια του οποίου η εικόνα-λέξη έχει τόσες συλλαβές όσες δείχνει ο αριθμός που έφερε στο ζάρι. Για παράδειγμα αν ρίχνοντας το ζάρι φέρει 2, θα μετακινήσει το πιόνι του στην εικόνα «σκάκι» αν φέρει 4, θα το μετακινήσει στην εικόνα «μαργαρίτα» κ.τ.λ. ακολουθούν με τη σειρά οι υπόλοιποι παίκτες. Κερδίζει αυτός που φέρνοντας τον αριθμό 3 θα φτάσει πρώτος στο τέλος της διαδρομής που είναι η «σχεδία».</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p>ΣΤΟΧΟΙ:</p> <p>4. Να είναι το παιδί σε θέση να κάνει διαδοχικά (με σχετική ταχύτητα) κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές, για να εντοπίσει τη λέξη που έχει τόσες συλλαβές, όσες του ζητούνται</p> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Η καρτέλα με αριθμό 14, που απεικονίζει μια διαδρομή χωρισμένη σε τετραγώνια με εικόνες, οι οποίες αντιστοιχούν σε μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες, τετρασύλλαβες, πεντασύλλαβες και εξασύλλαβες λέξεις. Ένα κανονικό ζάρι και Πιόνια</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Το παιδί τοποθετεί το πιόνι του στο μεγάλο τετράγωνο με το βέλος. Ρίχνει το παιδί το ζάρι και μετακινεί το πιόνι του στο πιο κοντινό τετραγώνια του οποίου η εικόνα-λέξη έχει τόσες συλλαβές όσες δείχνει ο αριθμός που έφερε στο ζάρι. Για παράδειγμα, αν ρίχνοντας το ζάρι φέρει 3, θα μετακινήσει το πιόνι του στην εικόνα «σταφύλι» αν φέρει 5, θα μετακινήσει στην εικόνα «γραμματόσημο» κ.τ.λ. κερδίζει όταν φτάσει στο τέλος της διαδρομής που είναι η «περικεφαλαία»</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p><b>ΣΤΟΧΟΙ:</b></p> <p>1. Να είναι το παιδί σε θέση, κάνοντας υποθέσεις, να εντοπίζει την αρχική συλλαβή που έχει αφαιρεθεί από μία λέξη</p> <p>5. Να μπορεί να προσθέτει την αρχική συλλαβή που λείπει από μια λέξη για να δώσουν νόημα στη λέξη αυτή</p> <p>6. Να μπορεί να αφαιρεί την αρχική συλλαβή μιας λέξης</p> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Όλες οι κάρτες</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Διαλέγουμε στην τύχη κάποιες κάρτες και τις δίνουμε στον αρχηγό του παιχνιδιού (λογοθεραπευτής) για να τις τοποθετήσει ανάποδα σε μία στοίβα μπροστά του</p> <p>Ο αρχηγός τραβάει την πρώτη κάρτα, τη βλέπει χωρίς να τη δείξει στο παιδί και χωρίς να του ανακοινώσει κάτι, της αφαιρεί την πρώτη συλλαβή και λέει: «Πινακωτή- πινακωτή, μου έκλεψαν μια συλλαβή»! Αμέσως μετά ανακοινώνει τη λέξη που αντιστοιχεί στην εικόνα την οποία έχει μπροστά του χωρίς την πρώτη συλλαβή π.χ. «-θοκάμηλος»). Αν η λέξη της κάρτας είναι μονοσύλλαβη («γκολφ»), τραβά άλλη κάρτα.</p> <p>Όταν το παιδί αναγνωρίσει τη λέξη και την πει σωστά (π.χ. «στρουθοκάμηλος») θα κερδίσει τη συγκεκριμένη κάρτα. Κερδίζει το παιδί όταν συγκεντρώσει τις περισσότερες κάρτες</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p><b>ΣΤΟΧΟΙ:</b></p> <p>4. Να είναι το παιδί σε θέση να αντιλαμβάνεται τον αντίστροφο ήχο ενός διφθόγγου, ενός συμφωνικού πλέγματος ή ενός διπλού συμφώνου είτε χρησιμοποιώντας ηχητικά κριτήρια είτε αναγνωρίζοντας τον οπτικά.</p> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> οι κάρτες με τα καρβελάκια με το σύμβολο ε</p> <p>Παίζεται με δύο ομάδες καρτών κάθε φορά</p> <p>Έξι έως οκτώ πινακωτές (ανάλογα με τον αριθμό των αντίστροφων ήχων).</p> <p>Πορτοκαλιές κάρτες (4 ήχοι) [αε-εα] [αϊ-ια]</p> <p>Κίτρινες κάρτες (4 ήχοι) [πρ-ρπ] [κρ-ρκ]</p> <p>Λαχανί κάρτες (4 ήχοι) [στ-τσ] [τρ-ρτ]</p> <p>Πράσινες κάρτες (4 ήχοι) [δρ-ρδ] [γρ-ργ]</p> <p>Θαλασσιές κάρτες (2 ήχοι) [φλ-λφ]</p> <p>Μπλε κάρτες [σπ-ψ] [σκ-ξ]</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Ανακατεύουμε τις κάρτες και μοιράζουμε 6 στο παιδί. Ο λογοθεραπευτής που θα κάνει την πινακωτή (τον αρχηγό) δεν παίρνει καμία κάρτα. Οι υπόλοιπες κάρτες τοποθετούνται σε μία στοίβα στη μέση. Σε κάθε μία πινακωτή έχουμε τοποθετήσει από ένα καρβελάκι με τους ήχους που χρησιμοποιούνται στο παιχνίδι.</p> <p>Ο αρχηγός που δεν έχει καμία κάρτα στα χέρια του λέει: «Πινακωτή-Πινακωτή, θέλω ανάποδη φωνή!» και αφού τραβήξει μια κάρτα από τη στοίβα, λέει τι απεικονίζει τονίζοντας τον κυρίαρχο ήχο της. Στη συνέχεια τοποθετεί την κάρτα στην πινακωτή της οποίας το καρβελάκι έχει αυτόν τον ήχο. Για παράδειγμα στη λέξη «δελφίνι» ο αρχηγός τονίζει τον ήχο λφ και τοποθετεί την κάρτα στην πινακωτή με το καρβελάκι λφ.</p> <p>Το παιδί ψάχνει στις κάρτες του να βρει κάποια με τον αντίστροφο ήχο φλ (π.χ. φλιτζάνι). Αν έχει τέτοια κάρτα, λέει τι απεικονίζει τονίζοντας τον αντίστροφο ήχο φλ και την τοποθετεί στην πινακωτή με το καρβελάκι φλ. Αν δεν έχει κάρτα με τον αντίστροφο ήχο, του δίνεται μια δεύτερη ευκαιρία: μπορεί να τραβήξει μια κάρτα από τη στοίβα. Αν πετύχει κάρτα με τον αντίστροφο ήχο, λέει τι απεικονίζει και την τοποθετεί στην αντίστοιχη πινακωτή. Αν δεν έχει ή δεν πετύχει τέτοια κάρτα, δίνει τη θέση του στον επόμενο (με βάση τη φορά των δεικτών του ρολογιού) παίκτη, ο οποίος παίζει ακολουθώντας την ίδια διαδικασία. Το παιχνίδι τελειώνει όταν τελειώσουν όλες οι κάρτες της στοίβας. Κερδίζει το παιδί όταν έχει τις λιγότερες κάρτες στα χέρια του.</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

**ΚΡΙΤΗΡΙΟ:** 90% επιτυχία

<b>ΣΤΟΧΟΙ &amp; ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ</b>	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ</b>
<p><b>ΣΤΟΧΟΙ:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Να είναι το παιδί σε θέση να εντοπίζει την παρουσία ή την απουσία δύο ήχων μέσα σε μία λέξη είτε κάνοντας ηχητική κατάτμηση της λέξης αυτής, είτε μέσω της οπτικής ταύτισης της γραφής αυτών των ήχων. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος είναι να μάθει το παιδί να αναλύει τους διφθόγγους, τα συμφωνικά συμπλέγματα και τα διπλά σύμφωνα στους επιμέρους ήχους τους.</li><li>5. Να συγκροτεί στη μνήμη του, για μικρό χρονικό διάστημα, τους ήχους που προκύπτουν από αυτή την κατάτμηση</li><li>6. Να μπορεί να βρίσκει σε έναν πίνακα διπλής εισόδου το σημείο τομής της σειράς και της στήλης</li></ol> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Η μεγάλη καρτέλα με τον αριθμό 17, που έχει τη μορφή πίνακα διπλής εισόδου 3x3 και θήκες για τα καρβελάκια.</p> <p>Οι κάρτες και τα καρβελάκια με τους ήχους που θα χρησιμοποιούνται κάθε φορά (από τα καφέ καρβελάκια) Οι συνδυασμοί που μπορούμε να κάνουμε είναι. Οριζόντια/ σειρά: α,ο – ρ, σ, τ- ρ, σ, λ- ρ, σ, λ. Κάθετα/στήλη: ε, ι- π, κ, φ- π, κ, τ- φ, δ, γ Ομάδες καρτών: πορτοκαλιές, κίτρινες- κίτρινες, θαλασσιές, μπλε- κίτρινες, λαχανί, μπλε- πράσινες, θαλασσιές</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Επιλέγουμε τους ήχους με τους οποίους θέλουμε να παίζουμε και τοποθετούμε τα αντίστοιχα καρβελάκια στις πλαστικές θήκες. Μοιράζουμε στο παιδί τις κάρτες των αντίστοιχων ομάδων χρώματος. Το παιδί φτιάχνει μια στοίβα και την τοποθετεί μπροστά του. Τραβάει μια εικόνα από τη στοίβα. Αν το εικονιζόμενο αντικείμενο περιέχει έναν από τους ήχους της οριζόντιας σειράς και έναν από τους ήχους της κάθετης στήλης, οι οποίοι στη συγκεκριμένη λέξη σχηματίζουν δίφθογγο, συμφωνικό σύμπλεγμα ή διπλό σύμφωνο, τότε το παιδί τοποθετεί την κάρτα στο κουτάκι, στο οποίο συναντώνται αυτοί οι ήχοι. Αν περιέχει μόνο έναν ή και κανέναν από αυτούς τους ήχους, τότε βάζει την κάρτα σε μία νέα στοίβα μπροστά του. Αν η κάρτα που τράβηξε μπορεί μεν να τοποθετηθεί σε ένα κουτάκι, αλλά ο παίκτης δεν το βρει, τότε τη βάζει και αυτή στη νέα στοίβα. Δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των καρτών που μπορούν να τοποθετούν στο κουτάκι. Το παιχνίδι τελειώνει όταν το παιδί δεν έχει στη στοίβα του κάρτα που να μπορεί να τοποθετήσει στον πίνακα. Κερδίζει όταν καταφέρει να τοποθετήσει τις περισσότερες κάρτες στον πίνακα</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

**ΚΡΙΤΗΡΙΟ:** 90% επιτυχία

<b>ΣΤΟΧΟΙ &amp; ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ</b>	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ</b>
<p><b>ΣΤΟΧΟΙ:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. Να είναι το παιδί σε θέση να κάνει κατάτμηση των λέξεων και να εντοπίζει αυτήν που περιέχει τον ζητούμενο κάθε φορά ήχο</li><li>5. Να μπορεί να αντιλαμβάνεται τον αντίστροφο ήχο ενός συμφωνικού συμπλέγματος ή ενός διπλού συμφώνου</li><li>6. Να είναι σε θέση να μετακινεί το πιόνι του βήμα-βήμα σε μια διαδρομή με συγκεκριμένη κατεύθυνση</li></ol> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Η καρτέλα με τον αριθμό 18, Το ζάρι με τους ήχους <b>σπ, ψ, σκ, ξ, στ, τα</b> και πιόνια</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Οι παίκτες τοποθετούν τα πιόνια τους στην αρχή της διαδρομής (στην πινακωτή με το βέλος). Πρώτος παίζει αυτός που ρίχνοντας το ζάρι θα φέρει <b>σπ</b>. Με βάση τη φορά των δεικτών του ρολογιού ορίζεται η σειρά των παικτών. Ο πρώτος παίκτης ρίχνει το ζάρι και μετακινεί το πιόνι του είτε στην πιο κοντινή σε αυτόν εικόνα που περιέχει τον ζητούμενο ήχο είτε στην πιο κοντινή σε αυτόν εικόνα που περιέχει τον αντίστροφο ήχο από αυτό που έφερε το ζάρι (π.χ. αν φέρει <b>στ</b>, μπορεί να μετακινήσει το πιόνι του είτε στην εικόνα «στάμνα» η οποία περιέχει τον ήχο <b>στ</b>, είτε στην εικόνα «πασχαλίτσα» η οποία περιέχει τον αντίστροφο ήχο του <b>στ</b>, δηλαδή το <b>τα</b>). Προς το τέλος της διαδρομής οι δυνατότητες μετακινήσεις μειώνονται. Αν ένας παίκτης φέρει ήχο που δεν υπάρχει στις επόμενες εικόνες, επιστρέφει στην πιο κοντινή προς τα πίσω εικόνα που περιέχει αυτόν τον ήχο ή τον αντίστροφο του. Κερδίζει αυτός που θα φτάσει πρώτος στην τελευταία εικόνα «ποτιστήρι», φέρνοντας με το ζάρι <b>στ</b> ή <b>τσ</b></p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p><b>ΣΤΟΧΟΙ:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Να είναι το παιδί σε θέση να εντοπίζει τους λανθασμένους αντεστραμμένους ήχους ενός διφθόγγου, συμφωνικού συμπλέγματος ή διπλού συμφώνου</li> <li>2. Να μπορεί να αντιστρέψει τη σωστή αλληλουχία, προκειμένου να τη διορθώσει τη λανθασμένη αλληλουχία δύο ήχων που συγκροτούν ένα δίφθογγο, ένα συμφωνικό σύμπλεγμα ή ένα διπλό σύμφωνο.</li> <li>3. Να είναι σε θέση να αντιστρέψει τη σωστή αλληλουχία δύο ήχων που συγκροτούν έναν δίφθογγο, ένα συμφωνικό σύμπλεγμα ή ένα διπλό σύμφωνο, έτσι ώστε να προφέρει λάθος μία λέξη</li> </ol> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Οι κάρτες με το σύμβολο ε</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Οι κάρτες τοποθετούνται σε μία στοίβα. Ο λογοθεραπευτής που κάνει την Πινακωτή-αρχηγό τραβά μία κάρτα από τη στοίβα (π.χ. την κάρτα «κράνος») χωρίς να τη δείξει στους παίκτες. Απευθύνεται στο παιδί και του λέει «Πινακωτή-Πινακωτή, ανάποδα γύρνα τη φωνή: <b>ρκάνος</b>», αντιστρέφοντας το συμφωνικό σύμπλεγμα της λέξης. Ανάλογα με τη λέξη αντιστρέφει είτε ένα δίφθογγο (π.χ. αετός→εατός) είτε ένα συμφωνικό σύμπλεγμα (π.χ. δελφίني→δεφλίनि) είτε ένα διπλό σύμφωνο (π.χ. ξύστρα→σκύτρα). Το παιδί πρέπει να διορθώσει το λάθος. Αν καταφέρει να βρει τον αντίστροφο ήχο και να πει σωστά τη λέξη (π.χ. αετός), κερδίζει την κάρτα και την τοποθετεί στην πινακωτή του. Αν δεν μπορέσει να βρει τον αντίστροφο ήχο, τότε την κάρτα την κερδίζει ο αρχηγός και την τοποθετεί στην πινακωτή του. Όταν τελειώσουν όλες οι κάρτες, κερδίζει το παιδί αν έχει μαζέψει τις περισσότερες.</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>

ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p>ΣΤΟΧΟΙ:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Να είναι το παιδί σε θέση να κάνει κατάτμηση των λέξεων</li> <li>5. Να εντοπίζει με σχετική ταχύτητα τη λέξη που περιέχει τον ζητούμενο κάθε φορά ήχο και να απορρίπτει αυτήν που δεν τον περιέχει.</li> <li>6. Να μπορεί για τον ήχο ενός διφθόγγου, συμφωνικού συμπλέγματος ή διπλού συμφώνου να αντιλαμβάνεται τον αντίστροφο</li> </ol> <p><b>ΥΛΙΚΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Παίζεται με όλες ή 2- ομάδες καρτών από αυτές που έχουν το σήμα <b>α</b> και τα αντίστοιχα καρβελάκια. Το παιχνίδι είναι ομαδικό</p> <p><b>ΤΡΟΠΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ:</b> Όλα τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και μοιράζονται τις κάρτες, εκτός από ένα παιδί που θα κάνει τον «Απεσταλμένο της Γλώσσας». Ο «Απεσταλμένος της Γλώσσας» παίρνει στα χέρια του τα καρβελάκια που αντιστοιχούν στους ήχους των καρτών που χρησιμοποιούνται κάθε φορά. Το παιχνίδι ξεκινά με τον «Απεσταλμένο της Γλώσσας». Αυτός διαλέγει ένα από τα καρβελάκια (π.χ. το καρβελάκι με τον ήχο <b>γρ</b>), απευθύνεται σε ένα παιδί και χωρίς να του δείξει το καρβελάκι, του λέει: «Πινακωτή-Πινακωτή, θα μου δώσεις ένα <b>γρ</b>;» Αν το παιδί έχει κάρτα με τον ήχο <b>γρ</b> και του τη δώσει, ο «Απεσταλμένος της Γλώσσας» λέει: «Πινακωτή-Πινακωτή, σου την πήρα τη φωνή!» Αν το παιδί δεν έχει κάρτα με τον ήχο <b>γρ</b> αλλά έχει κάρτα με τον αντίστροφο ήχο, δηλαδή το <b>ργ</b>, τότε λέει στον «Απεσταλμένο της Γλώσσας»: «Πινακωτή-Πινακωτή, έλα από το άλλο μου αυτί». Ο «Απεσταλμένος της Γλώσσας» πηγαίνει από το άλλο αυτί του παιδιού και του ζητά την «ανάποδη φωνή λέγοντας του: «Δώσε μου λοιπόν το <b>ργ</b>.». τότε το παιδί του δίνει την κάρτα. Αν το παιδί δεν έχει κάρτα με τον ήχο (π.χ. το <b>γρ</b>) αλλά ούτε με τον αντίστροφο (το <b>ργ</b>), λέει στον «Απεσταλμένο της Γλώσσας»: Πινακωτή-Πινακωτή, πήγαινε σ' άλλο παιδί». Ο «Απεσταλμένος της Γλώσσας» πάει στο διπλανό παιδί και η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο ή άλλο ήχο. Κερδίζει αυτός που στο τέλος του παιχνιδιού θα έχει τις λιγότερες κάρτες, οπότε γίνεται αυτό ο νέος «Απεσταλμένος της Γλώσσας»</p> <p><b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ:</b> 90% επιτυχία</p>	<p>Επιτυχής έκβαση</p>