

**ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ
ΜΑΘΗΤΗ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ
ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**



Συγγραφέας: Ευθυμίου Μαρία

Τμήμα: Λογοθεραπείας

Υπεύθυνη καθηγήτρια: Βικτωρία Ζακοπούλου

Περίληψη

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν μια αναπτυξιακή διαταραχή που εκδηλώνεται ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. Στο επιστημονικό πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν αρκετά δεδομένα, δεν έχουν δώσει όμως απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα έτσι ώστε να προωθηθεί η βασική θεωρία και έρευνα. Παράμετροι που έχουν διερευνηθεί ιδιαίτερα είναι λάθη ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, ιδιαιτερότητες της φωνολογικής επίγνωσης, ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου καθώς και ιδιαιτερότητες στην αριθμητική λειτουργία.

Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί να έχει γενικευμένες δυσκολίες σε όλες τις ικανότητές του, γιατί τότε θα ενέπιπτε στην κατηγορία της νοητικής καθυστέρησης, αλλά έχει γενική νοητική λειτουργία στο πλαίσιο του φυσιολογικού, με εσωτερικές διακυμάνσεις μεταξύ λεκτικού – πρακτικού. Ένα σοβαρό πρόβλημα είναι τα κριτήρια με τα οποία υπολογίζεται η διακύμανση ή ασυμβατότητα ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στη νοητική ικανότητα.

Υπάρχουν δύο είδη μαθησιακών δυσκολιών: οι γενικές και οι ειδικές. Επίσης μπορούν να χωριστούν στις κατηγοριοποιήσιμες και στις μη κατηγοριοποιήσιμες. Η πιο κοινή από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η Δυσλεξία και αφορά μία κατάσταση νευροαναπτυξιακής διαφοροποίησης που προκαλεί δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Υπάρχουν δύο τύποι δυσλεξίας, η επίκτητη και η εξελικτική. Άλλη ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι η Δυσαναγνωσία με αναγνωστική δυσκολία, αργή και διακεκομμένη. Ακόμη είναι η Δυσαριθμσία, κατάσταση η οποία επηρεάζει την ικανότητα απόκτησης αριθμητικών δεξιοτήτων, η Δυσορθογραφία, ειδική διαταραχή της μάθησης της ορθογραφίας και των κανόνων που την αποτελούν και τέλος η Δυσγραφία, η δυσκολία δηλαδή στην αυτόματη ανάκληση στη μνήμη και στον έλεγχο των συνεχόμενων μυϊκών κινήσεων που χρειάζονται στη γραφή γραμμάτων και αριθμών.

Τα συμπτώματα που παρουσιάζονται σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσκολία στην κινητικότητα, στην αριθμητική και τα μαθηματικά, στον

προφορικό λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην έλλειψη οπτικοακουστικής ικανότητας. Τα παιδαγωγικά προγράμματα παρέμβασης ξεκινούν από δύο βασικά κριτήρια, το κριτήριο του περιεχομένου της μαθησιακής ύλης και την μαθησιακή συμπεριφορά.

Για μια επιτυχή έκβαση ενός παρεμβατικού προγράμματος λογοθεραπείας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συστηματική και ακριβής διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει απαντήσεις στα ερωτήματα: ποια στοιχεία της μαθησιακής διαταραχής έχουν πληγεί και ποιοι παράγοντες θεωρούνται υπεύθυνοι για την πρόκληση της συγκεκριμένης μαθησιακής διαταραχής.

Η πρώιμη παρέμβαση αφορά όλα τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και έχει ως σκοπό την έγκαιρη αντιμετώπιση των Μ.Δ. Η παρέμβαση στη σχολική ηλικία έχει ως σκοπό κυρίως την αντιμετώπιση του προβλήματος. Η ψυχοκοινωνική παρέμβαση έχει συμβουλευτικό ρόλο για όλη του τη ζωή και την καθημερινότητα.

Μια λογοθεραπευτική παρέμβαση για να κριθεί επιτυχής πρέπει ν' ακολουθηθούν ορισμένα βήματα: α) η λήψη ιστορικού, β) η αξιολόγηση, γ) η διάγνωση, δ) η παρέμβαση και ε) η επαναξιολόγηση και παρατήρηση των αποτελεσμάτων. Το δεύτερο βήμα αποτελείται από άτυπες αξιολογήσεις, σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης καθώς σε περιπτώσεις μικρότερης ηλικίας συνήθως πραγματοποιείται και το στάδιο της ανίχνευσης, που προηγείται από τα άλλα δύο. Η διάγνωση είναι διαδικασία κατά την οποία ο θεραπευτής βγάζει το πόρισμα για την φύση των δυσκολιών μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, του ιστορικού και το αποτελεσμάτων από άλλους ειδικούς, π.χ. ψυχιάτρους, ΩΡΛ κ.α., και συνοδεύεται από την διαφοροδιάγνωση για την επαλήθευση των αποτελεσμάτων της διάγνωσης.

Όσον αφορά την παρέμβαση, ο θεραπευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιο από τα εργαλεία παρέμβασης που κυκλοφορούν στο ελληνικό εμπόριο. Μπορεί να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις, την εμπειρία και την φαντασία του για τη δημιουργία ασκήσεων, κατάλληλων για την διαταραχή και για τις ικανότητες του παιδιού, βαδίζοντας πάντα σε συγκεκριμένα βήματα όπως ορίζονται από τους ερευνητές του τομέα.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να συνοδεύονται από άλλες διαταραχές ή προβλήματα που αποτελούν αποτέλεσμα των Ε.Μ.Δ. όπως τα ψυχολογικά προβλήματα (χαμηλή αυτοπεποίθηση, επιθετική συμπεριφορά κ.α.). Οι

πιο συχνές συνοδές διαταραχές είναι η Δ.Ε.Π-Υ, η Δυσπραξία, η Δυσφασία, οι Φωνολογικές διαταραχές και οι Αρθρωτικές διαταραχές.

Η συνεργασία όλης της διεπιστημονικής ομάδας είναι απαραίτητη για την διεκπεραίωση της παρέμβασης. Είναι τόσο απαραίτητη, όσο και η συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας με την οικογένεια του παιδιού και το παιδί, αν αυτό είναι ικανό και στην κατάλληλη ηλικία. Ο γονέας θα πρέπει να ενημερωθεί για την κατάσταση αυτή, ώστε να μην επηρεάζεται από τους μύθους που επικρατούν γύρω από τις Ε.Μ.Δ. και ταυτόχρονα οι προσδοκίες του να μην υπερβαίνουν την πραγματικότητα. Επίσης η ενημέρωση είναι απαραίτητη για να μπορεί να συμβάλει στην παρέμβαση και για να κρατάει την αυτοπεποίθηση του παιδιού σε ικανοποιητικά επίπεδα.

Η εργασία αυτή έχει ως θέμα, εν ολίγοις, την παρέμβαση σε Ε.Μ.Δ. παιδιού της Β' Δημοτικού μέσω ενός εργαλείου, του «ΕΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ» του Αντώνη Ράντου. Η διαδικασία αυτή υλοποιήθηκε υπό το πρίσμα των συγκεκριμένων βημάτων παρέμβασης που προαναφέρθηκαν.

Στα κεφάλαια της εργασίας αναφέρονται αναλυτικά όλα τα βήματα, η περιγραφή ιστορικού και της άτυπης αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε. Επίσης αναφέρονται η στοχοθεσία αναλυτικά και η μεθοδολογία παρέμβασης σε κάθε στόχο ξεχωριστά, σύμφωνα με τα βήματα του εργαλείου. Επιπλέον, αναφέρονται τα αποτελέσματα της παρέμβασης σε κάθε στόχο. Στο παράρτημα παραθέτονται εικόνες από την παρέμβαση καθώς επίσης και οι φόρμες της αξιολόγησης και της επαναξιολόγησης με σκοπό την σύγκριση των αποτελεσμάτων για την εγκυρότερη αξιολόγηση επιτυχίας της θεραπείας.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Αναπτυξιακή Διαταραχή, Ανάγνωση, Γραφή, Ορθογραφία, Μαθηματικά, Δυσλεξία, Δυσγραφία, Δυσαναγνωσία, Δυσορθογραφία, Δυσαριθμησία, Λήψη ιστορικού, Αξιολόγηση, Διάγνωση, Στοχοθεσία, Παρέμβαση, «Ετσι Γράφω Και Διαβάζω».

Abstract

Specific learning disabilities are related to a developmental disorder that manifests as specific difficulties in reading, writing, spelling and mathematics. In the scientific field of learning disabilities there are enough data, but have not given answers to key questions in order to promote the basic theory and research. Parameters that have been investigated are mistakes in reading, writing and spelling peculiarities of phonological awareness, peculiarities and characteristics of speech and peculiarities in the arithmetic operation.

Students with learning disabilities can not have generalizes difficulties in all skills, because he would fall into the category of mental retardation, but he will have normal cognitive function in general, with internal variations between verbal-practical. One serious problem is the criteria by which is calculated the variation or the inconsistency between school performance and mental ability.

There are two types of learning disabilities, general disabilities and specific disabilities which can be divided into classified and unclassified. The most common of specific learning disabilities is dyslexia and concerns a situation of neurodevelopmental modulation, which causes difficulties in reading, writing, spelling and sometimes in arithmetic. There are two types of dyslexia, acquired and developmental dyslexia. Other specific learning disability is dysgraphia with reading difficulty, slow and intermittent. Also the dyscalculia, a situation which affects your ability to acquire arithmetical skills, dysorthografia, special disorder of learning spelling and rules that constitute and finally dysgraphia, is the difficulty to automatically recall the memory and control of consecutive muscle movements they need to write letters and numbers.

The symptoms that refer to children with specific learning disabilities is the difficulty in movement, arithmetic and mathematics, in speech, reading, writing and lack of visual and listening capacity. Students intervention programs start from two basic criteria, the content of the learning material and learning behavior.

For a successful outcome of an intervention therapy program prerequisite is the systematic and accurate diagnostic evaluation, which includes answers to the following questions: what aspects of learning disorders are affected and what factors are responsible for causing a specific learning disorder.

Early intervention refers to all children in preschool and primary school age and aims at anticipating the learning disabilities. The intervention in school age is designed primarily to address the problem. Psychosocial intervention has a consulting role throughout his life and daily routine.

An intervention for logotherapy to be successful has to follow from some steps: a) history report, b) evaluation, c) diagnosis, d) intervention and e) the re-evaluation and observation of results. The second step consists of informal assessments, weighted assessment tools as well as in cases of younger ages typically performed and the detection step, preceded by the other two. The diagnosis is a process in which the therapist takes the result of the nature of the difficulties in the evaluation results, the history and the results of other experts, eg psychiatrists, otolaryngologists, etc. , and is accompanied by differential for verifying the results of diagnosis.

Regarding the intervention, the therapist may use any of the tools of intervention which have been translated to Greek. Can use their knowledge, experience and imagination to create exercises, suitable for the disorder and the child's abilities, marching always with specific steps as defined by the researchers in the field. Specific learning disabilities it is possible to be accompanied by the other disorders or problem which are the results of special learning disorders such as psychological problem (low self-esteem, aggressive behavior, etc). The most common concomitant disorders are the ADHD, dyspraxia, dysphasia, phonological disorders and articular disorders.

The cooperation of the whole multidisciplinary team is essential for the completion of the intervention. It is so essential the cooperation of the multidisciplinary team with the child's family and the child too, if the child is capable and is the appropriate age. The parent should be informed about this situation, so he will not be influenced by the myths that exist around the special learning disabilities, while his expectations are not beyond reality. Also this information is essential to be able to contribute to the intervention and to hold the child's confidence at satisfactory levels.

This research refers to an intervention to learning disabilities at a student in B' Primary, with learning disabilities, through the project " Writing and Reading" by Anthony Radou. This procedure was followed by the specific intervention steps above.

The chapters of this study refer in detail to all steps, description of student's history and informal assessment that took place, in addition with targeting (in detail) and methodology of intervention in each target individually, according to the test's

instructions. Further reference is made regarding the outcome of intervention for every target. The appendix includes images of this intervention as well as the forms of the assessment and reassessment in order to compare the results for the validity of treatment's success.

Πρόλογος

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σήμερα, αποτελούν ένα από τα πιο συχνά φαινόμενα σε παιδιά της σχολικής ηλικίας. Ωστόσο, ακόμα αποτελεί μεγάλο «ταμπού» σε μερικές περιοχές αν και η κατάσταση αυτή έχει αποδειχθεί ότι βασίζεται σε νευροβιολογικά αίτια, χωρίς να σχετίζεται με το νοητικό δυναμικό του ατόμου.

Είναι πολύ ενδιαφέρουσα κατάσταση για έναν θεραπευτή αυτή καθ' αυτή αλλά και η διαδικασία παρέμβασης μαζί με τα αποτελέσματα. Αυτός είναι και ο λόγος που επιλέχθηκε σαν θέμα της πτυχιακής εργασίας. Η εργασία αυτή αποτέλεσε ένα επιπλέον βήμα στην πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί, για την μεγαλύτερη γνώση πάνω στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ο λόγος, που σαν τελειόφοιτη στο τμήμα λογοθεραπείας επέλεξα ερευνητική εργασία πάνω σε αυτό το θέμα, ήταν η προσπάθεια στο να έρθω όσο πιο κοντά γίνεται στην κατάσταση των Ε.Μ.Δ. Να δω από την πλησιέστερη οπτική γωνία ένα προς ένα τα βήματα για την παρέμβαση. Όλα όσα είχα διδαχθεί τα είδα και κυρίως τα περισσότερα τα έκανα πράξη. Η ηθική ικανοποίηση που προσέφεραν τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης είναι κάτι το ανεκτίμητο.

Η επιλογή του εργαλείου «ΕΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ», ήταν μια απόφαση που λήφθηκε με την πολύτιμη βοήθεια της κ. Βικτωρίας Ζακοπούλου, η οποία εξήγησε λεπτομερώς το λόγο για τον οποίο θα ήταν η καλύτερη επιλογή για την περίπτωση.

Είναι ένα εύρηστο, απόλυτα κατανοητό και πολύ ευχάριστο για το παιδί εργαλείο. Είναι δημιουργημένο από τον κ. Ηλία Α. Ράντο, ο οποίος πιστεύει πως κανένα παιδί δεν είναι πρόβλημα αλλά μια ξεχωριστή δυνατότητα. Στηριζόμενος σε αυτό, δόμησε το εργαλείο με τις αρχές της «άμεσης διδασκαλίας» ώστε να επιτρέπεται η εξελικτική ανάπτυξη της γλώσσας και της εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης.

Η έρευνα αυτή υλοποιήθηκε στα εξάμηνο της πρακτικής άσκησης, στο γραφείο λογοθεραπείας της κας Ροδάνθη Σωτηροπούλου, την οποία θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος για την πολύτιμη βοήθειά της. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει και στην οικογένεια της Σπυριδούλας, η οποία επέτρεψε τη συμμετοχή του παιδιού στη συγκεκριμένη έρευνα και συνεργάστηκε πρόθυμα μαζί μου.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	13
1 Θεωρητικές προσεγγίσεις	15
1.1 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- ορισμοί.....	18
1.1.1 Ιστορική αναδρομή - Ορισμοί	19
1.1.2 Νομοθεσία	25
1.1.3 Ταξινομήσεις μαθησιακών δυσκολιών	26
1.1.3.1 Δυσλεξία.....	29
1.1.3.2 Δυσαναγνωσία.....	31
1.1.3.3 Δυσορθογραφία.....	31
1.1.3.4 Δυσγραφία.....	31
1.1.3.5. Δυσαριθμησία.....	32
1.1.4 Αίτια ειδικών μαθησιακών δυσκολιών	33
1.1.5 Η διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης.....	34
1.1.6 Η διαδικασία κατάκτησης της γραφής.....	35
1.1.7 Φωνολογική ενημερότητα.....	37
1.1.8 Διαδικασία κατάκτησης των μαθηματικών.....	38
1.1.9 Επιδημιολογία και εξέλιξη των Εδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	39
1.2 Κλινικό προφίλ ειδικών μαθησιακών δυσκολιών	41
1.2.1 Συμπτωματολογία Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	61
1.2.1.1 Γενική συμπτωματολογία σε προσβεβλημένους τομείς.....	61
1.2.1.2 Δυνατότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	63
1.2.1.3. Συνήθη συμπτώματα στη Δυσλεξία.....	65
1.2.1.4 Συνήθη συμπτώματα στη Δυσγραφία.....	66
1.2.1.5. Συνήθη συμπτώματα στη Δυσορθογραφία.....	67
1.2.1.6. Συνήθη συμπτώματα στη Δυσαναγνωσία.....	68

1.2.1.7	Συνήθη συμπτώματα στη Δυσσαριθμησία.....	69
1.3	Μέθοδοι παρέμβασης σε μαθητές σχολικής ηλικίας με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	71
1.3.1	Αξιολόγηση.....	76
1.3.1.1	Λήψη ιστορικού.....	76
1.3.1.2	Ανίχνευση.....	78
1.3.1.3	Αξιολόγηση.....	93
1.3.1.4	Διάγνωση.....	98
1.3.1.5	Διαφοροδιάγνωση.....	99
1.3.2	Λογοθεραπευτική παρέμβαση	100
1.3.2.1	Στοχοθεσία.....	101
1.3.2.2	Μέθοδοι παρέμβασης.....	104
1.3.2.2.1	Ενδεικτικές δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης.....	107
1.3.2.2.2	Ενδεικτικές δραστηριότητες για την ανάγνωση.....	109
1.3.2.2.3	Ενδεικτικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της ορθογραφημένης γραφής.....	112
1.3.2.2.4	Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση δυσκολιών στα μαθηματικά.....	115
1.3.2.3	Μέθοδοι - Εργαλεία παρέμβασης στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	118
1.3.2.4	Προγράμματα παρέμβασης στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	124
1.3.3	Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών σε άτομα διαφορετικού κοινωνικο-πολιτισμικού επιπέδου.....	132
1.3.4	Επαναξιολόγηση	133
1.4	Συνοδές διαταραχές ειδικών μαθησιακών δυσκολιών	133
1.4.1	Διάσπαση Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα – Δ.Ε.Π.-Υ.....	134
1.4.2	Δυσπραξία	135
1.4.3	Δυσφασία.....	135
1.4.4	Φωνολογικές διαταραχές.....	137

1.4.5	Αρθρωτικές διαταραχές.....	137
1.4.6	Συναισθηματικά προβλήματα.....	138
1.5	Ενδείξεις για την μελλοντική εμφάνιση Ε.Μ.Δ.	138
1.6	Συμβουλές και χρήσιμες προτάσεις για την θετική αλληλεπίδραση με παιδί με Ε.Μ.Δ.....	142
1.6.1	Συμβουλές για τον θεραπευτή.	142
1.6.2	Συμβουλές για τον γονέα.....	144
1.6.3	Η σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ θεραπευτή, δασκάλου και οικογένειας.....	144
1.6.4	Οι πιο διαδεδομένοι μύθοι για τις μαθησιακές δυσκολίες	146
2	Χορήγηση της μεθόδου «έτσι γράφω και διαβάζω».....	149
2.1	Παρουσίαση της μεθόδου	149
2.2	Διαδικασία χορήγησης της μεθόδου.....	155
2.2.1	Επιλογή του μαθητή.....	156
2.2.2	Ιστορικό.....	157
2.2.3	Αξιολόγηση.....	158
2.2.4	Στοχοθεσία.....	161
2.2.5	Βήματα παρέμβασης	163
2.3	Αποτελέσματα χορήγησης	175
	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	179
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	182
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	196

Εισαγωγή

Η γλώσσα και η διδασκαλία της είναι θέματα που κατέχουν κυρίαρχη θέση στον τομέα της έρευνας. Δυστυχώς υπάρχουν περιπτώσεις που η διαδικασία της εκμάθησης της γλώσσας χρήζει βοήθειας. Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με αυτή την κατάσταση. Μία από τις πιο γνωστές περιπτώσεις είναι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, δηλαδή ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και μαθηματικά. Η πιο διαδεδομένη ταξινόμηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, η οποία βασίζεται καθαρά στην κλινική εικόνα, είναι η εξής: α) δυσλεξία, β) δυσγραφία, γ) δυσαναγνωσία, δ) δυσορθογραφία και ε) δυσαριθμήςια

Οι πιο πολλές δυσκολίες εμφανίζονται με την μορφή της δυσλεξίας η οποία, σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ, ορίζεται ως «ειδική αναγνωστική και ορθογραφική διαταραχή με κύριο γνώρισμα μια ειδική και σαφή δυσκολία στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας, η οποία εκδηλώνεται παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση, την ηλικία και την έλλειψη άλλης οργανικής αιτιολογίας. Προβλήματα ανακύπτουν επίσης κατά την αναγνωστική κατανόηση, την ικανότητα αναγνώρισης και ανάγνωσης λέξεων καθώς επίσης και στην επίδοση σε εργασίες που απαιτείται η αναγνωστική ή η ορθογραφική ικανότητα».

Η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι δυνατή με την μελέτη όλων των συλλεγμένων πληροφοριών και δεδομένων. Τα στοιχεία αυτά είναι προϊόντα της προσεκτικής λήψης ιστορικού, της αξιολόγησης μέσω σταθμισμένων διαγνωστικών εργαλείων και της εξέτασης από άλλους ειδικούς που συσχετίζονται με την περίπτωση.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι εξελικτικές δυσχέρειες, που αντιμετωπίζονται μόνο συμπτωματικά, αλλά με την κατάλληλη παρέμβαση τα αποτελέσματα μπορούν να είναι ανέλπιστα θετικά. Η παρέμβαση στην κατάσταση αυτή βασίζεται σε συγκεκριμένα βήματα που οφείλει ο θεραπευτής να γνωρίζει και να βαδίζει πάνω σε αυτά. Ωστόσο υπάρχουν και εργαλεία – μέθοδοι παρέμβασης, εμπνευσμένα και δομημένα από ειδικούς, διακεκριμένους στο είδος τους, μετά από έρευνες.

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία έχει ως θέμα τη χορήγηση ενός τέτοιου εργαλείου και πιο συγκεκριμένα της μεθόδου «ΕΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ» του Ηλία Α. Ράντου. Το εργαλείο αυτό έχει δομηθεί με βάση τη θεωρία πως κάθε παιδί με δυσλεξία είναι μια ξεχωριστή περίπτωση με ξεχωριστές δυνατότητες και όχι ένα πρόβλημα. Ο στόχος του λοιπόν είναι να βοηθηθούν τα παιδιά αυτά, εμποδίζοντας την εξαφάνιση των δυνατοτήτων αυτών και αξιοποιώντας τις.

Για την χορήγηση του εργαλείου, απαραίτητο ήταν το παιδί που θα επιλεγεί να είναι διαγνωσμένο με βαριές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η Σπυριδούλα ήταν το παιδί αυτό στο οποίο, μετά από μια άτυπη αξιολόγηση, οροθετήθηκαν οι στόχοι προς διεκπεραίωση. Η παρέμβαση ήταν μία διαδικασία ευχάριστη που είχε θετικά αποτελέσματα αφού οι περισσότεροι στόχοι διεκπεραιώθηκαν. Στα κεφάλαια της εργασίας, εκτός των άλλων, αναφέρονται οι στόχοι, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε καθώς και τα αποτελέσματα αναλυτικά.

ΜΕΡΟΣ Α: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1 Θεωρητικές προσεγγίσεις

Για να μπορέσει κάποιος να μιλήσει για διαταραχές της μάθησης πρέπει πρώτα να γνωρίζει τι είναι μάθηση. Σε αυτό το μείζον ερώτημα πολύ ερευνητές έχουν δώσει απαντήσεις, που μεταξύ αυτών υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές. Μάθηση είναι:

- Κατά τον H. Roth, η βελτίωση ή αποκατάσταση νέων μορφών συμπεριφοράς και ικανοτήτων.
- Κατά το R. Gange, η διαδικασία που υποβοηθάει τους οργανισμούς να τροποποιήσουν την συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με μόνιμο τρόπο, ώστε να μην επαναλαμβάνεται η ίδια αλλαγή σε κάθε νέα περίπτωση.
- Η γνωστική ψυχολογία δίνει ως ορισμό της μάθησης την διαδικασία που πραγματοποιείται στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή και έχει σαν αποτέλεσμα την τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Σύμφωνα με τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας, η μάθηση εξαρτάται από τις προηγούμενες γνώσεις, το υπόβαθρο, τις εμπειρίες, την ιδιοσυγκρασία και το στυλ μάθησης του κάθε μαθητή

Θεωρίες της μάθησης.

Ο όρος «θεωρία της μάθησης» παραπέμπει σε μία ολοκληρωμένη συστηματική άποψη για την φύση της διαδικασίας μέσω της οποίας οι άνθρωποι σχετίζονται με το περιβάλλον τους. Οι θεωρίες αυτές στηρίζονται σε δεδομένα που έχουν εκμαιευθεί από εμπειρίες και πειράματα, ώστε να προσδιορίσουν το «πώς» και να ερμηνεύσουν το «γιατί». Οι πιο γνωστές θεωρίες μάθησης είναι οι ακόλουθες:

Μπιχεβιοριστικές θεωρίες ή θεωρίες συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της θεωρίας αυτής (Edward Thorndike (1913), Ivan Pavlov (1927), B.F. Skinner, Thorndike) το θεμελιώδες αξίωμά της είναι ότι η

μάθηση και η απόκτηση της γνώσης είναι αποτέλεσμα συνεξαρτήσεων ανάμεσα στα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και τις αντιδράσεις του στα ερεθίσματα αυτά. Δηλαδή η συμπεριφορά του ατόμου ελέγχεται και διαμορφώνεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι ερευνητές μελετούν τη σχέση μεταξύ των ερεθισμάτων και της αντίδρασης που προέρχεται από αυτά και η οποία εμφανίζεται με τη μορφή ορισμένης συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2002, Βοσνιάδου, 2001). Μια διδασκαλία που χρησιμοποιεί τις αρχές του συμπεριφορισμού, δίνει έμφαση στην παρουσίαση συγκεκριμένων στόχων, τεμαχίζει τη διαδικασία της μάθησης σε μικρά συγκεκριμένα βήματα και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση. Η μάθηση συντελείται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς είτε μέσω της αμοιβής της (θετική ενίσχυση) είτε μέσω της τιμωρίας (αρνητική ενίσχυση).

Δομικός πραγματισμός ή Δομισμός.

Η μάθηση είναι μία υποκειμενική και εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων και θεωρείται το αποτέλεσμα οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Αναγνωρίζει δηλαδή ότι τα παιδιά, πριν ακόμα πάνε στο σχολείο, διαθέτουν γνώσεις και το σχολείο πρέπει να βοηθήσει να οικοδομηθούν νέες γνώσεις πάνω σε αυτές που ήδη κατέχουν. Ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα ο J. Dewey είχε αναφερθεί στην έννοια της μάθησης με ανακάλυψη (discovery learning), τονίζοντας ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν ανακαλύπτουν τα ίδια τις αλήθειες της ζωής. Αυτή η ιδέα ενσωματώθηκε πλήρως στις δομιστικές θεωρίες της μάθησης και προωθήθηκε κυρίως από τον Jerome S. Bruner (1915 -), ο οποίος την θεωρεί ως την πιο σημαντική μορφή της.

Η δομή κάθε επιστήμης περιλαμβάνει βασικές αρχές, οι οποίες άπαξ και γίνουν κτήμα του μαθητή, μπορούν να τον εισαγάγουν στην κατανόηση του σχετικού επιστημονικού πεδίου ως συνόλου. Οι αρχές αυτές μπορούν να διδαχθούν και να γίνουν κτήμα των παιδιών σε οποιαδήποτε φάση της ανάπτυξής τους.

Σύμφωνα με την θεωρία αυτή και τους εκπροσώπους της, η σκέψη του ατόμου πηγάζει από την πράξη και πως το δυναμικότερο κίνητρο για την ανάπτυξή της είναι η ανάγκη του ανθρώπου για δράση (James W. 1907. Dewey J, 1964. Piaget J, 1958. Aebli H, 1980,1981. Leontiew A, 1982.).

Κοινωνικο – πολιτισμικές θεωρίες.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, εστιάζουν στην επικοινωνιακή και πολιτισμική διάσταση της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη της νόησης είναι διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην οποία κυρίαρχο ρόλο παίζει η γλώσσα. Το παιδί στη διαδικασία αυτή δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά ενεργό μέρος της, που με τις πράξεις του διαμορφώνει τη γνωστική του πραγματικότητα. Εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι ο Jerome S. Bruner (1915 -) και ο Vygotsky. Διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες οι οποίες είναι:

- Κοινωνικός εποικοδομισμός του Vygotsky
- Θεωρία της δραστηριότητας (activity theory)
- Κατανεμημένη γνώση (distributed cognition)
- Εγκαθιδρυμένη γνώση (situated cognition)

• Οικοδομισμός

- I. Pavlov
- J.B.Watson
- E.L.Thorndike
- B.F.Skinner (Γραμμική Οργάνωση)
- N.Crowder(Διακλαδισμένη Οργάνωση)
- R. Gagne (Διδακτικός Σχεδιασμός)

• Συμπεριφορισμός

- J. Piaget)
- S. Papert (παιδαγωγική θεωρία της LOGO)
- R.Gagne, A. Newell και H. Simon (Θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας)
- Boyle (Μαθησιακά περιβάλλοντα με υπολογιστές)

• Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες -Θεωρία της δραστηριότητας

- J. Bruner (ανακαλυπτική μάθηση)
- L. Vygotsky (επικοινωνιακή και πολιτισμική διάσταση)
- Vygotsky Leontiev, Luria, Nardi (Θεωρία της δραστηριότητας)

Παράγοντες που επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία.

1. Παιδί:
 - γνωστικές διαδικασίες (αντίληψη, προσοχή, μνήμη, ικανότητα συλλογισμού, σκέψη)
 - κίνητρα
 - προσωπικότητα
 - αυτοεκτίμηση
2. οικογένεια:
 - κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας
 - στάσεις και αντιλήψεις για της μάθηση
 - προσδοκίες για το παιδί
3. σχολείο:
 - σχολικό περιβάλλον
 - εκπαιδευτικός
 - μαθησιακό υλικό
 - μέθοδοι διδασκαλίας

1.1 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- ορισμοί

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία εμφανίζεται συχνά στο σχολικό περιβάλλον. Εκδηλώνεται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά και, ανάλογα με τον ορισμό και την προσέγγιση που υιοθετείται, τα ποσοστά της κυμαίνονται σε 15%-30% του μαθητικού πληθυσμού (Kaplan, Sadock, 1985). Οι πρώτες ενδείξεις της διαταραχής εκδηλώνονται από την προσχολική ήδη ηλικία είτε με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου. Ο όρος χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ για να περιγράψει τις ειδικές δυσκολίες μάθησης ενώ στη Βρετανία υπεργενικευμένα για να περιγράψει κάθε είδους


πρόβλημα μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς. Από τους ειδικούς του τομέα, χρησιμοποιείται για κάθε μορφή σχολικής υποεπίδοσης, ενώ από τους γιατρούς για κάθε αναπτυξιακή διαταραχή.

Στο επιστημονικό πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα, δεν έχουν δώσει όμως απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα, έτσι ώστε να προωθηθεί η βασική θεωρία και έρευνα. Παράμετροι που έχουν διερευνηθεί ιδιαίτερα είναι λάθη και είδη λαθών ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, ιδιαιτερότητες της φωνολογικής επίγνωσης και πιο πρόσφατα της μορφοσυντακτικής στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία, ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου καθώς και ιδιαιτερότητες στην αριθμητική λειτουργία.


Επίσης έχουν διερευνηθεί γνωστικές ιδιαιτερότητες ή αδυναμίες των παιδιών σε αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες (έννοιες χώρου-χρόνου, διάκριση μορφής-πλασιού, μνημονική λειτουργία κ.α.). Ο εμπειρικός αυτός χαρακτήρας των μαθησιακών δυσκολιών περιορίζει τη θεωρία στη γενίκευση, διαδικασία που απλά συνοψίζει ό,τι παρατηρείται ενώ αγνοούνται βασικές αρχές λογικής και επιστημονικής μεθοδολογίας και για το λόγο αυτό δεν υπάρχει ερμηνεία στο πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών (Kavale, Forness, 1984).

1.1.1 Ιστορική αναδρομή - Ορισμοί

Στο βαθμό που δεν υπάρχει μέχρι σήμερα θεωρητικό ερμηνευτικό πλαίσιο γίνεται περιγραφή των συμπτωμάτων που βασίζεται στις αξιολογήσεις. Η περιγραφή αυτή έχει καθορίσει το πεδίο αλλά και τη διατύπωση ορισμών του προβλήματος. Βασικό λοιπόν κριτήριο καθορισμού του πεδίου καθώς και της διατύπωσης ορισμών είναι η αξιολόγηση των παραμέτρων του προβλήματος και όχι της ερμηνείας του. Στο πλαίσιο αυτό από την αρχή της μελέτης του προβλήματος μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί με διαφορετική επικέντρωση, ανάλογα με την επιστημονική προέλευση όσων τους διατύπωσαν.


 Ένας από τους πρώτους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς που στοιχεία του έχουν ενσωματωθεί σε όλους τους μεταγενέστερους, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Bateman (1965):

«Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες»

 Από το 1965 και μετά στο ίδιο πνεύμα διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί με πιο γνωστό αυτόν του Kirk ο οποίος υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children (1967). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό :

«Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.α. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές».

Ο Kirk καταλήγει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες «...παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες» (Kirk, 1972).

 Το 1987, το National Joint Committee on Learning Disabilities των ΗΠΑ, ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα, κατέληξε σ' έναν ορισμό στον οποίο επιχειρήθηκε να συγκεραστούν στοιχεία των προηγούμενων ορισμών και απόψεων. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

«Μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, όπως λ.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή

συναισθηματικές διαταραχές. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή διδασκαλία κ.α. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών».

Το National Joint Committee έκανε επιπλέον τις ακόλουθες επισημάνσεις:

- Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν επιπλέον προβλήματα στην αυτορρύθμιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση.
- Είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος άτομα και όχι παιδιά για να δηλωθεί η αναπτυξιακή φύση των δυσκολιών από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή.
- Σχετικά με την αιτιολογία, επισημαίνεται η δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα που επηρεάζει διεργασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών.
- Τέλος, τονίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί όμως να συνυπάρχουν μ' αυτές.

✚ Σύμφωνα με το DSM – IV (APA 1994), « Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια σημαντική καθυστέρηση στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά, διάγνωση της οποίας πραγματοποιήθηκε μέσω σταθμισμένων δοκιμασιών. Η καθυστέρηση αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί στην ηλικία του ατόμου, στο μειωμένο Νοητικό Δυναμικό, στην ελλιπή εκπαίδευση και σε αισθητικοκινητικά ελλείμματα.».

✚ Ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA (Kavale & Forness, 2000) είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ' αυτόν:

«οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και

αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (IDEA, 2002).

Ένας μαθητής δεν μπορεί να έχει γενικευμένες δυσκολίες σε όλες τις ικανότητες γιατί τότε θα ενέπιπτε στην κατηγορία της νοητικής καθυστέρησης. Κατά συνέπεια, ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται ότι έχει γενική νοητική λειτουργία στο πλαίσιο του φυσιολογικού, με εσωτερικές διακυμάνσεις μεταξύ λεκτικού-πρακτικού, σύμφωνα με το τεστ νοημοσύνης WISC (Daley & Nagle, 1996; Slate, 1995; Watkins, 1999). Η σχολική του επίδοση επίσης είναι κατώτερη από το αναμενόμενο για την ηλικία του και το νοητικό του δυναμικό. Ενώ δηλαδή φοιτά στην Γ' τάξη και το νοητικό του δυναμικό ανταποκρίνεται σε παιδί ηλικίας 8 χρονών, η επίδοσή του στο σχολείο υπολείπεται 1-2 χρόνια. Πρόκειται δηλαδή για ορισμούς με κριτήρια αποκλεισμού, τα οποία επιπλέον δεν είναι σαφή. Με τον τρόπο αυτό δεν αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι μαθησιακές δυσκολίες και η οριοθέτησή τους βασίζεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση με την ταυτοποίηση ενός μοντέλου ασυμβατότητας. Για το λόγο αυτό εύκολα στην κατηγορία αυτή παρεισφύουν διάφορες περιπτώσεις σχολικής υποεπίδοσης.

Ένα σοβαρό πρόβλημα είναι τα κριτήρια με τα οποία υπολογίζεται η διακύμανση ή ασυμβατότητα ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στη νοητική ικανότητα. Έχουν διατυπωθεί τέσσερα κριτήρια υπολογισμού αυτής της διακύμανσης:


1. Αποκλίσεις από το «μέσο φυσιολογικό» στα τεστ νοημοσύνης και στα τεστ επίδοσης.
2. Διαφοροποιήσεις των δεικτών των κριτηρίων επίδοσης και ικανότητας.
3. Το αναμενόμενο για την ηλικία και τη νοητική ικανότητα.
4. Απόκλιση από τη βαθμολογία όπως αυτή προσδιορίζεται από το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.


Η βασικότερη αντίρρηση για τα κριτήρια αυτά σχετίζεται με το ερώτημα που αφορά στη σχέση μεταξύ νοημοσύνης, μάθησης και επίδοσης. Όταν πρόκειται για γενικευμένο πρόβλημα νοημοσύνης όπως η νοητική καθυστέρηση τότε μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο ότι επηρεάζεται και η μαθησιακή λειτουργία και η ανταπόκριση στην παρεχόμενη γνώση. Αντίστροφη όμως σχέση μεταξύ των λειτουργιών αυτών δεν υπάρχει. Ένα παιδί με χαμηλή ανταπόκριση στην παρεχόμενη γνώση, δηλαδή στην

επίδοση, μπορεί να διαθέτει και μαθησιακή επάρκεια και νοητική ικανότητα (Tanner, 2001; Stanovich, 1999, Gunderson & Siegel, 2001, Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2003).

Εκτός από την ίδια την αμφισβήτηση που έχουν δεχθεί τα τεστ νοημοσύνης, ακόμη κι όταν είναι σταθμισμένα, ως προς την εγκυρότητά τους ιδιαίτερα για μειονοτικούς πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά πληθυσμούς, η σχέση τους με τα κριτήρια και τους δείκτες επίδοσης δεν είναι συγκρίσιμη γιατί αξιολογούν διαφορετικές λειτουργίες. Επιπλέον, πρόκειται για κοινωνικές κατασκευές με όλους τους περιορισμούς στην αξιοπιστία που μπορεί να παρουσιάζουν (Gunderson & Siegel, 2001). Ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι με βάση το κριτήριο της διακύμανσης ή ασυμβατότητας δεν μπορεί να γίνει διάκριση μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλής επίδοσης γιατί οι περισσότερες έρευνες συγκρίνουν αδύναμους αναγνώστες με μαθησιακές δυσκολίες και αδύναμους αναγνώστες χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, με τη διεύρυνση των ορίων του φυσιολογικού στο Δείκτη Νοημοσύνης μέχρι το 70, πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμπίπτουν στην περίπτωση της νοητικής καθυστέρησης ή των μαθησιακών δυσκολιών ανάλογα με το είδος και την ακρίβεια των κριτηρίων και να δίνεται μια ψευδή αίσθηση ακριβούς υπολογισμού.

 Για το λόγο αυτό, πολλοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια έχουν προτείνει άλλους τρόπους ορισμού, όπως ότι οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να ορίζονται ως εσωτερικές ανεπάρκειες της επεξεργασίας των πληροφοριών (Swanson, 2000; Torgesen et al, 2001; Fletcher et al., 2001). Η έννοια των εσωτερικών ανεπαρκειών ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών έχει δεχθεί αρνητική κριτική γιατί αποτελούν υποθετικά μοντέλα, η τεκμηρίωση των οποίων απαιτεί διερεύνηση η οποία μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει (Dean & Burns, 2002; Kavale & Forness, 2000; Scruggs & Mastropieri, 2002).

 Οι Zera και Lucian (2002) πρότειναν ένα μοντέλο καθορισμού το οποίο επικεντρώνεται στο σύστημα της αυτό-οργάνωσης. Υποστήριξαν ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά οφείλονται σε προβλήματα εργαζόμενης μνήμης, σε προβλήματα αυτορυθμιζόμενων λειτουργιών, όπως ο σχεδιασμός και η λήψη αποφάσεων, καθώς και σε προβλήματα ταυτόχρονης επεξεργασίας πληροφοριών και γνωστικής ευελιξίας.

✚ Τέλος οι Kavale & Forness (2000) διατύπωσαν μια λειτουργική οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών που αποτελείται από πέντε επίπεδα.

1. Το πρώτο επίπεδο υποστηρίζει ότι η διατύπωση ασυμβατότητας-διακύμανσης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης είναι αναγκαία, αλλά όχι επαρκής για τον καθορισμό των μαθησιακών δυσκολιών.
2. Το δεύτερο εξετάζει αν παρουσιάζονται δυσκολίες σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως ο λόγος, η ανάγνωση, η γραφή, και τα μαθηματικά.
3. Στο τρίτο επίπεδο αξιολογείται η αποτελεσματικότητα μάθησης σε σχέση με το ρυθμό απόκτησης της γνώσης και τις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται.
4. Στο τέταρτο αξιολογείται η ύπαρξη προβλημάτων σε διεργασίες όπως προσοχή, μνήμη, αντίληψη και μεταγνώση.
5. Στο πέμπτο τέλος επίπεδο περιλαμβάνονται κριτήρια αποκλεισμού, έτσι ώστε να εξασφαλισθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν προκύπτουν από νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές βλάβες, συναισθηματικές διαταραχές, πολιτισμικές ανισότητες ή έλλειψη εκπαίδευσης.

Ο λειτουργικός αυτός ορισμός στην πραγματικότητα προτείνει μια πολυεπίπεδη, διεπιστημονική αξιολόγηση και δεν πρόκειται για ένα νέο ορισμό.

Κοινά στοιχεία όλων των ορισμών αποτελούν

- α) η ασυμμετρία ή ανισομέρεια μεταξύ των ικανοτήτων και
- β) η διακύμανση ή ασυμβατότητα μεταξύ ικανότητας και επίδοσης.

Όλοι οι ορισμοί προσεγγίζουν το πρόβλημα με βάση την αξιολόγηση παραμέτρων του, εξακολουθούν όμως να δημιουργούν ασάφειες ως προς την έννοια και το περιεχόμενό της. Πενήντα χρόνια μετά τη διατύπωση των πρώτων ορισμών για τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ισχυρισθεί κανείς ότι η γνώση και η εμπειρία έχουν διευρυνθεί σημαντικά, δεν έχει απαντηθεί όμως το ερώτημα «γιατί μαθησιακές δυσκολίες;» και εξακολουθεί να συγχέεται η ασυμβατότητα-διακύμανση ανάμεσα στην ικανότητα και στην επίδοση που εμπεριέχεται σε όλους τους ορισμούς. Βέβαια η έννοια της νοητικής ικανότητας έχει διευρυνθεί και περισσότερο δίνεται έμφαση στη μαθησιακή επάρκεια, στις μεθόδους και στρατηγικές προσέγγισης της γνώσης και στο μαθησιακό ύψος. Επίσης, ως επίδοση πλέον επιχειρείται να αξιολογηθεί όχι μόνο η

ανταπόκριση στην παρεχόμενη γνώση αλλά η γενικότερη μαθησιακή συμπεριφορά στο σχολείο. Οι επαναπροσδιορισμοί αυτοί μπορεί να διευκολύνουν την αντιμετώπιση των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αναμένονται όμως με ενδιαφέρον ερευνητικά ευρήματα κυρίως από το χώρο των νευροεπιστημών για να δώσουν επαρκείς ερμηνείες σχετικά με το ίδιο πρόβλημα, γιατί οι συσσωρευμένες αλλά διάσπαρτες γνώσεις έχουν δημιουργήσει μια ιδεολογία στο πεδίο, χωρίς όμως αιτιώδεις συνδέσεις θα καταλήγουμε πάντα στο χάος, όπως είχε ισχυρισθεί ο Kavale (Kavale & Forness, 1985). Παρά τις ασάφειες και αντιγνώμιες οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια υπαρκτή κατάσταση που δημιουργεί εμπόδια και προβλήματα στη σχολική μάθηση σε ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών.

Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονικής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.1.2 Νομοθεσία

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία και πιο συγκεκριμένα με τον νόμο υπ' αριθμόν 3699

- Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) έγκειται στην δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες περιλαμβάνονται επίσης η διάγνωση, διαφοροδιάγνωση και αξιολόγηση. Οι υπηρεσίες αυτές πραγματοποιούνται κυρίως από τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ (άρθρο 1)
- Μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή για κάποιο χρονικό διάστημα της σχολικής ζωής τους εμφανίζουν δυσκολίες στην μάθηση. Στους μαθητές αυτούς, μεταξύ άλλων ανήκουν άτομα με: α) νοητική αναπηρία, β) αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και ακοής, γ) ΔΕΠ-Υ, δ) διαταραχές ομιλίας λόγου, ε) αυτισμός στ) Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, δυσαναγνωσίας, δυσορθογραφίας, δυσγραφίας και δυσαριθμησίας. Αλλά δεν εμπίπτουν μαθητές με χαμηλή επίδοση της οποίας η αιτιολογία είναι εξωγενείς παράγοντες όπως πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. (άρθρο 3)

- Οι μαθητές αυτοί μπορούν να φοιτούν: α) σε γενικό σχολείο, όπου ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με το ΚΕΔΔΥ. β) Σε γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικούς για άτομα ΕΑΕ. γ) Σε τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στο γενικό σχολείο. Στα τμήματα που φοιτούν άτομα με ΕΑΕ πρέπει ο αριθμός των μαθητών να μικραίνει. (άρθρο 6).

1.1.3 Ταξινόμησεις μαθησιακών δυσκολιών

✚ Υπάρχουν δύο είδη μαθησιακών δυσκολιών:

1. **Γενικές** που συνήθως είναι δευτερογενείς, εξωγενείς, περιβαλλοντικής αιτιολογίας. Κατά τις οποίες το άτομο υστερεί σε όλα τα είδη μαθημάτων είτε στον γραπτό είτε στον προφορικό λόγο.

2. **Ειδικές**, οι οποίες είναι αυστηρά πρωτογενείς, βιολογικής αιτιολογίας. Το άτομο υστερεί μόνο σε ορισμένα είδη μαθημάτων (π.χ. στα θεωρητικά), ενώ στα υπόλοιπα υπάρχει περίπτωση να αριστεύει (π.χ. στα πρακτικά) και να υστερεί μόνο σε ορισμένες συνθήκες (π.χ. στο γραπτό λόγο)

✚ Σύμφωνα με το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας οι Μαθησιακές Δυσκολίες σε γενικές γραμμές, θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε δύο ομάδες:

Ομάδα Α:

Κατηγοριοποιήσιμες Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι παράγοντες θεωρείται πως είναι Νευροβιολογικοί, Βιοχημικοί και Γενετικοί. Σε αυτή την ομάδα ανήκουν:

- Δυσλεξία
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)
- Γλωσσικές Διαταραχές ή Ειδικές Γλωσσικές Διαταραχές (ΕΤΔ)
- Οριακή Νοημοσύνη

Ομάδα Β:

Μη κατηγοριοποιήσιμες / Άτυπες Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι παράγοντες που ενοχοποιούνται είναι: α) Νευροβιολογικοί, Βιοχημικοί και Γενετικοί Παράγοντες οι οποίοι ευθύνονται για:

- Διαταραχές ρυθμού ομιλίας
- Δυσκολία στην αυθόρμητη γλώσσα
- Δυσκολία στη γλώσσα κατ' απαίτηση

- Οργάνωση

β) Περιβαλλοντικοί Παράγοντες στους οποίους οφείλονται προβλήματα ψυχοσυναισθηματικής και συμπεριφορικής φύσεως.

Άλλες ταξινομήσεις των μαθησιακών δυσκολιών με βάση τους αιτιολογικούς παράγοντες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών αναφέρονται παρακάτω και μπορούν να αποδοθούν στα διαγράμματα που παραθέτονται στο παράρτημα.

✚ Μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται στις:

- Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, που σχετίζονται άμεσα με χαμηλό νοητικό δυναμικό.
- Δευτερογενείς Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες είναι προϊόν Ψυχοπαθολογίας.
- Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, (Δυσλεξία, Δυσαριθμησία, Δυσγραφία, Δυσαναγνωσία, Δυσορθογραφία) οι οποίες έχουν νευρολογική βάση.

Πηγή: Τομαράς Ν. (2008) Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης

✚ Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:

- Κοινωνικές δυσκολίες
 - Έλλειψη κινήτρων.
 - Χαμηλή αυτοεκτίμηση
 - Αντιδραστική συμπεριφορά
- Δυσκολίες ακαδημαϊκής επίδοσης
 - ✚ Ανάγνωση
 - ✚ Γραφή
 - ✚ Ορθογραφία
 - ✚ Μάθηση
 - ✚ Γνωστικές λειτουργίες
- Νευρολογικές – αναπτυξιακές διαταραχές
 - Βιογενετικές
 - Αντληπτικο-κινητικές
 - Οπτικής αντίληψης
 - Ακουστικής αντίληψης

- ο Μνήμης
- ο Προσοχής

Πηγή: Τομαράς Ν. (2008) Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης

✚ Κατά γενική ομολογία οι τύποι των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είναι:

- Δυσλεξία
- Δυσαναγνωσία
- Δυσορθογραφία
- Δυσαριθμησία
- Δυσγραφία

✚ Σύμφωνα με τον Δράκο (2002) οι βασικοί τομείς που μπορούν να εμφανιστούν προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες είναι οι ακόλουθοι:

- Γλωσσικής πρόσληψης και αντίληψης
- Έκφρασης
- Αναγνωστικών δεξιοτήτων
- Κατανόησης
- Γραπτής έκφρασης
- Μαθηματικής σκέψης (συλλογισμός, επίλυσης προβλημάτων)
- Αριθμητικών υπολογισμών και πράξεων

✚ Σύμφωνα με τα κριτήρια του - **DSM-IV** (διαγνωστικό εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας) η διάκριση των Ε.Μ.Δ. πραγματοποιείται ως εξής:

- Διαταραχή ανάγνωσης (δυσλεξία)
- Διαταραχή μαθηματικών
- Διαταραχή γραπτής έκφρασης
- Μαθησιακή δυσκολία μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

✚ Σύμφωνα με τα κριτήρια του - **ICD-10** (διαγνωστικό εγχειρίδιο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας) η διάκριση των Ε.Μ.Δ. πραγματοποιείται ως εξής:

- Ειδική διαταραχή ανάγνωσης

- Ειδική διαταραχή ορθογραφίας
- Ειδική διαταραχή αριθμητικών ικανοτήτων
- Μικτή διαταραχή σχολικών ικανοτήτων

1.1.3.1 Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι η πιο κοινή από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Είναι η κύρια διαταραχή της ανάγνωσης. Υπάρχουν δύο βασικοί τύποι δυσλεξίας: α) η επίκτητη, που εμφανίζεται ως άμεσο αποτέλεσμα τραυματισμού ή εγκεφαλικής ασθένειας και πρωτοδιαγνώστηκε πριν από 100 χρόνια περίπου και β) η εξελικτική που γίνεται αντιληπτή στο διάστημα που το παιδί μαθαίνει να διαβάζει.

Σύμφωνα με την επίκαιρη έκδοση του πληρέστερου συστήματος ταξινόμησης της προβληματικής συμπεριφοράς στα παιδιά (ICD-10) και με τα υπάρχοντα ερευνητικά πορίσματα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ), η δυσλεξία ορίζεται ως «ειδική αναγνωστική και ορθογραφική διαταραχή με κύριο γνώρισμα μια ειδική και σαφή δυσκολία στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας, η οποία εκδηλώνεται παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση, την ηλικία και την έλλειψη άλλης οργανικής αιτιολογίας. Προβλήματα ανακύπτουν επίσης κατά την αναγνωστική κατανόηση, την ικανότητα αναγνώρισης και ανάγνωσης λέξεων καθώς επίσης και στην επίδοση σε εργασίες που απαιτείται η αναγνωστική ή η ορθογραφική ικανότητα».

Ο Πόρποδας ορίζει την ειδική εξελικτική δυσλεξία (specific developmental dyslexia) «σαν την ειδική δυσλεξία που έχουν ορισμένα άτομα στη μάθηση του γραπτού λόγου (δηλ. της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής), παρά τις νοητικές δυνατότητες τους, την κανονική λειτουργία των αισθητηρίων, την ομαλή ψυχική τους υγεία και τη θετική επίδραση του οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.»

Το 1997, η Βρετανική Ένωση για τη Δυσλεξία αναφέρει ότι «η δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάσουν πολλούς τομείς της μάθησης και συναφείς λειτουργίες και μπορούν να περιγράψουν ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή και στο γραπτό λόγο. Ένας ή περισσότεροι από αυτούς

τους τομείς μπορούν να επηρεαστούν». Μεγαλύτερη έμφαση στις επιμέρους δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία δίνεται στον ορισμό της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας στον οποίο χαρακτηριστικά αναφέρεται πως: «η δυσλεξία εμφανίζεται όταν η ακρίβεια και η ευχέρεια στην ανάγνωση ή/και στην ορθογραφία αναπτύσσονται ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Η δυσκολία εστιάζεται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σε επίπεδο «λέξης», και προϋποθέτει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και ότι επιμένει παρά τις ενδεδειγμένες μαθησιακές ευκαιρίες» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006).

Τέλος, η Διεθνής Εταιρεία Δυσλεξίας προσπαθώντας να δώσει έναν πλήρη ορισμό διατυπώνει τα ακόλουθα: «η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική, η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ' όλη τη ζωή του ατόμου, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006).

Δυσλεξία, αφορά μια κατάσταση νευροαναπτυξιακής διαφοροποίησης που προκαλεί δυσκολίες στην εκμάθηση ανάγνωσης, γραφής ή και ορθογραφίας. Η θεραπεία είναι καθαρά συμπτωματική και οι δυσκολίες μπορούν να βελτιωθούν, δεν συνάδουν με τις γνωστικές ικανότητες και δεν προδιαγράφουν τις επιδόσεις και σε άλλους τομείς. Ο βαθμός στον οποίο η δυσλεξία λειτουργεί σαν εμπόδιο στην μάθηση διαφέρει από άτομο σε άτομο. Επηρεάζεται η:

1. Ακουστική και η οπτική επεξεργασία, γλωσσικών πληροφοριών.
2. Φωνολογική ενημερότητα
3. Γλωσσική δεξιότητα και η αναγνωστική ευχέρεια
4. Βραχύχρονη μνήμη εργασίας
5. Μακρόχρονη μνήμη εργασίας

1.1.3.2 Δυσαναγνωσία

Η αναγνωστική δυσκολία εστιάζει στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα άτομο στην ανάγνωση, οι οποίες δεν είναι αναμενόμενες για την χρονολογική και νοητική ηλικία του (Μαρκοβίτης και Τζουριάδου). Αφορά περίπου το 4-10% των παιδιών με συνήθως φυσιολογική νοημοσύνη χωρίς προβλήματα όρασης ή συναισθηματικές διαταραχές και με επαρκές σχολικό περιβάλλον. Δυνατό επίσης είναι να παρουσιάζεται και σε παιδιά με νοητική στέρηση, διάχυτη αναπτυξιακή υστέρηση αλλά και πολιτισμική αποστέρηση. Η ανάγνωση είναι συνήθως προβληματική, αργή και διακεκομμένη. Συχνά υπάρχει αντικατάσταση λέξεων ή παρόμοιων γραμμάτων (πλένω-πλέγω), αντιστροφή (τα -ατ), πρόσθεση ή παραλείψεις συλλαβών ή/και λέξεων και συντακτικά λάθη. Η κατανόηση του κειμένου είναι ελλιπής.

1.1.3.3 Δυσορθογραφία

Αποτελεί ειδική διαταραχή της μάθησης της ορθογραφίας και των κανόνων που την αποτελούν. Πολύ συχνά συνοδεύει την δυσλεξία αλλά μπορεί να υπάρχει και μόνη της χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Snowling & Stackhouse, 1997) και άλλες φορές συγγέεται με αυτή. Η δυσορθογραφία αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στη διαδικασία της γραφής, τόσο σε επίπεδο λέξης, όσο και σε επίπεδο σύνταξης, πρότασης και παραγράφου, Η ορθογραφία είναι η καταγραφή των φθόγγων με τυποποιημένους κανόνες που δεν τηρούν την φωνητική πραγματικότητα της γλώσσας (Δήμου, 1982 Πολομαρκάκη, 1989, Μήτσιου, 2006).

1.1.3.4 Δυσγραφία

Η δυσγραφία είναι η δυσκολία στην αυτόματη ανάκληση στη μνήμη και στον έλεγχο των συνεχόμενων μυϊκών κινήσεων που χρειάζονται στη γραφή γραμμάτων ή αριθμών. Αυτή η δυσκολία δεν εξαρτάται από το νοητικό δυναμικό του ατόμου. Βασίζεται σε νευρολογικά αίτια και διαβαθμίζεται από το απλό έως μέτριο. Μπορεί

να διαγνωστεί και να ξεπεραστεί. Με την κατάλληλη και καθημερινή θεραπευτική παρέμβαση. Είναι μια ανεπάρκεια που σπάνια υπάρχει απομονωμένη από άλλα συμπτώματα μαθησιακών προβλημάτων. Αν και μπορεί, είναι εξαιρετικά σπάνιο να υπάρχει μόνη της, αναφέρεται κατά κανόνα μαζί με μαθησιακά προβλήματα που αφορούν τη γραπτή γλώσσα.

1.1.3.5 Δυσαριθμησία

Είναι η κατάσταση η οποία επηρεάζει την ικανότητα απόκτησης αριθμητικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές που έχουν Δυσαριθμησία μπορεί να έχουν δυσκολία κατανόησης απλών μαθηματικών εννοιών, στέρηση της διαισθητικής αντίληψης των αριθμών, καθώς και προβλήματα στην μάθηση των αριθμητικών πράξεων και διαδικασιών. Ακόμα και όταν φτάνουν σε μία σωστή απάντηση, μπορεί να γίνεται με μηχανικό τρόπο και χωρίς αυτοπεποίθηση. (Department for Education and Skills, 2011).

Σύμφωνα με το Μαθηματικό Ινστιτούτο Αποκατάστασης της Δυσαριθμησίας στο Μόναχο, οι μορφές της Δυσαριθμησίας ή αλλιώς Διαταραχής των μαθηματικών ποικίλουν. Το βασικό χαρακτηριστικό όμως που χαρακτηρίζει όλα τα άτομα με την διαταραχή αυτή, είναι: Η κατανόηση μαθηματικών εννοιών και η ικανότητα μαθηματικής σκέψης παρουσιάζει μεγάλα προβλήματα. Είναι μία από τις πιο παρεξηγημένες μαθησιακές δυσκολίες διότι πολλοί είναι οι γονείς και εκπαιδευτικού (που δεν γνωρίζουν για την δυσαριθμησία), που πιστεύουν πως το πρόβλημα έγκειται στην νοημοσύνη του παιδιού, γεγονός που περιπλέκει τα πράγματα και είναι παντελώς άδικο για το παιδί. Η αλήθεια είναι πως παιδιά με δυσαριθμησία μπορεί να έχουν ακόμα και υψηλό δείκτη νοημοσύνης και παρόλα αυτά, τα μαθηματικά να τους δυσκολεύουν την ζωή στο σπίτι, στο σχολείο και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα όπου ανήκουν. Όλη αυτή η κατάσταση έχει σαν αποτέλεσμα την κόπωση του παιδιού και την άρνηση και αποφυγή από οτιδήποτε έχει σχέση με μαθηματικά και αριθμούς, καθώς επίσης και τη μειωμένη αυτοεκτίμηση.

Οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν κάποια δυσκολία στα μαθηματικά, αποτελούν έναν ετερογενή πληθυσμό. Δηλαδή, δεν παρατηρούνται όλες οι δυσκολίες σε όλους τους μαθητές, ούτε στην ίδια έκταση (Παντελιάδου 2002: 50). Για τον προσδιορισμό της δυσκολίας αυτής, χρησιμοποιούνται όροι όπως «δυσαριθμησία»,

«εξελικτική διαταραχή στην αριθμητική» και «δυσκαλκουλία». (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991).

Σε ότι αφορά τα ποσοστά δυσαριθμησίας στη χώρα μας, σύμφωνα με τον καθηγητή, πρόσφατες μελέτες κάνουν λόγο για 3% - 6%. «Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι περίπου τέσσερα στα δέκα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν παράλληλα και δυσαριθμησία. Έτσι το ποσοστό των παιδιών με δυσαριθμησία είναι ουσιαστικά μεγαλύτερο αν αναλογιστεί κάποιος ότι τα ποσοστά δυσλεξίας στη χώρα μας υπολογίζονται μεταξύ 7% και 13%».

Ο Γιάννης Παπαδάτος, καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ψυχίατρος και διευθυντής του Κέντρου Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης υποστηρίζει πως η διαταραχή αυτή έχει έξι διαφορετικά «πρόσωπα»:

- « Η λεκτική δυσαριθμησία αφορά τη δυσκολία στην ικανότητα λεκτικού καθορισμού μαθηματικών όρων και σχέσεων ».
- « Η πρακτικογνωστική δυσαριθμησία είναι η δυσκολία στην πρακτική υλοποίηση των αριθμών και των πράξεων (π.χ., να μετράει το παιδί αντικείμενα) ».
- « Η λεξιλογική δυσαριθμησία είναι η δυσκολία στην ανάγνωση των μαθηματικών συμβόλων, των αριθμών και των μαθηματικών πράξεων ».
- « Η γραφολογική δυσαριθμησία αφορά τη δυσκολία στον χειρισμό των μαθηματικών συμβόλων στον γραπτό λόγο (το παιδί δεν γράφει σωστά τα σύμβολα, δεν αφήνει τις σωστές αποστάσεις μεταξύ τους κτλ.) ».
- « Η ιδεογνωστική δυσαριθμησία είναι η δυσκολία στην κατανόηση των μαθηματικών αλλά και των νοερών υπολογισμών που κάνουμε ».

1.1.4 Αίτια ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Αρκετοί ήταν οι μελετητές που για χρόνια έκαναν έρευνες για την αιτία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και πάντα επικρατούσε η άποψη πως ευθύνεται το σχολικό περιβάλλον ή η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Αργότερα όμως εντοπιστήκαν δύο παράγοντες που ευθύνονται για τις Εδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: α) οι νευροβιολογικοί και β) οι γνωστικοί παράγοντες. (Στασινός, 2003,

127). Και στους δύο παράγοντες φαίνεται πως παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ο ανθρώπινος εγκέφαλος.

Τα άτομα με αναπτυξιακές Ε.Μ.Δ. παρουσιάζουν κάποιο ή κάποια από τα ακόλουθα ερευνητικά στοιχεία: α)ελλιπή ανάπτυξη συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου, β) προβλήματα στην γενική οργάνωση του εγκεφάλου, γ) ανεπαρκής διαφοροποίηση των λειτουργιών των δύο ημισφαιρίων, δ) ελλιπής κυριαρχία του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, που είναι αρμόδιο για την δημιουργική χρήση της γλώσσας. (Blakemore & Frith, 2005, Fawcett, Nicolson & Dean 1996, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ελληνικά γράμματα 2006)

Πιο συγκεκριμένα η βιβλιογραφία έχει δώσει τις ακόλουθες αιτίες πιο πιθανές για την ανάπτυξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (A brief history of learning disabilities.):

- Παρουσία ήπιας λειτουργικής δυσλειτουργίας νευρολογικής φύσης
- Ελλιπής διαφοροποίηση των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων.
- Γενετικοί παράγοντες
- Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών.
- Κληρονομικά αίτια
- Ασθένεια ή τραυματισμός του εγκεφάλου (επίκτητη δυσλεξία)
- Ανωμαλίες στα χρωμοσώματα 6 και 15 (Grigorenko 1997)

(Πόρποδας 1997, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ελληνικά γράμματα 2006)

1.1.5 Η διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη λειτουργική διαδικασία. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ενεργοποίηση και η ικανοποιητική λειτουργία μια σειράς γνωστικών λειτουργιών όπως η νοητική ικανότητα, η αντίληψη, η μνήμη κ.α καθώς και η επίδραση ορισμένων βασικών περιβαλλοντικών παραγόντων όπως η οικογένεια, το σχολείο και γενικότερα το κοινωνικό περιβάλλον. Όλα αυτά όμως προϋποθέτουν, τη νευροφυσιολογική υποδομή του αναγνώστη. Ο εγκέφαλος και οι άμεσα σχετιζόμενες αισθήσεις της ανάγνωσης όπως η όραση και η ακοή είναι απαραίτητες

για τη διαδικασία της ανάγνωσης. Η ανάγνωση είναι μία διαδικασία κατά την οποία η γλώσσα αλληλεπιδρά με τη σκέψη. (Gollasch, V.F, 1982).

Η βασική αναγνωστική λειτουργία συντίθεται από τις γνωστικές λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στην ικανότητα της ανάγνωσης παίζουν οι φωνημική επίγνωση και η βραχύχρονη μνήμη. Από επανειλημμένες έρευνες έχει τεκμηριωθεί ότι η φωνολογική επίγνωση έχει αιτιώδη σχέση, και μάλιστα ότι αποτελεί προϋπόθεση, για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

1.1.6 Η διαδικασία κατάκτησης της γραφής

Τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για τη διαδικασία εκμάθησης της γραφής είναι μάλλον περιορισμένα σε σύγκριση με τα διαθέσιμα στοιχεία για τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης. Πολλοί ερευνητές τοποθετούν την ανάπτυξη της δεξιότητας για γραφή στην ηλικία των τριών και πέντε ετών (Clay, 1975; Ferreiro & Teberosky, 1982; Bissex, 1984; Pellegrini, 1988). Έχει αποδειχτεί ότι, εάν το κοινωνικό περιβάλλον βοηθήσει το παιδί σ' αυτόν τον τομέα, μπορεί τότε αυτό να αναπτύξει τη δεξιότητα της γραφής συγχρόνως με την εκμάθηση της ομιλίας (Adams, 1994).

Ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί στη σχέση μεταξύ ζωγραφικής και γραφής (Dyson, 1982; Von Sommers, 1984). Ο Vygotsky και ο Luria (1983), επίσης, πρότειναν μια σχέση μεταξύ αυτών των δύο δραστηριοτήτων. Είναι βέβαιο ότι για τα άτομα που χρησιμοποιούν ιδεογράμματα στο γραπτό τους λόγο, παραδείγματος χάρη στους Κινέζους, υπάρχει σχέση μεταξύ ζωγραφικής και γραφής. Επί πλέον, στις γλώσσες στις οποίες χρησιμοποιούνται γράμματα, οι ήχοι των φωνημάτων συνδέονται με τα γράμματα που αντιπροσωπεύουν αυτούς τους ήχους. Αυτή η πρόσθετη σχέση χαράσσεται και στη μνήμη, και γι αυτόν το λόγο, υποτίθεται ότι τα μονοπάτια (όχι οι περιοχές) της γλώσσας είναι διαφορετικά στους εγκεφάλους των ατόμων που γράφουν με γράμματα σε σχέση με εκείνους που γράφουν με ιδεογράμματα (Luria, στους Zafranas & Katsiou-Zafrana, 1992a).

Τα νεότερα θεωρητικά μοντέλα ανάπτυξης και μελέτης της γραπτής έκφρασης (Hayes, 1996, Hayes & Flower, 1980 Berninger et al., 1991) προτείνουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια γνωστική εκδήλωση που αποτελείται από τρεις μη-γραμμικές και επαναλαμβανόμενες φάσεις.

Πολύ σημαντικό ρόλο στην διαδικασία αυτή παίζει τόσο η μακρόχρονη μνήμη (όπου είναι αποθηκευμένες δηλωτικές και διαδικαστικές πληροφορίες σχετικά με το «τι πρέπει να γράψω», «πώς πρέπει να γραφτεί ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητό»), όσο και η εργαζόμενη μνήμη, όπου συγκροτούνται και συντίθενται οι πληροφορίες με βάση ένα οργανωτικό προσχέδιο που έχει δημιουργήσει ο μαθητής-συντάκτης.

Οι τρεις φάσεις που απαρτίζουν τη διαδικασία γραπτής έκφρασης είναι α) η οργάνωση, β) η μεταφορά και γ) η ανασκόπηση. Στη φάση της οργάνωσης, ο συντάκτης προετοιμάζει το κείμενό του δημιουργώντας ιδέες (brainstorming), ελέγχοντας την ποιότητα και τη συνάφεια των ιδεών αυτών και οργανώνοντας τις ιδέες αυτές σε ένα σχέδιο που ο ίδιος (ή κάποιος άλλος) έχει ήδη σχεδιάσει. Στη φάση της μεταφοράς, ο συντάκτης επιλέγει τις σωστές λέξεις για να δημιουργήσει προτάσεις, παραγράφους και κείμενο και να μεταφέρει έτσι τις οργανωμένες ιδέες σε γραπτό κώδικα. Ακολουθεί τους απαραίτητους κανόνες γραμματικής, σύνταξης, στίξης κλπ. Τέλος, στη φάση της ανασκόπησης, ο συντάκτης "διορθώνει" και βελτιώνει το κείμενο που έχει ήδη συντάξει σε πολλά επίπεδα (δηλ. λέξεις, παραγράφους, προτάσεις), χωρίς όμως να μένει μόνο σε απλά, επιφανειακά σημεία του κειμένου, αλλά βελτιώνοντας το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου

Σύμφωνα με βιβλιογραφία (Firth, 1980, Potvin et al. 2007, Snowling & Stackhouse, 1997) τα στάδια της ορθογραφημένης αυτόματης γραφής είναι τα ακόλουθα:

1. Σύλληψη της ιδέας και ταυτόχρονα έλεγχο της συνοχής της ιδέας με το υπόλοιπο κείμενο.
2. 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. Γραφοφωνημική αντιστοίχιση.
6. Η εύρεση των κατάλληλων γραφημάτων με τη βοήθεια των ορθογραφικών κανόνων.
7. Η ανάκληση του κινητικού μοντέλου απεικόνισης των γραφημάτων.
8. Γραφή κειμένου.

1.1.7 Φωνολογική ενημερότητα

Ο όρος «φωνολογική ενημερότητα» αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «phonological awareness», που έκανε την εμφάνισή του στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ανάμεσα στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές του 1980 (Gillon, 2004). Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται συχνά και ως «φωνολογική επίγνωση» ή «φωνολογική συνειδητοποίηση» ή «φωνολογική συνειδητότητα». Η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί μια «μεταγλωσσική δεξιότητα και αναφέρεται συγκεκριμένα στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα» (Παντελιάδου, 2001α, σ. 91).

Ουσιαστικά η φωνολογική ενημερότητα είναι η συνειδητή διάκριση και ανάλυση της ομιλίας στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή των λέξεων που αποτελούν την πρόταση, των συλλαβών που αποτελούν τη λέξη, και των φωνημάτων που αποτελούν τη συλλαβή. Επιπλέον είναι και η αντίληψη των σχέσεων μεταξύ τους η αντίληψη της ομοιοκαταληξίας καθώς επίσης και ο εκούσιος χειρισμός τους μέσα στη λέξη για τη δημιουργία νέων λέξεων

Μέχρι το 1990, η φωνολογική ενημερότητα αποτελούσε έναν όρο που συνδεόταν σχεδόν αποκλειστικά με τη γλωσσολογία. Στη συνέχεια, η αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος γύρω από τη συγκεκριμένη δεξιότητα έστρεψε και άλλους επιστήμονες, λογοπεδικούς, εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους, στην ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο όρο και τη σύνδεσή του με την εκπαιδευτική πράξη. Οι Wagner και Torgesen (1987) υποστηρίζουν ότι η φωνολογική ενημερότητα, η συνειδητοποίηση, δηλαδή, των φωνολογικών δομών του λόγου, αποτελεί ένα από τα τρία μέρη της φωνολογικής επεξεργασίας. Τα άλλα δύο μέρη είναι η φωνολογική ανακωδικοποίηση στη λεξική πρόσβαση (phonological recoding in lexical access) και η φωνητική ανακωδικοποίηση στην εργαζόμενη μνήμη (phonetic recoding in working memory).

1.1.8 Διαδικασία κατάκτησης μαθηματικών

Για την διεκπεραίωση του στόχου κατάκτησης των μαθηματικών πρέπει να ληφθούν υπόψη οι αρχές μάθησης που αφορούν τη διαδικασία απόκτησης γνώσης τόσο γενικά, όσο και ειδικά της μαθηματικής γνώσης. Βέβαια σύμφωνα με τις αρχές διδασκαλίας των Μαθηματικών, η διαδικασία μάθησης στα Μαθηματικά είναι μια κατασκευαστική δραστηριότητα. Η αρχή αυτή έρχεται σε αντίθεση με την κλασική άποψη πως ο μαθητής απορροφά την γνώση, από αυτόν που την παρουσιάζει, εντελώς παθητικά.

Η κατασκευή της γνώσης καθίσταται εφικτή υπό την προϋπόθεση ότι η διαδικασία της μάθησης βασίζεται σε συγκεκριμένες εμπειρίες του ατόμου. Η μάθηση μιας μαθηματικής έννοιας ή δεξιότητας είναι μια διαδικασία μακρόχρονη όπου η μάθηση είναι δυνατή επειδή ο άνθρωπος είναι ικανός να ανακαλύπτει κοινές ιδιότητες σε διαφορετικού είδους εμπειρίες, τις οποίες «αποθηκεύει» στη μνήμη για μελλοντική χρήση. Η νοητική αναπαράσταση μιας κοινής ιδιότητας είναι αυτό που ονομάζεται έννοια, η οποία ανακαλείται οποτεδήποτε υπάρχει κάτι σχετικό στο περιβάλλον. Όταν οι έννοιες αναπαρασταθούν με κάποιο σύμβολο, η ανάκλησή της είναι δυνατή και χωρίς την ύπαρξη κάποιου εξωτερικού ερεθίσματος. Στην περίπτωση αυτή η έννοια έχει γίνει ένα «νοητικό αντικείμενο». Κατά τον ίδιο τρόπο η δημιουργία εννοιών ανωτέρας τάξεως είναι εφικτή ομαδοποιώντας έννοιες με κοινές ιδιότητες. Οι διαδοχικές αφαιρέσεις που απαιτούνται για τη δημιουργία εννοιών ανωτέρας τάξεως, προσδιορίζουν το νόημα του όρου «αφαιρετική διαδικασία». Για να μπορέσουν οι μαθητές να μεταβούν από το επίπεδο της άτυπης γνώσης, στο επίπεδο της τυπικής μαθηματικής γνώσης πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους τα κατάλληλα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ του συγκεκριμένου και του αφηρημένου. Η παροχή συγκεκριμένου υλικού, μοντέλων, σχημάτων, διαγραμμάτων, συμβόλων, εξυπηρετεί αυτό το σκοπό. (www.mathbooks.gr)

Όπως εξηγεί στην εφημερίδα το «Βήμα» ο κ. Γιάννης Παπαδάτος, καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ψυχίατρος και διευθυντής του Κέντρου Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης, «πρέπει να κατανοήσουμε τη σημασία των μαθηματικών, τα οποία αποτελούν μια παγκόσμια γλώσσα που ενυπάρχει γενετικώς αλλά αναπτύσσεται μαζί με το άτομο και μορφοποιείται μέσα από την εκπαίδευση και τη μάθηση. Διαφορετικές περιοχές του φλοιού του εγκεφάλου εμπλέκονται στην

κατανόηση των μαθηματικών. Για παράδειγμα, σε διαφορετική περιοχή βρίσκεται η “έδρα” της κατανόησης των συμβόλων, σε άλλη εδράζει η λεκτική καταγραφή των μαθηματικών εννοιών και αλλού “κατοικεί” η επεξεργασία και η σύγκριση ποσοτικών μεγεθών. Απαιτείται να κατανοήσουμε εξατομικευμένα το πρόβλημα του κάθε παιδιού προκειμένου να προχωρήσουμε στην κατάλληλη αντιμετώπιση».

1.1.9 Επιδημιολογία και εξέλιξη των Εδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Σε γενικές γραμμές ο επιπολασμός των **Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών** ποικίλλει από 2% έως 10%. Σύμφωνα με κάποιες στατιστικές μελέτες το 1/3 των παιδιών προσχολικής ηλικίας βρίσκονται σε επικινδυνότητα για σχολική αποτυχία. Πρέπει να αναφερθεί πως ο υπολογισμός του επιπολασμού του καθενός τύπου των Ε.Μ.Δ. ξεχωριστά είναι δύσκολος, γιατί οι περισσότερες έρευνες υπολογίζουν την επικράτηση των Μαθησιακών Διαταραχών συνολικά.

Ωστόσο, υπολογίζεται ότι σε ότι αφορά την **δυσαριθμησία** ο επιπολασμός της αποτελεί το 1/5 των Μαθησιακών Διαταραχών. Τα ποσοστά δε, δυσαριθμησίας στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον καθηγητή Γιάννη Παπαδάτο, πρόσφατες μελέτες κάνουν λόγο για 3%-6%. «Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι περίπου 4/10 παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν παράλληλα και δυσαριθμησία. Έτσι το ποσοστό των παιδιών με δυσαριθμησία είναι ουσιαστικά μεγαλύτερο αν αναλογιστεί κάποιος ότι τα ποσοστά δυσλεξίας στην Ελλάδα υπολογίζονται μεταξύ 7% και 13%». Σε κάποιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στις Η.Π.Α., δίνεται ένα ποσοστό που κυμαίνεται στο 1% των παιδιών της σχολικής ηλικίας.

Σχετικά με την **δυσλεξία**, αναφέρεται ως την πιο συχνή διάγνωση και παρουσιάζεται σε ποσοστό 2% έως 8% των παιδιών της σχολικής ηλικίας παγκοσμίως και στην Ελλάδα τα ποσοστά ανέρχονται μεταξύ 7% και 13%. Στις Η.Π.Α υπολογίζεται περίπου στο 4% των παιδιών της σχολικής ηλικίας και αποτελεί τα 4/5 του συνολικού επιπολασμού των Μαθησιακών Διαταραχών. Παρουσιάζεται περίπου στο 3% του πληθυσμού

Όσον αφορά την **δυσαναγνωσία** αφορά περίπου το 4-10% των παιδιών. Σε μία έρευνα με δείγμα παιδιά ηλικίας 9-12 ετών, βρέθηκε πως το 4% των παιδιών αυτών

εμφάνιζε αναγνωστική ικανότητα που αντιστοιχούσε σε παιδί ηλικίας μικρότερης κατά 28 μήνες (2 ½ σχολικά χρόνια). Δηλαδή το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας ήταν σαφώς χαμηλότερο από το αναμενόμενο για την ηλικία και την νοητική ικανότητα του κάθε παιδιού.

Σε ότι αφορά τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, αν και η διάγνωση της διαταραχής αυτής σε ποσοστό 60-80% δίνεται σε αγόρια, δηλαδή 1: 3-4 αγόρια είναι πολύ πιθανό στην πραγματικότητα να είναι το ίδιο συχνή και στα κορίτσια. Αυτό που ενδεχομένως συμβαίνει είναι πως τα κορίτσια διαφεύγουν τη διάγνωση, σε αντίθεση με τα αγόρια που παραπέμπονται συχνότερα για ψυχιατρική αξιολόγηση λόγω της πιο απείθαρχης και επιθετικής συμπεριφοράς που προκαλεί αυτή η διαταραχή.

Ωστόσο σύμφωνα με νέες μελέτες φαίνεται πως τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί πολύ η εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών και το φαινόμενο αυτό ερμηνεύεται ποικιλοτρόπως: (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006)

1. Μεγάλο μέρος της ευθύνης πέφτει στην ασάφεια που επικρατεί ως προς τον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Μολονότι υπάρχουν πολύ σημαντικά έργα διάγνωσης στον τομέα αυτόν, υπάρχουν περιπτώσεις που η διάγνωση δεν πραγματοποιείται με σταθμισμένα εργαλεία. Επιπλέον υπάρχει πολύ μεγάλη σύγχυση μεταξύ των όρων Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και σχολική αποτυχία ή σχολική υποεπίδοση. Αυτό συμβαίνει διότι δεν είναι καθόλου σπάνιο ο πρώτος όρος να χρησιμοποιείται εναλλακτικά για τον όρο μαθησιακές δυσκολίες, μία κατάσταση που μπορεί να οφείλεται σε πάρα πολλούς παράγοντες εξωτερικούς, εσωτερικούς, ψυχολογικούς και πολλές φορές συμπτωματική κατάσταση κάποιας άλλης κατάστασης. Οι Ε.Μ.Δ. έχουν αποκλειστικά νευροβιολογική βάση και αποτελεί κάτι απόλυτα συγκεκριμένο. Τέλος πολλές φορές υπάρχει μια «αυθαίρετη γενίκευση στην κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών ως δυσλεξία» (Παντελιάδου, 2000).

2. Κατά δεύτερο λόγο, ενοχοποιούνται οι παραδοσιακές προσεγγίσεις στην εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης που υποτιμούν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί ο κάθε μαθητής να επιδείξει αναγνωστική ετοιμότητα. Για παράδειγμα οι ελλείψεις στο λεξιλόγιο ή στην φωνολογική ενημερότητα, αν και αποτελούν ενδείξεις, δεν συνιστούν απαραίτητα μαθησιακές δυσκολίες.

3. Τα περισσότερα παιδιά αξιολογούνται για μαθησιακές δυσκολίες περίπου στο οχτώ έτη της ηλικίας τους και τα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης ξεκινούν από την δευτέρα τάξη. Απόρροια αυτού του φαινομένου είναι πως τα εν λόγω παιδιά έχουν ήδη αποτύχει, ακόμα και κατά την διάρκεια της διάγνωσης έχουν μπει σε ένα κλίμα του τύπου «περιμένω να αποτύχω». (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006)

Η εξέλιξη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με στατιστικές μελέτες είναι οι εξής:

- Το 50% με 60% των παιδιών με Ε.Μ.Δ. παραπέμπονται σε τμήμα ένταξης.
- Το 40% των παιδιών με Ε.Μ.Δ. παρακολουθούν ειδική εκπαίδευση μέχρι την εφηβεία.
- Το 40% των παιδιών με Ε.Μ.Δ. επαναλαμβάνουν την τάξη τουλάχιστον μία φορά στην σχολική τους ζωή
- Το 30% των παιδιών με Ε.Μ.Δ. δεν ολοκληρώνει την υποχρεωτική εκπαίδευση.

1.2 Κλινικό προφίλ ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Οι έρευνες που εξετάζουν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες επικεντρώνονται στα **ακαδημαϊκά** και στα **κοινωνικά** χαρακτηριστικά. Στα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται όσα σχετίζονται με τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού στο σχολείο, όπως γνωστικές δεξιότητες, σχολικές δεξιότητες, κίνητρα, στρατηγικές μάθησης κτλ., ενώ στα κοινωνικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται μορφές συμπεριφοράς, κοινωνική επάρκεια, σχέσεις με συνομηλίκους, κοινωνικές δεξιότητες, προσαρμογή, κτλ.

Ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, έχουν δυσκολίες σε γνωστικές δεξιότητες, όπως η ακουστική κατανόηση, ο προφορικός λόγος, ο προσανατολισμός στο χώρο (Charman, 1988).

Όσον αφορά τις σχολικές δεξιότητες, τα παιδιά με ΕΜΔ αναφέρουν χαμηλή απόδοση στην ανάγνωση, στο γραπτό λόγο και στην ορθογραφία και οι δάσκαλοί τους συμφωνούν, αλλά προσθέτουν και τα μαθηματικά στους τομείς, όπου αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Meltzer, Roditi, Houser, & Perlman, 1998).

Σε άλλη έρευνα οι δάσκαλοι και θεραπευτές αναγνωρίζουν ότι, εκτός από τα μαθηματικά και την ορθογραφία, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στην προφορική έκφραση, τη μνήμη, και την ικανότητα να ακολουθούν οδηγίες (Oakland, Shermis, & Coleman, 1990). Η απόδοσή τους σε σταθμισμένα εργαλεία επιβεβαιώνει τα παραπάνω (Wilson, Cone, Bradley, & Reese, 1986). Τόσο η γενική βαθμολογία τους (Charman, 1988), όσο και η βαθμολογία στα μαθήματα της Γλώσσας, της Ιστορίας και των Μαθηματικών (Hatzichristou & Hopf, 1993) είναι χαμηλότερη. Οι δάσκαλοί τους θεωρούν ότι η γενική επίδοσή τους είναι χαμηλότερη από των άλλων παιδιών (Hatzichristou & Hopf, 1993). Μέσα στην τάξη τα παιδιά με ΕΜΔ δεν προσέχουν αρκετά, δεν ακολουθούν τις δραστηριότητες της τάξης, δεν μπορούν να οργανωθούν και να αντιμετωπίσουν καινούριες καταστάσεις, και δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν την εργασία τους (Cardell & Parmar, 1988. Bender & Smith, 1990).

Σχετικά με τη σχολική εργασία στο σπίτι, τα παιδιά με ΕΜΔ θεωρούν ότι αυτή είναι βάρος και το ίδιο ισχύει για και κάθε είδους δραστηριότητα που σχετίζεται με τη μάθηση (Nicholls, McKenzie, & Shufro, 1994). Αναφέρουν ότι τους δυσκολεύει η σχολική εργασία στο σπίτι, χρειάζονται βοήθεια για να την τελειώσουν και το αποτέλεσμα δεν είναι καλό (Bryan & Nelson, 1995. Bryan, Nelson & Mathur, 1995). Οι γονείς αναφέρουν ότι τα παιδιά τους ξοδεύουν μέχρι και δυο ώρες για να την ολοκληρώσουν τη στιγμή που τα αδέρφια τους τελειώνουν παρόμοιες εργασίες σε δεκαπέντε λεπτά (Baumgartner, Bryan, Donahue, & Nelson, 1993) και ότι χρειάζονται μεγάλη παρακίνηση να ξεκινήσουν το διάβασμα και να μη σταματήσουν (Epstein, Polloway, Foley, & Patton, 1993). Θεραπευτές δάσκαλοι και γονείς συμφωνούν ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εργασία στο σπίτι αρχίζοντας από α) να κατανοήσουν τι πρέπει να κάνουν, β) να το σημειώσουν γ) να θυμηθούν να πάρουν ό,τι χρειάζεται στο σπίτι, δ) να

οργανώσουν το χρόνο και τα απαραίτητα υλικά, ε) να ολοκληρώσουν την εργασία, στ) να τη φυλάξουν και ζ) να θυμηθούν να την πάρουν μαζί τους στο σχολείο (Bryan et al., 1995. Epstein et al., 1993).

Όσον αφορά την ικανότητα οργάνωσης και χρήσης στρατηγικών μάθησης σε σχετική έρευνα που έγινε (Meltzer et al., 1998) οι δάσκαλοι κρίνουν ότι σε σχέση με τους συμμαθητές τους, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν οργανώνονται καλά, δεν ελέγχουν τη δουλειά τους, δεν την προγραμματίζουν, δεν προσπαθούν αρκετά και δεν χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές. Αντίθετα, όταν ρωτήθηκαν τα ίδια τα παιδιά, δε βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες, καθώς τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κρίνουν ότι τα πηγαίνουν αρκετά καλά σε όλα τα παραπάνω εκτός από τον έλεγχο της δουλειάς και τον προγραμματισμό. Επίσης, δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν στρατηγικές για την ανάγνωση, το γράψιμο, την ορθογραφία, τα μαθηματικά και την οργάνωσή τους σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως και οι άλλοι συνομήλικοί τους και διαφορά στις δυο ομάδες προκύπτει μόνο όσον αφορά τις στρατηγικές στην ανάγνωση. Οι δάσκαλοι τους, βέβαια, θεωρούν ότι τα παιδιά με ΕΜΔ χρησιμοποιούν στρατηγικές στους παραπάνω τομείς σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι άλλοι συμμαθητές τους (Meltzer, et al., 1998).

Τα παιδιά με ΕΜΔ έχουν έλλειψη κινήτρων λόγω της αποτυχίας που βιώνουν συστηματικά. Με βάση τη διάκριση του Weiner (1985), η επιτυχία και η αποτυχία μπορούν να αποδοθούν σε εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες και μπορεί να θεωρούνταν από το άτομο ως κάτι ελέγξιμο ή μη. Τα παιδιά με ΕΜΔ είναι χαρακτηριστικό ότι αποδίδουν την αποτυχία ή την επιτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες και την θεωρούν σαν κάτι που δεν μπορούν να ελέγξουν μόνοι/ες τους (Chapman, 1988. Frederickson & Jacobs, 2001. Grolnick & Ryan, 1990. Jacobsen, Lowery, & DuCette, 1986. Rogers & Saklofske, 1985). Το γεγονός αυτό οδηγεί στην υιοθέτηση δυσπροσαρμοστικών προτύπων συμπεριφοράς απέναντι σε συνθήκες επίτευξης, που χαρακτηρίζεται από “μαθημένη αβοηθησία” (learned helplessness) (Chapman, 1988). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές αισθάνονται απελπισμένοι και πιστεύουν ότι, όση προσπάθεια και αν καταβάλλουν, δεν πρόκειται να επιτύχουν (Smiley & Dweck, 1994). Άλλες έρευνες διαπιστώνουν ότι τα παιδιά αυτά κάνουν περισσότερο εσωτερικές αποδόσεις για την αποτυχία (προσπάθεια + ικανότητα) και περισσότερο εξωτερικές για την επιτυχία (τύχη),

δηλαδή υιοθετούν ένα λιγότερο προσαρμοστικό στυλ απόδοσης (Tabassam & Grainger, 2002).

Ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές. Η ύπαρξη κοινωνικών προβλημάτων στα παιδιά αυτά οδήγησε το 1985 την Εταιρεία για Παιδιά και Ενήλικες με Μαθησιακές Δυσκολίες (Association for Children and Adults with Learning Disabilities) να συμπεριλάβει στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών και τα κοινωνικά προβλήματα (Bryan, 1998).

Οι έρευνες που εξετάζουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την κοινωνική επάρκεια των συγκεκριμένων παιδιών. Στη βιβλιογραφία ο όρος εμφανίζεται σε ποικίλες έρευνες που εξετάζουν διαφορετικά πράγματα με διαφορετικό τρόπο.

Ενδεικτικά αναφέρεται το μοντέλο κοινωνικής επάρκειας που υιοθετούν οι Vaughn και Hogan (1990), σύμφωνα με το οποίο οι κοινωνικές δεξιότητες, η απουσία δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς, η κοινωνική γνώση (π.χ. αυτοαντίληψη) και οι θετικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους είναι στοιχεία, η αλληλεπίδραση των οποίων, συνιστά την κοινωνική επάρκεια. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως οι σχέσεις με συνομηλίκους, οι κοινωνικές δεξιότητες, η εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς και οι αντιλήψεις για τον εαυτό τους.

Σχετικά με τις σχέσεις των παιδιών με ΕΜΔ με τους συνομηλίκους τους και τις φίλιες που αναπτύσσουν, τα παιδιά με ΕΜΔ είναι πιο πιθανό να έχουν περισσότερα προβλήματα από ότι οι άλλοι συνομήλικοί τους. Οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι αξιολόγησης έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο αποδεκτά και έχουν χαμηλό κοινωνικό κύρος (Margalit & Ben-Dov, 1995. Vaughn & Hogan, 1990), και μεταβλητές όπως το φύλο του παιδιού, η τάξη, ο ερευνητικός σχεδιασμός και ο τύπος της κοινωνιομετρικής κλίμακας δεν παίζουν ρόλο (Ochoa & Palmer, 1995). Επίσης, λιγότερα παιδιά με ΕΜΔ φαίνεται να έχουν έναν καλό φίλο (Tur-Kaspa, Margalit, & Most, 1999. Wiener & Schneider, 2002).

Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα των Gresham και Reschly (1986) οι οποίοι συνέκριναν εκατό παιδιά με ΕΜΔ (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) και εκατό χωρίς

ΕΜΔ. Οι συμμαθητές των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν ήθελαν να παίζουν και να συνεργάζονται μαζί τους στον ίδιο βαθμό που ήθελαν οι συμμαθητές των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Εντοπίζονται, όμως, και ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία δεν αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά με ΕΜΔ προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Στην έρευνα των Gresham και Reschly (1986) το 16% των παιδιών ήταν αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους. Επίσης, οι τελευταίες έρευνες της Vaughn και των συνεργατών της αναφέρουν ότι δεν υπήρξαν διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με ΕΜΔ και παιδιά χωρίς ΕΜΔ, όσον αφορά την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους (Forgan & Vaughn, 2000. Vaughn, Haager, Hogan, & Kouzekanani, 1992. Vaughn, McIntosh, Schumm, Haager, & Callwood, 1993). Γενικά, οι δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες είναι ακόμη ένα κοινωνικό χαρακτηριστικό των παιδιών με ΕΜΔ.

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα στις επαφές με τους άλλους ανθρώπους και για να σχηματιστούν θετικές κρίσεις για την κοινωνική επάρκεια (Spence, 1991). Οι Kavale και Forness (1996) υποστηρίζουν ότι δεν είναι εύκολο να ορίσει κανείς τις κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που δημιουργεί δυσκολίες και στην αξιολόγησή τους. Οι ίδιοι υιοθετούν την αντίληψη ότι, ενώ η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται σε ένα γνώρισμα της προσωπικότητας, ένα χαρακτηριστικό του ατόμου, οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται σε συμπεριφορές. Σε μια μετα-ανάλυση των σχετικών ερευνών καταλήγουν ότι το 75% των παιδιών με ΕΜΔ έχουν προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες, με βάση τις εκτιμήσεις των ίδιων, των δασκάλων τους και των συμμαθητών τους.

Τα παιδιά με ΕΜΔ εμφανίζουν συχνά προβληματική συμπεριφορά. Η συμπεριφορά συνήθως αξιολογείται με κλίμακες που συμπληρώνονται από εκπαιδευτικούς και γονείς ή, σπανιότερα, μετά από παρατήρηση του παιδιού στο φυσικό περιβάλλον (Bryan, 1997).

Η βιβλιογραφία δίνει πολλές πληροφορίες για τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά με ΕΜΔ. Σύμφωνα με την έρευνα των Lindsay και Dockrell (2000), με βάση τις εκτιμήσεις των γονέων το 36,7% των παιδιών με ΕΜΔ είχαν μη φυσιολογική συμπεριφορά, και με βάση τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών το ποσοστό ανερχόταν στο 30,2%. Η συμπεριφορά των παιδιών αυτών στην τάξη δημιουργεί πρόβλημα

(Toro, Weissberg, Guare, & Liebenstein, 1990), καθώς ενοχλούν και χάνουν την υπομονή τους (Wilson, Cone, Bradley, & Reese, 1986).

Επίσης, αναφέρονται τόσο προβλήματα εσωτερίκευσης, όπως άγχος, εκδήλωση σωματικών πόνων, κοινωνική απόσυρση, όσο και προβλήματα εξωτερίκευσης, όπως επιθετικότητα και προβλήματα διαγωγής (Epstein, Cullinan, & Nieminen, 1984. Dyson, 2003. Gadeyne, Chesquiere, & Onghena, 2004. Grolnick & Ryan, 1990. Lindsay & Dockrell, 2000. McConaughty & Ritter, 1985).

Όπως γίνεται φανερό, δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μοτίβο, όσον αφορά τον τύπο συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά με ΕΜΔ, αλλά σε αυτό που συμφωνεί η βιβλιογραφία είναι ότι σε σχέση με τους συνομηλίκους τους αυτά είναι πιο πιθανό να παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά.

Σημαντική θέση στην έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ κατέχει η διερεύνηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Τα ερευνητικά δεδομένα δίνουν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά με ΕΜΔ συγκρινόμενα με τους συμμαθητές τους έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες σε δοκιμασίες που αξιολογούν τους τομείς αυτοαντίληψης (Chapman, 1988. Kistner & Osborne, 1987. LaGreca & Stone, 1990. Nunez et al, 2005. Rogers & Saklofski, 1985. Tabassam & Grainger, 2002).

Σύμφωνα με άλλες έρευνες, φαίνεται ότι δεν είναι απαραίτητο τα παιδιά με ΕΜΔ να σχηματίζουν αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους. Σε σύγκριση με σταθμισμένο δείγμα, τα παιδιά με ΕΜΔ δεν βρέθηκαν να διαφέρουν και είχαν θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Lindsay & Dockrell, 2000). Φαίνεται ότι τα παιδιά με ΕΜΔ μπορεί να έχουν αρνητική αντίληψη για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, αλλά δεν διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους ως προς την αυτοεκτίμηση (Huntington & Bender, 1993. Grolnick & Ryan, 1990. Tabassam & Grainger, 2002).

Από την άλλη μεριά, βέβαια, μελέτες που εξέτασαν την αυτο-αντίληψη για τη σχολική ικανότητα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, παρά τις αρχικές τους υποθέσεις, δεν έχουν εντοπίσει διαφορές συγκριτικά με μαθητές με μέτριες επιδόσεις (Crabtree & Rutland, 2001. Dyson, 2003. Forgan & Vaughn, 2000. Montague & Gardener, 2003).

Η διερεύνηση και άλλων παραγόντων που ενδέχεται να επιδρούν στις αντιλήψεις των παιδιών οδηγεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Οι Grolnick και

Ryan (1990) και οι Vaughn και Haager (1994) δεν διαπίστωσαν διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με ΕΜΔ και παιδιά με χαμηλή επίδοση ως προς την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, την κοινωνική αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση.

Οι Durrant, Cunningham και Voelker (1990) βρήκαν ότι τα παιδιά με ΕΜΔ χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς δεν είχαν διαφορές στην αυτοαντίληψη σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Αντίθετα, παιδιά με ΕΜΔ και προβλήματα συμπεριφοράς είχαν χαμηλές βαθμολογίες στη γνωστική ικανότητα, στην κοινωνική αποδοχή και στην αυτοεκτίμηση.

Σημαντικό είναι και το εύρημα των Renick και Harter (1989), οι οποίοι βρήκαν ότι τα παιδιά με ΕΜΔ είχαν πιο θετικές αντιλήψεις για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα μέσα στην ειδική τάξη παρά μέσα στην κανονική τάξη. Επομένως, οι αντιλήψεις για τον εαυτό, δεν ακολουθούν ένα συγκεκριμένο πρότυπο για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και πιθανόν δεν επηρεάζονται αποκλειστικά και μόνο από την ύπαρξη ή μη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Η χαμηλή σχολική επίδοση που συνοδεύει τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδεχομένως ευθύνεται για τη χαμηλή αυτοαντίληψη (Haager & Vaughn, 1995). Επίσης, η ομάδα με την οποία τα παιδιά αυτά συγκρίνουν τον εαυτό τους είναι σημαντική για τις κρίσεις που σχηματίζουν. Μέσα στις ειδικές τάξεις, από τη μια μεριά τα παιδιά συγκρίνουν τον εαυτό τους με άτομα με ίδιες ικανότητες και επίπεδο (Renick & Harter, 1989), από την άλλη, όμως πιστοποιείται η ανικανότητά τους και η αποτυχία τους, γεγονός που προκαλεί αρνητικές αυτο-αξιολογήσεις (Leondari, 1993). Τα αντιφατικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τις σχετικές έρευνες οφείλονται και στην ανάγκη να ελεγχθούν και άλλοι παράμετροι, καθώς οι αντιλήψεις για τον εαυτό είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Βέβαια η χρήση διαφορετικών εργαλείων, καθώς και η ετερογένεια του πληθυσμού που αποκαλείται παιδιά με ΕΜΔ δυσκολεύει την εξαγωγή συμπερασμάτων. Συμπερασματικά μπορεί να πει κανείς ότι τα παιδιά με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν περισσότερες πιθανότητες να σχηματίσουν αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους (Bryan, 1998).

Συνοψίζοντας, οι επιστήμονες τόσο σε θεωρητικό, ερευνητικό επίπεδο, όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες κοινωνικού τύπου. Παρά τα αντικρουόμενα αποτελέσματα, φαίνεται ότι τα παιδιά με ΕΜΔ είναι μια ομάδα σε επικινδυνότητα να αντιμετωπίσει δυσκολίες στις σχέσεις με συνομηλίκους, να εμφανίσει προβλήματα συμπεριφοράς, να έχει ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και να σχηματίσει αρνητική αυτοεικόνα.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό αναφέρονται σε «μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών». Αυτό πρακτικά σημαίνει πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να έχουν μερικά ή όλα τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στον ορισμό.

Αν και η μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν έχει καθορίσει με σαφήνεια ένα κεντρικό και κυρίαρχο προφίλ, ορισμένα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και την κοινωνική ανάπτυξη συναντώνται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς μαθητές. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσονται, εξελίσσονται και αλληλεπιδρούν τα χαρακτηριστικά αυτά, είναι πολύ σημαντική στο βαθμό που επηρεάζει άμεσα το σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων. Εφόσον ληφθούν υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά στη παρέμβαση στην οποία θα συμμετέχουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι πιθανότητες επιτυχίας και αποτελεσματικότητας, μεγιστοποιούνται.

Σε γενικές γραμμές οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν ταξινομηθεί με ποικίλους τρόπους. Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις κατηγοριοποιήσεις των Ε.Μ.Δ. προκύπτουν από τις διαφορές μεταξύ των ερευνητών και από τα κριτήρια στα οποία βασίζεται η κατηγοριοποίηση. Σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρονται ταξινομήσεις που πραγματοποιήθηκαν με βάση το κλινικό προφίλ.

Παρακάτω αναφέρονται τα χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως έχουν καταγραφεί ερευνητικά, στις περιοχές της αντίληψης, της γλώσσας, της μνήμης, της προσοχής και συγκέντρωσης, της μεταγνώσης, της αυτορρύθμισης, των κινήτρων, της συμπεριφοράς, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής εξέλιξης.

Αντίληψη

Από τις πρώτες προσπάθειες μελέτης των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι αντιληπτικές λειτουργίες όχι μόνο φάνηκε πως είναι ελλειμματικές, αλλά θεωρήθηκαν ως ο βασικός αιτιολογικός παράγοντας. Τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει στραφεί στις διεργασίες επεξεργασίας των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αν και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση ή την ακοή, φαίνεται να διαφέρουν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους, στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες, επηρεάζουν κυρίως τη σχολική επίδοση στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη σχολική ηλικία και ιδιαίτερα τη

διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης. Πρέπει, όμως να τονιστεί, ότι αν και οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα, δε θεωρούνται πια κυρίαρχα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών, γιατί υπάρχουν άλλοι παράγοντες (π.χ. φωνολογική επεξεργασία) που επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό (Smith, 2004).

Οπτική αντίληψη – επεξεργασία

Οι κυριότερες περιοχές της οπτικής αντίληψης στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία.

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

Σε ό,τι αφορά στην οπτική διάκριση, αυτή αναφέρεται στην ικανότητα για διάκριση των αντικειμένων με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους. Οι μαθητές με ελλειμματική οπτική διάκριση έχουν αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων. Ακόμη, αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εξηγούν την καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε), καθώς και την αργοπορία των παιδιών αυτών να μάθουν να αντιγράφουν σχήματα και χαρακτήρες, που οδηγεί σε μεγαλύτερη ηλικία σε κακό γραφικό χαρακτήρα και ακατάστατη γραφή με σβησίματα, άνισα ή καθόλου κενά μεταξύ λέξεων ή γραμμμάτων (Willows & Terepocki, 1993· Satz, & Morris, 1981· Kaufman, 1980). Τέλος, οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν ένα σύμβολο ή αντικείμενο από κάποιο μέρος του (πρόβλημα οπτικής ολοκλήρωσης) με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν κυρίως μαθηματικές έννοιες ανώτερου (αφαιρετικού) επιπέδου (Bley & Thorton, 1995).

Οι μαθητές με προβλήματα στην οπτική μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων

του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Willows, Corcos, & Kershner, 1993· Lyle & Goyen, 1975). Είναι εμφανές, ότι η δυσκολία των μαθητών αυτών να διαχωρίζουν οπτικά στοιχεία σχημάτων, ακολουθιών αντικειμένων, γραμμάτων και αριθμών, παίζει σημαντικό και αρνητικό ρόλο στη σχολική τους ζωή και μάθηση.

Οι μαθητές με προβλήματα *οπτικής ακολουθίας* έχουν δυσκολίες στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά. Έτσι δεν μπορούν να επιλέξουν ένα κομμάτι που λείπει από μια σειρά συμβόλων, αντιμετωπίζουν γράμματα μέσα σε λέξεις και αριθμητικά ψηφία σε πολυψήφιους αριθμούς (Bley & Thorton, 1995).

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

Ακουστική αντίληψη – επεξεργασία

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδιαίτερα δυσκολίες στην ανάγνωση, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα *ακουστικής αντίληψης* και *επεξεργασίας*. Οι περισσότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν εξέταζαν τα ακουστικά ελλείμματα σε αντιδιαστολή με τα οπτικά (Bryan, 1972) και αναφέρουν προβλήματα *ακουστικής μνήμης* (δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και *ακουστικής ακολουθίας* (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών).

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι από τις σημαντικότερες έρευνες σε αυτό το χώρο είναι της νευροψυχολόγου Tallal, η οποία υποστήριζε πως η δυσκολία των μαθητών στην αναγνώριση ήχων μικρής διάρκειας που εδράζει στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι ο πυρήνας των φτωχών φωνολογικών δεξιοτήτων τους και της χαμηλής αναγνωστικής τους επίδοσης (Tallal, 1980). Η παραπάνω όμως υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε από άλλες έρευνες (Studdert-Kennedy, & Mody, 1995) και η δυσκολία διάκρισης ήχων του λόγου (π.χ. δυσκολία διάκρισης φωνημάτων) αποδόθηκε σε γλωσσικό έλλειμμα φωνολογικής και όχι ακουστικής επεξεργασίας.

Γλώσσα

Με στόχο την ερμηνεία των Μαθησιακών Δυσκολιών μελετήθηκε η ύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων και διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις για την αιτιακή τους σχέση: η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος.

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

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

Αξίζει να σημειωθεί ότι η *φωνολογική επίγνωση* θεωρείται πως είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα (Padeliadu, Kotoulas & Botsas, 1998) και μάλιστα προτείνεται ως ο ασφαλέστερος δείκτης για τον προσδιορισμό της «μη αναμενόμενης» εκδήλωσης των αναγνωστικών δυσκολιών, θέτοντας υπό αμφισβήτηση το ρόλο του δείκτη νοημοσύνης στον ορισμό και τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Stanovich, 1988).

Σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος (Brady & Shankweiler, 1991· Stanovich, 1988· Wagner & Torgesen, 1987), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν φτωχή φωνολογική επίγνωση, η οποία ορίζεται ως η αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και η ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, 1994).

Ακόμη, το έλλειμμα *φωνολογικής επίγνωσης*, αν και εμφανίζεται βαθύτερο σε μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, εξακολουθεί να υπάρχει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στις μεγαλύτερες τάξεις μέχρι την ενήλικη ζωή (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003· Gottardo, Siegel & Stanovich, 1997), υπογραμμίζοντας τον αναπτυξιακό του χαρακτήρα.

Η σχέση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα είναι πολύ ισχυρή και έχει επιβεβαιωθεί σε πλήθος ερευνών (Lundberg & Høien, 2001· Snowling, 2000· Goswami, 1999· Stanovich, 1988), ανάμεσα στις οποίες αρκετές αφορούν στην ελληνική γλώσσα (Κωτούλας, 2003· Μανωλίτσης, 2001· Καρυώτης, 1997· Παπούλια-Τζελέπη, 1997· Πόρποδας 1992).

Τα τελευταία χρόνια διατυπώθηκε και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος (Wolf & Bowers, 2000· 1999). Σύμφωνα με αυτή, οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή δεν έχουν ως μοναδικό πυρήνα τους το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο. Άμεση συνέπεια είναι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε τρεις ομάδες: α) μαθητές με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, β) μαθητές με χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών συμβόλων και γ) μαθητές με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα ονομασίας συμβόλων. Από τις ομάδες αυτές, η τρίτη εμφανίζει τις πιο σοβαρές δυσκολίες, ενώ η δεύτερη τις λιγότερο έντονες (Lovett, Steinbach, & Frijters, 2000).

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

Αν και οι έρευνες που μελέτησαν την υπόθεση για το διπλό έλλειμμα δεν ήταν λίγες, δεν μπόρεσαν να υποκαταστήσουν την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος. Οι κυριότερες αιτίες είναι η έλλειψη σαφήνειας στην περιγραφή της σχέσης μεταξύ της ικανότητας για αυτόματη ονομασία και της αναγνωστικής δεξιότητας, καθώς και η περιορισμένη επίδραση της ικανότητας για αυτόματη ονομασία στον καθορισμό της αναγνωστικής επίδοσης σε σχέση με τη φωνολογική επίγνωση (Pennington, Cardoso-Martins, Green, & Lefly, 2001).

Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας μπορούν να διδαχθούν και έχουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (Κωτούλας, Μανούση, Άνθη, 2001· Τάφα, Καλύβα, Φραγκιά, 1998· Πόρποδας,

Παλαιοθόδωρος & Παναγιωτόπουλος, 1998) σε αντίθεση με τα απογοητευτικά ή αμφιλεγόμενα αποτελέσματα των προγραμμάτων παρέμβασης που στηρίχτηκαν στην καλλιέργεια της ικανότητας για αυτόματη ονομασία (De Jong & Vrieling, 2004· Wolf, Miller & Donnelly, 2000).

Γενικότερα, η εμφάνιση σοβαρών Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση έχει συνδεθεί από πληθώρα ερευνητών με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο, αναγνωρίζοντας την κοινή δομική βάση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Επίσης φαίνεται πως διαφορετικές αναγνωστικές δεξιότητες μπορεί να επηρεάζονται από διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες. Ακόμη, υπάρχουν έμμεσοι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ του προφορικού λόγου, της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας (Bishop & Snowling, 2004· Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996).

Προβλήματα στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας οδηγούν άμεσα στη χαμηλή αποκωδικοποίηση. Τα ελλείμματα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία συνδέονται στενά με δυσκολίες στην ευχέρεια (Pennington και συν., 2001), ενώ το φτωχό λεξιλόγιο και η αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου, επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση της αναγνωστικής ικανότητας (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003, Demont & Gombert, 1996· Tummer & Hoover, 1992· Rego & Bryant, 1993).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στο λεξιλόγιο και στη γνώση του *συντακτικού* (Gillon & Dodd, 1994· Nation & Snowling, 2000), ενώ σύμφωνα με έρευνες των Bishop και Adams (1990) η επίγνωση της σύνταξης είναι ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση.

Όσον αφορά στη γνώση της *μορφολογίας*, ο ρόλος της επίγνώσής της στην αναγνωστική επίδοση έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά (Deacon & Kirby, 2004) και έχει ερμηνευθεί είτε με βάση τη δυνατότητα που παρέχει στη διεύρυνση του *λεξιλογίου* (Anglin, 1993) είτε με βάση τη συμμετοχή στην *ορθογραφία* (Bear, Invernizzi, Templeton & Johnston, 2004), είτε ως βασική βοήθεια στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων (Berninger, Abbott, Billingsley & Nagy, 2001). Η σχέση μεταξύ επίγνωσης της μορφολογίας και ανάγνωσης λέξεων αναφέρεται από πολλές ερευνητικές εργασίες όχι μόνο με τυπικούς μαθητές (Carlisle, 2000· Singson, Mahoney & Mann, 2000· Fowler & Liberman, 1995) αλλά και με μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Joanisse, Manis, Keating & Seidenberg, 2000· Windsor, 2000· Elbro & Ambak, 1996).

Όσον αφορά στο σημασιολογικό μέρος τους λόγου, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και κυρίως στην κατανόηση (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998· Bishop & Adams, 1990). Αυτοί οι μαθητές, φαίνεται να αντιμετωπίζουν συνολικά προβλήματα γλωσσικής επεξεργασίας, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων στη σημασιολογία (Nation & Snowling, 2004). Η σημασία του λεξιλογίου γίνεται περισσότερο σαφής μετά τη Γ' τάξη του δημοτικού (Chall & Conard, 1991), ενώ ιδιαίτερα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα λεξιλογίου (Biemiller, 2003· Scarborough, 2001· Cunningham & Stanovich, 1997), που επηρεάζουν είτε την κατανόηση είτε την αποκωδικοποίηση (Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999).

Μνήμη

Οι δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μνήμη έχουν ερευνηθεί αρκετά, γιατί αντικατοπτρίζουν όλες τις όψεις της μάθησής τους, εφόσον η μνήμη είναι η ικανότητα του ατόμου να κωδικοποιεί, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '90 στο πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών υποστηρίζει πως οι διαφοροποιήσεις στη μνημονική ικανότητα οφείλονται στην πρόσκτηση και χρήση μνημονικών στρατηγικών (O' Shaughnessy & Swanson, 1998· Elliott & Gentile, 1986). Μετά τη δεκαετία του '90 και την εμφάνιση της θεωρίας της επεξεργασίας των πληροφοριών, η μελέτη της μνημονικής ικανότητας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στράφηκε πέρα από τα προβλήματα επιλογής και χρήσης μνημονικών στρατηγικών και εστίασε στις δομικές δυσκολίες της μνημονικής επεξεργασίας (Sousa, 2001).

Η μνήμη με βάση το πολυδομικό μοντέλο που προτάθηκε (Sousa, 2001), μπορεί να θεωρηθεί πως περιλαμβάνει τρία μέρη, τη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη και την εργαζόμενη μνήμη, μεταξύ των οποίων συμβαίνουν τρεις σχετικά διακριτές διαδικασίες (Swanson, 1994).

Η πρώτη διαδικασία είναι η κωδικοποίηση που αναφέρεται στην ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί.

Η δεύτερη διαδικασία είναι η *αποθήκευση* που αναφέρεται στο μέγεθος της μνήμης που είναι απαραίτητο για τη μόνιμη συσσώρευση των πληροφοριών ως γνώσεων.

Η Τρίτη διαδικασία είναι η *ανάκληση*. Αυτή αναφέρεται στη διαδικασία ανάληψης μιας κωδικοποιημένης αναπαράστασης ενός ερεθίσματος από τη μνήμη και την επεξεργασία αυτής (Torgesen, 1984).

Έχει αναδειχθεί ότι ιδιαίτερα μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας με Μαθησιακές Δυσκολίες, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα με τη μάθηση της μορφολογίας (Vogel, 1983) και κάνουν πολλά λάθη μορφολογίας κατά την προφορική τους έκφραση (Nagy, Bergninger & Abbott, 2006).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μνημονική τους ικανότητα είναι σημαντικές, γιατί σχετίζονται (σε συνδυασμό με αυτές της φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και τα γλωσσικά προβλήματα (Swanson, 1994· Baddeley, 1986· Ceci, Ringstorm & Lea, 1981). Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό.

Στη βραχύχρονη μνήμη, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ιδίως όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Έτσι, τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης οφείλονται στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

Επίσης, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν διακριτές λειτουργικές δυσκολίες στη μακρόχρονη μνήμη (Sousa, 2001· Swanson, 1994). Αν και η χωρητικότητά της είναι απεριόριστη, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών οργάνωσης, αλλά και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, οδηγούν σε σημαντικό περιορισμό της (Wong, 1982). Σε αυτές τις δυσκολίες πρέπει να προστεθούν η έλλειψη δεξιοτήτων αυτό – ελέγχου στην επιλογή νύξεων και η κινητοποίηση της αποθήκευσης ή της ανάκλησης, καθώς και η λιγότερο εξαντλητική αναζήτηση της πληροφορίας, που επίσης οδηγούν στη δυσκολία χειρισμού της. Η Swanson (1987· 1984) θεωρεί πως τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αναδύονται από την αποτυχία τους

να ενσωματώσουν τα οπτικά και γλωσσικά μνημονικά ίχνη ενός οπτικά παρουσιασμένου ερεθίσματος 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.

Η εργαζόμενη μνήμη ήταν το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού που ενσωματώθηκε σε αυτόν. Για πολλά χρόνια, γινόταν (και συνεχίζει να γίνεται) λόγος για τη διάκριση μεταξύ βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης: Η βραχύχρονη μνήμη δέχεται τις πληροφορίες που το άτομο προσλαμβάνει μέσα από τις αισθήσεις του (κυρίως οπτικά ή ακουστικά) και τις συγκρατεί στον περιορισμένο χώρο της για λίγα δευτερόλεπτα. Ορισμένες από τις πληροφορίες αυτές, επιλεκτικά, μεταφέρονται έπειτα στη μακρόχρονη μνήμη, όπου και κωδικοποιούνται και παραμένουν πλέον για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι Baddeley and Hitch (1974, 1992) αναθεώρησαν όμως αυτό το μοντέλο, εισάγοντας την έννοια της εργαζόμενης μνήμης, που προσδίδει μια έννοια δυναμική στην μέχρι τότε παθητική αντίληψη της βραχύχρονης μνήμης.

Η εργαζόμενη μνήμη θα μπορούσε μεταφορικά να περιγραφεί ως ο χώρος εργασίας, ο χώρος στον οποίο απλώνουμε και συνδυάζουμε τα παλιά και νέα δεδομένα μας, όταν καταπιανόμαστε με κάθε τύπου επίλυση προβλήματος στη σχολική ή καθημερινή μας ζωή. Για παράδειγμα, κατά την διάρκεια της οδήγησης από τη στιγμή που, το άτομο είναι σταματημένο στο φανάρι και αντιλαμβάνεται ότι άναψε πράσινο μέχρι τη στιγμή που ελέγχει το δρόμο και πατάει γκάζι για να ξεκινήσει, λειτουργεί η εργαζόμενη μνήμη. Ένας μαθητής στα πρώτα σχολικά του βήματα θέτει επίσης σε λειτουργία την εργαζόμενη μνήμη του, κάθε φορά που επιχειρεί να διαβάσει και (κυρίως) να γράψει μια λέξη, κάθε φορά που επιχειρεί να αντιγράψει από τον πίνακα και, αργότερα, κάθε φορά που προσπαθεί να πει τον πολλαπλασιασμό ή να οργανώσει τις ιδέες του σε Έκθεση.

Εκεί φαίνεται να υπάρχουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα στο μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Oakhill & Yuill, 1996). Πρώτον, έχουν γενικά μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης και αυτή η δυσκολία δεν είναι εντοπισμένη στο πεδίο που έχουν τη μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση ή μαθηματικά), αλλά είναι γενικευμένη. Δεύτερον, έχουν δυσκολίες με την ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδο – λέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση. Ακόμη, τα προβλήματα στην εκτελεστική επεξεργασία ανάκλησης σχετίζονται με την παρακολούθηση της πορείας της γενικής μνημονικής διεργασίας. Τέλος, οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση,

παρακολούθηση και έλεγχο των οργανωτικών στρατηγικών, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην προσπάθεια ανάκλησης των πληροφοριών κατά την ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης. Το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού, η εργαζόμενη μνήμη αντιπροσωπεύει την ικανότητα κάποιου να κρατά ενεργή μια πληροφορία (συνήθως ένα μικρό μέρος της) την ίδια στιγμή που την επεξεργάζεται και ενσωματώνει σ' αυτή νέες πληροφορίες (Sousa, 2001· Swanson, 1994). Η εργαζόμενη μνήμη θεωρείται ο πυρήνας (δυναμικός και ενεργητικός) της μνημονικής ικανότητας.

Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι τα προβλήματα εργαζόμενης μνήμης είναι διπλής όψης. Βασίζονται τόσο στην αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας, ώστε αυτή να αποθηκευτεί αποτελεσματικά, όσο και στα μειωμένα κίνητρα που έχουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες για μια τόσο απαιτητική νοητική προσπάθεια (Shaughnessy & Swanson, 1998· Torgesen, 1984).

Προσοχή και συγκέντρωση

Ένας από τους πιο συνηθισμένους χαρακτηρισμούς που δέχονται οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην καθημερινή σχολική, ζωή είναι πως «διασπώνται εύκολα». Τα προβλήματα της προσοχής και συγκέντρωσης είναι τόσο έντονα, που μπορεί να θεωρηθεί πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ανήκουν στην ίδια ομάδα με εκείνους που έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).

Αν και τα προβλήματα προσοχής στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πολύ έντονα, δεν έχουν την ίδια αιτιολογία, ποιότητα και σφοδρότητα με αυτά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ (Bender & Wall, 1994· McKinney, Montague & Hocutt, 1993). Η σφοδρότητα των προβλημάτων προσοχής μελετάται συνήθως με έρευνες που εξετάζουν την παραμονή των μαθητών σε ένα έργο. Ενώ οι τυπικοί μαθητές φαίνεται να παραμένουν στο μαθησιακό έργο για το 60 – 80% της διδακτικής ώρας, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μένουν για το 30 – 60% (Brown & Wynne, 1984· McKinney & Feagans, 1983· Hallahan, Gajar, Cohen & Tarver, 1978). Οι μελέτες που ασχολήθηκαν με τη συντηρούμενη προσοχή, είχαν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Στις έρευνες που οι εκπαιδευτικοί «βαθμολογούσαν» την προσοχή των μαθητών και τη συγκέντρωσή τους στο χρόνο, έβρισκαν προβλήματα (Bender, 1985· McKinney & Feagans, 1983), ενώ σε έρευνες με εργαστηριακή παρατήρηση και εκτίμηση, δεν αναφέρονταν δυσκολίες προσοχής (Zentall, 1986). Ουσιαστικά, το μεγαλύτερο μέρος

της φτωχής προσοχής των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δείχνει να οφείλεται στις δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής που αντιμετωπίζουν (Bender, 2004).

Η διαφορά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που εμφανίζεται στις έρευνες στη σχολική ηλικία και θεωρείται πως είναι 2 – 3 ετών μικρότερη αυτής των τυπικών συνομήλικων τους, επιδεινώνεται μετά την ηλικία των 12 και 13 ετών. Σε αυτή την ηλικία, μελέτες έχουν δείξει πως επιτελείται η πλέον δραστική αύξηση της ικανότητας προσοχής (Masters, Mori & Mori, 1993). Οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες που έχουν μια καθυστέρηση 2 – 3 ετών στις δεξιότητες προσοχής, δεν πραγματοποιούν αυτό το άλμα τη χρονική στιγμή που πρέπει, έχοντας συγχρόνως την επιβάρυνση της μετάβασης στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στο γυμνάσιο, οι δυσκολίες και οι διαφορές με τους τυπικούς συμμαθητές τους μεγαλώνουν και επιτείνονται.

Προσοχή είναι η ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται στην πληροφορία και στο γνωστικό έργο που έχει μπροστά του αγνοώντας δευτερεύοντα και άσχετα στοιχεία και ερεθίσματα (Hunt & Marshall, 2005). Πολλοί επιστήμονες αναφέρονται σε αυτή τη διεργασία με το όνομα *επιλεκτική προσοχή*, ενώ στη διατήρηση της προσοχής αυτής στο χρόνο με το όνομα *συντηρούμενη προσοχή*.

Οι παράγοντες που έχουν προταθεί ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι:

- α) κυρίως η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση,
- β) η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης
- γ) η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν (Bender, 1985).
- δ) το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και
- ε) και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που βοηθούν την προσοχή (Smith, 2004).

Δηλαδή, η αδυναμία των μαθητών αυτών να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «ονομάζουν» (χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) κάθε αντικείμενο, δυσκολεύουν την προσπάθειά τους για συγκέντρωση και προσοχή.

Η προσοχή αλληλεπιδρά έντονα με τη μνημονική ικανότητα και μαζί επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση σε όλα τα ακαδημαϊκά έργα. Η κυριότερη συνεισφορά στα προβλήματα επίδοσης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η αρνητική επιρροή που έχουν τα προβλήματα προσοχής στη χρήση στρατηγικών

επίλυσης προβλημάτων. Η επίδραση αυτή επηρεάζει σημαντικά και δυσκολεύει τη στρατηγική προσέγγιση των ακαδημαϊκών έργων από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Smith, 2004).

Μεταγνώση

Ο όρος μεταγνώση αναφέρεται στη γνώση και κατανόηση που έχει το ίδιο το άτομο για το επίπεδο και τις δυνατότητες της σκέψης του, του προσωπικού του συστήματος επεξεργασίας των πληροφοριών και οικοδόμησης της γνώσης (Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 1995). Με απλά λόγια είναι η γνώση που διαθέτει το άτομο για τις γνωστικές του λειτουργίες και τις δυνατότητες που του προσφέρουν με συνέπεια την ενεργή παρέμβαση, παρακολούθηση, διόρθωση και συντονισμό των λειτουργιών ώστε να επιτευχθεί κάποιος στόχος (Ευκλείδη , 1992).

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

Η έρευνα στο χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών από νωρίς έλεγξε αυτή την εικόνα στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Φάνηκε πως οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν σημαντικά μεταγνωστικά ελλείμματα που επηρεάζουν και τη σχολική τους επίδοση (Baker & Brown, 1984· Garner, 1988· Wong, 1985).

Τα βασικά προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. αφορούν:

1. Στην αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του.
2. Στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών.
3. Στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο.
4. Στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του γνωστικού έργου.

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

- με λανθασμένη αρχική κατανόηση των απαιτήσεων του έργου
- με έλλειψη επίγνωσης αλλά και ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης

- με χρήση λιγότερο περίπλοκων και αναποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας για την κρίση της απόδοσης
- με αποτυχία να αυτοεξετάζεται ενεργά για να εκτιμήσει αν τα κατάφερε.
- με αποτυχία στην εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες.

Τα προβλήματα παρακολούθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν βρεθούν μπροστά σε μια προβληματική κατάσταση (νοηματικό χάσμα, αδυναμία λύσης προβλήματος, αποτυχία απομνημόνευσης) μπορούν να οδηγήσουν:

1. Στο να μην αντιληφθεί ο μαθητής ότι υπήρξε πρόβλημα και να συνεχίσει μέχρι την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου, έχοντας τη λανθασμένη εντύπωση πως όλα πήγαν καλά (Garner & Reis, 1981),
2. Στο να αντιληφθεί πως κάτι δεν πήγε καλά σε αυτά που διαβάζει, να σταματήσει, αλλά επειδή δεν έχει τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές για να το αντιμετωπίσει, είτε να τα παρατήσει είτε να συνεχίσει χωρίς να επεξεργαστεί το πρόβλημα (Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 1996)
3. Στο να αντιληφθεί το πρόβλημα, να προσπαθήσει να το αντιμετωπίσει, οι διορθωτικές στρατηγικές όμως που χρησιμοποίησε να μην είναι οι κατάλληλες για να έχει θετικό αποτέλεσμα (Palincsar & Brown, 1987).

Τα τρία αυτά ενδεχόμενα οδηγούν σε αδιέξοδο και αποτυχία τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, που είτε τα παρατούν είτε ολοκληρώνουν παθητικά το έργο με το οποίο ενεπλάκησαν. Αυτή η διαδικασία μη ενεργής παρακολούθησης του γνωστικού έργου είναι μια συνηθισμένη και επαναλαμβανόμενη διαδικασία στην καθημερινή σχολική πρακτική (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003· Wong, 1985).

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων είναι το τελευταίο κομμάτι των μεταγνωστικών διεργασιών. Τυπικά παραδείγματα δραστηριοτήτων που ανήκουν σε αυτή, είναι η τελική επαναξιολόγηση των στόχων που τέθηκαν στην αρχή και τροποποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας, καθώς και τα συμπεράσματα του μαθητή σε σχέση με τις διαδικασίες που υλοποιήθηκαν (Schraw, 1998). Ακόμη, μέρος της αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί ο έλεγχος για το αν οι πληροφορίες που αποκτήθηκαν από το γνωστικό έργο ήταν σημαντικές και ολοκληρωμένες. Έτσι

κρίνεται αν πρέπει να επεκταθούν ή πρέπει να υπάρξει αναστοχασμός (Μπότσας, 2007).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συνήθως αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών λειτουργιών τους. Αφού αρχικός στόχος τους είναι να ολοκληρώσουν το γνωστικό έργο, χωρίς να το επεξεργάζονται βαθιά, όταν το ολοκληρώνουν, σταματούν την επεξεργασία. Δεν σκέφτονται άλλο, δεν προχωρούν σε περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων και δεν αναστοχάζονται. Γι' αυτό το λόγο, δεν μπορούν να κερδίσουν σε νέα και ενημερωμένη μεταγνωστική γνώση και να βελτιώσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Έτσι, δεν μπορούν να διακρίνουν τους σωστούς από τους λανθασμένους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, χρησιμοποιώντας μόνο υπολογιστικά κριτήρια (π.χ. «έμαθα το μάθημα, αφού τελείωσα το διάβασμα») (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

1.2.1 Συμπτωματολογία Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

1.2.1.1 Γενική συμπτωματολογία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε προσβεβλημένους τομείς

1. Κινητικότητα

- δυσκολία σε λεπτές κινητικές ικανότητες (π.χ. κόψιμο με ψαλίδι)
- δυσκολία σε αδρές κινητικές ικανότητες (π.χ. τρέξιμο, ισορροπία)
- δυσκολία στον οπτικοκινητικό συντονισμό (π.χ. κράτημα μολυβιού, κούμπωμα παλτού)
- κινητική αδεξιότητα
- προβλήματα ισορροπίας
- έλλειψη ρυθμού

2. Αριθμητική και μαθηματικά

- δυσκολία στη μνήμη
- δυσκολία στη διαδοχή ημερών, μηνών, αριθμών
- δυσκολία στην οργάνωση

- σύγχυση πρόσημων (+,-)
 - δυσκολία στην εκμάθηση της προπαίδειας
 - δυσκολία στην ώρα
3. Προφορικός λόγος
- δυσκολία στην αφήγηση μιας ιστορίας
 - δυσχέρεια στη ροή του λόγου (π.χ. κομπιάσματα, παύσεις)
 - δυσκολία στο να κατανοεί προφορικές εντολές ή οδηγίες
4. Ανάγνωση
- δυσκολία στην αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων
 - δυσχέρεια στην κατανόηση νοήματος
 - διαβάζει με αργό ή άστατο ρυθμό και δεν σταματάει στις τελείες
5. Γραφή
- άσχημος ή άτσαλος γραφικός χαρακτήρας
 - δυσκολία στην αντιγραφή μιας πρότασης
 - δυσκολία στην ορθογραφία
 - δυσκολία στη σύνθεση ιδεών σε μια έκθεση
6. Οπτικό – ακουστική ικανότητα
- δυσκολία στο άκουσμα μικρών διαφορών σε ήχους (π.χ. στην προφορά γραμμάτων)
 - δυσκολία στην αναγνώριση μικρών διαφορών σε σχήματα ή γράμματα
 - αντιστροφή γραμμάτων
 - παράλειψη γραμμάτων, λέξεων ή ακόμα και γραμμών
 - δυσκολία στην αντίληψη της ποσότητας, του βάθους ή της απόστασης
7. Σειροθέτηση και προσανατολισμός.
- Δυσκολίες στην διάκριση και αντίληψη χωροχρονικών εννοιών:
 - Πάνω – κάτω
 - Δεξιά – αριστερά
 - Τα σημεία του ορίζοντα
 - Μαθηματική σειρά αριθμών

- ο Τη σειρά μηνών
- ο Τη σειρά ημερών της εβδομάδας
- ο Πριν – μετά
- ο Πότε έγινε ένα γεγονός
- ο Χθες – αύριο
- ο Πλευρίωση
- ο κ.α.

8. Συμπεριφορά

- Αδυναμία συγκέντρωσης
- Νευρικότητα
- Έντονα ξεσπάσματα
- Αδιαφορία
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Έλλειψη οργάνωσης
- Αυξημένη κούραση λόγω υπερβολικής προσπάθειας στην μελέτη.

(Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006,

Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.)

1.2.1.2 Δυνατότητες των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

- Αναλυτική δημιουργική σκέψη
- Αναλυτική δημιουργική γραφή
- Φαντασία
- Ιδιαίτερες ικανότητες σε αθλήματα
- Ιδιαίτερες ικανότητες στη χειροτεχνία
- Ιδιαίτερες ικανότητες στο σχέδιο
- Ιδιαίτερες ικανότητες σε τρισδιάστατες κατασκευές
- Ιδιαίτερες ικανότητες στην χρήση της τεχνολογίας και πολυμέσων

Χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ένα κεφάλαιο που δεν έχει διερευνηθεί όσο θα έπρεπε. Είναι η ύπαρξη ενός ειδικού πληθυσμού μαθητών: οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι αποτελούν την πλειοψηφία των χαρισματικών μαθητών όπου είναι η μειονεξία των μαθητών (Minner 1990, Whitmore 1981).

Τα αρνητικά χαρακτηριστικά ταυτίζονται με αυτά των μαθητών με χαμηλή επίδοση και με μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά όμως τα θετικά χαρακτηριστικά δηλαδή συναισθηματικά χαρακτηριστικά, γνωστικές δεξιότητες και ικανότητες ταυτίζονται με τα χαρισματικά παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Vepsi & Yewchuck 1995, Hannan & Shore 1992).

Σε μερικές περιπτώσεις, αν και είναι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν ακόμα και υψηλές γλωσσικές και αντιληπτικές ικανότητες, αυτονομία, αποτελεσματική μη λεκτική επικοινωνία και αποδοχή από τους συνομήλικους τους (Crawford & Snart 1994, Vepsi & Yewchuck 1992).

Ακόμη ένα αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό είναι ότι μαθαίνουν με δικό τους συγκεκριμένο τρόπο «παράδοξο τρόπο» καθώς επίσης ότι όσο πιο εύκολο είναι το έργο που τους δόθηκε να υλοποιήσουν τόσο πιο δύσκολα τα καταφέρνουν, ενώ είναι απόλυτα αποτελεσματικοί σε όσο το δυνατό δυσκολότερα έργα (Silverman 1989, Tannebaum & Baidwin 1983).

Πιο συγκεκριμένα οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες:

- Χαρακτηρίζονται από εξαιρετικές επιδόσεις και νοητικές ικανότητες αλλά και από σοβαρές δυσκολίες σε άλλους τομείς.
- Παρουσιάζουν μεγάλη διασπορά όσον αφορά τις δυσκολίες στην ανάγνωση και την γραφή.
- Δεν παραπέμπονται για τις δυσκολίες και τις ικανότητές τους λόγω της κατάστασής τους, αλλά διαφορετικά προβλήματα π.χ. προσωπικά και κοινωνικά.
- Προσπαθούν να εκμεταλλευτούν τις ικανότητές τους για να αποκαταστήσουν τις δυσκολίες τους.

(Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006)

1.2.1.3 Συνήθη συμπτώματα στη δυσλεξία

Αναφέρεται συνήθως στην συνύπαρξη διαταραχών της Ανάγνωσης και του Γραπτού λόγου σε επίπεδο χαμηλότερο της πραγματικής του ηλικίας παρά την φυσιολογική νοητική ικανότητα και το επαρκές σχολικό περιβάλλον ενώ ο προφορικός λόγος και η άρθρωση είναι φυσιολογικά εκτός και αν συνυπάρχει και άλλη αναπτυξιακή διαταραχή. Πιο συγκεκριμένα τα συμπτώματα είναι:

- Δεν θυμούνται εύκολα ημερομηνίες, αριθμούς τηλεφώνων, διευθύνσεις, ονόματα περιοχών, τα επαγγέλματα των γονέων ή των γνωστών τους (με την σωστή ορολογία)
- Χρησιμοποιούν πολλά μη λεκτικά σήματα (π.χ. χειρονομίες, ύφος) αντί για λόγια.
- Δεν μαθαίνουν εύκολα ποιήματα και κείμενα.
- Προτιμούν να κοιτάζουν βιβλία με εικόνες από το να διαβάζουν.
- Δεν αγαπούν το σχολείο και τα μαθήματα και δεν διαβάζουν από ευχαρίστηση εξωσχολικά βιβλία.
- Χρειάζονται πολλή ώρα να ετοιμάσουν τα μαθήματά τους, και αποσπάται συχνά η προσοχή τους.
- Μπορεί να ξεχνούν τις εργασίες τους και τις υποχρεώσεις τους.
- Δυσκολεύονται να εκφράσουν με σωστά λόγια τις ιδέες τους.
- Δεν προγραμματίζουν καλά τον χρόνο τους.
- Έχουν παρόμοιες δυσκολίες και σε κάθε άλλη γλώσσα (π.χ. Αγγλικά).
- Δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν όρους, τύπους, ονόματα, χρονολογίες, ημερομηνίες, στα μαθήματα της Ιστορίας, Γεωγραφίας, Θρησκευτικών, Φυσικής, κλπ.
- Δεν θυμούνται εύκολα κανόνες, τύπους και πορίσματα στη Φυσική, Χημεία κ.λπ.
- Συνήθως αισθάνονται ντροπή και απογοήτευση για τις αδυναμίες τους.
- Απογοητεύονται εύκολα και παραιτούνται.
- Νομίζουν ότι θα κάνουν λάθος οτιδήποτε κι αν πουν.
- Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση.

- Στην Πρώτη Τάξη του Δημοτικού σχολείου συναντούν δυσκολία να μάθουν τα γράμματα του αλφάβητου. Για να διαβάσουν τις συλλαβές λένε «κ + α = κα».
- Στις μεγαλύτερες τάξεις διαβάζουν με λιγότερα λάθη αλλά με πολλά κομπιάσματα, δισταγμό ή/και σχεδόν συλλαβιστά μερικές φορές.
- Όταν διαβάζουν χάνουν τη σειρά και γι' αυτό προτιμούν να δείχνουν με το δάχτυλο.
- Κάνουν ορθογραφικά λάθη ακόμα και σε λέξεις που έχουν διδαχτεί.
- Μπορεί μια λέξη να τη γράφουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους στην ίδια σελίδα.
- Μένουν ανορθόγραφοι ως την ενήλικη ζωή εκτός αν διδαχθούν με ειδική μέθοδο.
- Νιώθουν ανασφάλεια όταν πρέπει να γράψουν κάτι και το αποφεύγουν.

1.2.1.4 Συνήθη συμπτώματα στη δυσγραφία

Γενικά τα συμπτώματα της δυσγραφίας είναι:

- Σφίξιμο των δακτύλων κατά το γράψιμο
- Παράξενες τοποθετήσεις του καρπού, του σώματος ή του χεριού
- Υπερβολικά σβησίματα
- Ανάμειξη κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων
- Ανάμειξη όρθιων και πλαγιαστών γραμμάτων
- Αστάθεια στο σχήμα και στην κλίση των γραμμάτων
- Ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα γραμμάτων
- Ατελή πλαγιαστά γράμματα
- Κακή χρήση των γραμμών και των περιθωρίων
- Κακή οργάνωση της σελίδας
- Αργοπορία κατά την αντιγραφή
- Γενική κακογραφία
- Μειωμένη ταχύτητα γραφής
- Απροσεξία στις λεπτομέρειες κατά το γράψιμο
- Συχνά είναι αναγκαία φραστικά σήματα και ψιθυρισμοί

- Νιώθει αρκετή εμπιστοσύνη, όταν βλέπει σε οθόνη αυτό που κάνει το χέρι κατά το γράψιμο
- Υλοποιεί αργά φραστικές κατευθύνσεις που περιλαμβάνουν διαδοχικές πράξεις και σχεδιασμό

1.2.1.5 Συνήθη συμπτώματα στη δυσορθογραφία

Γενικά τα συμπτώματα της δυσορθογραφίας είναι:

- Προσθήκη άχρηστων γραμμάτων στην γραφή π.χ. σπππίτι
- Παραλείψεις γραμμάτων στην γραφή π.χ. χμα αντί χώμα
- Διαλεκτικές επιρροές λόγου στην γραφή π.χ. κατσίκ αντί κατσίκι
- Αντιστροφή όλης της λέξης στην γραφή π.χ. ιζαμ αντί μαζί
- Αντιστροφή φωνηέντων στην γραφή π.χ. εατός αντί αετός
- Αντιστροφή στη σειρά συμφώνων στην γραφή π.χ. λπένω αντί πλένω
- Αντιστροφή συμφώνου ή φωνήεντος όταν το ένα ακολουθεί το άλλο στην γραφή π.χ. γνεθιλα αντί γενέθλια
- Αντιστροφή συλλαβών στην γραφή π.χ. νωπι αντί πίνω
- Λανθασμένη αντίληψη ήχου με ένα σετ γραμμάτων όταν καλείται να τα μεταφέρει στον γραπτό λόγο, όπως υ με ου
- “Νεογραφισμοί”, (γράμματα κολλημένα)

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.

- Αντικατάσταση γραμμάτων από άλλα γειτονικών μορφών.
 - διαφορετικά προσανατολισμένα (ρ. 9)
 - γειτονικής μορφής (γ.χ)
- Αντιστροφές
 - αντιστροφή αρχικού φωνήεντος (αρ, ρα)
 - αντιστροφές μέσα στην συλλαβή ή σε διαδοχικά σύμφωνα (τρία, τίρα)
- Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών
- Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών

- Σύνδεση των λέξεων (της μαμάς του-της μαμάστου)

2. Φωνολογικά λάθη

- Αντικατάσταση άηχου ηχηρού φωνήματος
- Απλοποίηση συμπλέγματος (βάφτισα, βάφισα)
- Αφομοίωση (παγώνω, παγώγω)
- Επένθεση (κλαίω, καλαίω)
- 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 στους εφαρμόσουν.

6. Αντικατάσταση λέξεων :γάτα-σκύλος

7. Ομόηχες λέξεις: λύπη-λείπει.

1.2.1.6 Συνήθη συμπτώματα στη δυσαναγνωσία

Γενικά τα συμπτώματα της δυσαναγνωσίας είναι:

- Έντονο συλλαβισμό, κόμπιασμα και άσχετες παύσεις
- Δυσκολεύεται να διαβάσει πολυσύλλαβες, ασυνήθιστες ή καινούριες λέξεις
- Δεν καταλαβαίνει αυτά που διαβάζει
- Διαβάζει λάθος τις λέξεις και δεν αυτοδιορθώνεται
- Χάνει συνεχώς το σημείο του
- Επαναλαμβάνει συλλαβές, γράμματα, λέξεις, ακόμα και ολόκληρες γραμμές
- Δε χρωματίζει τη φωνή του ανάλογα με το ύφος του κειμένου
- Δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει την ανάγνωση
- Αποφεύγει συστηματικά την ανάγνωση

- Παραλείπει, μεταθέτει, προσθέτει, γράμματα ή συλλαβές ή λέξεις πχ. τηγανηστό αντί για τηγανητό
- Δυσκολεύεται να διαβάσει ακόμα και λέξεις που έχει δει πολλές φορές
- Ο χρόνος ολοκλήρωσης της ανάγνωσης είναι μακρύς
- Ο λόγος του είναι επίπεδος χωρίς να εμφανίζονται τα σημεία στίξης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης
- Τονίζει λάθος τις λέξεις
- Αδυνατεί να αναπαράγει τη κεντρική ιδέα του κειμένου
- Αδυναμία να ερμηνεύσει αυτά που διάβασε σύμφωνα με αυτά που ήδη γνωρίζει για το θέμα
- Αδυναμία να διαμορφώσει άποψη για αυτό που διάβασε

1.2.1.7 Συνήθη συμπτώματα στη δυσαριθμησία

Ο Geary (2004) αναφέρει ενδεικτικά μία ταξινόμηση των δυσκολιών:

- στη χρήση διαδικασιών.
- στη σημασιολογική μνήμη. Πρόκειται για δυσκολία, η οποία εκδηλώνεται κυρίως στην «ανάκληση βασικών αριθμητικών δεδομένων».
- στην οπτικό χωρική αντίληψη, που αφορά συνήθως την αναπαράσταση και τη χρήση πολυψήφιων αριθμών.

Γενικά τα συμπτώματα της δυσαριθμησίας είναι:

- Το παιδί δυσκολεύεται να διαβάσει και να γράψει αριθμούς. Κάνει συχνά λάθη, όπως το να παραλείπει αριθμούς, να τους αντιστρέφει ή να αντικαθιστά κάποιον με έναν άλλον. Εμφανίζει πρόβλημα επίσης στην κατανόηση της σειροθέτησης των αριθμών.
- Κάνει τις μαθηματικές πράξεις χρησιμοποιώντας τα δάχτυλα για να μετρά τους αριθμούς (μεγάλο διάστημα περισυλλογής),.
- Εμφανίζει δυσκολία στο να κάνει πρόσθεση, αφαίρεση, διαίρεση και πολλαπλασιασμό είτε γραπτώς είτε νοερώς (π.χ., παραλείπει συνεχώς τα κρατούμενα στις πράξεις). Δυσκολίες στη αφαίρεση και στη διαίρεση περισσότερο από ότι στη πρόσθεση.

- Μπορεί να παρουσιάσει δυσκολία στην κατανόηση της γεωμετρίας και της τριγωνομετρίας.
- Δυσκολεύεται στην κατανόηση προμαθηματικών εννοιών (π.χ., δεν μπορεί να διαχωρίσει το μεγάλο από το μικρό, τα πολλά από τα λίγα).
- Αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να «διαβάσει» την ώρα.
- Δεν έχει καλή αίσθηση του χρόνου, δυσκολεύεται να κατανοήσει γεγονότα που αναφέρονται στο παρελθόν και στο μέλλον.
- Έχει πρόβλημα στον προσανατολισμό και δεν μπορεί να διαβάσει χάρτες.
- Μπορεί να παρουσιάσει δυσκολία στο να μάθει τις μουσικές νότες.
- Δυσκολεύεται σε παιχνίδια που βασίζονται σε μια λογική σειρά όπως το σκάκι. Στα επιτραπέζια παιχνίδια μπορεί να μη θυμάται πότε είναι η σειρά του να παίξει ή να αδυνατεί να κρατήσει το σκορ.
- Έχει δυσκολία στη διαχείριση των χρημάτων.
- Αδυναμία συγκράτησης πρόσφατων μαθηματικών θεμάτων και εννοιών, παρ' ολη την επανάληψη.
- Τα εσφαλμένα αποτελέσματα διαφέρουν από τα σωστά συχνά κατά μια μονάδα.
- Δυσκολίες προσανατολισμού στο χώρο, μπερδεύει συχνά δεξιά και αριστερά.
- Ξεχνάει πρόσφατες μαθηματικές έννοιες, την προπαίδεια κ.α.
- Η εξάσκηση και η μελέτη δε φέρνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Δυσκολία στην επιλογή των απαραίτητων πράξεων για την σωστή επίλυση προβλημάτων.

1.3 Μέθοδοι παρέμβασης σε μαθητές σχολικής ηλικίας με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Το θέμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ίσως την πιο σημαντική διάσταση του όλου προβλήματος και τον τελικό στόχο όλων των προσπαθειών. Όμως η διαφοροποίηση της αιτιολογίας, των χαρακτηριστικών και του βαθμού έντασης των μαθησιακών δυσκολιών δημιουργούν προβλήματα, τόσο στη διάγνωση όσο και στην αντιμετώπιση τους. Επιπλέον είναι φυσικό οι γονείς να έχουν μία μάλλον ιδεατή αντίληψη για το παιδί τους και είναι δύσκολο να παραδεχθούν τις μαθησιακές του δυσκολίες. Πολλές φορές μάλιστα καταφεύγουν σε μηχανισμούς άμυνας, όπως είναι η άρνηση της πραγματικότητας και η διατήρηση μη ρεαλιστικών προσδοκιών από τα παιδιά. Συνεπώς, είναι αναγκαία η άμεση ενημέρωσή τους και η ουσιαστική υποστήριξη από τον θεραπευτή, το σχολείο και τους δασκάλους των παιδιών τους. Όλες οι παρεμβάσεις, λοιπόν, στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών δεν πρέπει να περιορίζονται στο χώρο θεραπείας, αλλά θα πρέπει να επεκτείνονται και στο χώρο της οικογένειας.

Τα προγράμματα παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, που εφαρμόζονται πάνω από μια πενταετία στο πανεπιστήμιο του Potsdam στη Γερμανία ξεκινούν από τα δύο βασικά κριτήρια, α) το κριτήριο του «περιεχομένου» της μαθησιακής ύλης που εμπεριέχεται στο εκάστοτε ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και β) τη «μαθησιακή συμπεριφορά». Η συνεχής αξιολόγηση συνδέεται με την ανάλυση των εξής ερωτημάτων:

- Ερωτήματα σε σχέση με το περιεχόμενο κατά τομέα μάθησης.
- Ερωτήματα σχετικά με την διερεύνηση των βασικών προϋποθέσεων μάθησης.
- Ερωτήματα σχετικά με την εξασφάλιση της παρώθησης.
- Ερωτήματα σχετικά με τη διατήρηση της προσοχής και τον έλεγχο των δραστηριοτήτων (Matthes 2006:113).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα Παρεμβατικά Προγράμματα Παιδαγωγικής Υποστήριξης περιλαμβάνουν το ελάχιστο τέσσερις διαστάσεις:

1. την άσκηση της παρώθησης σε μικρές ομάδες και με διαθεματικές ενότητες μάθησης

2. την άσκηση της μαθησιακής ικανότητας σε μικρές ομάδες και με διαθεματικές ενότητες μάθησης
3. την άσκηση της εκμάθησης ορθής ανάγνωσης και ορθής γραφής σε μικρές ομάδες ή εξατομικευμένα και σε ένα μάθημα
4. την υποστήριξη μέσα σε ενταγμένες διδακτικές ενότητες στην γενική τάξη ή σε ομάδες μόνο σε ενιαία μαθήματα

Τα τέσσερα παραπάνω παρεμβατικά προγράμματα υποστήριξης δηλαδή της άσκησης της παρώθησης, της μαθησιακής ικανότητας, της ορθής γραφής και της υποστήριξης μέσα στην ενιαία διδασκαλία εξετάσθηκαν ως προς τις *μεταβλητές*:

1. της στοχοθεσίας της υποστήριξης
2. του προσανατολισμού και του σχεδιασμού
3. της μείωσης της αποθάρρυνσης
4. τις γνωστικές επιδόσεις και
5. την επίδοση στην ορθή γραφή

Κάθε παρεμβατικό πρόγραμμα αποτελείται από τρεις φάσεις εκτέλεσης:

Πρώτη φάση. Στην οποία επικρατεί η αισιόδοξη στάση για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και συνδέεται με αυτορρυθμιζόμενες ενέργειες και την αυτοπαρατήρηση.

Δεύτερη φάση. Εδώ βιώνεται η πίεση των μαθησιακών δυσκολιών όπου απαιτείται η αύξηση της προσπάθειας και γίνεται αισθητή σύμφωνα με τον Walschburger(1994) ως πρόκληση, απειλή και «ηλεκτρική εκκένωση».

Τρίτη φάση. Τελευταία φάση στην οποία πραγματοποιείται η ολοκλήρωση των ενεργειών και η αξιολόγηση της πράξης σχετικά με την επίτευξη ή μη των επιδιωκόμενων στόχων της παρέμβασης.

Για την επιτυχή όμως έκβαση ενός παρεμβατικού προγράμματος λογοθεραπείας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συστηματική και ακριβής διαγνωστική αξιολόγηση. Η διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης ξεκινά με τον προβληματισμό και την ερωτηματοθεσία, συνεχίζεται με την εξέταση της μέχρι τώρα ανάπτυξης και της υποστήριξης που δόθηκε, εξέταση της παρούσας αναπτυξιακής κατάστασης, τη συνθετική διαγνωστική αξιολόγηση, τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, την επιλογή των μέσων και μεθόδων και την αξιολόγηση. Όλα τα παραπάνω στοιχεία θεωρούνται

βασικά μέρη της υποστηρικτικής διαγνωστικής αξιολόγησης και του σχεδιασμού του λογοθεραπευτικού παρεμβατικού προγράμματος υποστήριξης. Η διαγνωστική αξιολόγηση περιλαμβάνει απαντήσεις σε δύο ερωτήματα:

1. ποια στοιχεία της μαθησιακής διαταραχής θεωρούνται περισσότερο σοβαρά

2. ποιοι παράγοντες θεωρούνται υπεύθυνοι για την πρόκληση της συγκεκριμένης μαθησιακής διαταραχής (αιτιολογία) και ποιοι παράγοντες θεωρούνται υπεύθυνοι για τη διατήρηση και ενίσχυση της μαθησιακής διαταραχής.

Το ζήτημα όμως για το ποιες μέθοδοι θεωρούνται κατάλληλες στην λογοθεραπευτική διαγνωστική με σκοπό την υποστήριξη απασχολεί πολλούς επιστήμονες και αποτελεί σημείο έντονων αμφισβητήσεων (Fritz 2003, Kornmann 2003, Kretschmann 2003, Grissemann 1990, Wember 1999b, Wittoch 2003).

Παρ' όλες όμως τις διαφωνίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα της μεθόδου αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών παρατηρείται συμφωνία στο ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες όπως η συνεργασία και η υπευθυνότητα όλης της διεπιστημονικής ομάδας που μπορεί να ασχολείται με το εκάστοτε παιδί.

Η πρώτη παρέμβαση αφορά όλα τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας κι έχει ως σκοπό την έγκαιρη αντιμετώπιση των Μ.Δ. Αυτό επιτυγχάνεται μόνο αν αξιολογείται και η φωνολογική επεξεργασία και έχει αποτελέσματα μόνο για τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες.

Η παρέμβαση στη σχολική ηλικία έχει σκοπό κυρίως την αντιμετώπιση του προβλήματος. Αυτό δεν έχει αποτελεσματικότητα αν το πρόγραμμα αντιμετώπισης δεν συνεχίζεται, εκτός από το σχολείο, και στο σπίτι. Το πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να έχει ως σκοπό να βελτιωθεί το επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου, να διδαχθούν τεχνικές αποκωδικοποίησης, κατηγοριοποίησης και ανάκλησης πληροφοριών και να ενισχυθούν οι ικανότητες και η ψυχολογία του παιδιού.

Ο θεραπευτής που ασχολείται με παιδιά, με Μ.Δ. θα πρέπει να επαναλαμβάνει και να κάνει απλές ασκήσεις, να απλοποιεί και να συστηματοποιεί τις εργασίες, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την προσπάθεια και να χρησιμοποιεί διαφορά 'τρικ' ώστε να μπορούν οι μαθητές να εμπεδώνουν την ύλη και να κοινωνικοποιούνται μέσα από τη μάθηση. Επίσης να προσφέρει ποικιλία εμπειριών, να διδάσκει την αυτοδιόρθωση, να επικοινωνεί με τους γονείς και να συνεργάζεται με άλλους ειδικούς επιστήμονες.

Η ψυχοκοινωνική παρέμβαση έχει συμβουλευτικό ρόλο για όλη του τη ζωή και την καθημερινότητα. Έτσι θα μπορέσει να αντιμετωπίσει πιθανές αποτυχίες, να ξαναβρεί τα κίνητρά του και να βελτιώσει τις σχέσεις του.

Η πρώτη δυσκολία που αντιμετωπίζει ένας θεραπευτής κατά την επαφή του με ένα άτομο με Μ.Δ. είναι στην εκτίμηση του προβλήματος. Αυτό γιατί τα όρια των δυσκολιών δεν είναι ξεκάθαρα και σχεδόν πάντα συνυπάρχουν και με άλλες δυσκολίες ή προβλήματα.

Πολύ συχνό πρόβλημα είναι η άρνηση των γονιών να αποδεχτούν την κατάσταση και να την αντιμετωπίσουν. Δυστυχώς οι μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα αποτελούν ταμπού και δημιουργούν αισθήματα ντροπής. Πολλοί γονείς θεωρούν πως αν αποδεχτούν πως το παιδί τους έχει Μ.Δ. είναι σαν να λένε "έχω ένα παιδί προβληματικό" κι έτσι αποφασίζουν να εθελοτυφλούν και να κουκουλώνουν το πρόβλημα επ' αορίστου. Αυτό διογκώνει την κατάσταση και φυσικά διδάσκει στο ίδιο το παιδί να ντρέπεται για τον εαυτό του.

Σε δεύτερη φάση και ως αποτέλεσμα κοινωνικών παραγόντων πάλι, υπάρχει η τάση των ίδιων των παιδιών να απομονώνουν οτιδήποτε διαφορετικό, να κοροϊδεύουν και να αποδοκιμάζουν, κάτι που έχει τα ίδια αποτελέσματα με την παραπάνω περίπτωση. Βέβαια αυτή η περίπτωση θα μπορούσε να διορθωθεί με τη σωστή παρέμβαση του εκπαιδευτικού αλλά και των γονιών όλων των παιδιών.

Ένα μεγάλο εμπόδιο στην παρέμβαση σε έναν μαθητή με Μ.Δ. είναι ότι οι δυσκολίες αυτές συνυπάρχουν συχνά με ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα). Πρόκειται για παιδιά που ξεχνάνε τα πράγματα τους ή αυτά που έχουν ήδη μάθει, είναι πολύ ζωηρά, δεν κάθονται σε μία θέση και γενικά δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τους κανόνες μιας τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συχνά παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Έτσι εκτός από την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, ο θεραπευτής θα πρέπει συνεχώς να έχει τρόπους να κρατάει το ενδιαφέρον του παιδιού, να το βοηθάει να συγκεντρώνεται και παράλληλα να μην το κουράζει. Χρειάζονται συχνά διαλείμματα, βραδύτερο ρυθμό παράδοσης του μαθήματος, συχνότερη επανάληψη και εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας

Μια λογοθεραπευτική παρέμβαση, για να κριθεί επιτυχής είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί ακολουθώντας κάποια συγκεκριμένα βήματα.

Το πρώτο βήμα είναι η αξιολόγηση, η οποία συντελείται από

α) λήψη ιστορικού,

β) ανίχνευση,

γ) αξιολόγηση,

δ) διάγνωση.

ε) διαφοροδιάγνωση

Το δεύτερο και βασικότερο βήμα είναι η παρέμβαση την οποία συντελούν

α) η στοχοθεσία

β) οι παρεμβατικές μέθοδοι και

γ) η καταγραφή προόδου.

Το τρίτο και τελευταίο βήμα είναι η επαναξιολόγηση και παρατήρηση των αποτελεσμάτων.

Οι αναλύσεις των βημάτων αυτών έπονται στα ακόλουθα κεφάλαια.

Σύμφωνα με την Ελληνική Ψυχολογική Εταιρία στο στάδιο της παρέμβασης καθώς και στάδιο της αξιολόγησης σημασία έχουν:

1. Ένα ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, η εφαρμογή και οργάνωση του οποίου πραγματοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να εναρμονίζεται με τις δυνατότητες και τα ελλείμματα αλλά και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Πρέπει επίσης να είναι βασισμένο στα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης.
2. Η διάρκεια και η σαφής στοχοθεσία για να είναι εφικτή η αξιολόγησή τους.
3. Ο χρόνος παροχής αυτής της υποστήριξης (πρώιμη παρέμβαση, πρώτη σχολική ηλικία, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση).
4. Συστηματική εφαρμογή του προγράμματος τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι με την τήρηση χρονοδιαγράμματος.
5. Η υποστήριξη του μαθητή τόσο σε μαθησιακό επίπεδο όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο.
6. Η διαδικασία αξιολόγησης του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης ώστε να τροποποιείται όταν είναι απαραίτητο ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006).

1.3.1 Αξιολόγηση

Οι λογοθεραπευτική αξιολόγηση σε γενικές γραμμές έχει κάποια κοινά σημεία για όλες τις διαταραχές. Για παράδειγμα καθορίζει αν υπάρχει κάποια επικοινωνιακή διαταραχή και ποιο είναι το είδος και το μέγεθός της. Επιπλέον επιτρέπει τον προσδιορισμό των στόχων της παρέμβασης και το χρονοδιάγραμμά της. Επιπροσθέτως το αποτέλεσμα μιας σωστής και έγκυρης αξιολόγησης είναι η έναρξη μία αποτελεσματικής παρέμβασης. Ωστόσο υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των αξιολογήσεων ανάλογα με τον εξεταστή, την εμπειρία του εξεταστή, το εξεταζόμενο και το είδος της διαταραχής.

1.3.1.1 Λήψη ιστορικού

Κάθε διαγνωστική διαδικασία απαιτεί τη λήψη ιστορικού από τους γονείς του παιδιού, κατά τη διάρκεια του οποίου παρέχονται στον αξιολογητή πληροφορίες που διευκολύνουν τη διάγνωση. Στην ουσία είναι η συλλογή όσο το δυνατό, περισσότερων πληροφοριών, που μπορούν να βοηθήσουν στην έκβαση μιας έγκυρης διάγνωσης. Η λήψη ιστορικού πραγματοποιείται με την φόρμα ιστορικού, η οποία είναι διαφορετική για τους ενήλικες και διαφορετική για τα παιδιά.

Μία φόρμα παιδικού ιστορικού χωρίζεται σε πέντε επίπεδα.

1. Γενικές πληροφορίες.

Αφορά σε γενικές πληροφορίες όπως το όνομα και ηλικία παιδιού αλλά και γονιών διεύθυνση κατοικίας κ.λπ. Επίσης επεκτείνεται σε ερωτήσεις πιο ειδικές, όπως:

- Τι γλώσσες μιλάει το παιδί και ποιά είναι η κύρια γλώσσα του;
- Ποια γλώσσα ομιλείται στο σπίτι;
- Πότε πρωτοεμφανίστηκε το πρόβλημα και από ποιόν;
- Έχει δει οποιονδήποτε άλλο ειδικό (θεραπευτή, ψυχολόγο, κ.λπ.)
- Έχει δει άλλον λογοθεραπευτή; (πότε, ποιόν, ποια τα αποτελέσματα)
- Περιγράψτε το πρόβλημα ομιλίας
- Υπάρχουν άλλα προβλήματα λόγου, ομιλίας, ακουστικής ικανότητας στην οικογένεια;

2. Προγεννητικό ιστορικό και ιστορικό γέννησης.

Αυτό το επίπεδο εμπεριέχει ερωτήσεις για την εγκυμοσύνη και για την γέννηση του παιδιού, για παράδειγμα:

- Ποια η υγεία της μητέρας κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης
- Υπήρχαν ασυνήθιστες καταστάσεις κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης ή/ και της γέννησης;
- Διάρκεια εγκυμοσύνης

3. Ιατρικό ιστορικό

Αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν την πιθανή νοσηλεία ή/ και την λήψη φαρμάκων. Επίσης ζητά την παροχή των ηλικιών στις οποίες υπέστη κάποιες ασθένειες όπως:

- Αλλεργία
- Ιλαρά
- Ανεμοβλογιά
- Εγκεφαλικό τραύμα
- Φυματίωση

4. Αναπτυξιακό ιστορικό

Το επίπεδο αυτό απαρτίζεται από συλλογή πληροφοριών για την σίτιση, για την αντίδραση του παιδιού στον ήχο καθώς επίσης για την ηλικία του παιδιού στην οποία:

- Μπουσούλισε
- Κάθισε
- Στάθηκε
- Περπάτησε
- Έφαγε μόνο του
- Κ.α.

5. Εκπαιδευτικό ιστορικό

Σε αυτό, το τελευταίο επίπεδο, ζητούνται πληροφορίες που αφορούν στο σχολείο και στην τάξη που φοιτά το παιδί, και για ειδικές υπηρεσίες. Επίσης ζητά να προστεθούν οποιεσδήποτε άλλες πληροφορίες που μπορούν να φανούν χρήσιμες.

1.3.1.2 Ανίχνευση

Είναι γνωστό πως στην Ελλάδα, για την έναρξη φοίτησης των μαθητών στο Δημοτικό, το μοναδικό κριτήριο είναι η ηλικία του παιδιού. Δυστυχώς δεν λαμβάνεται καθόλου υπόψη η σχολική ετοιμότητα καθώς και ο συνδυασμός της με κάποιους άλλους πιθανούς παράγοντες που μπορούν να δυσχεραίνουν την κατάσταση σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες γενικές ή ειδικές, διαγνωσμένες ή μη. Οι παράγοντες αυτοί είναι η πολυπληθής τάξη, ελλιπής φοίτηση, αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα, κοινωνικο-οικονομικοί λόγοι κ.α. (Αντώνης Ράντος, Έτσι Γράφω Και Διαβάζω, Σέρρες 1992)

Η ανίχνευση ή αλλιώς εκτίμηση είναι ορολογία που σημαίνει την συγκέντρωση δεδομένων που βοηθούν στην εντοπισμό των ατόμων που μπορεί να χρειάζονται μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση ή άμεση παρέμβαση. Η σημαντικότητα της πρόγνωσης σύμφωνα με τον καθηγητή Παυλίδη, είναι μεγάλη γιατί προλαμβάνει τα Μαθησιακά και τα Ψυχολογικά Προβλήματα που προκαλούνται από την (τουλάχιστον κατά 1.5 χρόνο) καθυστερημένη διάγνωση που γίνεται συνήθως. Όπως είναι γνωστό, συνεχίζει ο καθηγητής, το θεμελιώδες-βασικό διαγνωστικό κριτήριο της δυσλεξίας είναι η σημαντική υστέρηση στην ανάγνωση (τουλάχιστον κατά 1.5 χρόνο) σε σχέση με την μέση επίδοση των παιδιών της ίδιας τάξης. Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών να γίνει στα μέσα της Β΄ Δημοτικού. Όμως, μέχρι τότε το παιδί θα μείνει σημαντικά πίσω στα μαθήματα σε σχέση με τους συμμαθητές του. Η από άγνοια αρνητική κριτική συνδυασμένη με την ταπεινωτική καθημερινή σχολική αποτυχία, οδηγεί στη χαμηλή αυτοπεποίθηση και στη δυστυχία.

Η διαδικασία αυτή υλοποιείται μέσω των ανιχνευτικών σταθμισμένων εργαλείων που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Παρακάτω θα αναφερθούν και θα αναλυθούν κάποια από τα εργαλεία αυτά με μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτά που απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας.


Αυτή είναι η στιγμή που πρέπει να αναφερθεί μια πρόσφατη αξιοσημείωτη έρευνα. Οι απεικονιστικές εξετάσεις εγκεφάλου μπορεί να επιτρέψουν τον εντοπισμό της δυσλεξίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ακόμα και πριν αρχίσουν να διαβάζουν, σύμφωνα με ερευνητές.

Αμερικανική ομάδα ερευνητών ανακάλυψε σημάδια σε απεικονιστικές εξετάσεις, που ήδη έχουν παρατηρηθεί σε ενήλικες με την πάθηση. Αν και στο περιοδικό Journal of Neuroscience αναφέρεται πως οι συγκεκριμένες εγκεφαλικές

διαφορές θα μπορούσαν να αποτελούν αιτία παρά συνέπεια της δυσλεξίας οι ερευνητές ελπίζουν ότι οι απεικονιστικές εξετάσεις θα επιτρέπουν την έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση. Η περιοχή του εγκεφάλου που επηρεάζεται είναι η τοξοειδής δεσμίδα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την μελέτη σαράντα (40) παιδιών προσχολικής ηλικίας και ανακάλυψαν ότι ορισμένα είχαν συρρίκνωση της περιοχής του εγκεφάλου που επεξεργάζεται ήχους λέξεων και τη γλώσσα. Ζήτησαν από τα παιδιά να εκτελέσουν διαφόρων ειδών τεστ πριν το διάβασμα. Χαμηλότερο σκορ είχαν τα παιδιά με μικρότερη τοξοειδή δεσμίδα.

«Είναι νωρίς να δηλώσουμε ότι οι δομικές διαφορές στον εγκέφαλο που ανακαλύφθηκαν στην έρευνα είναι δείκτης δυσλεξίας» αναφέρουν οι ερευνητές. Επόμενα σχέδιά τους είναι να παρακολουθήσουν ομάδες παιδιών καθώς προχωρούν στο σχολείο για να το διαπιστώσουν. Ο ερευνητής John Gabrieli δήλωσε «δεν γνωρίζουμε ακόμη πώς εξελίσσεται διαχρονικά. Δεν γνωρίζουμε πόσα από τα παιδιά θα εμφανίσουν προβλήματα. Αλλά θέλουμε να επέμβουμε πριν από αυτό και όσο πιο μικρό είναι το παιδί τόσο το καλύτερο. Ήδη γνωρίζουμε ότι προγράμματα και παρεμβάσεις για το διάβασμα βοηθούν.» Στην έρευνα, ο όγκος της αριστερής τοξοειδούς δεσμίδας είχε ιδιαίτερα ισχυρή σχέση με φτωχότερα αποτελέσματα στα τεστ πριν το διάβασμα. Η αριστερή τοξοειδής δεσμίδα συνδέει μια περιοχή του εγκεφάλου που εμπλέκεται στην παραγωγή του λόγου με άλλη που χρησιμοποιείται για την κατανόηση της γραπτής και προφορικής γλώσσας. Μεγαλύτερη και πιο οργανωμένη τοξοειδής δεσμίδα θα μπορούσε να βοηθήσει στην επικοινωνία μεταξύ των 2 περιοχών. Ο Gabrieli δήλωσε επίσης «η συγκεκριμένη περιοχή ταιριάζει με αρκετά από αυτά που ήδη γνωρίζουμε, επομένως είναι καλός υποψήφιος». ΠΗΓΗ: iatronet.gr

 Από τα πρώτα ίσως στην ομάδα των σημαντικών ανιχνευτικών εργαλείων είναι το Α'Τεστ που είναι το πρώτο ελληνικό τεστ για την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών. Δημιουργήθηκε τους Στέλιο Μαντούδη και Θωμαΐδου Λωρέττα, στο Ιατρείο της Αναπτυξιακής Παιδιατρικής του Νοσοκομείου Παίδων "Η Αγία Σοφία" μετά από βαθιά επιστημονική μελέτη.

Είναι αναγνωρισμένο από επίσημα όργανα και φορείς όπως την Παιδιατρική Εταιρεία, την Ιατρική Σχολή, Υπουργείο Υγείας και Παιδείας καθώς και επιστημονικά συνέδρια. Είναι αρκετά εύκολο στην εφαρμογή και η πιο κατάλληλη δοκιμασία για

να γίνει προληπτικός έλεγχος σχολικής ετοιμότητας σε μεγάλους πληθυσμούς νηπίων, γιατί είναι εύκολο και γρήγορο στην εφαρμογή του.

Εφαρμόστηκε σε 2000 Ελληνόφωνα παιδιά, ένας αριθμός μεγαλύτερος από οποιαδήποτε άλλη ελληνική δοκιμασία. Σύμφωνα με κλινικές μελέτες έχει ποσοστό αξιοπιστίας 99,8%. Επίσης, εφαρμόζεται με τα ίδια κριτήρια και την ίδια μεθοδολογία για όλα τα παιδιά και για αυτό τον λόγο μπορεί να χαρακτηριστεί αντικειμενική. Επίσης οι παιδίατροι και οι θεραπευτές την γνωρίζουν και εύκολα μπορούν να την ερμηνεύσουν.

Όσον αφορά στο κόστος δεν χρειάζεται πάνω από μια συνεδρία για την χορήγησή του. Τέλος το τεστ δεν διατίθεται στο εμπόριο αλλά γίνεται μόνο από πιστοποιημένους Συνεργάτες του Α'Τεστ και η έκδοση των αποτελεσμάτων γίνεται μόνο από Η/Υ.

✚ Ακόμη ένα πολύ γνωστό εργαλείο είναι το τεστ ΜέταΦΩΝ. Το τεστ ΜέταΦΩΝ είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης για την ανίχνευση πιθανών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή.


Η δημιουργία του εργαλείου αυτού είναι βασισμένη στα αποτελέσματα του έργου «Από το Προφορικό στο Γραπτό λόγο - Έρευνα για την Ανάπτυξη της Φωνολογικής Ενημερότητας» που πραγματοποιήθηκε από το 1996 - 2006, από την Επιτροπή Έρευνας του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών - Λογοθεραπευτών. Στην έρευνα συμμετείχαν 1225 παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Το τεστ αποτελείται από δύο μέρη:

1. Το Αναπτυξιακό «ΜέταΦΩΝ τεστ» (πλήρης χορήγηση) δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να χορηγείται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και πιο συγκεκριμένα για τις ηλικίες 3,10 – 6,6 ετών. Η «πλήρης χορήγηση» περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης χωρισμένα στα γλωσσολογικά επίπεδα ρίμας (ομοιοκαταληξίας) - συλλαβής - φωνήματος. Ερμηνεύει τις επιδόσεις των παιδιών μέσω: α) Διαγνωστικού Διαγράμματος Φωνολογικής Επίγνωσης, β) Αναπτυξιακού προφίλ φωνολογικής επίγνωσης γ) Αναπτυξιακών ηλικιών. Παρέχει επίσης, πληροφορίες για το σχεδιασμό προγράμματος αντιμετώπισης.

2. Το Ανιχνευτικό «ΜέταΦΩΝ τεστ» (βραχεία χορήγηση) για τις ηλικίες 5- 7 ετών, δηλαδή για νήπια και μαθητές Α' Δημοτικού. Έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα (screening) με 15 κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία αποτελούν τμήμα της πλήρους χορήγησης. Αξιολογεί την Αναγνωστική Ετοιμότητα ως προς τη Φωνολογική

Επίγνωση και παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών με στόχο την πρόληψη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

 Από τα πιο σημαντικά εργαλεία είναι το Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης της Δυσλεξίας της κα. Βικτωρίας Ζακοπούλου (2005) η οποία είναι καθηγήτρια σε τμήματα λογοθεραπείας, και νηπιαγωγών, ερευνήτρια σε σχετικούς τομείς. Το εργαλείο αυτό απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας κυρίως και σκοπός του είναι η διάγνωση των υπονοιών που ίσως να αποτελούν ενδείξεις ή τάσεις για μελλοντική εμφάνιση δυσλεξίας.

Το εργαλείο αυτό έχει κάποια χαρακτηριστικά που αποτελούν αρχές της μεθόδου για μία έγκυρη διάγνωση και πρόγνωση. Σε αντίθεση με άλλα εργαλεία αυτού του τύπου, «επιδιώκει να προβάλλει τους παράγοντες που πιθανώς ενέχονται σε πρώιμη εκδήλωση Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας στην προσχολική ηλικία». Το εργαλείο αυτό, καθιστά δυνατή την ανίχνευση τυχών δυσκολιών ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην δυσλεξία ή να είναι ενδείξεις της, αν και δεν είναι σε θέση να προβλέψει το είδος και την μορφή της. Για πιο έγκυρα αποτελέσματα, είναι χωρισμένο σε δύο ενότητες: α) Νοητικών ικανοτήτων και β) Δεξιοτήτων.

Μια ακόμα αρχή της μεθόδου είναι η αποφυγή της «ετικετοποίησης» αλλά σκιαγραφεί την εικόνα του υπό διάγνωσης παιδιού. Απαραίτητο κρίνεται να αναφερθεί πως στοχεύει και στον προβληματισμό του δασκάλου και αυτό γίνεται με τους εξής τρόπους:

- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από δασκάλους και όχι αποκλειστικά από τους ειδικούς του αρμόδιου τομέα.
- Έχει ως στόχο να «περάσει» την γραπτή έκφραση ως κύρια μορφή επικοινωνίας.
- Δεν επιτρέπει την αμφισβήτηση της εγκυρότητας.
- Προωθεί την εξατομικευμένη διδασκαλία αφού μπορεί να χρησιμοποιείται από ειδικούς μελετητές, ειδικούς παιδαγωγούς και παιδοψυχολόγους ως πρόσθετο εργαλείο μέτρησης και διάγνωσης.

Επιπροσθέτως έχει δομηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα στο εξεταζόμενο παιδί και όχι άγχος και ανασφάλεια καθώς επιβάλει την απόλυτη κατανόηση των ζητούμενων από το παιδί.

Επιπλέον δεν επιτρέπει την διαστρέβλωση του στόχου και του περιεχομένου. Δεν επιτρέπει επίσης της αμφισβήτηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του αφού είναι κατοχυρωμένες. Τελευταία μα εξίσου σημαντική είναι αρχή της χρονικής διάρκειας. Αυτό σημαίνει πως το χρονικό διάστημα που χρειάζεται είναι 20 λεπτά για όλα τα περιστατικά έτσι ώστε να είναι αντικειμενικά τα αποτελέσματα.

Αποτελείται από οχτώ ενότητες – ασκήσεις οι οποίες αναλύονται παρακάτω:

1. Αναγνώριση εικόνων.

Στόχος είναι η εξέταση της νοητικής ικανότητας μέσω του προφορικού λόγου, αξιολογώντας το νοητικό και λεκτικό επίπεδο σε σχέση με την χρονολογική του ηλικία. Ουσιαστικά διαγιγνώσκει πιθανά νοητικά ελλείμματα.

2. Ιχνογράφημα

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να διαπιστώσει την κατάκτηση εννοιών προσανατολισμού, χωροχρονικών εννοιών, σωματογνωσίας και γραφοκινητικής.

3. Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων

Στόχος είναι η αξιολόγηση του κινητικού ελέγχου και της αρμονίας των κινήσεων καθώς και την ικανότητα της αναπαράστασης των οπτικών ερεθισμάτων.

4. Οπτική διάκριση

Σε αυτή την ενότητα, εξετάζεται ποσοτικά και ποιοτικά η ικανότητα διάκρισης, σύγκρισης, εντοπισμού, διαφοροποίησης και αξιολόγησης χαρακτηριστικών.

5. Τεστ πλευρικότητας.

Αν και η μελέτη αφορά στην πλευρικότητα, όπως φαίνεται και από τον τίτλο της άσκησης, στόχος είναι να αξιολογηθεί α) η σωστή δόμηση σωματικού σχήματος, β) η ωρίμανση της λεπτής κινητικότητας και γ) ο αισθητηριακός έλεγχος. Δευτερογενώς εξετάζεται η αντίληψη, η αντίληψη του χωροχρόνου, η αισθητικοκινητική ανάπτυξη και τέλος η αντίληψη του σωματικού σχήματος.

6. Γραφή ονόματος

Η ικανότητα της γραφής του ονόματος δείχνει την ωριμότητα και ετοιμότητα του παιδιού, την ποιότητα (ευχέρεια και σταθερότητα) του κινητικού ελέγχου και την συνειδητοποιημένη χρήση γραφημάτων.

7. Διάκριση ήχων

Εδώ εξετάζεται η ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των ακουστικών ερεθισμάτων και συμβολοποίησής τους γραπτώς.

8. Οπτικολεκτική αντιστοίχιση

Στην τελευταία ενότητα αξιολογείται η ικανότητα αντιστοίχισης και διάκρισης ομοειδών χαρακτηριστικών διαφόρων αντικειμένων καθώς και η διαφοροποίηση και η κατηγοριοποίηση. Πολύ μεγάλη σημασία δίνεται στη χρήση της γλώσσας που κάνει το παιδί κατά την διάρκεια της υλοποίησης της ενότητας.

✚ Πολύ σημαντικό είναι να αναφερθεί το Φωνολογικό Τεστ Ανίχνευσης Δυσλεξικής Συμπεριφοράς για παιδιά ηλικίας 5 - 6 ετών (ΦΩΤΑΔΥΣ 5-6). Σκοπός της χορήγησής του είναι ο εντοπισμός παιδιών προσχολικής ηλικίας με τάσεις εμφάνισης δυσλεξικής συμπεριφοράς. Έχει σχεδιαστεί και σταθμιστεί στην Ελλάδα (2002 έως 2007) και βασίστηκε στην έρευνα της εξέλιξης των γνωστικών προϋποθέσεων του γραπτού λόγου από το δεύτερο έτος του νηπιαγωγείου έως το τέλος της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου. Απαρτίζεται από οκτώ ψυχομετρικές υποκλίμακες για παιδιά του Νηπιαγωγείου, οι οποίες αποτυπώνουν τους τρεις επιμέρους τομείς της φωνολογικής επεξεργασίας των πληροφοριών και της οπτικής προσοχής. Αποτελεί μια δοκιμασία αξιολόγησης των ειδικών προγνωστικών παραμέτρων, οι οποίες συνδέονται με την επιτυχή μάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

✚ Ένα πολύ σημαντικό εργαλείο είναι το « τεστ ΑΝίχνευσης διαταραχών ΟΜιλίας και ΛΟγου για παιδιά 4 χρονών» ή αλλιώς «ANOMIΛΟ 4». Αποτελεί την ελληνική έκδοση του γαλλικού τεστ ERTL 4 και ένα αξιόπιστο μέσο για την έγκαιρη ανίχνευση προβλημάτων λόγου και ομιλίας των παιδιών ηλικίας 3,9 έως 4,6 ετών. για να γίνει η έγκαιρη παρέμβαση για την αποκατάσταση ή αναπλήρωση των ελλείψεων του είναι απαραίτητος ο πρώιμος εντοπισμός δυσκολιών στην ανάπτυξη του λόγου. Η αποκατάσταση είναι σημαντικό να έχει ολοκληρωθεί προτού το παιδί ενταχθεί στην Α' Τάξη Δημοτικού. Διαφορετικά, πέρα από τις διαταραχές του λόγου,

υπάρχει κίνδυνος να αναπτύξει και άλλου τύπου διαταραχές, όπως προβλήματα στο γραπτό λόγο καθώς και συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.

Οδηγός Προσχολικής Εκπαίδευσης, (Portage)


Απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έως 6 ετών τα οποία παρουσιάζουν καθυστέρηση σε κάποιο από τους πέντε βασικούς αναπτυξιακούς τομείς:


- γλωσσικό
- κινητικό
- γνωστικό
- συμπεριφορά
- αυτοεξυπηρέτηση

Ο οδηγός αυτός ανιχνεύει επιμέρους προβλήματα στο παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές (νοητική υστέρηση, σύνδρομο), διάχυτες διαταραχές (υπερκινητικότητα, αυτισμός, σύνδρομο Asperger) και μαθησιακές δυσκολίες.

Στον Κατάλογο Αξιολόγησης Ικανοτήτων καταγράφεται η εξελικτική πρόοδος ενός παιδιού σε κάθε εξελικτικό τομέα. Οι βασικοί εξελικτικοί τομείς είναι:

- βρεφικά ερεθίσματα,
- κοινωνικοποίηση
- λόγος
- αυτοεξυπηρέτηση
- αντίληψη
- κίνηση

 Το "Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας" από την Ε. Τάφα συντάχθηκε και σταθμίστηκε στην Ελλάδα. Είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο "εργαλείο" που βοηθά στην αντικειμενική μέτρηση και αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας παιδιών κυρίως των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, με σκοπό τον εντοπισμό εκείνων που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση.

 Έργο «Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών-ανιχνευτικών εργαλείων (κριτηρίων) των μαθησιακών δυσκολιών». Πρόκειται συστοιχίες

δοκιμασιών ενδο-ατομικής αξιολόγησης, για την έγκαιρη και συστηματική ανίχνευση και διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.

Υπεύθυνος του έργου είναι ο Καθηγητής Κωνσταντίνος Πόρποδας, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Πατρών, και εργάζεται Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας

Το καθένα από αυτά, θα απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο εύρος ηλικίας που θα εντοπίζεται μεταξύ της προσχολικής και εφηβικής ηλικίας. Ο τρόπος λειτουργίας του καθιστά πολύ εύκολη την ανάδειξη του ψυχοπαιδαγωγικού διαγνωστικού πλαισίου, κάτι που οδηγεί στην ασφαλή οργάνωση και εφαρμογή εξατομικευμένων θεραπευτικών προγραμμάτων παρέμβασης τόσο για την πρόληψη όσο και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Τα εν λόγω 12 εργαλεία είναι τα ακόλουθα:

· **Εργαλείο 1ο:** Ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού .

Το εργαλείο αυτό, όπως φαίνεται και από τον τίτλο έχει δύο σκοπούς. Ο πρώτος είναι η ανίχνευση (στην προσχολική ηλικία) της πιθανότητας εμφάνισης δυσκολιών κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης στο δημοτικό σχολείο και ο δεύτερος είναι η αναλυτική διερεύνηση των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων που συνθέτουν την αναγνωστική λειτουργία (κατά τα κρίσιμα δύο πρώτα χρόνια της σχολικής ηλικίας) και ο προσδιορισμός εκείνων των παραμέτρων που παρουσιάζουν ελλειμματική ανάπτυξη ή λειτουργία, προκειμένου να διαγνωσθεί και να ερμηνευθεί η φύση της δυσκολίας.

Παρέχει δοκιμασίες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης , φωνημικής επίγνωσης και δοκιμασίες βραχύχρονης μνήμης.

· **Εργαλείο 2ο:** Διερεύνηση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση των μαθητών Γ' - ΣΤ Δημοτικού.

Σκοπός του δεύτερου από τα δώδεκα εργαλεία είναι η συστηματική και σε βάθος διερεύνηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθητές του δημοτικού σχολείου κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Το κριτήριο θα αποτελεί ένα έγκυρο, αξιόπιστο και εύκολο στη χρήση διαγνωστικό-διερευνητικό εργαλείο, χρήσιμο σε ειδικούς παιδαγωγούς, σχολικούς ψυχολόγους, λογοθεραπευτές

και εκπαιδευτικούς, που εργάζονται με μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

Το εργαλείο εξετάζει τις δύο πτυχές της γραφής, α) την δημιουργική γραφή και β) την καθοδηγούμενη γραφή.

Κατά την αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής, το παιδί καλείται να γράψει ένα κείμενο (αφηγηματικό-περιγραφικό). Το κείμενο αυτό θα αξιολογείται με βάση μια σειρά από κριτήρια ως προς τις λέξεις και προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν, την γραμματική, την ορθογραφία, τον τονισμό, την στίξη και την χρήση κεφαλαίων γραμμάτων.

Για την αξιολόγηση της καθοδηγούμενης γραφής, ζητείται από τον εξεταζόμενο να ολοκληρώσει μια σειρά από δραστηριότητες που θα αφορούν την εφαρμογή κανόνων γραμματικής, σύνταξης και στίξης σε επίπεδο πρότασης και παραγράφου. Οι δραστηριότητες αυτές είναι ασκήσεις:

- Που ζητούμενό τους είναι η αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης
- Που ζητούμενό τους είναι η αποκατάσταση αποδομημένης παραγράφου.

· **Εργαλείο 3ο:** Ανίχνευση διαταραχών λόγου και ομιλίας, μέσω του αφηγηματικού λόγου, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ο σκοπός εργαλείου είναι η αξιολόγηση της δομής (σύνταξης, μορφολογίας), της ροής, του λεξιλογίου και του περιεχομένου του αφηγηματικού λόγου παιδιών ηλικίας 3-6 ετών. Το εργαλείο αποτελείται από μια συστοιχία δύο δοκιμασιών: α) τη δοκιμασία αφήγησης και β) τη δοκιμασία κατονομασίας-κατανόησης λέξεων από εικόνες.

· **Εργαλείο 4ο:** Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο .

Σκοπός του εργαλείου είναι η ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών μνήμης στην προσχολική ηλικία και στο Δημοτικό. Η ανίχνευση ασχολείται με τους τομείς της μνήμης. Η διερεύνηση, ασχολείται και αυτή με τους τομείς της μνήμης, αλλά πιο εκτεταμένα καθώς και με την αξιολόγηση του βαθμού σοβαρότητας των διαταραχών. Το εργαλείο αποτελείται από μια συστοιχία τριών κλιμάκων: τη σύντομη κλίμακα λεκτικής και οπτικής μνήμης, την κλίμακα ανάκλησης ιστοριών και την κλίμακα ανάκλησης οπτικών πληροφοριών.

· **Εργαλείο 5ο:** Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο.

Ο σκοπός του εν λόγω εργαλείου είναι η ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης σε παιδιά του νηπιαγωγείου και του Δημοτικού. Η διερεύνηση των διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης περιλαμβάνει την αξιολόγηση σε διάφορους τομείς διαδικασίας αυτής, όπως:

- το εύρος προσοχής,
- η εννοιολογική οργάνωση,
- η ικανότητα ανάκλησης χωρίς εννοιολογική υποστήριξη,
- η διατήρηση της πληροφορίας στη μνήμη και
- η ικανότητα διαχωρισμού πληροφοριών που έχουν δοθεί από άλλες που δεν έχουν δοθεί ή δεν είναι σχετικές.

Η διερεύνηση των διαταραχών της κατηγοριοποίησης πραγματοποιείται για να αξιολογήσει την ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί κατηγορίες βάσει διαφορετικών διαστάσεων και ιδιοτήτων των αντικειμένων. Η διερεύνηση της ικανότητας κατηγοριοποίησης έχει μακρά ιστορία στη διερεύνηση των γνωστικών λειτουργιών (Luria & Vygotsky). Αυτό συμβαίνει διότι η ικανότητα κατηγοριοποίησης σχετίζεται με α) την ικανότητα αφαίρεσης, δηλαδή επιλογής των αντικειμένων που αντιστοιχούν σε μια αφηρημένη έννοια, και β) γενίκευσης σε άλλα αντικείμενα της ίδιας κατηγορίας.

Οι κλίμακες που συγκροτούν το εργαλείο είναι α) η κλίμακα εκμάθησης ενός καταλόγου λέξεων και β) η κλίμακα αξιολόγησης του σημασιολογικού συστήματος μέσω εξελικτικών δοκιμασιών επιμέρους μορφών κατηγοριοποίησης.

· **Εργαλείο 6ο:** Ανίχνευση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας .

Ο στόχος της χορήγησης αυτού του εργαλείου είναι η ανίχνευση κοινωνικών, συναισθηματικών δυνατοτήτων και δυσκολιών καθώς και προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Η σχέση των πιθανών αυτών διαταραχών με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι κάποιοι τομείς που εντοπίζονται στον ευρύ τομέα της ψυχοκοινωνικότητας που μπορούν να αποτελέσουν πιθανούς

προγνωστικούς δείκτες για τη μετέπειτα σχολική επάρκεια και προσαρμογή του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

· **Εργαλείο 7ο:** Αναγνώριση μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη για μαθητές 8-15 ετών.

Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει ως στόχο την έγκαιρη και έγκυρη ανίχνευση των πιθανών μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, πριν από οποιαδήποτε παραπομπή σε διαγνωστικές υπηρεσίες.

Ο στόχος αυτός υλοποιείται αξιοποιώντας κάθε πληροφορία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το επίπεδο κάθε μαθητή σε δεξιότητες που συνδέονται ερευνητικά με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Όπως αναφέρουν οι Gresham, MacMillan και Bocian (1997), η κρίση των εκπαιδευτικών στην έρευνά τους, προσδιόρισε σωστά το 91% μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, 100% μαθητών με νοητική καθυστέρηση και 95% μαθητών με υπο-επίδοση. Με αυτή την έρευνα συμπληρώνεται μια σειρά από ερευνητικά δεδομένα που επισημαίνουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανιχνεύουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες στους μαθητές με ασφάλεια και αξιοπιστία (Morine-Dersheimer, 1979, Gresham, 1986, Nelson, 1971, Shafer, 1982, Hammill & Hresko, 1994).

Το εργαλείο απαρτίζεται από 6 κλίμακες:

- Δύο κλίμακες προφορικού λόγου (ομιλία και ακρόαση).
- Δύο κλίμακες γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή).
- Την κλίμακα μαθηματικών δεξιοτήτων.
- Την κλίμακα δεξιοτήτων συλλογισμού.

· **Εργαλείο 8ο:** Εντοπισμός αναγνωστικών λαθών σε μαθητές 8-15 ετών . Σκοπός του εργαλείου αυτού είναι η ολοκληρωμένη αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας σε μαθητές 8 έως 15 ετών (δηλαδή από την Γ' δημοτικού έως και τη Γ' γυμνασίου) και ο εντοπισμός όσων μαθητών αντιμετωπίζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες.

Το εργαλείο Εντοπισμού Αναγνωστικών Λαθών αποτελείται από μια σειρά δοκιμασιών που περιλαμβάνουν τόσο την αποκωδικοποίηση, όσο και την κατανόηση.

Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα για καταγραφή ποιοτικών χαρακτηριστικών της ανάγνωσης (π.χ. ποιότητα των λαθών αποκωδικοποίησης) ώστε να διευκολύνει την δημιουργία κατάλληλου θεραπευτικού πλάνου.

Το εργαλείο αναπτύσσεται σε 4 δοκιμασίες, που αξιολογούν διαφορετικές πλευρές της αναγνωστικής ικανότητας:

9. Δοκιμασία ανάγνωσης λέξεων (και ψευδολέξεων).
10. Δοκιμασία γνώσης μορφολογίας
11. Δοκιμασία γνώσης συντακτικού
12. Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης

· **Εργαλείο 9ο:** Ανίχνευση και αξιολόγηση εκτελεστικών λειτουργιών στο Δημοτικό σχολείο .

Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις στην ερευνητική βιβλιογραφία για την συμβολή των γνωσιακών λειτουργιών, που είναι γνωστές στη Νευροψυχολογία ως «εκτελεστικές», στην ικανότητα κατανόησης του γραπτού και του προφορικού λόγου, επίλυσης αριθμητικών προβλημάτων, συγκράτησης πληροφοριών εκτός του πλαισίου στο οποίο συντελείται η μάθηση (μακροπρόθεσμη-σημασιολογική μνήμη), καθώς και στον συνεχή έλεγχο και ρύθμιση της συμπεριφοράς (Hooper et al., 2002).

Ως εκτελεστικές θεωρούνται οι λειτουργίες της επαγωγικής σκέψης, της διαμόρφωσης σχεδίων δράσης και παρατεταμένης εφαρμογής τους για την εκτέλεση ενός έργου, αλλά και οι ικανότητα αυτοελέγχου και αυτοδιόρθωσης (τροποποίηση γνωσιακής στρατηγικής και συμπεριφοράς εν όψει αλλαγών στις συνθήκες εκτέλεσης του έργου) (Denckla, 1996).

Ως στόχοι εργαλείου αυτού ορίζονται α) η ανίχνευση (κυρίως στην Α' Τάξη του Δημοτικού) της πιθανότητας εμφάνισης δυσκολιών μάθησης, και (β) η αναλυτική αξιολόγηση (στις Τάξεις Β'-Ε' του Δημοτικού) πιθανών ελλειμμάτων σε επιμέρους γνωστικούς τομείς που συμβάλλουν στην εμφάνιση των εν λόγω δυσκολιών.

Στοχεύει λοιπόν στην εξαγωγή έγκυρων στοιχείων για τον καλύτερο σχεδιασμό παρέμβασης για την πρόληψη (στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού) ή την αντιμετώπισή δυσκολιών μάθησης (στις μεγαλύτερες τάξεις) με γνώμονα τις γνωστικές ιδιαιτερότητες του εκάστοτε μαθητή.

· **Εργαλείο 10ο:** Ανίχνευση και αξιολόγηση δοκιμασιών για την αξιολόγηση της λειτουργίας της προσοχής και της συγκέντρωσης στο Δημοτικό σχολείο


Τόσο η ικανότητα κατανόησης του γραπτού και του προφορικού λόγου, όσο και η ικανότητα επίλυσης αριθμητικών προβλημάτων απαιτούν παρατεταμένη εστίαση της προσοχής, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές προσοχή είναι «η ικανότητα επιλεκτικής επεξεργασίας προκαθορισμένων στοιχείων ενός ερεθίσματος με ταυτόχρονη παραμέληση άλλων μη σχετικών ιδιοτήτων, και βραχύχρονη συγκράτηση μιας σειράς δεδομένων στη συνείδηση με σκοπό την ενσωμάτωσή τους με προηγούμενα δεδομένα» (Bull & Johnson, 1997; Daneman & Carpenter, 1980).

Σκοπός της χορήγησης του συγκεκριμένου εργαλείου είναι αρχικά η ανίχνευση (κυρίως στην Α' Τάξη του δημοτικού) των πιθανών δυσκολιών μάθησης, και μετέπειτα η αναλυτική αξιολόγηση (στις Β'-Ε' Τάξεις του Δημοτικού) πιθανών ελλειμμάτων στην προσοχή και στην συγκέντρωση. Στοχεύει στην εκμείωση αξιόπιστων και επαρκών στοιχείων ώστε να δομηθεί σωστά ένα πρόγραμμα παρέμβασης.

Το εν λόγω εργαλείο συμπληρώνει το Εργαλείο 4 (Συστοιχία δοκιμασιών μνήμης), με δεδομένο ότι η ικανότητα παρατεταμένης εστίασης της προσοχής σε προκαθορισμένα χαρακτηριστικά ερεθισμάτων κατά τη διαδικασία της μάθησης μειώνει την επίδραση παρεμβολών και βελτιώνει την ικανότητα μεταγενέστερης ανάκλησης (Fiducia & O'Leary, 1990).

Εργαλείο 11ο: Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με την ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Β' - Δ' Δημοτικού

· **Εργαλείο 12ο:** Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή, επεξεργασία και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Ε' Δημοτικού - Β' Γυμνασίου

 Το **ΛΑΜΔΑ τεστ**(Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών)είναι λογισμικό και η χορήγησή του έχει σκοπό την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στο προφορικό και γραπτό λόγο, σε παιδιά από την τάξη Β' Δημοτικού έως Β' Γυμνασίου. Για την ακρίβεια διακρίνεται σε δύο μέρη, το πρώτο μέρος έχει ως θέμα «Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με την ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Β' - Δ' Δημοτικού». Το δεύτερο μέρος έχει ως

στόχο τον εντοπισμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στις τάξεις Έ Δημοτικού έως Β' Γυμνασίου.

Το εργαλείο αυτό, ως σύνολο, αποτελεί μέρος του έργου με τίτλο «Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών-ανιχνευτικών εργαλείων (κριτηρίων) των μαθησιακών δυσκολιών», το οποίο υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών σε συνεργασία με άλλα Πανεπιστήμια και ερευνητικούς φορείς της χώρας. Τα δύο μέρη του είναι τα εργαλεία 11 και 12 ευρύτερου προαναφερθέντος έργου αντίστοιχα.


Το ΛΑΜΔΑ εξετάζει δεξιότητες που αποτελούν δείκτες μαθησιακού δυναμικού και όχι μετρήσεις σχολικής επίδοσης. Οι δείκτες αυτοί χρησιμοποιούνται διεθνώς για την αξιολόγηση μαθησιακών ικανοτήτων και στο σύνολό τους αποτελούν, κριτήριο άκρως έμπιστο και ολοκληρωμένο. Σύμφωνα με τη σχετική προκήρυξη, οι δοκιμασίες που συμπεριλαμβάνονται στο ΛΑΜΔΑ, τεστ με τη μορφή παιχνιδιών στον υπολογιστή, αφορούν στους εξής 8 τομείς :

1. Ορθογραφία
2. Μορφοσυντακτική επεξεργασία
3. Κατανόηση προφορικού λόγου
4. Κατανόηση γραπτού κειμένου
5. Λεξιλόγιο
6. Μη λεκτική νοητική ικανότητα
7. Μνήμη εργασίας (εύρος προσοχής)
8. Αντίληψη χαρακτηριστικών μουσική

Το ΛΑΜΔΑ αναπτύχθηκε στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αποτελεί μέρος του έργου «Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών-ανιχνευτικών εργαλείων (κριτηρίων) των μαθησιακών δυσκολιών», το οποίο υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών σε συνεργασία με άλλα Πανεπιστήμια και ερευνητικούς φορείς της Ελλάδας.


Στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και στο Γυμνάσιο ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών έχει ως στόχο την ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση για την υποστήριξη των μαθητών στην παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος και την αποτροπή της εγκατάλειψης του σχολείου και άλλων αρνητικών επιπτώσεων στο μέλλον (σε επίπεδο επαγγελματικής, κοινωνικής, και προσωπικής ανάπτυξης).

Ειδικότερα, σκοπός του συγκεκριμένου, είναι ο έγκυρος και αξιόπιστος αυτοματοποιημένος εντοπισμός των μαθητών που χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη σε τομείς γραπτού και προφορικού λόγου, χωρίς να απαιτείται εξαρχής εξειδικευμένο προσωπικό, σε σύντομο χρονικό διάστημα, με χαμηλό κόστος, με υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία.

 Μια πολύ σημαντική και διεθνώς γνωστή μέθοδος ανίχνευσης είναι το βιολογικό ΤΕΣΤ ΠΑΥΛΙΔΗ (ΤΕΣΤ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ & ΔΙΑΣΠΑΣΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ), το οποίο διαγιγνώσκει αντικειμενικά τη δυσλεξία, τη διάσπαση προσοχής και την παρορμητικότητα (= *ανυπομονησία*) και μάλιστα από την προσχολική ηλικία (Jost, 1997; Samaras & Pavlidis, 2004). Για αυτό το τεστ έχουν απονεμηθεί Διπλώματα Ευρεσιτεχνίας (ΗΠΑ, Γαλλία, Αγγλία, Καναδά) και πραγματοποιείται μέσω προηγμένης φωτο-ηλεκτρονικής τεχνολογίας με πατενταρισμένο λογισμικό (software). Η Δυσλεξία και η Διάσπαση Προσοχής έχουν Βιολογική και κυρίως Κληρονομική αιτία, άρα υπάρχουν από τη γέννα και μπορούν να Προγνωσθούν - Διαγνωσθούν από την Προσχολική Ηλικία.

Είναι ένα τεστ υψηλής ακρίβειας, ταχύτητας, ασφαλές και εύκολο στην εφαρμογή του. Το ζητούμενο για τον εξεταζόμενο είναι να παρακολουθήσει με το βλέμμα του ένα φωτεινό ερεθισμό στην οθόνη του Η/Υ. Η διαδικασία παρουσίασης, καταγραφής και ανάλυσης γίνονται αυτόματα μέσω του συστήματος που ανέπτυξε ο Καθηγητής Γ. Θ. Παυλίδης.

Τα βασικότερα πλεονεκτήματα του Τεστ Παυλίδη είναι η αντικειμενικότητα και η έγκαιρη πρόγνωση της δυσλεξίας και της διάσπασης προσοχής (ΔΕΠΥ ή ADHD). Το βασικό χαρακτηριστικό του είναι ότι δεν βασίζεται ούτε στην ανάγνωση ούτε στη γραφή αλλά σε βιολογικές μετρήσεις (οφθαλμοκίνηση) γι' αυτό και επιτυγχάνει την αξιόπιστη πρόγνωση και τη διάγνωση της Δυσλεξίας και της Διάσπασης άρα μπορεί να εφαρμοστεί ασχέτως Γλώσσας και Ηλικίας.

 Το PLS-4 (Zimmerman, Steiner & Pond), πρόκειται για ένα σταθμισμένο τεστ γλωσσικής κατανόησης έκφρασης, που δεν αξιολογεί παρά μόνο ανιχνεύει το επίπεδο της φωνολογικής εξέλιξης ενός παιδιού, της ακουστικής

κατανόησης και της εκφραστικής ικανότητας. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας έξι έως έντεκα ετών και ο χρόνος χορήγησής του είναι 20 – 45 λεπτά.

1.3.1.3 Αξιολόγηση

Ο όρος «αξιολόγηση» παραπέμπει στην συλλογή δεδομένων με σκοπό την εκμείωση μια κλινικής απόφασης. Κατά τη διάρκεια μίας λογοθεραπευτικής αξιολόγησης, ο λογοθεραπευτής πραγματοποιεί μία σειρά δοκιμασιών και δραστηριοτήτων, μέσα από το παιχνίδι και την συζήτηση, όπως να ονομάσει αντικείμενα, να περιγράψει εικόνες ή να αφηγηθεί μία ιστορία. Ύστερα με τη χρήση σταθμισμένων τεστ, πολλά από τα οποία μπορεί να είναι και ανιχνευτικά (όπως το ΜΕΤΑΦΩΝ, το ΤΑCL-R και το ΑνΟμιλω 4) μπορεί να αναλύσει λεπτομερώς το λόγο του παιδιού και να αξιολογήσει το φωνολογικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό επίπεδο του παιδιού καθώς και την ικανότητά του για επικοινωνία και σωστή έκφραση. Επίσης μέσω των εργαλείων αυτών του δίνεται η δυνατότητα να κρίνει αν και κατά πόσο αποκλίνει από τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης του λόγου σύμφωνα με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού. Στην παρούσα φάση θα πρέπει να αναφερθεί η σημαντικότητα της ύπαρξης και χορήγησης των ανιχνευτικών τεστ. Τα ποσοστά μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετά υψηλά και είναι πολύ συχνό φαινόμενο η σημαντική καθυστέρηση της διάγνωσης με αποτέλεσμα το παιδί να έχει ήδη αποτύχει, κάτι που οδηγεί άμεσα σε ψυχολογικά προβλήματα καθώς και σε μικρά ποσοστά επιτυχίας. Επίσης, τα καινούργια βιβλία και η εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό καθιστούν αναγκαία από νωρίς την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, προκειμένου το παιδί να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος. Τέλος είναι γνωστό ότι όσο πιο έγκαιρα αρχίζει η παρέμβαση, τόσο καλύτερα θα είναι τα αποτελέσματα.

Με τη λογοθεραπευτική αξιολόγηση μπορούν να αξιολογηθούν:

- Δυσκολίες στην ομιλία (δυσκολία στην άρθρωση συγκεκριμένων φωνημάτων, παράλειψη ή αντικατάσταση αυτών, ελλιπής φωνολογική ενημερότητα)
- Δυσκολίες στην μάθηση.
- Δυσκολίες στη ροή της ομιλίας (π.χ. τραυλισμός, ταχυλαλία, βραδυγλωσσία)

- Δυσκολίες στο λόγο (π.χ. περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολία στην ανάκληση λέξεων και στην κατονομασία αντικειμένων, δυσκολία στην κατανόηση του λόγου, δυσκολία στην αφήγηση και στην περιγραφή, δυσκολία στην ικανότητα δομημένης συζήτησης)
- Δυσκολίες στην κατάποση
- Δυσκολίες στην επικοινωνία (π.χ. το παιδί δυσκολεύεται να κάνει έναρξη επικοινωνίας με συνομηλίκους και ενήλικες ή δε χρησιμοποιεί το λόγο για να επικοινωνήσει με τους γύρω του)
- Δυσκολίες στη φωνή (π.χ. το παιδί δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει τον κατάλληλο τόνο στη φωνή ή έχει μία παράξενη προσωδία ή χροιά την ώρα που μιλάει)

Ο λογοθεραπευτής, λοιπόν, μέσω των κλινικών τεχνικών παρατήρησης του παιδιού σε συνδυασμό με σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία μπορεί να προβεί στη διάγνωση δυσκολιών άρθρωσης, δυσarthρίας, δυσφωνίας, ρινολαλίας, εξελικτικής διαταραχής του λόγου, τραυλισμού, βραδυγλωσσίας, ταχυλαλίας, δυσφασίας, δυσφαγίας, δυσκαταποσίας, πραγματολογικών διαταραχών και μαθησιακών δυσκολιών.

Οι διαγνωστικές δοκιμασίες κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τους Shipley και McAfee σε τρεις κατηγορίες:

1. Δοκιμασίες που αναφέρονται σε τυπικούς βαθμούς
2. Δοκιμασίες που αναφέρονται στο κριτήριο.
3. Αυθεντικές ή εναλλακτικές αξιολογήσεις.

Για να αποφανθεί αν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί οφείλονται στις Ε.Μ.Δ. πρέπει στην ουσία, να εξεταστούν οι εγκεφαλικές λειτουργίες. Αυτή είναι μία διαδικασία που τίθεται εν ενεργεία αν ελεγχθούν μία προς μία οι αισθητηριακές περιοχές, οπότε και αξιολογούνται η μνήμη και οι:

- Οπτικές ικανότητες που περιλαμβάνονται: τεστ αποκωδικοποίησης, ανάγνωσης και αντίχενυσης.
- Ακουστικές ικανότητες που περιλαμβάνονται: τεστ επανάληψης λέξεων και προτάσεων, τεστ συλλαβισμού και ακουστικής αντίληψης.
- Κινητικές ικανότητες που περιλαμβάνονται: τεστ αντιγραφής σχεδίων, γραφής, απτικής αντίχενυση, γρήγορης ονομασίας αντικειμένων.

- Ικανότητα διαδοχής που περιλαμβάνονται: πίνακες πολλαπλασιασμού, μήνες του χρόνου, αλφάβητο, επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και προσδιορισμό ρυθμικής διαδοχής.

Στην προκειμένη περίπτωση θα αναφερθούν τα διαγνωστικά εργαλεία που αφορούν στις μαθησιακές δυσκολίες ανεξάρτητα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν.



Ένα από τα πιο γνωστά σταθμισμένα τεστ διάγνωσης είναι το Τεστ ΑΘΗΝΑ.

Το ΑΘΗΝΑ Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης είναι ένα διαγνωστικό μέσο για τον εντοπισμό τυχόν μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάζει ένα παιδί ηλικίας 5-9 ετών. Εντοπίζει τους αναπτυξιακούς τομείς που παρουσιάζουν ελλείψεις και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικής, εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα του Αθηνά Τεστ κρίνονται απολύτως χρήσιμα για τον προγραμματισμό εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης που φέρει ως αποτέλεσμα την κατάλληλη θεραπευτική παρέμβαση.

Το τεστ αυτό κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στην Ελλάδα στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τους Παρασκευόπουλο, Καλαντζή-Αζίζι και Γιαννίτσα (1999).

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του «είναι ένα προκριματικό ψυχοδιαγνωστικό μέσο, το οποίο κατασκευάστηκε, ειδικώς, για να το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί με τους μαθητές της τάξης τους, καθώς και όσοι άλλοι ειδικοί ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, για να εντοπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου».


Το Αθηνά Τεστ δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικοθεραπευτικής παρέμβασης (Παρασκευόπουλος κ.ά., 1999, σ. 7).


Αν και αφορά παιδιά κυρίως ηλικίας 5-9 ετών (δηλαδή νηπιαγωγείου, Α', Β', Γ' & Δ' Δημοτικού), μπορεί να χορηγηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν «σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες», ενώ ορισμένες κλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών (Παρασκευόπουλος κ. 1999).

Απαρτίζεται από δεκατέσσερις δοκιμασίες σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή (Παρασκευόπουλος κ.ά., 1999 σ. 22).

Οι κλίμακες του Αθηνά Τεστ αξιολογούν πέντε βασικούς τομείς της ανάπτυξης του παιδιού όπως:

- τη νοητική του ικανότητα
- την ικανότητα ολοκλήρωσης προτάσεων
- τη μνήμη ακολουθιών
- τη γράφο-φωνολογική ενημερότητα
- τη νευρο-ψυχολογική ωριμότητα

 Εξίσου σημαντικό εργαλείο είναι το TACL-R. Κατασκευάστηκε από την Elizabeth Carrow-Woolfolk το 1985 και χρησιμοποιείται σε παιδιά ηλικίας 3 - 9 ετών αλλά και σε παιδιά και ενήλικες με συγκεκριμένες διαταραχές. Το τεστ αυτό χορηγείται για να εξετάσει την ακουστική κατανόηση του λόγου ενός παιδιού και να καθορίσει το αναπτυξιακό του επίπεδο. Το συντελούν τρία μέρη, τα οποία ζητούν από το παιδί να επιλέξει την κατάλληλη εικόνα σύμφωνα με αυτό που ακούει. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να ελέγξει η κατανόηση των μερών του λόγου και της σχέσης τους, της γραμματικής, της σύνταξης και της δομής της πρότασης. Τομείς που αν πληγούν παραπέμπουν σε μαθησιακές δυσκολίες. Η αξιολόγηση της ακουστικής κατανόησης είναι απαραίτητη για την κλινική θεραπευτική παρέμβαση και αποκατάσταση.

 Ακόμα ένα εργαλείο είναι οι «Εικόνες Δράσης» του κ. Βογινδρούκα.. Το εργαλείο αποτελείται από δύο μέρη. Είναι μια δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας και αποτελεί την σταθμισμένη εκδοχή του “ Actio Picture Test”. Είναι το μοναδικό εργαλείο στην ελληνική γλώσσα με τέτοιο θέμα. Επίσης είναι πολύ εύχρηστο, σύντομο και με άμεσα αποτελέσματα.

Αφορά παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και εξετάζει τις ικανότητες του παιδιού στο μορφοσυντακτικό σύστημα μέσω της γραμματικής επάρκειας και των εκφερόμενων φράσεων.

✚ Το CELF-Preschool-2 (Semel, Wiig & Secord, 1995) μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στα ελληνικά απευθύνεται σε παιδιά 3 – 6,11 ετών. Ο χρόνος χορήγησής του είναι 30 – 45 λεπτά και δίνει μια αντικειμενική μέτρηση για το επίπεδο της κατανόησης και της παραγωγής του λόγου. Αποτελείται από δοκιμασίες που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού στην κατανόηση των γλωσσικών εννοιών, στην σύνταξη προτάσεων και στην ακολουθία των οδηγιών που του δίνονται. Ακόμα εξετάζεται το επίπεδο της μορφολογίας και της ανάκλησης προτάσεων. Επιπροσθέτως παρέχει υποδοκιμασίες που αξιολογούν κυρίως την ικανότητα στην κατανόηση ιστοριών, στους λεκτικούς συνειρμούς κ.α.

✚ Το CELF 4 (Clinical Evaluation of Language Fundamentals Fundamentals-4th) (Semel Wiig & Secord, 2003) απευθύνεται σε άτομα ηλικίας 5 – 21 ετών. Και ο χρόνος χορήγησής του είναι περίπου 1 ώρα. Πρόκειται για ένα σταθμισμένο εργαλείο που αξιολογεί την έκφραση και την κατανόηση λόγου μέσα από τις περιοχές της σημασιολογίας, της σύνταξης, της φωνολογίας και της μνήμης. Εξετάζει ακόμα και την φωνολογική ενημερότητα και την πραγματολογία του εξεταζόμενου.

✚ Έργο: «Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών-ανίχνευτικών εργαλείων των μαθησιακών δυσκολιών»

Πρόκειται για ένα έργο του ΕΠΕΑΕΚ που αποτελείται από 12 εργαλεία ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών στην σχολική ηλικία κάποια από τα οποία στοχεύουν και στην διάγνωση και όχι μόνο στην ανίχνευση. Μάλιστα κρίνονται πολύ χρήσιμα ως σύμβουλοι για την σωστή και ολοκληρωμένη δόμηση ενός προγράμματος παρέμβασης, αφού δίνει πολύ λεπτομερή στοιχεία για το πού ακριβώς εντοπίζονται τα ελλείμματα και για την βαρύτητά τους. παρέχουν τα κατάλληλα στοιχεία για την δημιουργία μιας εξατομικευμένης παρέμβασης. Τα εργαλεία έχουν αναλυθεί λεπτομερώς στην ενότητα «1.3.1.2 Ανίχνευση» και στην παρούσα φάση θα αναφερθούν ονομαστικά τα εργαλεία που ασχολούνται με την διάγνωση.

- **Εργαλείο 1ο:** Ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού .
- **Εργαλείο 2ο:** Διερεύνηση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση των μαθητών Γ' - ΣΤ Δημοτικού.

- **Εργαλείο 4ο:** Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο .
- **Εργαλείο 5ο:** Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο.
- **Εργαλείο 9ο:** Ανίχνευση και αξιολόγηση εκτελεστικών λειτουργιών στο Δημοτικό σχολείο.

1.3.1.4 Διάγνωση

Ο όρος «διάγνωση» είναι η διαδικασία κατά την οποία ερμηνεύονται τα συλλεχθέντα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και άλλες πληροφορίες που αφορούν το άτομο με το πρόβλημα επικοινωνίας. Ο σκοπός της διάγνωσης είναι να αποφασιστεί αν υφίσταται κάποιο πρόβλημα και να διαφοροποιηθεί από άλλα παρόμοια προβλήματα. Η διαφοροποίηση του προβλήματος από άλλα παρόμοια είναι η διαδικασία που ονομάζεται διαφοροδιάγνωση και πραγματοποιείται συνήθως μέσω της απόπου αποφυγής.

Τα δεδομένα αυτά και οι πληροφορίες έχουν συλλεχθεί μέσω των εργαλείων διάγνωσης και μέσω του ιστορικού και άλλων ειδικών επιστημόνων – επαγγελματιών που σχετίζονται με το θέμα. Κάποιοι από αυτούς είναι ο ωτορινολαρυγγολόγος για πληροφορίες σχετικά με την ακοή. Επίσης ο παιδοψυχολόγος-ψυχίατρος για της πληροφορίες σχετικά με το νοητικό επίπεδο και πιο συγκεκριμένα για την χορήγηση του WISC III. Για πληροφορίες που σχετίζονται με τον κοινωνικό, ψυχοσυναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα μπορούν να συλλεχθούν και να συνδυαστούν από τον δάσκαλο, τον ψυχολόγο ή ακόμα και από τον κοινωνικό λειτουργό. Τέλος, πολύ χρήσιμες πληροφορίες μπορεί να δώσει και ο εργοθεραπευτής, όσον αφορά την αδρή και λεπτή κινητικότητα.

Για να προβεί ο λογοθεραπευτής στην διάγνωση και στον καθορισμό των στόχων πρέπει να λάβει υπ' όψιν του κάποιες πολύ σημαντικές παραμέτρους. Πρώτη από αυτές είναι πως η αξιολόγηση αντιπροσωπεύει την απόδοση του ατόμου που εξετάζεται μέσα σε πλαίσιο με ειδικές συνθήκες, με περιορισμένο αριθμό καταστάσεων και με περιορισμένο χρόνο. Δεύτερη είναι αυτή της αξιολόγησης,

πρέπει να είναι σίγουρος πως η αξιολόγηση που έχει κάνει είναι έγκυρη και απόλυτα σωστή, διότι μια καλή παρέμβαση επιβάλλει μια ακόμα καλύτερη αξιολόγηση.

1.3.1.5 Διαφοροδιάγνωση

Η ελληνική νομοθεσία ορίζει την διαφοροδιάγνωση ως την διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξει ο ειδικός στην επικρατέστερη διάγνωση. Ο ορισμός συνεχίζει θέτοντας την διαφορική διάγνωση στο σύνολο της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό την συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών.

Η διαφορική διάγνωση ή αλλιώς διαφοροδιάγνωση είναι μια διαδικασία πολύ σημαντική για την ομαλή έκβαση της θεραπείας. Οι ειδικοί καλούνται να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στην διάκριση των Μαθησιακών Διαταραχών από τις φυσιολογικές διακυμάνσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης και τις δυσκολίες που συναντά ένα παιδί ως αποτέλεσμα της απύσας ή ανεπαρκούς προηγούμενης εκπαίδευσης ή διαφορετικού πολιτισμικού επιπέδου.

Επίσης, κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας η διάκριση των μαθητών με Μ.Δ. με τις περιπτώσεις μαθητών που προέρχονται από ένα διαφορετικό εθνικό ή πολιτιστικό περιβάλλον. Τα παιδιά αυτά είναι αναμενόμενο να παρουσιάσουν δυσκολίες στο σχολείο, οι οποίες έχουν να κάνουν περισσότερο με στοιχεία όπως η ελλιπής κατανόηση της γλώσσας και λιγότερο με την αδυναμία να κατανοήσουν το νόημα των λέξεων.

Τρεις είναι, λοιπόν, οι βασικές περιοχές διερεύνησης στην αναζήτηση των παραγόντων που συμβάλλουν στις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή:

1. να διερευνηθεί η ψυχιατρική, ιατρική και ψυχο-εκπαιδευτική κατάσταση του παιδιού ή του εφήβου,
2. να διερευνηθεί ο βαθμός της οικογενειακής λειτουργικότητας,
3. να διερευνηθεί το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί ή ο έφηβος καλείται να λειτουργήσει και κατά πόσο διαφέρει από το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε.

Στη διαφοροδιάγνωση ο θεραπευτής θα πρέπει ακόμα να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην πιθανότητα της ύπαρξης πρωτογενούς Συναισθηματικής Διαταραχής (π.χ. Κατάθλιψη, ψυχώσεις, σχολική φοβία κ.α.). Είναι πολύ συχνό τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια Διαταραχή του Συναισθήματος να παρουσιάζουν ταυτόχρονα και δυσκολίες στο σχολείο, λόγω της έλλειψης κινήτρων. Βέβαια υπάρχουν διαφορές στο μαθησιακό προφίλ των δύο αυτών καταστάσεων και η βασικότερη είναι πως στην περίπτωση της Διαταραχής του συναισθήματος υπάρχει σταδιακή πτώση στην σχολική του επίδοση, η έναρξη της οποίας θα συμπίπτει ή θα έπεται της εκδήλωσης της Διαταραχής του Συναισθήματος.

Ζωτικής σημασίας είναι να γίνει διαφορική διάγνωση από αισθητηριακά ελλείμματα, όπως προβλήματα στην όραση και την ακοή καθώς επίσης και από την νοητική στέρηση. Η τελευταία μάλιστα αποτελεί ένα πολύ μεγάλο κεφάλαιο στην διαφοροδιάγνωση αφού στην περίπτωση της ήπιας νοητικής στέρησης οι διαφορές με τις Μ.Δ. είναι ελάχιστες. Για παράδειγμα σε παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης ενδέχεται να προκύψουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης καθυστερήσεις, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως τα παιδιά έχουν Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης.

Τέλος πολύ συχνό φαινόμενο είναι σε περιστατικά παιδιών με Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή της Κινητικής Λειτουργίας (Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή του Συντονισμού), να βγαίνει ένα βιαστικό συμπέρασμα Δυσγραφίας, λόγω του συμπτώματος της κακογραφίας ενώ αυτό οφείλεται σε κακό συντονισμό των κινήσεων.

1.3.2 Λογοθεραπευτική παρέμβαση

Το πρόγραμμα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου δίνει έμφαση στην ανάγνωση, κατανόηση κειμένου, γραπτή έκφραση, μαθηματικά και, ακόμα, στη φυσική αγωγή, στην τέχνη και στη μουσική. Οι στρατηγικές παρεμβάσεις επικεντρώνονται στην ελαχιστοποίηση των αδυναμιών μέσω της σωστής διάγνωσης και της αποτελεσματικής αντιμετώπισης όλων των δυσκολιών και ιδιαίτερα εκείνων που σχετίζονται με τη γλώσσα και τα μαθηματικά. Στα πλαίσια μιας αναλυτικής προσέγγισης, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από το παιδί π.χ. να λύσει την άσκηση προφορικά, για να διαπιστώσει σταδιακά τη δυσκολία που αντιμετωπίζει. Ο δάσκαλος

μπορεί να υιοθετήσει δικές του μεθόδους, αρκεί να γνωρίζει **πώς** μαθαίνει ο μαθητής, πώς λύνει πρόβλημα, **πώς** θυμάται και πώς κατανοεί.

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, η εξατομικευμένη διδασκαλία και καθοδήγηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες προϋποθέτουν την ύπαρξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχεδίων λογοθεραπευτικής παρέμβασης προσαρμοσμένων στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Επιπλέον κυκλοφορούν στο εμπόριο εργαλεία παρέμβασης που ποικίλουν στον τρόπο χορήγησης και στο υλικό που διαθέτουν.

Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές διαφορές ανάμεσα στους ειδικούς ως προς τη μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθηθεί για τη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς επίσης και για την παρέμβαση στις δυσκολίες αυτές .

Μερικοί υποστηρίζουν ότι ο μαθητής πρέπει να διδάσκεται ύλη, ανάλογη με τις δυνατότητές του, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει νέες ικανότητες μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον υψηλότερων απαιτήσεων. Όμως, και στις δύο περιπτώσεις, η ανάγκη για εξατομικευμένη παρέμβαση, προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, είναι αυτονόητη.

1.3.2.1 Στοχοθεσία

Η διαδικασία της στοχοθεσίας, είναι πολύ σημαντική στην έναρξη της παρέμβασης και αποτελεί έναν ``μπούσουλα`` για τον θεραπευτή κατά την διάρκεια της. Μετά την αξιολόγηση και την διάγνωση ο θεραπευτής έχει ανακαλύψει τις σημαντικότερες ελλείψεις του περιστατικού. Σύμφωνα με αυτά λοιπόν ορίζει έναν μακροπρόθεσμο στόχο ο οποίος στην ουσία είναι πολύ περιληπτικά η λύση του προβλήματος ή των προβλημάτων που αποτελούν προτεραιότητα

Η ύπαρξη ενός μακροπρόθεσμου στόχου σηματοδοτεί την δόμηση των βραχυπρόθεσμων στόχων. Ουσιαστικά οι δεύτεροι είναι μικροί, σαφέστεροι από τον προηγούμενο, στόχοι που στο σύνολό τους συντελούν τον μακροπρόθεσμο στόχο. Ο αριθμός των βραχυπρόθεσμων στόχων είναι στην κρίση του κάθε θεραπευτή και είναι ανάλογοι με τις ανάγκες του κάθε θεραπευομένου.

Η στοχοθεσία, είναι μια διαδικασία που πρωτίστως επιβάλλει τα «σχέδια παρέμβασης». Σύμφωνα με τον « Οδηγό Σχεδιασμού Λογοθεραπευτικής Παρέμβασης» (εκδ. Ρόδων Θεσσαλονίκη 2010) το σχέδιο παρέμβασης είναι ένα

γραφτό σχεδιάγραμμα που βοηθά τον θεραπευτή και τον θεραπευμένο να κατανοήσουν τους σκοπούς της παρέμβασης και να εξετάζουν ουσιαστικά και αντικειμενικά τα αποτελέσματά της. Διευκολύνει δηλαδή, το έργο των θεραπειών, αφού ορίζει σαφώς την παρουσία των προβλημάτων και των στρατηγικών παρέμβασης. Ένα καλά δομημένο σχέδιο παρέμβασης εξυπηρετεί τον λογοθεραπευτή στο να οργανώσουν αναλυτικά και αυστηρά τις θεραπευτικές τεχνικές που είναι καταλληλότερες για κάθε περιστατικό.

Ένα σχέδιο παρέμβασης, σύμφωνα με τον οδηγό, «περιλαμβάνει μία σειρά βημάτων που στηρίζονται το ένα στο άλλο. Η αποτελεσματική θεμελίωση οποιουδήποτε σχεδίου παρέμβασης, είναι το στοιχείο όπου επικεντρώνεται μια περιεκτική διεπιστημονική αξιολόγηση». «... έχουν προσδιοριστεί έξι συγκεκριμένα βήματα για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού σχεδίου παρέμβασης, βασισμένου στα στοιχεία αξιολόγησης».

1^ο βήμα: η επιλογή του προβλήματος

Πολλές φορές συνυπάρχουν πολλές διαταραχές και προβλήματα αν και ο θεραπευόμενος έχει επισκεφτεί τον θεραπευτή για ένα ή δύο από αυτά. Αυτό που πρέπει να κάνει ο λογοθεραπευτής είναι να κρίνει ποιο από αυτά είναι το σημαντικότερο έλλειμμα και σαφώς θα πρέπει να τεθεί σαν προτεραιότητα. Επιπλέον θα πρέπει να αξιολογήσει κατά πόσο τα δευτερεύοντα ελλείμματα είναι σοβαρά και χρήζουν έγκαιρης αντιμετώπισης και αν μπορεί να υπάρξει κάποια ταυτόχρονη παρέμβαση.

2^ο βήμα: Ο καθορισμός του προβλήματος

Κάθε διαταραχή αν και χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε κάθε άνθρωπο εμφανίζεται εντελώς διαφορετικά. Υπάρχουν διαφορές στην ένταση των συμπτωμάτων και διαφορές στον τρόπο που επιδρά στην καθημερινότητα, στην ψυχολογία και στη ζωή του κάθε ατόμου. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως το πρόβλημα στο οποίο επιλέγει ο θεραπευτής να εστιάσει την προσοχή του, απαιτεί ένα συγκεκριμένο καθορισμό για το πώς εμφανίζεται στο συγκεκριμένο περιστατικό.

3^ο βήμα: Η ανάπτυξη των στόχων.

Το βήμα αυτό αναφέρεται στον καθορισμό των μακροπρόθεσμων στόχων. Στην ουσία είναι τα βασικά σχέδια του θεραπευτή για την επίλυση του προβλήματος που έχει επιλέξει να παρέμβει θεραπευτικά. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει «τα στοιχεία δεν χρειάζονται να δομούνται με μετρίσιμους όρους, μπορούν όμως να είναι συνολικοί και μακροπρόθεσμοι στόχοι, οι οποίοι δείχνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα της παρέμβασης». Τελειώνει αναφέροντας πως σε κάθε σχέδιο παρέμβασης μπορεί να είναι μόνο ένας μακροπρόθεσμος στόχος.

4^ο βήμα: Η αντικειμενική δόμηση

Σε αυτό το βήμα περιγράφονται οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι, οι οποίοι σύμφωνα με τον οδηγό θα πρέπει να είναι σαφέστατοι τόσο ως προς την γλώσσα και τα ζητούμενά τους, όσο και ως προς τις ημερομηνίες που θέτονται οι στόχοι και το πότε ο θεραπευόμενος τους πέτυχε. Οι συγκεκριμένα καθορισμένοι στόχοι οδηγούν σε καθορισμένα θεραπευτικά αποτελέσματα.

Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι στην ουσία είναι τα βήματα που ακολουθεί ο θεραπευτής για να φτάσει στην ολοκλήρωση του μακροπρόθεσμου στόχου. Η επιλογή των στόχων, ο αριθμός τους και η ανίχνευση των νέων στόχων που θα προστεθούν στην πορεία της θεραπείας είναι στην κρίση του θεραπευτή. Αυτός θα πρέπει να επιστρατεύσει τις γνώσεις του και την εμπειρία του για όλα τα προαναφερθέντα καθώς επίσης και για το κατά πόσο ο κάθε στόχος επιτεύχθηκε και αν όχι τι πρέπει να αλλάξει για να επιτευχθεί.

Πριν προχωρήσει στην προσφορά νέων πληροφοριών ο θεραπευτής θα πρέπει να αξιολογήσει σωστά και αναλυτικά την προηγούμενη γνώση και τον τρόπο δόμησής της. Έτσι, επισημαίνονται οι ελλείψεις σε προαπαιτούμενες γνώσεις. Αυτό όμως πρέπει να συνδυάζεται με την αξιολόγηση της γενικότερης ικανότητας του παιδιού και με την επαναληπτική διδασκαλία όσων στοιχείων δεν έχουν κατακτηθεί.

5^ο βήμα: Η δημιουργία της παρέμβασης

Κάθε στόχος θα πρέπει να έχει τουλάχιστον έναν τρόπο παρέμβασης. Οι παρεμβάσεις στον οδηγό, ορίζονται ως οι ενέργειες που κάνουν οι λογοθεραπευτές για να βοηθήσουν τους θεραπευόμενους να ολοκληρώσουν τους στόχους. Δεν είναι απαραίτητο μια παρέμβαση να είναι αρκετή για την ολοκλήρωση ενός στόχου και

στην περίπτωση που δεν είναι, πρέπει να προστεθούν και νέες παρεμβάσεις στον σχεδιασμό.

Η επιλογή των παρεμβάσεων θα πρέπει να γίνει με γνώμονα της ανάγκες του περιστατικού και να μπορούν να στηριχτούν από το υλικό του λογοθεραπευτή..

6^ο βήμα: Ο καθορισμός της διάγνωσης.

Η διάγνωση είναι αποτέλεσμα μιας σωστής αξιολόγησης που περιλαμβάνει πληροφορίες για τα επικοινωνιακά, συμπεριφοριστικά, γνωστικά, συναισθηματικά, και ιατρικά χαρακτηριστικά – συμπτώματα του θεραπευομένου. Τα στοιχεία αυτά που έχει συλλέξει ο θεραπευτής, τα συγκρίνει με τα κριτήρια του διαγνωστικού εργαλείου που έχει επιλέξει.

Συμπερασματικά από όλα τα παραπάνω προκύπτει κάθε πλάνο θα πρέπει να προσαρμοσμένο στις ατομικές ανάγκες του κάθε περιστατικού. Είναι σημαντικό το κάθε πλάνο παρέμβασης να μην είναι τυποποιημένο και κατά την δόμηση του πλάνου θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα κριτήρια, οι αγχογενείς παράγοντες, οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί κανόνες και το εθνικό υπόβαθρο.

1.3.2.2 Μέθοδοι παρέμβασης

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος των κινήτρων και της παρακίνησης των παιδιών. Αρκετοί τα θεωρούν ως το πρωταρχικό στάδιο στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά και της επιτυχίας του παιδιού στην εκπαιδευτική και θεραπευτική διαδικασία. Τα κίνητρα μπορεί να είναι είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά.

Ως εσωτερικά θεωρούνται τα κίνητρα που πηγάζουν από το ίδιο το παιδί και ως εξωτερικά εκείνα που προέρχονται από το γενικότερο περιβάλλον. Η επίδραση των εξωτερικών κινήτρων που δίνει ο δάσκαλος και ο θεραπευτής είναι αποτελεσματική, μόνο όταν ο ίδιος γνωρίζει τόσο την ποιότητα των εσωτερικών κινήτρων (όπως είναι τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του παιδιού), όσο και τα εξωτερικά κίνητρα που προέρχονται από τους γονείς του παιδιού. Η σύμπτωση αυτή των εξωτερικών και των εσωτερικών κινήτρων οδηγεί στην ενεργό εμπλοκή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, στην εξατομίκευση της διδασκαλίας και στην παρώθηση για μάθηση.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χάνουν εύκολα τη διάθεση και τα κίνητρα για μάθηση λόγω της συνεχούς αποτυχίας στο σχολείο και της επακόλουθης

απογοήτευσης. Από το θεραπευτή και τον δάσκαλο απαιτούνται ιδιαίτερα λεπτοί χειρισμοί για την αναστροφή αυτής της κατάστασης. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η προσπάθεια αυτή είναι ιδιαίτερα επιτυχής, όταν τα παιδιά, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λαμβάνουν ενεργό μέρος στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων, αφού πρώτα καταλάβουν ότι το σχολείο δεν αδιαφορεί για τις ιδιαίτερες αδυναμίες και ανάγκες τους.

Η μέθοδος παρέμβασης που θα ακολουθήσει ο κάθε θεραπευτής είναι στην κρίση του. Ανάλογα με την διαταραχή που πρέπει να αντιμετωπίσει και ανάλογα με την ψυχική κατάσταση και τους τρόπους συμπεριφοράς του έκαστου περιστατικού, ο θεραπευτής καλείται να επιλέξει μια μέθοδο, που να ταιριάζει στον περιστατικό με τέτοιο τρόπο, ώστε να την καταλαβαίνει, να νιώθει άνετα και ταυτόχρονα να μην βαριέται. Θα πρέπει να είναι δομημένη με φαντασία και ταυτόχρονα με την πρέπουσα σοβαρότητα, ώστε να ελκύει το παιδί να ασχοληθεί με χαρά αλλά ταυτόχρονα να μην αποσπάται η προσοχή του. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006.)

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μία πολύ σοβαρή κατάσταση που απαιτεί παρέμβαση σε όλους τους τομείς του λόγου.

- Για το φωνολογικό επίπεδο μπαίνει σε εφαρμογή πρόγραμμα φωνολογικής ενημερότητας.
- Για το συντακτικό επίπεδο και τους κανόνες γραμματικής μία ιδέα είναι να χορηγούνται στο παιδί ασκήσεις σειροθέτησης εικόνων (κάθε εικόνα = όρος της πρότασης).
- Για το περιορισμένο λεξιλόγιο και τη δυσκολία συσχετισμών, τοποθετούμε τις έννοιες και τις λέξεις σε σημασιολογικές κατηγορίες (σύνολα εικόνων) και εμπλουτίζουμε.
- Για την περιγραφή και την αφήγηση χρησιμοποιούμε την εικόνα ως φορέα πληροφοριών και κατόπιν τη συσχετίζουμε με πρόσθετες εικόνες (χρονική αλληλουχία) με σκοπό το σχηματισμό μικρών ιστοριών.

Όπως και προαναφέρθηκε κάθε θεραπευτής έχοντας υπ' όψιν του τα συλλεχθέντα δεδομένα σχετικά με τις ικανότητες και τις ελλείψεις στον γνωστικό τομέα, με τον ψυχισμό του και την συναισθηματική του κατάσταση και γενικότερα οτιδήποτε σχετίζεται με το θεραπευόμενο παιδί, επιλέγει την μεθοδολογία που θα

ακολουθήσει για την παρέμβαση. Ωστόσο υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα βήματα στα οποία στηρίζεται ο θεραπευτής για να υλοποιήσουν τους στόχους που έχουν τεθεί.

Σε αντίθεση με την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, η ελληνική είναι αρκετά ελλιπής στα θέματα παρέμβασης στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ειδικότερα στους τομείς της ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, και κατανόησης. Στις καταστάσεις αυτές εφαρμόζονται κατά κύριο λόγο δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης και οι τύποι παρεμβατικών προγραμμάτων που κυκλοφορούν κυρίως στο αγγλοσαξονικό εμπόρειο, μολονότι οι Έλληνες θεραπευτές πρέπει να είναι επιφυλακτικοί που προέρχονται από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006.)

Στην παρούσα φάση πρέπει να αναφερθεί πως οι σύντομες γραμμές σε ηλεκτρονικά κείμενα, μπορεί να βοηθήσουν κάποιους αναγνώστες με δυσλεξία, να αυξήσουν την ταχύτητα ανάγνωσής τους, αλλά και να κατανοήσουν καλύτερα το ανάγνωσμά τους, σύμφωνα με έρευνα.

Αμερικανοί επιστήμονες μελέτησαν 100 μαθητές με δυσλεξία, όπου οι μισοί διάβαζαν από το κλασικό βιβλίο και οι υπόλοιποι από κάποια ηλεκτρονική συσκευή. Όσοι ανήκαν στη δεύτερη ομάδα, διαπιστώθηκε ότι διάβαζαν γρηγορότερα και κατάφερναν να κατανοήσουν περισσότερο το κείμενο που είχαν μπροστά τους. Η δυνατότητα να εμφανίζεται ένα κείμενο σε σύντομες γραμμές και με λιγότερες λέξεις, βοήθησε τους μαθητές να επικεντρωθούν σε όλες τις λέξεις –και όχι σε κάποιες από αυτές, όπως συνήθως συμβαίνει- με αποτέλεσμα να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενό του.

Ο επικεφαλής της μελέτης, Δρ Schneps Matthew, από το Επιστημονικό Κέντρο Εκπαίδευσης του Harvard-Smithsonian Center for Astrophysics, δήλωσε «Αυτό που έχει σημασία και αποτελεί το βασικότερο παράγοντα για το αποτέλεσμα είναι ότι, υπάρχουν λίγες λέξεις ανά γραμμή. Πιστεύουμε ότι αυτό θα μπορούσε να εφαρμοστεί, όχι μόνο σε ηλεκτρονικές συσκευές, αλλά και στο χαρτί, όπως επίσης και στους σχολικούς πίνακες». Συνεχίζοντας ο ίδιος αναφέρει πως, η δυσλεξία μπορεί να εμφανιστεί με ποικίλους τρόπους, αλλά κάποιοι άνθρωποι που έχουν την πάθηση, μπορούν να βοηθηθούν από προσαρμογές των κειμένων που σχετίζονται με την οπτική τους εικόνα. «Αν κανείς πασχίζει να διαβάσει ένα κείμενο, μπορεί πολύ απλά να μεγαλώσει τα γράμματα στην οθόνη του, ώστε να διαπιστώσει εάν οι λιγότερες λέξεις σε μια σειρά τον βοηθούν», σημειώνει.

Τέλος, σύμφωνα με τη βρετανική Ένωση Δυσλεξίας, τα ηλεκτρονικά βιβλία (e-books), είναι πιο προσιτά για τους αναγνώστες και κυρίως για εκείνους με ιδιαίτερες ικανότητες, καθώς έχουν τη δυνατότητα να προβούν σε ένα ευρύ φάσμα αλλαγών του κειμένου, όπως είναι για παράδειγμα η γραμματοσειρά, το μέγεθος, το χρώμα, η απόσταση μεταξύ των λέξεων και άλλα πολλά ακόμα.

1.3.2.2.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης

Προαναγνωστικές – προγλωσσικές δραστηριότητες

Σε ελληνικές μελέτες φωνολογικής επίγνωσης βρέθηκε ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου που διδάχθηκαν συστηματικά την φωνολογική δομή της γλώσσας υπερτερούσαν στην κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης έναντι των υπολοίπων μαθητών στην Α τάξη του Δημοτικού. (Πόρποδας 2002). Επιπλέον σε διεθνής μελέτες φάνηκε πως υπερτερούσαν και στην γραφή και όχι μόνο στην ανάγνωση.

Για την εξάσκηση στην φωνολογική επίγνωση απαραίτητο είναι να χορηγηθούν δραστηριότητες οι οποίες διακρίνονται σε συλλαβικές και φωνημικές ανάλογα με το επίπεδο της φωνολογικής δομής. Επιπλέον διακρίνονται και σε α) μεταγλωσσικές και β)επιγλωσσικές ανάλογα με τον βαθμό σαφήνειας της δομής της γλώσσας. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να χορηγηθούν και ως άτυπη αξιολόγηση για Ε.Μ.Δ. Είναι απαραίτητα τα παραδείγματα και κάποιος ικανοποιητικός αριθμός ασκήσεων για κάθε μία, για παράδειγμα σε δραστηριότητες τεμαχισμού λέξεων πρέπει να παρέχονται αρκετές λέξεις προς τεμαχισμό. Το βασικότερο όλων όμως είναι να δίνεται διαρκή ενίσχυση και παρότρυνση. Στην συνέχεια υπάρχουν ενδεικτικές δοκιμασίες. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006.)

A) Μεταγλωσσικές δραστηριότητες

- Κατάτμηση

Οι δραστηριότητες αυτής της δοκιμασίας καλούν το παιδί να «τεμαχίσει» τις λέξεις στα δομικά της στοιχεία, σε συλλαβές και φωνήματα δηλαδή συλλαβική και φωνημική επίγνωση αντίστοιχα. Ακολουθούνται βήματα όπου το πρώτο είναι δισύλλαβες λέξεις στην περίπτωση της συλλαβικής επίγνωσης και μονοσύλλαβες

λέξεις στην περίπτωση της φωνημικής επίγνωσης, με απλή φωνοτακτική δομή (σύμφωνο- φωνήεν- σύμφωνο- φωνήεν, ΣΦΣΦ) Το τελευταίο βήμα είναι πολυσύλλαβες λέξεις με περίπλοκη φωνοτακτική δομή.

- Σύνθεση

Ουσιαστικά αυτή η δοκιμασία είναι αντιστροφή της προηγούμενης. Ακολουθώντας τα βήματα από τη προηγούμενη άσκηση δίνονται στο παιδί τα στοιχεία που συνθέτουν μία λέξη με ρυθμό ένα στοιχείο ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί καλείται να πει την λέξη που σχηματίζεται π.χ. πε- πο- νι ή τ- ο- ν

- Απαλοιφή

Η δοκιμασία αυτή είναι πιο δύσκολη από τις δύο προηγούμενες για το παιδί, θα μπορούσε να θεωρηθεί και σαν συνέχεια των προηγούμενων. Ο μαθητής ακούει την λέξη που του δίνεται και καλείται να την διακρίνει στα στοιχεία της και να αφαιρέσει κάποιο τμήμα (αυτό που ζητάει ο θεραπευτής) και τέλος να πει την λέξη που απέμεινε. Για παράδειγμα τόπι -> το ή κάστρο -> άστρο. Το τμήμα που θα αφαιρεθεί μπορεί να είναι συλλαβή ή φώνημα σε οποιαδήποτε θέση της λέξης. Ισχύουν τα ίδια βήματα με τις προηγούμενες δοκιμασίες.

- Αντιμετάθεση

Αυτή η δοκιμασία λέγεται και αντιστροφή. Ουσιαστικά ο μαθητής πρέπει να αναστρέψει τις συλλαβές ή τα φωνήματα των λέξεων που ακούει. Για παράδειγμα μήλο -> λόμι.. σχετικά με την δομή των λέξεων ισχύουν τα ίδια βήματα.

B) Επιγλωσσικές δραστηριότητες

- Ομοιοκαταληξία

Ζητούμενο αυτής της δοκιμασίας είναι να κρίνει το παιδί αν μία λέξη έχει την ίδια κατάληξη με τις δύο επόμενες που θα ακούσει για παράδειγμα ακούει αρχικά την λέξη βόδι και μετέπειτα τις λέξεις πόδι και μύγα.

- Αναγνώριση διαφορετικών λέξεων

Σε αυτή την άσκηση δίνεται στον μαθητή προφορικά ένα σετ τριών λέξεων του οποίου οι δύο μοιάζουν είτε σε φωνημικό είτε σε συλλαβικό επίπεδο. Αυτό που πρέπει να κάνει ο μαθητής είναι να βρει ποια λέξει διαφέρει. Π.χ. πόδι – βόδι – γέλα. Όταν πει την λέξη που διαφέρει, πρέπει να προφέρει και αυτές που μοιάζουν

- Αναγνώριση ομοιότητας

Εδώ δίνεται ένα ζευγάρι λέξεων και πρέπει το παιδί να κρίνει αν υπάρχουν και ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές. Για παράδειγμα πόδι- βόδι και σόλα – χέλι.

1.3.2.2.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της ανάγνωσης

Μετά από έρευνες διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν έναν περιορισμένο αριθμό στρατηγικών για την κατανόηση των κειμένων, οι οποίες ως επί το πλείστον είναι αναποτελεσματικές. Αντιμετωπίζουν πολύ μεγάλες δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στο να κατανοήσουν ένα κείμενο καθώς το διαβάζουν, να το φιλτράρουν για τα πιο σημαντικά σημεία, να προβλέψουν την εξέλιξη της ιστορίας και να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το περιεχόμενο. Οι δραστηριότητες για την ανάγνωση όπως και για την γραφή ξεκινούν με την εκμάθηση των γραμμάτων, των δίψηφων φθόγγων, συμπλεγμάτων σε επίπεδο φωνημικό, συλλαβικό και επίπεδο λέξεων. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες δραστηριότητες. (πηγή: Πόρποδας και Καλή Υφαντή 2005)

- Δραστηριότητες για την εκμάθηση γραμμάτων και των δίψηφων φωνηέντων και συμφώνων.

1. Χρησιμοποιώντας ο θεραπευτής μία κάρτα με το γράφημα στόχο π.χ. το β και δείχνοντάς το, ζητάει από τον μαθητή να το προφέρει. Μετά πρέπει να κλείσει τα μάτια και να το γράψει με το δάχτυλο στον αέρα, και με την χρήση δαχτυλομπογιάς να το γράψει στο χαρτί.
2. Δίνονται στον μαθητή σκίτσα και καλείται να ζωγραφίσει μόνο αυτά, των οποίων οι απεικονίσεις αρχίζουν/ έχουν/ τελειώνουν με το γράφημα στόχο.

3. Για τα φωνήματα που έχουν παραπάνω από ένα γράφημα π.χ. /i/ ενδείκνυται η άσκηση αυτή. Ζωγραφίζει ο θεραπευτής σε ένα χαρτί δέκα σχήματα σε κυκλικό σχηματισμό και ένα ακόμα σχήμα στην μέση του κύκλου και στο τελευταίο σχήμα γράφει το «ου» τα υπόλοιπα σχήματα έχουν το κάθε ένα από ένα γράμμα στα οποία φυσικά συγκαταλέγονται όλα τα γραφήματα για το /i/. Ζητάει από το παιδί να ζωγραφίσει μόνο τα σχήματα που ακούγονται σαν το «ου».

• Δραστηριότητες για την εκμάθηση των κεφαλαίων γραμμάτων.

1. Δίνονται στο παιδί δύο στήλες γραμμάτων. Η μία είναι με πεζά γράμματα και η άλλη είναι με κεφαλαία. Ο μαθητής πρέπει να αντιστοιχίσει τα γράμματα των δύο στηλών. Η ίδια άσκηση μπορεί να γίνει με λέξεις αντί για γράμματα.
2. Δίνει ο θεραπευτής στον μαθητή απτά τα κεφάλαια γράμματα και ο πρώτος έχει τα μικρά. Μέσα σε ύφος παιχνιδιού ο θεραπευτής δείχνει ένα από τα δικά του γράμματα και ο μαθητής πρέπει να δώσει το αντίστοιχο. Όταν το κάνει σωστά παίρνει «πόντους» ο μαθητής και όταν το κάνει λάθος, ο θεραπευτής.
3. Σε αυτή την άσκηση, ο μαθητής έχει 10 κυκλάκια στο χαρτί του και σε κάθε κυκλάκι αναγράφεται ένα ζευγάρι γραμμάτων που μερικές φορές είναι σωστό και μερικές λάθος π.χ. Ζζ και δΜ. Το ζητούμενο είναι να ζωγραφίσει μόνο τα σωστά κυκλάκια.

• Δραστηριότητες για την εκμάθηση ανάγνωσης και κατανόησης λέξεων

1. Ο θεραπευτής δίνει στον μαθητή εικόνες και δίπλα από κάθε εικόνα δίνεται η λέξη αλλά χωρισμένη σε συλλαβές, ανακατεμένες και υπάρχουν και κάποιες συλλαβές επιπλέον. Ο μαθητής πρέπει να βρει ποια είναι η λέξη να σβήσει τις συλλαβές που δεν χρειάζονται και να γράψει την λέξη σωστά.
2. Δίνονται στο παιδί λέξεις που μοιάζουν ακουστικά αλλά διαφέρουν στην γραφή τους. Το παιδί καλείται να τις διαβάσει δυνατά και να επισημάνει τις σημασιολογικές διαφορές και τις διαφορές στην γραφή.
3. Δίνεται στο παιδί μία εικόνα π.χ. ένα ψάρι και δίπλα τρεις λέξεις π.χ. αέρας, σπίτι, νερό. Ο μαθητής καλείται να διαβάσει μεγαλόφωνα τις λέξεις

να βρει ποια ταιριάζει και να φτιάξει την ανάλογη πρόταση. Στην συνέχεια πρέπει να την γράψει και μετά να διαβάσει την πρόταση που έγραψε.

- Δραστηριότητες για την εκμάθηση ανάγνωσης και κατανόησης προτάσεων και κειμένου
 1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα κείμενο του οποίου κάποιες λέξεις είναι σε μορφή εικόνας. Το διαβάζουν μαζί και σταματάει ο θεραπευτής όταν φτάνουν σε κάποια εικόνα. Μετά, το παιδί διαβάζει ακόμα μια φορά το κείμενο μόνο του και απαντάει προφορικά ή/και γραπτά σε ερωτήσεις κειμένου.
 2. Σε αυτή την δραστηριότητα ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τα κενά των προτάσεων με τις λέξεις που του δίνονται.
 3. Χρησιμοποιώντας κάποιο γνωστό στο παιδί παραμύθι π.χ. κοκκινোসκουφίτσα, ο θεραπευτής αφήνει κενά σε λέξεις κλειδιά. Π.χ. « Η Κοκκινোসκουφίτσα ήταν μια _____ που φορούσε πάντα μια _____ κάπα.

Φαίνεται πως η πιο έξυπνη κίνηση είναι, η παρέμβαση στις αναγνωστικές δυσκολίες, να περιλαμβάνει και την διδασκαλία στρατηγικών για την βελτίωση της κατανόησης. Κάποιες από αυτές είναι : (Brown, Palinscar & Armbruster 1994) (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006).

α) Η καταγραφή των σημαντικών πληροφοριών μιας ιστορίας με μορφή σημειώσεων.

β) Η γρήγορη ανάγνωση του κειμένου και η βοήθεια του θεραπευτή για την σύλληψη της κεντρικής ιδέας, πριν από την ολοκληρωμένη ανάγνωση.

γ) Ο θεραπευτής προετοιμάζει τον μαθητή πριν από την ανάγνωση να γράψει ή να πει τι γνωρίζει για το θέμα του κειμένου.

δ) Παρουσιάζει ο θεραπευτής το βασικό λεξιλόγιο του κειμένου και δημιουργεί νοηματικούς χάρτες, πίνακες και σχήματα ώστε να διδαχθεί ο μαθητής μέσω της οπτικής οδού, αναλογίες, ομάδες λέξεων και βασικές έννοιες του κειμένου.

ε) ο θεραπευτής μαθαίνει στον μαθητή πώς να αλληλεπιδρά με το κείμενο π.χ. να υπογραμμίζει τα σημαντικά σημεία και τον αυτοέλεγχο δηλαδή πώς να ελέγχει αν έχει κατανοήσει το κείμενο.

1.3.2.2.3 Ενδεικτικές Δραστηριότητες για την ενίσχυση ορθογραφημένης γραφής

Η ειδική διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται σε τεχνικές εμπέδωσης των ορθογραφικών κανόνων μέσω της δημιουργίας οπτικών εικόνων και της εφαρμογής μνημονικών τεχνικών. Στόχος είναι να μπορέσει το κάθε παιδί με τη βοήθεια της κατηγοριοποίησης των λέξεων να αυτοματοποιήσει τη γνώση αλλά ταυτόχρονα να μάθει να έχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία επιλέγοντας μεθόδους που θα καλύπτουν τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και πάνω από όλα τις ικανότητές του.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου η διδασκαλία της ορθογραφίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να διέπεται από ορισμένες αρχές οι οποίες παραθέτονται στην συνέχεια (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006).

1. Παροχή κινήτρων.
Ο μαθητής πρέπει να ενστερνιστεί την ανάγκη του για την σωστή γραφή και την ολοκλήρωση των προσπαθειών του. Αν το κάνει τότε οι ανάγκες του θα μετατραπούν σε κίνητρα.
2. Μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας των λέξεων.
Γράφοντας ο θεραπευτής τις λέξεις με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής κατανοεί τις διαδικασίες και τους κανόνες της ορθογραφίας.
3. Ενθάρρυνση της αυτόματης ορθογραφίας.
Όταν ο μαθητής αντιληφθεί πως τα λάθη επιτρέπονται όταν οδηγούν σε διόρθωση και μάθηση, αυτομάτως θα ενθαρρυνθεί να γράψει όσο πιο σωστά μπορεί και θα σταματήσει να βλέπει την γραφή σαν μια απειλή.
4. Γραφή με νόημα και παροχή ανατροφοδότησης.
Η θετική ανατροφοδότηση το παιδί παίρνει μια πολύτιμη βοήθεια για να δημιουργήσει εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, κάτι που καθίσταται αρκετά δύσκολο δεδομένης της κατάστασης των μαθησιακών δυσκολιών.

Οι δραστηριότητες για την γραφή όπως και για την ανάγνωση ξεκινούν με την εκμάθηση των γραμμάτων, των δίμηφων φθόγγων, συμπλεγμάτων σε επίπεδο

φωνημικό, συλλαβικό και επίπεδο λέξεων. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες δραστηριότητες. (πηγή: Πόρποδας και Καλή Υφαντή 2005)

- Δραστηριότητες για την εκμάθηση γραφής δίψηφων συμφώνων και φωνηέντων.
 1. Δίνεται στο παιδί ένα κείμενο τριών σειρών όπου έχει λέξεις που έχουν κάποιο δίψηφο σύμφωνο ή φωνήεν π.χ. μπ, στην αρχή στην μέση ή στο τέλος. Το παιδί καλείται να γράψει στις δύο ακόλουθες στήλες τις λέξεις αυτές. Στην μία στήλη θα γράψει αυτές που έχουν το μπ κεφαλαίο π.χ. Μπάμπης και στην άλλη αυτό που το έχουν με πεζά π.χ. μπαμπάς.
 2. Αυτή η άσκηση είναι μία παραλλαγή της προηγούμενης. Ο θεραπευτής διαβάζει αργά το κείμενο. Ο μαθητής καλείται να λέει στον θεραπευτή να σταματήσει κάθε φορά που ακούει μία λέξη με μπ για να την γράψει.
 3. Ο θεραπευτής δίνει στον μαθητή ένα σύνολο προτάσεων όπου λείπει μία λέξη. Οι λέξεις που λείπουν έχουν το φθόγγο – στόχο καθώς και οι περισσότερες από τις υπόλοιπες λέξεις των προτάσεων. Ο μαθητής πρέπει να βάλει την σωστή λέξη στην σωστή πρόταση και μετά να διαβάσει δυνατά.

- Δραστηριότητες για την ορθογραφημένη γραφή.
 1. Δίνει ο θεραπευτής στο παιδί έναν πίνακα με οικογένειες λέξεων και σε κάθε μία οικογένεια υπάρχει μία που μοιάζει ακουστικά. Το παιδί καλείται να βρει ποια λέξη δεν ταιριάζει. Π.χ. κλειδί, κλειδαράς, κλειδαριά, κλίμα, κλειδώνω.
 2. Δίνει ο θεραπευτής έναν παρόμοιο πίνακα μόνο που αναγράφεται στο πάνω μέρος κάθε στήλης το θεματικό μέρος των λέξεων. Π.χ. κλειδ, αιμ, εκκ. Δίνεται και ένα πλαίσιο που περιέχει τις λέξεις που πρέπει να γράψει στα κελιά του πίνακα. Π.χ. κλειδι, κλειδαριά, αίμα, αιμάτωμα, εκκλησία, έκκληση.
 3. Ο θεραπευτής αφού εξηγήσει τους γραμματικούς κανόνες για τις καταλήξεις των ελληνικών λέξεων χορηγεί ασκήσεις για την συμπλήρωση κενών είτε σε μορφή μεμονωμένων λέξεων είτε σε μορφή κειμένου. π.χ. εγώ ραβ_, η Μαίρη πίν_, ένα χέρ_

4. Ο θεραπευτής αφού εξηγήσει τους γραμματικούς κανόνες για τις καταλήξεις των ελληνικών λέξεων δίνει έναν πίνακα με ουσιαστικά και δίπλα από κάθε λέξη υπάρχει ένα κουτάκι. Το ζητούμενο είναι να ζωγραφίσει με κόκκινο στα κουτάκια των θηλυκών, με μπλε των αρσενικών και πράσινο των ουδέτερων.
- Δραστηριότητες για την εκμάθηση της γραφής των κεφαλαίων γραμμάτων.
 1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα κείμενο τριών σειρών στο οποίο τα πρώτα γράμματα, των ονομάτων πόλεων, προσώπων, ημερών και μετά από τις τελείες είναι πεζά. Καλείται λοιπόν το παιδί να ξαναγράψει το κείμενο και να βάλει κεφαλαία γράμματα όπου χρειάζεται.
 2. Δίνεται στον μαθητή ένα κρυπτόλεξο (ανάλογο με τις δυνατότητές του) με κεφαλαία γράμματα και μία εικόνα με ένα σπίτι και μία αυλή. Η εκφώνηση έχει ως εξής: «Μα που πήγαν όλα τα ζώακια; Χάθηκαν! Θα βοηθήσεις να βρεθούν; Είναι όλα μέσα σε αυτά τα γράμματα». Όποια λέξη βρίσκει την γράφει στο χαρτί και μετά ζωγραφίζει το ανάλογο ζώακι στην θέση που θέλει.
 - Δραστηριότητες για την εξάσκηση την καθοδηγούμενη γραφή.
 1. Δίνεται στο παιδί ένα κείμενο και αφού το αναγνώσει μεγαλόφωνα καλείται να απαντήσει στις ερωτήσεις του κειμένου.
 2. Δίνονται στο παιδί εικόνες με αντικείμενα ή ενέργειες και το παιδί πρέπει να φτιάξει προτάσεις. Για την βοήθεια του παιδιού δίνονται παραδείγματα. Π.χ. αυτό είναι ένα ψαλίδι. Με το ψαλίδι κόβω ή Αυτός ο κύριος ψαρεύει στη λίμνη.
 3. Δίνεται στο παιδί ένα θέμα π.χ. ζώα και το παιδί πρέπει να γράψει κάποιες προτάσεις σχετικές με το θέμα, π.χ. αγαπώ τα ζώα
 4. Δίνεται στο παιδί ένα θέμα για έκθεση, που έχει οργανωθεί από τον θεραπευτή έτσι ώστε κάθε παράγραφος να έχει ερωτήματα στα οποία θα πρέπει το παιδί να απαντήσει.
 - Δραστηριότητες για την εξάσκηση στην αυθόρμητη γραφή.

1. Δίνεται στο παιδί μια εικόνα, και καλείται να περιγράψει με γραπτό λόγο σε τέσσερις με πέντε γραμμές αυτό που βλέπει. Είναι πιθανό το παιδί να αγχωθεί στην αρχή. Τότε ο θεραπευτής θα πρέπει να το βοηθήσει ξεκινώντας την άσκηση ζητώντας από το παιδί να περιγράψει την εικόνα προφορικά. Πρέπει να δοθεί στο παιδί αρκετός χρόνος.
2. Σε αυτή την άσκηση το παιδί πρέπει να ζωγραφίσει κάτι και μετά του ζητά ο θεραπευτής να γράψει σε όσες σειρές θέλει, γιατί του αρέσει να ζωγραφίζει αυτό που ζωγράφισε.
3. Ζητά ο θεραπευτής από το παιδί να περιγράψει γραπτώς μία συγκεκριμένη καθημερινή του συνήθεια π.χ. τι κάνει από την ώρα που θα ξυπνήσει μέχρι να πάει σχολείο.

1.3.2.2.4 Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στα μαθηματικά. (πηγή : Πόρποδας και Ιωάννης Καζαντζής 2005).

- Δραστηριότητες για τις προαριθμητικές έννοιες.
 1. Δίνονται στο παιδί σχήματα διάφορων μεγεθών, χρωμάτων και είδος σχημάτων. Το παιδί καλείται να κατηγοριοποιήσει τα σχήματα αυτά ανάλογα με αυτό που ζητάει το παιδί. Μπορεί να υπάρχουν παραπάνω από ένα κριτήριο ταξινόμησης.
 2. Δίνεται στο παιδί ένα σύνολο αντικειμένων από δύο κατηγορίες π.χ. μολύβια και στυλό και ζητείται από το παιδί να αντιστοιχίσει ένα προς ένα.
- Δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην αναγνώριση των μαθηματικών συμβόλων και των ποσοτήτων.
 1. Οι μαθητές μετρούν βραχιόλια τοποθετώντας ένα – ένα βραχιόλι στο χέρι τους ή σε μια σταθερή βάση και τη στιγμή αυτή εκφωνούν τον αντίστοιχο αριθμό (Μπάρδης, 1999).
 2. Οι μαθητές ακούνε τον ήχο ενός μουσικού οργάνου, εκφωνούν έναν αριθμό(1,2,3,κ.λ.π.) και ταυτόχρονα χαράζουν στο τετράδιό τους κάποια γραμμή ή ζωγραφίζουν ένα σχήμα (Αγαλιώτης, 2000, σελ. 237-238).

3. Δίνεται στο παιδί μία καρτέλα με έναν αριθμό σχημάτων π.χ. 10 τρίγωνα και καλείται να ζωγραφίσει τετράγωνα χρησιμοποιώντας εκφράσεις «τόσα – όσα», «περισσότερα – λιγότερα» κλπ.
- Δραστηριότητες για την εκμάθηση της αριθμητικής ανόδου και καθόδου.
 1. Δίνεται στο παιδί ένα σύνολο καρτών π.χ. 10. Και κάθε κάρτα έχει έναν αριθμό π.χ. από το 1 μέχρι το 10. Δίνει ο θεραπευτής ακόμα μία κάρτα με έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 10 και το παιδί πρέπει να βρει τον προηγούμενο και τον επόμενο και να βάλει τις κάρτες στην σωστή θέση.
 2. Δίνεται στο παιδί ένας πίνακας όπου κάθε γραμμή ξεκινάει με αριθμούς για βοήθεια, ακόμη έναν στην μέση και έναν στον τέλος της γραμμής. Το παιδί πρέπει να καταλάβει βάση ποιας λογικής προχωρά η ακολουθία αριθμών.

Π.χ.

1	2	3				7			10
100	90			60					10
2	4	6			12				20

- Δραστηριότητες για τους νοερούς υπολογισμούς προσθέσεων και αφαιρέσεων.
 1. Αντιστοίχιση αποτελεσμάτων: δίνονται στο παιδί καρτέλες με πράξεις και του ίδιου αριθμού καρτέλες με αριθμούς, οι οποίοι είναι τα αποτελέσματα των πράξεων το παιδί πρέπει να δημιουργήσει ζευγάρια.
 2. Σε αυτή την δραστηριότητα υλικό είναι οποιοδήποτε παιχνίδι με ζάρια π.χ. φιδάκι και κάρτες γυρισμένες από την ανάποδη πλευρά. Κάθε κάρτα δίνει μία εντολή του τύπου: πρόσθεσε τρία ή αφάιρεσε 7. Κάθε φορά που ο κάθε παίχτης ρίχνει τα ζάρια και καλείται να προχωρήσει το πιόνι του τραβάει και μία κάρτα και κάνει την αριθμητική πράξη. Ο αριθμός που προκύπτει είναι τα βήματα που θα κάνει το πιόνι.
 3. Πυραμίδες πρόσθεσης. Σχεδιάζει ο θεραπευτής σε ένα χαρτί μία πυραμίδα όπου κάθε επίπεδο αποτελείται από κουτάκια. Στην κορυφή γράφει έναν αριθμό π.χ. 20. Το παιδί καλείται να κάνει την πράξη του αποφασίζει ο θεραπευτής για να γράψει αριθμούς της επιλογής του, που θα έχουν αποτέλεσμα τον αριθμό που αναγράφεται στην κορυφή. π.χ. 20 , 10 +10 , 7

$+3 + 10$, $5 + 1 + 2 + 12$. Ο αριθμός των επιπέδων θα είναι ανάλογος με τις δυνατότητες του μαθητή.

- Δραστηριότητες για γραπτούς υπολογισμούς.
 1. Αυτό το παιχνίδι παίζεται με δύο άτομα (θεραπευόμενο και θεραπευτή). Κάθε παίχτης έχει ένα χαρτί, όπου στο πάνω μέρος γράφεται ένας μεγάλος αριθμός π.χ. 400. Μετά ένα από τα δύο άτομα ρίχνει τα δύο ζάρια και τον αριθμό που θα βγει (είτε προσθέτοντας, είτε βάζοντας τον έναν αριθμό δίπλα στον άλλον) τον γράφει κάτω από τον πρώτο. Τότε κάνει την πράξη που έχει προεπιλεγεί π.χ. αφαίρεση και από το αποτέλεσμα που θα βγει αφαιρεί τον αριθμό που προκύψει από την επόμενη φορά που θα ρίξει τα ζάρια. Νικητής θα είναι αυτός που θα φτάσει πρώτος στον αριθμό που έχει συμφωνηθεί από πριν.
 2. Αυτή η δραστηριότητα είναι μια παραλλαγή της τρίλιζας. Σχεδιάζει ο θεραπευτής σε ένα χαρτί τα εννέα κουτιά της τρίλιζας αλλά σε κάθε κουτάκι γράφει και μία πράξη οποιουδήποτε τύπου. Το παιδί θα πρέπει να λύσει την πράξη στο τετράδιό του πριν βάλει το γράμμα του στο κουτάκι που θέλει.

- Δραστηριότητες για την εκμάθηση της προπαίδειας.
 1. Χρησιμοποιώντας τα γνωστά σε όλους ξυλάκια, ο θεραπευτής μαθαίνει στον μαθητή τις βασικές αρχές του πολλαπλασιασμού δηλαδή α) οποιοσδήποτε αριθμός πολλαπλασιαστεί με το 0 έχει γινόμενο 0. Β) οποιοσδήποτε αριθμός πολλαπλασιαστεί με το 1 έχει γινόμενο τον ίδιο τον αριθμό. Γ) οποιοσδήποτε αριθμός πολλαπλασιαστεί με το 10 έχει γινόμενο τον ίδιο αριθμό με ένα μηδενικό στο τέλος . Δ) δεν έχει σημασία η σειρά των παραγόντων.
 2. Οι στόχοι δεν δομούνται με την σειρά της προπαίδειας αλλά με συγκεκριμένα βήματα, δηλαδή: α) η προπαίδεια του 2, β) πολλαπλασιασμός ομοίων παραγόντων π.χ. 3×3 , γ) η προπαίδεια του 5, δ) η προπαίδεια του 3, ε) πολλαπλασιασμοί σε ζευγάρια που έχουν το ίδιο γινόμενο π.χ. $4 \times 6 - 3 \times 8$, στ) οι υπόλοιποι πολλαπλασιασμοί.

3. Γράφοντας σε ένα χαρτί τους αριθμούς – παράγοντες και απεικονίζοντάς τους με διάφορα αντικείμενα π.χ. μπάλες ή κερασάκια κεντρίζεται το ενδιαφέρον του παιδιού.
- Δραστηριότητες για την λύση μαθηματικών προβλημάτων.
 1. Ο Νίκος έχει στον κουμπαρά του 135 €. Βρες πόσα € έχει ο φίλος του σε κάθε μία περίπτωση (κάνε τις πράξεις στο πρόχειρό σου):
Α) ο φίλος του έχει 35 € περισσότερα. Β) ο φίλος του έχει 25 € λιγότερα. Γ) πόσα έχουν μαζί αν ο φίλος του έχει 15€. Δ) πόσα έχουν και οι δύο μαζί αν ο φίλος του έχει 100 € λιγότερα από τον Νίκο;

Ωστόσο, εκτός από τις προσωπικές μεθόδους και τα προγράμματα παρέμβασης, υπάρχουν και κάποια εργαλεία – μέθοδοι παρέμβασης που κυκλοφορούν στο εμπόριο και είναι υλοποιημένα από καθηγητές και επιστήμονες. Συνήθως είναι σε μορφή βιβλίου και συνοδεύονται από υλικό παρέμβασης αλλά υπάρχουν και σε μορφή λογισμικού. Παρακάτω θα αναφερθούν και θα περιγραφούν οι πιο γνωστές μέθοδοι παρέμβασης στις Μαθησιακές Δυσκολίες, που κυκλοφορούν στο εμπόριο.

1.3.2.3 Μέθοδοι – εργαλεία παρέμβασης στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

PAVLIDIS METHOD

Πρόκειται για μία μέθοδο ανεπτυγμένη σε πανεπιστημιακό περιβάλλον μετά από πολύχρονες έρευνες και διεθνή κλινική εμπειρία μεγαλύτερη των 31 ετών στην Αγγλία, ΗΠΑ και Ελλάδα, σε συνεργασία με 6 Ευρωπαϊκές χώρες.

Η χορήγηση γίνεται με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή μέσω πολυμέσων και εφαρμόζεται αποκλειστικά στα 'DyslexiaCenters - Pavlidis Method', σκοπός της χορήγησης είναι να βοηθηθεί το παιδί στην βελτίωση της χαμηλής σχολικής επίδοσής του.

Η μέθοδος αντιμετώπισης Παυλίδης περιλαμβάνει εξειδικευμένες ασκήσεις για την εξάσκηση στον τομέα της Ανάγνωσης, Ορθογραφίας, Τονισμού, Αριθμητικής και

Καλλιγραφίας, οι οποίες προσαρμόζονται διαρκώς και δυναμικά στην τάξη και στο μαθησιακό επίπεδο του κάθε μαθητή.

Μετά από πολυετείς έρευνες αποδείχθη ότι είναι 6,53 στην ορθογραφία και 8 φορές στον τονισμό αποτελεσματικότερη από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στα ελληνικά σχολεία. Παρόμοια πρόοδος επιτυγχάνεται και στην Ανάγνωση, στη Διάσπαση Προσοχής και στην Καλλιγραφία. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της PAVLIDIS METHOD είναι ότι ανάλογα με την πρόοδο του παιδιού, προσαρμόζεται διαρκώς, με αποτέλεσμα να οδηγεί στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του κάθε παιδιού σύμφωνα με τις προσωπικές του ανάγκες, ρυθμούς και δυνατότητες.

Η Εικονογραφική Μέθοδος

- Η εικονογραφική μέθοδος για τα γράμματα.

Η Εικονογραφική Μέθοδος "Δ. Μαυρομάτη" βοηθά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (τύπου δυσλεξίας), σε μια από τις πιο βασικές δυσκολίες τους, στο να συνδυάζουν τα γράμματα με τον ήχο – φθόγγο που αντιστοιχεί στο κάθε ένα. Με την μέθοδο αυτή κάθε γράμμα μετατρέπεται σε ένα γραμμικό σχέδιο που θυμίζει ακριβώς το σχήμα του συγκεκριμένου γράμματος και τον ήχο του.

Το σχέδιο συνοδεύεται από μια "ιστορία" που ταιριάζει στην εικονογραφική αναπαράσταση του γράμματος, που επινοήθηκε για να ενισχύσει την συνειρμική σχέση σχήματος του γράμματος και φθόγγου.

Η Μέθοδος απευθύνεται σε παιδιά της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου και του Νηπιαγωγείου αλλά και σε κάθε άλλο άτομο ανεξαρτήτως ηλικίας, που δεν ξέρει τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου.

Το γράμμα με την Εικονογραφική Μέθοδο διδάσκεται από τον θεραπευτή με τον εξής τρόπο:

1. Ο θεραπευτής δείχνει το εικονογράφημα του γράμμα - στόχου στο παιδί από τις κάρτες που υπάρχουν στο πακέτο του "Προγράμματος Πρώτης Ανάγνωσης".
2. Περιγράφει στο παιδί το σχήμα του γράμματος και λέει καθαρά τον ήχο του.
3. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να κάνει τέτοιες κινήσεις με το δάχτυλό του ώστε να γράψει νοερά το γράμμα στην κάρτα πατώντας ακριβώς πάνω στο τυπωμένο γράμμα και ακολουθώντας τη σωστή φορά γραφής του γράμματος.
4. Περιγράφει για δεύτερη φορά στο παιδί το εικονογράφημα πιο αναλυτικά και παραστατικά.

5. Τονίζει ακόμα και τις λεπτομέρειες της γραμμής του γράμματος
6. Εξηγεί πως συσχετίζεται το συγκεκριμένο εικονογράφημα τον ήχο - φθόγγο του γράμματος που αντιστοιχεί.
7. Σε αυτό το σημείο το παιδί, καλείται να γράψει πολλές φορές το γράμμα για να συνηθίσει τη σωστή φορά γραφής του.
8. Ο θεραπευτής ακολουθεί τον ίδιο τρόπο για όλα τα γράμματα , αρχίζοντας πρώτα από τα γράμματα που έχουν διάρκεια και ηχηρότητα, και αφήνοντας τελευταία εκείνα που είναι άηχα και στιγμιαία.

- Η Εικονογραφική Μέθοδος για τη διδασκαλία της ορθογραφίας

Ακόμα μια βασική δυσκολία που πρέπει να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα ορθογραφικά λάθη. Τα λάθη δεν είναι σταθερά και γίνονται ακόμα και σε αυτές που έχουν συστηματικά διδαχθεί και τις έχουν επαναλάβει πολλές φορές. Επίσης είναι πολύ σύνηθες να επαναλαμβάνουν τα ίδια και τα ίδια λάθη όταν δεν συγκρατούν την προσοχή τους ενώ αν εξετάσουν το γραπτό τους με προσοχή μπορούν ακόμα και να διορθώσουν αρκετά από τα λάθη τους. Δυστυχώς είναι μία κατάσταση που όσο και να βελτιωθεί, συνεχίζεται μέχρι και την ενήλικη ζωή.

Η Εικονογραφική Μέθοδος βοηθάει τα παιδιά αυτά να απομνημονεύσουν εύκολα, γρήγορα, χωρίς πολλές επαναλήψεις και εργασίες την ορθογραφία των λέξεων. Σύμφωνα με τις αρχές της τα δύσκολα γράμματα κάθε λέξης έχουν μετατραπεί σε γραμμικά σχέδια μιας σύνθεσης που αποτελεί την εικονογραφική αναπαράσταση της μορφολογίας και της σημασίας της (Δ. Μαυρομάτη).

Λειτουργεί με το σκεπτικό πως τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν δυσκολεύονται να θυμούνται εικόνες και μπορούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους την παρουσία των εικονογραφημάτων, με αποτέλεσμα να θυμούνται και την ορθογραφία της λέξης που τους δυσκόλευε. Πηγή: www.doramavrommati.gr

✚ Μια πολύ διαδεδομένη μέθοδος είναι η ΠΙΝΑΚΩΤΗ.

Είναι μια μέθοδος της Λουκίας Μπεζέ που έχει σκοπό να ασκήσει τα παιδιά στους 70 ήχους της ελληνικής γλώσσας (25 φθόγγοι, 7 δίφθογοι, 2 διπλά συμφώνα και 36 συμφωνικά συμπλέγματα).

Η μέθοδος αυτή λειτουργεί με κάποιες συγκεκριμένες αρχές, πρώτη εκ των οποίων είναι η αποδελτίωση όλων των λέξεων και η καταγραφή των ήχων που υπάρχουν σε αυτές. Ακόμα μία αρχή είναι ότι η επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν έγινε με κριτήριο την σαφή απεικόνισή τους. Τέλος η πινακωτή έχει χωρίσει τις δραστηριότητες διαβαθμίζοντάς αυτές με βάση τον βαθμό δυσκολίας τους. προσφέρει ένα εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για όλους και αποτελεί υλικό για μία διορθωτική αγωγή σε μαθησιακές δυσκολίες.

Σκοπός της εν λόγω μεθόδου είναι να κατακτήσει το παιδί :

- Ακουστική αντίληψη
- Ακουστική διάκριση
- Ακουστική αναγνώριση
- Σωστή προφορά ήχων
- Σωστή σύνδεση ήχων με γραφήματα
- Οπτική διάκριση

Επιπλέον:

- Εξασφαλίζει συστηματική προετοιμασία για την ανάγνωση και την γραφή
- Εξασκεί την μνήμη και την προσοχή.
- Αναπτύσσει την αναλυτική σκέψη και την τήρηση κανόνων
- Μαθαίνει την έννοια της αντιστοίχισης
- Μαθαίνει ορθογραφία.

Η Λουκία Μπεζέ έχει αναπτύξει κάποιες συγκεκριμένες αρχές όσον αφορά την σχέση της Πινακωτής και της δυσλεξίας. Αναφέρει λοιπόν πως πριν χρησιμοποιηθεί η μέθοδος δια την διορθωτική αγωγή της δυσλεξίας, πρέπει ο θεραπευτής να έχει κατά νου να προσφέρει ποικιλία παιχνιδιών/ ασκήσεων αντί να εμμένει σε ένα είδος σε μία συνεδρία. Επίσης είναι σκόπιμο να επιδιώκει την διαρκή σύνδεση της προφορικής λέξης με την τυπωμένη, με την ανάγνωσή της και με τη γραφή της. Ακόμα θα πρέπει να δίνονται εξηγήσεις στον μαθητή για τον σκοπό του παιχνιδιού, για τις στρατηγικές που ακολουθεί και να τις συζητήσει μαζί του. Επιπλέον κρίνεται απαραίτητη η ενθάρρυνση προς το παιδί για τις επιτυχίες του, την αυτονομία του και την δημιουργικότητά του, ωθώντας το να βρει παρόμοια παιχνίδια. Τέλος ο θεραπευτής θα πρέπει να επαναλαμβάνει τα παιχνίδια μέχρι να υπάρξει απόλυτη επιτυχία και να επαληθεύονται τα κερτημένα ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

Η πινακωτή χωρίζεται σε δύο εργαλεία, την πινακωτή 1 που αφορά παιδιά ηλικίας 3 έως 7 ετών και την πινακωτή 2 που αφορά παιδιά ηλικίας 5 – 9 ετών. Περιέχει μεγάλη ποικιλία υλικού και λέξεων. Στο υλικό αυτό εμπεριέχεται ένα πολύ χρήσιμο βιβλίο όπου μιλάει αναλυτικά για την γλώσσα, την μάθηση, την ανάγνωση, την γραφή και τους λόγους χορήγησης της μεθόδου. Υπάρχει ακόμα και ένα βιβλίο με οδηγίες για τα παιχνίδια και 20 δελτία, ένα για κάθε άσκηση, που περιγράφεται αναλυτικά ο τρόπος χορήγησης της κάθε άσκησης.

Πολυαισθητηριακή μέθοδος.

Βασίζεται στην θεωρία ότι η μάθηση επιτυγχάνεται αποτελεσματικά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας. Έτσι αυτή η μέθοδος έχει ως υλικό ξύλινα, πλαστικά ή μαγνητικά γράμματα, ώστε το παιδί να τα αγγίζει, να τα ψηλαφίζει και να καταλαβαίνει το σχήμα τους. μπορεί επίσης να το αντιγράψει χρησιμοποιώντας μολύβι, δαχτυλομπογιές, μαρκαδόρους κ.α. μπορεί επίσης να το κόψει ή να κάνει κάποιο σχετικό κολάζ. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006).

Έτσι γράφω και διαβάζω

Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα βοήθειας για τους μαθητές της Α και Β Δημοτικού, καθώς και για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα με την τάξη στην οποία βρίσκονται. Είναι ένα εργαλείο του Ηλία Ράντου, που διατίθεται σε τρία μέρη βιβλίων ή λογισμικών.

Στόχος του είναι να βοηθήσει το μαθητή να κατακτήσει τις ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής με τον πιο αβίαστο τρόπο. Επίσης, όπως αναφέρει ο ίδιος, έχει σκοπό να «απαντήσει στα αγωνιώδη ερωτήματα του γονιού και του νέου συναδέλφου: τι να κάνω με τον μαθητή που έχει μαθησιακές δυσκολίες; Πώς να τον βοηθήσω; Με ποιόν τρόπο; Ποιο υλικό και σε ποιο χρόνο;». Είναι ένα εργαλείο επηρεασμένο από τις δυσκολίες των μαθητών αλλά και από την νέα αντίληψη στην πρακτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Ο μακροπρόθεσμος στόχος του εργαλείου είναι να μάθει ο μαθητής να γράφει και να διαβάζει λέξεις και προτάσεις και να τις κατανοεί. Ο εργαλείο λοιπόν χωρίστηκε σε βραχυπρόθεσμους στόχους τα οποία ονομάζει «στάδια». Κάθε στάδιο είναι χωρισμένο σε βήματα τα οποία ουσιαστικά είναι ασκήσεις συμπλήρωσης,

αντιστοίχησης, πολλαπλής επιλογής, ανάγνωσης, κατανόησης, γραπτής καθοδηγημένης έκφρασης, και αντιμετώπισης της δυσλεξίας στο φωνολογικό επίπεδο.

Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη.

Το εργαλείο αυτό είναι δημιουργημένο από την Ελένη Λιβανιού και εμπνευσμένο από τον μεγάλο αριθμό παιδιών με σοβαρές και ήπιες μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες που διδάσκονται μέσα στην "κανονική" τάξη. Τα παιδιά αυτά, παιδιά δηλαδή με Εδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/ΔΕΠΥ), προβλήματα λόγου, οριακή νοημοσύνη και προβλήματα συμπεριφοράς, χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση από εκπαιδευτικούς οι οποίοι, συχνά, ανησυχούν και προβληματίζονται για το ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να τα βοηθήσουν παρεμβαίνοντας στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Σύμφωνα με την συγγραφέα, η ανάγκη για ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και θεραπειών είναι μεγάλη.

Το βιβλίο αυτό επιδιώκει να προτείνει πρακτικές, "ρεαλιστικές" οδηγίες, ενώ συγχρόνως παρουσιάζει τις διάφορες μορφές των Μαθησιακών Δυσκολιών και της προβληματικής συμπεριφοράς υπό το πρίσμα αιτιολογίας, συμπτωματολογίας και τρόπων αντιμετώπισής τους, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη την ελληνική πραγματικότητα.

Πρώτη ανάγνωση και γραφή.

Πρόκειται για ένα εργαλείο του Μάρκου Μπάνου, που αποτελείται από τρία μέρη. Έχει δημιουργηθεί με γνώμονα το αφόρητο άγχος που αντιμετωπίζουν, παιδιά, γονείς και δάσκαλοι για την κατάκτηση της ανάγνωσης, μιας και εκτός από το ότι είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, η μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί κριτήριο για την αξιολόγηση του επιπέδου του παιδιού αλλά και του δασκάλου.

Η μέθοδος αυτή λοιπόν, είναι μια συμβολή στην αντιμετώπιση του προβλήματος της πρώτης ανάγνωσης και γραφής που εμφανίζεται στις μαθησιακές δυσκολίες και στην νοητική καθυστέρηση. Η αρχή της είναι να στηρίζει την κάθε προσπάθεια απόκτησης γνώσης, ώστε να γίνει βιωματική και ουσιαστική. Για την υλοποίηση της αρχής αυτής, το εργαλείο βασίστηκε α) στην επανάληψη της νέας γνώσης, β) στη

συμμετοχή και παρέμβαση του μαθητή στην διδακτική διαδικασία, προκειμένου να μην υποβιβάζεται σε παθητικό δέκτη και γ) στην όσο το δυνατό πιο ευχάριστη, εύκολη και παιγνιώδη προσέγγιση της γνώσης. Είναι βήματα που δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν στην απλή σχολική διδασκαλία με αποτέλεσμα οι μαθητές με ιδιαιτερότητες να μένουν πίσω. Μέσω του εργαλείου επιδιώκονται με α) συνεχείς επαναλήψεις και χρήσεις των κεκτημένων γνώσεων, β) παροχή πληθώρας εικόνων, με τις οποίες το παιδί αλληλεπιδρά, χρωματίζοντας, επιλέγοντας, αντιστοιχίζοντας, συνθέτοντας ή διαγράφοντας, γ) παραλληλισμούς, δ) παιχνίδια που αποσκοπούν στην ξεκούραση αλλά και στον διδακτικό στόχο και τη δημιουργία μιας συνολικά ευχάριστης ατμόσφαιρας.


Talking books (βιβλία που μιλούν).

Πρόκειται για ένα λογισμικό που κυκλοφορεί σε μορφή cd-rom. Ο τρόπος λειτουργίας του είναι η εμφάνιση σελίδων κάποιου βιβλίου στην οθόνη του υπολογιστή. Το παιδί μπορεί να επιλέξει αν ο υπολογιστής θα εκφωνεί όλο το κείμενο ή μέρος αυτού, λέξεις και φράσεις. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006).

Storybook Software (Software ιστοριών)

Είναι και αυτό στην μορφή λογισμικού και περιλαμβάνει εικονογραφημένες ιστορίες που προφανώς εμφανίζονται στην οθόνη του υπολογιστή και καλείται το παιδί να τις διαβάσει. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006).

1.3.2.4 Προγράμματα παρέμβασης στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

 Η βασική αρχή της παρέμβασης στις μαθησιακές δυσκολίες είναι η δημιουργία ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που έχει ως γνώμονα την πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση και εκπονείται από την διεπιστημονική ομάδα που πραγματοποίησε και την διάγνωση. Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να εφαρμόζεται στο σχολείο από τον δάσκαλο, στο θεραπευτήριο από τον αρμόδιο θεραπευτή αλλά κρίνεται απαραίτητο να συνεχίζεται και στο σπίτι από την οικογένεια.

Διακρίνεται από συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και από σαφείς στόχους (μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους) που στρέφουν την παρέμβαση σε συγκεκριμένες περιοχές όπου εντοπίζονται οι δυσκολίες. ουσιαστικά ο μαθητής είναι αυτός που καθορίζει τον τρόπο δράσης, ρυθμό, χρονική διάρκεια και λήξη της παρέμβασης.

Πολλές επιστημονικές έρευνες και η βιβλιογραφία έχουν αποδείξει πως η εξατομικευμένη παρέμβαση και διδασκαλία είναι απαραίτητες για μια θετική ή στην χειρότερη περίπτωση στάσιμη σχολική πορεία. Μία πρόσφατη συγκριτική αξιολόγηση 25 δομημένων παρεμβατικών προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκε στην Μ. Βρετανία (Brooks 2002) είχε τα εξής ερευνητικά αποτελέσματα :

1. Η κανονική διδασκαλία μέσα στην τάξη δεν βελτιώνει την επίδοση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, αντίθετα δυσχεραίνει την κατάσταση αφού, χρειάζεται εντατική και εξατομικευμένη διδασκαλία.
2. Οι δραστηριότητες για την κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να εντάσσονται ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης.
3. Η ικανότητα κατανόησης βελτιώνεται μόνο μέσα από δραστηριότητες με στόχο την κατανόηση.
4. Οι δραστηριότητες που έχουν ως στόχους την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ανάγνωσης είναι αποτελεσματικές μόνο όταν εφαρμόζονται ταυτόχρονα.
5. Οι συνεργατικές μέθοδοι είναι αποτελεσματικές μόνο όταν οι συνεργάτες έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση.

Οι στόχοι του προγράμματος αξιολογούνται από όλους τους συμμετέχοντες ανά τακτά χρονικά διαστήματα για την αντικειμενική άποψη σχετικά με την πρόοδο που παιδιού.

Το πρόγραμμα αυτό αποτελείται από πληροφορίες για την ψυχολογική εκτίμηση, τους στόχους, την μέθοδο παρέμβασης, το εποπτικό υλικό, το ποιος παρέχει την παρέμβαση και ποιος την υποστήριξης, το πώς και κάθε πότε θα ελέγχεται η πρόοδος καθώς και για τα αποτελέσματα της επαναξιολόγησης.

(Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006)

- Διάβασμα σε ζεύγη. Αποτελεί το πιο διαδεδομένο συνεργατικό πρόγραμμα (Topping & Lindsay 1992). Ο στόχος του προγράμματος είναι η αύξηση της ακρίβειας και της ευχέρειας στην ανάγνωση. Κατά την διάρκεια της παρέμβασης

το παιδί διαλέγει ένα κείμενο ή βιβλίο και μαζί με τον θεραπευτή, εκπαιδευτικό ή γονέα διαβάζουν μεγαλόφωνα.

Ο θεραπευτής ακολουθεί τον ρυθμό του παιδιού και επιβραδύνει όταν κάπου δυσκολευτεί ο μαθητής. Επίσης μπορεί να δείχνει στο παιδί τις λέξεις και όταν κάποια λέξη τον δυσκολέψει πολύ ενθαρρύνεται από τον θεραπευτή να δοκιμάσει ξανά. Η παράλληλη θα σταματήσει όταν ο μαθητής αισθανθεί έτοιμος και αυτό πραγματοποιείται όταν κάνει κάποιο σήμα για το οποίο είχαν συνεννοηθεί από πριν. Ο θεραπευτής σταματά και επιβραβεύει το παιδί για την πρωτοβουλία του και επικροτεί κάθε σωστή προσπάθεια. Σε κάποιο λάθος του παιδιού ο θεραπευτής σταματάει το παιδί και, επισημαίνει την λέξη και το ενθαρρύνει να ξαναπροσπαθήσει. Ιδανικό χρονικό διάστημα χρήσης του προγράμματος είναι δεκαπέντε λεπτά. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006)

- Διδασκαλία Γραφής, Ανάγνωσης Και Ορθογραφίας (Teaching Handwriting, Reading And Spelling Skills. THRASS)

Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται κυρίως στην Μεγάλη Βρετανία με σκοπό την διδασκαλία της γραφής της ανάγνωσης και της διδασκαλίας σε επίπεδο φωνήματος λέξης και πρότασης. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006)

- Άμεση Μέθοδος Για Την Διδασκαλία Της Ανάγνωσης Και Της Αριθμητικής (Direct Instruction System For Teaching Arithmetic And Reading – DISTAR)

Το πρόγραμμα αυτό αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ και έχει σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση, στην κατανόηση της ανάγνωσης στην ορθογραφία, στην γραφή και στα μαθηματικά που έχουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Η αρχή της μεθόδου είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν συγκεκριμένες δεξιότητες εφόσον τις διδαχτούν με αμεσότητα και σαφήνεια. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006)

- Πρόγραμμα Αναγνωστικής Ανάκτησης (Reading Recovery).

Το πρόγραμμα αυτό είναι εξατομικευμένο αφορά την καθημερινότητα του παιδιού. Σχεδιάστηκε από τη M. Clay με σκοπό την ενίσχυση των παιδιών της Α και Β' δημοτικού με σχετικά μεγαλύτερες δυσκολίες στην ανάγνωση και στην ορθογραφία από τους συνομηλίκους τους. εφαρμόζεται από ειδικά εκπαιδευμένους δασκάλους και θεραπευτές και βασίζεται στην εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών κατά την ανάγνωση κειμένων. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006)

- Ένα από τα σημαντικότερα προγράμματα μεθοδευμένης αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτό της Evelyn Deno (1970). Η Deno πρότεινε τέσσερα επίπεδα παρέμβασης, υιοθετώντας την εξής ιεράρχησή τους, από το τέταρτο προς το πρώτο:

α. Τέταρτο επίπεδο: Πλήρης Ειδική Διδασκαλία

Το επίπεδο αυτό προωθεί έναν «συγκεντρωτικό» τύπο ειδικής διδασκαλίας ο οποίος, σύμφωνα με τους Smith, Price και Marsh (1986), έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Η πρωταρχική ευθύνη των δραστηριοτήτων και των αποφάσεων, ανήκει στον ειδικά εκπαιδευμένο δάσκαλο.
2. Την ευθύνη για τις επιπρόσθετες υπηρεσίες (όπως ψυχολογική υποστήριξη, λόγο, τέχνη και μουσική), μπορεί να έχει και πάλι ο ειδικευμένος δάσκαλος.
3. Η ικανότητα του συγκεκριμένου δασκάλου αλλά και τα υπάρχοντα μέσα αντιμετώπισης καθορίζουν την ποιότητα των οδηγιών που δίνονται στους μαθητές.

Πλεονεκτήματα:

- Η ολοκληρωτική αλληλεπίδραση με το δάσκαλο επιτρέπει μεγαλύτερη ευκινησία προγραμματισμού.
- Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν πιο εύκολα φιλίες, καθώς περνούν την περισσότερη ώρα τους με άλλα παιδιά.
- Οι γονείς μπορούν να συνεννοηθούν καλύτερα μ' ένα δάσκαλο, παρά με πολλούς.

Μειονεκτήματα:

- Οι δυνατότητες των παιδιών να έρθουν σε επαφή με άλλα άτομα είναι περιορισμένες.
- Υπάρχει κίνδυνος απομόνωσης των δασκάλων από το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό.
- Οι ευκαιρίες ανταλλαγής εμπειριών μέσω της επαφής με παιδιά που έχουν περισσότερες ικανότητες, είναι περιορισμένη

β. Τρίτο Επίπεδο: Περιορισμένη Ειδική Διδασκαλία

Η επιθυμία για τη δημιουργία ενός πιο φυσιολογικού περιβάλλοντος διδασκαλίας οδήγησε στη δημιουργία τάξεων, με περιορισμένη ειδική διδασκαλία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια του μισού ημερήσιου προγράμματος έχουν ειδικό πρόγραμμα, ενώ κατά το υπόλοιπο μέρος εντάσσονται σε μια συνηθισμένη τάξη, μαζί με τους συνομηλίκους τους.

Πλεονεκτήματα:

- Οι μαθητές καθοδηγούνται από ειδικευμένους δασκάλους.
- Οι μαθητές διδάσκονται και μέσα σε μια συνηθισμένη τάξη με μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα.
- Οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους, όπως οι συμμαθητές τους που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες, και έτσι έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν ιδιαίτερες ικανότητες.
- Οι δάσκαλοι των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και οι δάσκαλοι ειδικευμένοι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν από κοινού την ευθύνη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Μειονεκτήματα:

- Κάποιοι μαθητές μπορεί να έχουν περισσότερες εξειδικευμένες ανάγκες.
- Η συνεργασία του διδακτικού προσωπικού μπορεί να είναι δύσκολη και ενδεχομένως να προκαλέσει προβλήματα σύγχυσης στους μαθητές.

γ. Δεύτερο επίπεδο: Ένταξη σε συνηθισμένη τάξη με υπηρεσίες υποστήριξης

Εδώ συνήθως γίνεται αξιοποίηση του θεσμού των «επισκεπτών» δασκάλων. Οι δάσκαλοι αυτοί δεν εργάζονται μόνο σε ένα σχολείο, αλλά επισκέπτονται διαδοχικά

τα σχολεία, τα οποία έχουν ενταχθεί στον τομέα ευθύνης τους, και παρέχουν εξειδικευμένο έργο. Οι δάσκαλοι αυτοί δουλεύουν συνήθως με ένα μαθητή ή με μικρές ομάδες μαθητών, σε 2 ή 3 συνεδρίες κάθε εβδομάδα. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας λέγεται και «πρότυπο συνεργασίας των εκπαιδευτικών». Στόχος της συνεργασίας είναι ο προσδιορισμός και η αντιμετώπιση των εξατομικευμένων αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

δ. Πρώτο επίπεδο: Ένταξη σε συνηθισμένη τάξη με ελάχιστες υπηρεσίες υποστήριξης

Εδώ ο δάσκαλος της τάξης έχει την κύρια ευθύνη για τη βοήθεια των μαθητών με αδυναμίες μάθησης. Στο επίπεδο αυτό πραγματοποιείται η μέγιστη δυνατή ενσωμάτωση των παιδιών αυτών με τους συνομηλίκους τους.

- Το αναλυτικό Πρόγραμμα

Το αναλυτικό πρόγραμμα έχει ιδιαίτερη σημασία για την επιτυχία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Εμπεριέχει ό,τι θεωρείται αναγκαίο από την κοινωνία για την επιτυχία του παιδιού στη ζωή και διαμορφώνεται εκ των προτέρων.

Στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει αποδειχθεί ότι μικρές παρεμβάσεις από το δάσκαλο στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι αποτελεσματικές, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες ενός παιδιού με μαθησιακά προβλήματα.

Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να διακρίνεται από την τάση για γενίκευση της γνώσης. Τα πολλαπλά παραδείγματα, οι έννοιες και οι ανάλογες δραστηριότητες εφαρμογής όσων μαθαίνονται, πρέπει να συνδέονται με την καθημερινή ζωή μέσω γενικεύσεων. Η σωστή γνώση προέρχεται από τη σύνδεση του ήδη γνωστού με το νέο στοιχείο που μαθαίνουμε. Παραδείγματα μπορούν να αντλούνται από τον περίγυρο των παιδιών, τη φύση κλπ. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006)

- Γνωστικές στρατηγικές

- **Μεταγνωστικές τεχνικές.** Οι στρατηγικές αυτές βοηθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να αποφύγουν την παθητικότητα και την άρνηση βοήθειας για τη μάθηση. Στρατηγικές αυτό-εκπαίδευσης, όπως ο αυτοπροσδιορισμός, η

αυτοεκτίμηση κλπ προβάλλονται ιδιαίτερα από διάφορους μελετητές του θέματος. Τρόποι οργάνωσης της μνήμης, οδηγίες κατανόησης, εργαλεία και μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξή τους, βοηθούν τους μαθητές να ανακαλούν πληροφορίες και να αισθάνονται άνετα όταν μαθαίνουν

- **Λύση προβλήματος.** Ο Winn (1994) εισήγαγε τη μέθοδο της κλιμακωτής εκπαίδευσης-λύσης προβλημάτων, κατά την οποία οι δάσκαλοι ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν εργασίες, που δύσκολα μπορούν να ολοκληρώσουν μόνοι τους, και τους υποστηρίζουν για να τις διεκπεραιώσουν. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή.

- **Καθοδήγηση αναλυτικής εργασίας.** Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να διευκολύνονται στη μάθηση τους, χωρίζοντας τις εργασίες τους σε στάδια και οργανώνοντας τη δομή τους, προκειμένου να τις ολοκληρώσουν επιτυχημένα. Η ανάλυση αυτή σε στάδια βοηθά τα παιδιά να καταλαβαίνουν τις απαιτήσεις του κάθε σταδίου, να ακολουθούν σωστά κάθε βήμα στρατηγικής και να εκτιμούν τα επιτεύγματά τους.

- **Αποδεκτές μέθοδοι αντιμετώπισης.** Η επιτυχία όλων αυτών των μεθόδων παρέμβασης εξαρτάται από τους ίδιους τους μαθητές. Ο θεραπευτής πρέπει να εξηγεί στους μαθητές του τις ωφέλειες των εργασιών και να συζητά μαζί τους για τις προοπτικές τους. Οι εργασίες αυτές είναι περισσότερο επιτυχημένες, όταν οι μαθητές θεωρούνται ως συνεργάτες των θεραπειών κατά την διαδικασία παρέμβασης.

Τι είναι το τμήμα ένταξης;

Τα Τ.Ε. είναι μια δομή της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) μέσα στα τυπικά σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, που στόχο έχουν την εκπαιδευτική παρέμβαση με ατομικά ή ομαδικά Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) στους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός σχολικού ωραρίου.

Στα Τ.Ε. μπορούν να συμμετάσχουν οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι: α) έχουν γνωμάτευση από διαγνωστική υπηρεσία (π.χ. ΚΕ.Δ.Δ.Υ, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα) και β) δεν έχουν γνωμάτευση, αλλά έχει παρατηρηθεί από τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας ότι παρουσιάζουν δυσκολίες.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, για τη συμμετοχή στο Τ.Ε. είναι απαραίτητη η σύμφωνη γνώμη του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Και στις δύο περιπτώσεις, η συμμετοχή του μαθητή στο Τ.Ε. νομιμοποιείται με τη συναίνεση του γονέα/κηδεμόνα, ο οποίος υποβάλλει ενυπόγραφη αίτηση συμμετοχής του παιδιού του στο Τ.Ε..

Τα Τ.Ε. πρέπει να είναι ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα. Λειτουργούν με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:

1. Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως.

2. Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυσμένου ωραρίου που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές η συνδιδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τις προτάσεις των διαγνωστικών υπηρεσιών.» (Νόμος 3699/2008).

Πρακτικά, για τη λειτουργία των Τ.Ε. είναι απαραίτητα τα εξής:

1. Ομαδικά προγράμματα παρέμβασης: ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε., λαμβάνοντας υπόψη τις γνωματεύσεις, τις παρατηρήσεις των καθηγητών του σχολείου και τα ανιχνευτικά τεστ που θα χορηγήσει ο ίδιος, δημιουργεί ομάδες μαθητών ανάλογα με το είδος των δυσκολιών προς παρέμβαση. Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχή στην κάθε ομάδα δεν έχει καμία σχέση με την τάξη φοίτησης του μαθητή (π.χ. μπορεί σε μια ομάδα να δουλεύουν μαζί ένας μαθητής της Α', δύο της Β' και ένας της Γ' τάξης, που έχουν κοινές δυσκολίες).

2. Εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης: σε περιπτώσεις σοβαρών εκπαιδευτικών αναγκών, που δεν μπορούν να ομαδοποιηθούν, ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. υλοποιεί Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ). Όταν κρίνεται απαραίτητο, ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. υλοποιεί το ΕΠΕ και εντός της κανονικής τάξης του μαθητή (συνεκπαίδευση).

3. Κυκλικό ωράριο: ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. διαμορφώνει το πρόγραμμα της κάθε ομάδας μαθητών δημιουργώντας ένα κυκλικό ωράριο απουσίας τους από την κανονική τάξη, ώστε να μην χάνονται πολλές διδακτικές ώρες ανά αντικείμενο (κατά

μέσο όρο ο μαθητής θα απουσιάζει 2 φορές το μήνα από κάθε αντικείμενο). Η δημιουργία του προγράμματος γίνεται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και μπορεί να αναπροσαρμόζεται σε περίπτωση που είναι απαραίτητο ο μαθητής να παραμείνει στην τάξη του (π.χ. διαγωνίσματα), εφόσον ενημερωθεί εγκαίρως ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε.

4. Αίθουσα για το Τ.Ε.: το σχολείο όπου λειτουργεί το Τ.Ε. πρέπει να διαθέτει μια ασφαλή αίθουσα κατ' αποκλειστικότητα για το Τ.Ε.. Η αίθουσα πρέπει να εξυπηρετεί περίπου 5 μαθητές, να είναι φωτεινή και μακριά από θορύβους και να περιλαμβάνει τραπέζι ή θρανία, καρέκλες, γραφείο εκπαιδευτικού, βιβλιοθήκη και Η/Υ με εκτυπωτή.

(Αγαλιώτης, Ι. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα)

1.3.3 Αντιμέτωπιση μαθησιακών δυσκολιών σε άτομα διαφορετικού κοινωνικο-πολιτισμικού επιπέδου

Έχει παρατηρηθεί πολλές φορές ότι καμιά μέθοδος αντιμετώπισης από μόνη της δεν είναι ικανή να επιλύσει τα προβλήματα μάθησης των ατόμων, όταν υπάρχει μεγάλη διαφορά στη γλώσσα, στον πολιτισμό και στις ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικοί όπως και οι θεραπευτές (ιδιαίτερα στις περιοχές όπου ζουν άτομα διαφορετικού πολιτισμικού επιπέδου) πρέπει να ενημερωθούν έγκαιρα για τις μαθησιακές και κοινωνικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Στη συνέχεια, οφείλουν να καταστρώσουν ένα σχέδιο αναφερόμενο στη γλωσσική ανάπτυξη και να συνεργάζονται με τις οικογένειες των ομάδων αυτών.

Στρατηγικές, που θα επιτρέψουν την καλύτερη συνεργασία με τις οικογένειες, είναι:

- Γνωριμία με την οικογένεια μέσω επισκέψεων στο σπίτι.
- Σχεδιασμός των συναντήσεων σε χρόνο κατάλληλο για τα μέλη της οικογένειας.
- Προσοχή σε όσα έχει να πει η οικογένεια.
- Αναγνώριση της συνεισφοράς της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

1.3.4 Επαναξιολόγηση

Στην προκειμένη φάση ο θεραπευτής καλείται να κάνει την διαδικασία της επαναξιολόγησης. Είναι η διαδικασία κατά την οποία εξετάζει με τον πιο αντικειμενικό τρόπο την πρόοδο του περιστατικού, μετά από την περίοδο της παρέμβασης.

Ο πιο αντικειμενικός τρόπος και συνηθέστερος είναι να χορηγήσει την φόρμα αξιολόγησης που είχε χορηγήσει στην αρχή της παρέμβασης. Με τον τρόπο αυτό επιτρέπεται η άμεση σύγκριση του «πριν και μετά» την θεραπεία.

Ακόμη ένας τρόπος που συνήθως συνδυάζεται με τον προηγούμενο, είναι η αξιολόγηση των στόχων που είχαν τεθεί κατά την διαδικασία της στοχοθεσίας. Αυτή η διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί σε συνεργασία με τους γονείς του παιδιού. Αυτή η κίνηση έχει σκοπό την ενεργή παρέμβαση των γονιών, κάτι που θα βοηθήσει πολύ στην περίπτωση που κάποιος ή κάποιοι από τους στόχους δεν έχουν επιτευχθεί.

Στην περίπτωση της αποτυχίας της επίτευξης κάποιου στόχου, θα πρέπει να συνεχιστεί η παρέμβαση ξεκινώντας από την αναζήτηση της αιτίας που ευθύνεται για την αποτυχία. Υπάρχει περίπτωση να χρειαζόταν το παιδί περισσότερο χρόνο ή να μην ήταν κατάλληλος ο τρόπος παρέμβασης. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να επαναληφτεί η διαδικασία παρέμβασης για τους στόχους αυτούς.

1.4 Συνοδές διαταραχές ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συνοδεύονται από πολλές διαταραχές, στις οποίες δεν συγκαταλέγονται η νοητική στέρηση και οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, διότι όπως και προαναφέρθηκε, σε αυτές τις περιπτώσεις είναι αναμενόμενες δυσκολίες στους συγκεκριμένους τομείς. Υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας και των δυσκολιών μαθήσεως.

Οι διαταραχές λόγου και ομιλίας αναφέρονται σε προβλήματα επικοινωνίας που προκαλούνται από προβλήματα και σε τομείς που συνδέονται άμεσα με αυτές, όπως η

στοματοπροσωπική λειτουργία. Το εύρος της σοβαρότητας, επικινδυνότητας και βαρύτητας των διαταραχών αυτών, είναι μεγάλο. Μπορούν να εμφανιστούν με μορφή φωνολογικών προβλημάτων έως ένα μη χρησιμοποιήσιμο στοματοπροσωπικό μηχανισμό και παντελώς δυσκατάλυπη ομιλία.

Πολλοί ερευνητές απέδειξαν ότι παιδιά που παρουσιάζουν φωνολογικά προβλήματα είναι που έχουν πολλές πιθανότητες, αργότερα στο σχολείο να παρουσιάσουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αντίστροφα, επίσης αποδεικνύεται ότι παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή έχουν ένα ιστορικό καθυστέρησης στην ανάπτυξη του φωνολογικού τους συστήματος.

Τα παιδιά με φωνολογικά προβλήματα συγκροτούν ένα μεγάλο ποσοστό περιστατικών που παραπέμπεται στους λογοπεδικούς. Όσο πιο γρήγορα αναγνωρίσουμε το πρόβλημα και το αντιμετωπίσουμε, τόσο καλύτερη πρόγνωση θα έχουμε.

Οι πιο συχνές συνοδές διαταραχές είναι

1. Διάσπαση Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα – Δ.Ε.Π.- Υ.,
2. Δυσπραξία
3. Δυσφασία
4. Φωνολογικές διαταραχές
5. Αρθρωτικές διαταραχές.
6. Συναισθηματικά προβλήματα

1.4.1 Διάσπαση Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα – Δ.Ε.Π.-Υ.

Η Διάσπαση Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα, αποτελεί μια από τις συχνότερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές και εμφανίζεται ως δυσκολία στη διατήρηση εστιασμένης προσοχής ή/και υπερκινητική -παρορμητική συμπεριφορά σε βαθμό ασύμβατο με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού.

Στη συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες υπάρχει συνοσηρότητα με Δ.Ε.Π. – Υ (80%) ή το αντίστροφο, και τότε είναι ακόμη πιο επιτακτική η έγκαιρη διάγνωση αντιμετώπιση της. Τα συμπτώματα που παρουσιάζονται είναι διάσπαση ή μικρή διάρκεια προσοχής, παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα, επιθετικότητα, ανησυχία και αδυναμία συμμόρφωσης, δυσκολία οργάνωσης και διαταραχές ύπνου. Πρέπει να αποκλείονται περιπτώσεις νοητικής

στέρησης, διαταραχών συμπεριφοράς, συναισθήματος και άλλων παθολογικών καταστάσεων που περιλαμβάνουν υπερκινητικότητα. (Ελληνική Εταιρεία Μελέτης Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας Ε.Ε.Μ. Δ.Ε.Π.Υ 2011).

Ερευνητικές μελέτες έχουν τεκμηριώσει την συνύπαρξη των δύο αυτών διαταραχών εστιάζοντας στο τμήμα του εγκεφάλου που επηρεάζεται κάθε φορά. Οι ερευνητές λοιπόν ανακάλυψαν πως στην ύπαρξη και των δυο διαταραχών εντοπίζονται βλάβες σε κοινό τμήμα του εγκεφάλου το οποίο είναι ο προμετωπιαίος λοβός.

1.4.2 Δυσπραξία

Υπάρχει χαμηλή επίδοση σε δραστηριότητες που απαιτούν κινητικό συντονισμό και επιβράδυνση της επίτευξης των κινητικών αναπτυξιακών σταδίων όπως το περπάτημα. Συνήθως υπάρχει αργός ρυθμός κινήσεων, δυσκολία οργάνωσης και προγραμματισμού, αδεξιότητα κινήσεων και μπορεί να συνυπάρχει με διαταραχές λόγου και δυσαριθμησίας. Δυσκολία στο περπάτημα, σκαρφάλωμα στην μπάλα, στο γράψιμο, δυσκολία στον συντονισμό των κινήσεων ακόμα και τον συντονισμό πολλές φορές των προσωπικών μυών για την παραγωγή ήχων. Το παιδί μπορεί να χτυπάει πάνω σε έπιπλα, να χάνει ισορροπία. Μοιάζει κάποτε σαν να έχει «δύο αριστερά πόδια» ενώ μπορεί να το χαρακτηρίζουν ως «τεμπέλη» στην προσπάθειά του να αποφύγει τη δραστηριότητα. Δεν συνυπάρχει νοητική στέρηση αλλά επηρεάζονται αρκετές καθημερινές δεξιότητες ενώ υπάρχει επίπτωση στην σχολική επίδοση.

1.4.3 Δυσφασία

Οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991) εντάσσουν στις μαθησιακές δυσκολίες και την εξελικτική διαταραχή του λόγου, η οποία αναφέρεται και ως «δυσφασία, εξελικτική δυσφασία και εξελικτική αφασία». Η δυσκολία αυτή αφορά στα παιδιά, τα οποία δίχως να εκδηλώνουν αισθητηριακές, κινητικές ή φωνητικές βλάβες, παρουσιάζουν επιβράδυνση στην ποιότητα της γλωσσικής εξέλιξης. Η διαταραχή αυτή οφείλεται πιθανότατα «σε μία ιδιαιτερότητα της νοητικής τους δομής που

εμποδίζει την πρόσληψη ή/ και την έκφραση του λόγου» (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991).

Διακρίνεται σε δύο κατηγορίες:

Εκφραστικού τύπου : Υπάρχει περιορισμένο λεξιλόγιο, μειωμένη έκφραση, λανθασμένη ανάλυση λέξεων ή σύνταξη μεγάλων προτάσεων.

Προσληπτικού τύπου : μπορεί να παρατηρείται αδυναμία κατανόησης λέξεων ή προτάσεων ή σε απλές περιπτώσεις δυσκολία κατανόησης εννοιών χώρου ή σύνθετων προτάσεων. Συνήθως υπάρχει καθυστέρηση στην έναρξη ομιλίας και εξελίσσεται αργά. Υπάρχει γενικά χαμηλή ακουστική μνήμη και δυσκολίες διάκρισης λέξεων ενώ μπορεί να μην αντιδρά σε λέξεις ή οδηγίες χωρίς οπτικό ερέθισμα.

Ανάλογα με την ένταση του προβλήματος, επηρεάζονται τομείς όπως η ακουστική επεξεργασία, η ομιλία, η κατανόηση, η έκφραση, η διαδικασία του λόγου, η μη λεκτική συμπεριφορά και κατ' επέκταση η κοινωνική συμπεριφορά (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις δεξιότητες των παιδιών αυτών:

- Εντοπίζονται δυσκολίες στην κατανόηση, τη χρήση του λόγου και γενικότερα προβλήματα έκφρασης.
- Υπάρχει χαμηλή ακουστική μνήμη, δυσκολίες στη διάκριση λέξεων που περιλαμβάνουν ομόηχους φθόγγους, προβλήματα αφαιρετικού συλλογισμού ως αποτέλεσμα εσφαλμένης κατανόησης εννοιών.

Σε επίπεδο σχολικής εκδήλωσης, διαπιστώνονται τα εξής:

- Δυσκολία στην γραμματικο- συντακτική δομή και κατ' επέκταση στο σχηματισμό προτάσεων.
- Δυσκολίες στις λειτουργικές λέξεις, όπως προθέσεις, σύνδεσμοι και άρθρα, τις οποίες τα παιδιά χρησιμοποιούν με λάθος τρόπο, στην υποτακτική σύνδεση. Πολλές φορές ο λόγος γίνεται τηλεγραφικός.
- Η ικανότητα της απομνημόνευσης είναι περιορισμένη.
- Παρουσιάζονται δυσκολίες στην κατανόηση και τη χρήση αντίθετων εννοιών και στην επανάληψη καθημερινών στερεότυπων εκφράσεων.
- Υπάρχουν μετατοπίσεις και υποκαταστάσεις φθόγγων, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε νεολεξίες.

Από την στιγμή που η δυσκολία αυτή υπάρχει σε όλες τις εκφάνσεις του γραπτού και προφορικού λόγου (ακουστική επεξεργασία, ομιλία, κατανόηση, έκφραση), επηρεάζει την επίδοση σε όλα τα μαθήματα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991).

1.4.4 Φωνολογικές διαταραχές

Η διαταραχή αυτή, αναφέρεται στην οργάνωση των ήχων της ομιλίας. Η δυσκολία του ατόμου δηλαδή, να αντιληφτεί, να οργανώσει και να επεξεργαστεί τους ήχους του φωνολογικού συστήματος της μητρικής του γλώσσας

Οι εξελικτικές φωνολογικές διαταραχές μπορεί να εμφανιστούν σε συνδυασμό με άλλες διαταραχές της επικοινωνίας, όπως ο τραυλισμός, οι Εδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI), ή απραξία του λόγου (developmental apraxia of speech). Οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν για να διερευνηθεί η εξέλιξη της φωνολογικής διαταραχής σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες απέδειξαν πως σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά ότι οι καλές γλωσσικές δεξιότητες είναι δείκτης πρόγνωσης της σχολικής απόδοσης αργότερα (Share 1995), ενώ αντίστοιχες έρευνες σε παιδιά με μμαθησιακές διαταραχές έδειξαν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας τόσο σε φωνολογικό επίπεδο όσο και στο εύρος του λεξιλογίου και στην προφορική έκφραση (Gallagher, Frith & Snowling).

1.4.5 Αρθρωτικές διαταραχές

Πρόκειται για δυσκολίες που πρωτοεμφανίζονται στην προσχολική ηλικία του παιδιού και μπορούν να διατηρηθούν εφ' όρου ζωής. Παρουσιάζεται αδυναμία στον σχηματισμό και στην εκφορά κάποιων από τους ήχους του φωνολογικού συστήματος της μητρικής γλώσσας του ατόμου. Ο κάποιες φορές οι διαταραχές της άρθρωσης συνοδεύονται από Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συνήθως να συνδέονται με καταστάσεις όπως:

- Δομικές ανωμαλίες, (π.χ. σχιστό χείλος ή ουρανίσκος).
- Ορθοδοντικές ανωμαλίες, (π.χ. προεξέχουσα άνω οδοντοστοιχία, περιορισμένου μεγέθους κάτω σιαγόνα ή μικροσκοπική υπερώα).

- Νευρολογικές ανωμαλίες, (π.χ. διαταραχή στην άρθρωση λόγω περιορισμένων κινήσεων στη γλώσσα ή στα χείλη).

1.4.6 Συναισθηματικά προβλήματα

Τέτοιου είδους προβλήματα είναι σχεδόν αναμενόμενο να προκύψουν στο παιδί διότι αντιλαμβάνεται την αδυναμία του και αισθάνεται μειονεκτικά απέναντι στους συνομήλικους του. Πολλές φορές τα παιδιά αυτά εκτός από όλη αυτή την εσωτερική πίεση δέχονται και εξωτερικές πιέσεις από γονείς και δασκάλους λόγω της χαμηλής σχολικής τους επίδοσης. Τέλος πολύ συνηθισμένο είναι το γεγονός πως καλούνται να αντιμετωπίσουν τους πιθανούς χλευασμούς και την απόρριψη.

Όλη αυτή η συναισθηματική διαταραχή αρκετά συχνά εμφανίζεται με την μορφή επιθετικότητας και έντονης και ξαφνικής ευερεθιστότητας στα αγόρια και με την μορφή κατάθλιψης ή φοβίας στα κορίτσια.

Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα μεγάλες δυσκολίες στην σύναψη και διατήρηση σχέσεων με συνομηλίκους τους καθώς και μία συνεχόμενη ένταση με τους γονείς και τους δασκάλους. Είναι προφανές πως το παιδί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι διόλου δύσκολο να οδηγηθεί σε απόσυρση και κοινωνική απομόνωση, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και χωρίς διάθεση να προσπαθήσει για μάθηση αφού έχει τόσες επαναλαμβανόμενες αποτυχίες.

1.5 Ενδείξεις για την μελλοντική εμφάνιση Ε.Μ.Δ.

Σύμφωνα με Το Μάλαμα - Ινστιτούτο Ψυχολογικών Εφαρμογών (ΙΨΕ) οι σημαντικότερες ενδείξεις για Ε.Μ.Δ είναι οι ακόλουθες:

- Φαίνεται εξυπνότερος απ' ότι η προφορική ή γραπτή του εργασία δείχνει
- Δυσκολία στην αρπαγή βασικών ιδεών στην ανάγνωση, γραφή και αριθμητική
- Φτωχές ικανότητες στην έκφραση και συζήτηση
- Δυσκολία στις οδηγίες

- Μικρή διάρκεια προσοχής
- Εύκολη απόσπαση προσοχής
- Συναισθηματικές δυσκολίες

Ενδείξεις ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Σε κάθε εξελικτικό στάδιο υπάρχουν κάποιες ενδεικτικές συμπεριφορές, οι οποίες όταν επιμένουν για σημαντικό χρονικό διάστημα και είναι έντονες, παραπέμπουν στην ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι συμπεριφορές αυτές είναι διαφορετικές σε κάθε περίοδο και ειδικά για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιγράφονται ως εξής:

A. Γλώσσα και Μαθηματικά

- αποφεύγει να διαβάσει και να γράψει
- συχνά διαβάζει λάθος τις γραπτές πληροφορίες
- δυσκολεύεται να κάνει περίληψη
- δυσκολεύεται να αναδιηγηθεί με την ορθή σειρά μια ιστορία
- έχει φτωχή κατανόηση του γραπτού λόγου
- δυσκολεύεται να καταλάβει το γραπτό λόγο σε όλα τα μαθήματα
- κάνει πολλά λάθη στην ορθογραφία
- δυσκολεύεται στις αφηρημένες έννοιες
- παράγει πολύ φτωχό γραπτό λόγο
- δυσκολεύεται στην εκμάθηση ξένης γλώσσας
- δυσκολεύεται στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων
- δυσκολεύεται στην εφαρμογή των βασικών μαθηματικών γνώσεων.

B. Προσοχή και οργάνωση

- δυσκολεύεται να ακολουθήσει σύνθετες οδηγίες
- δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε ένα έργο
- δυσκολεύεται σε τεστ πολλαπλής επιλογής
- δουλεύει αργά στην τάξη και στις εξετάσεις
- δεν κρατά καλές σημειώσεις
- δυσκολεύεται να ελέγξει το έργο του
- δυσκολεύεται στην οργάνωση του χρόνου και των δραστηριοτήτων.

Γ. Κοινωνικές δεξιότητες

- δεν δέχεται την κριτική
- δυσκολεύεται στην κατανόηση μη λεκτικών σημάτων στην επικοινωνία
- δυσκολεύεται στην ερμηνεία των κοινωνικών περιστάσεων
- παρερμηνεύει συχνά τη συμπεριφορά των άλλων
- δυσκολεύεται στη διαπραγμάτευση ή στην υπεράσπιση του εαυτού του
- υποκύπτει εύκολα στην πίεση των συνομηλίκων
- δυσκολεύεται να «μπει» στη θέση του άλλου.

Πολλά κέντρα λογοθεραπείας παραθέτουν ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους γονείς ώστε να καταλάβουν αν πρέπει να απευθυνθούν σε κάποιον ειδικό για την αξιολόγηση του παιδιού τους. Ένα από τα ερωτηματολόγια παραθέτεται παρακάτω:

Για όλες τις ηλικίες

- Υπάρχει κάποιος στην οικογένεια που να είχε δυσκολία στη γραφή ή στην ανάγνωση;
- Υπάρχει δυσκολία στην πραγματοποίηση τριών εντολών στη σειρά;
- Άργησε το παιδί σας να μιλήσει ή να μιλήσει καθαρά;
- Φαίνεται έξυπνο σε κάποιες δραστηριότητες ενώ «μπλοκάρει» σε κάποιες άλλες;

Ηλικίες 6-11

- Κάνει ανάγνωση με αργό ρυθμό ή με κομπιάσματα ή χωρίς να σταματάει στα σημεία στίξης;
- Έχει δυσκολία στην ορθογραφία ακόμα και όταν αντιγράφει;
- Αντιστρέφει γράμματα ή αριθμούς; (π.χ. 9 αντί 6, 15 αντί 51, κια αντί και)
- Αντικαθιστά ή παραλείπει γράμματα;
- Γράφει ή διαβάζει την ίδια λέξη με διαφορετικούς τρόπους στο ίδιο κείμενο;

- Έχει έλλειψη συγκέντρωσης όταν μελετάει;
- Έχει δυσκολία στην κατανόηση της διαδοχής και του χρόνου (ώρες, ημέρες κλπ);
- Μπερδεύει το αριστερό με το δεξί;
- Δεν θυμάται την προπαίδια;
- Απαντάει σε ερωτήσεις προφορικά αλλά δυσκολεύεται να τις γράψει;
- Είναι αδέξιο στις κινήσεις του γενικά;
- Έχει δυσκολία να ξεχωρίσει ήχους όπως β-δ ή θ-δ;

Ηλικίες 12-18

- Όταν κάνει ανάγνωση κειμένου, διαβάζει με ανακρίβεια;
- Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη;
- Έχει δυσκολία στο να κρατάει σημειώσεις ή να αντιγράψει;
- Έχει δυσκολία στο σχεδιασμό και γράψιμο μιας έκθεσης, μιας επιστολής ή μιας αναφοράς;

1.6 Συμβουλές και χρήσιμες προτάσεις για την θετική αλληλεπίδραση με παιδί με Ε.Μ.Δ.

1.6.1 Συμβουλές για τον θεραπευτή.

Η πρόπouσα αντιμετώπιση σύμφωνα με πολλούς ειδικούς του τομέα, για μια ομαλή και αρμονική θεραπευτική παρέμβαση σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει ως εξής:

- Αποδοχή της κατάστασης

Είναι πολύ σημαντικό το παιδί να συνειδητοποιήσει πως έχει κάποιες μεγαλύτερες δυσκολίες σε σύγκριση με τους συμμαθητές του χωρίς αυτό να σημαίνει πως είναι λιγότερο έξυπνο από αυτούς. Έτσι θα καταλάβει πως η επίσκεψη στον θεραπευτή θα τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του και δεν θα αισθάνεται πως είναι ένα ακόμα μάθημα.

- Τόνωση του ηθικού και της αυτοπεποίθησης του

Οι παιδοψυχολόγοι δίνουν μεγάλη σημασία στην αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες. Είναι κανόνας πως μετά από επανειλημμένες αποτυχίες, ειδικά σε αυτή την ευαίσθητη ηλικία, δημιουργούν μεγάλες πληγές στην αυτοεκτίμηση του. Επόμενο αυτού του γεγονότος είναι η άρνηση για ακόμα μία προσπάθεια. Ουσιαστικά βασικό στοιχείο της θεραπείας είναι να πιστέψει το παιδί πως μπορεί να τα καταφέρει.

- Αποφυγή αρνητικών και υποτιμητικών εκφράσεων και χαρακτηρισμών

Όσο και αν ασήμαντη μπορεί να φανεί σε κάποιον η παραμικρή αρνητική έκφραση, σε ένα παιδί με πληγωμένη αυτοπεποίθηση μπορεί να προκαλέσει ακόμα περισσότερες δυσκολίες. Ο θεραπευτής πρέπει να προσέχει πολύ τις εκφράσεις του.

- Ενθαρρυντικά σχόλια συνεχώς και σωστός έπαινος, χωρίς προβολή των λαθών

Αυτό που θα πρέπει να προσέχει ένας θεραπευτής που ασχολείται με ένα περιστατικό μαθησιακών δυσκολιών είναι η ζωτικής θεραπείας ενθάρρυνση. Αντιθέτως, αν δεν είναι αναγκαία η επισήμανση των λαθών του, η προβολή τους θα μπορούσε να θεωρηθεί μία λανθασμένη μέθοδος παρέμβασης.

- Επιβράβευση των προσπαθειών του, ασχέτως αποτελέσματος.

Έχει αποδειχθεί πως θετικά αποτελέσματα μπορεί να φέρει η επιβράβευση της προσπάθειάς του παιδιού και μόνο. Το αναμενόμενο είναι να κάνει αρκετά λάθη, όμως το σημαντικό είναι να μαθαίνει από αυτά και όχι να φοβάται να τα κάνει. Είναι πολύ εύκολο να απογοητευτεί το παιδί βλέποντας πως οι προσπάθειές του δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα. Η στήριξη και ενίσχυση του μαθητή για να συνεχίσει τις προσπάθειες του και να μην απογοητευθεί αποτελούν βασικά στοιχεία στην πορεία της παρέμβασης.

- Πρέπει να αναπτυχθεί ένα κλίμα αλληλοκατανόησης και εμπιστοσύνης κατά την διάρκεια της παρέμβασης, διότι για να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα είναι πολύ βασικό το παιδί να αισθάνεται άνετα.

- Οι εργασίες που δίνονται στα παιδιά πρέπει να είναι κατάλληλες για τις ανάγκες τους.

- Πρέπει να υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων, ώστε να μπορεί ο θεραπευτής να δράσει εναλλακτικά, για να ενισχυθούν τα κίνητρα του παιδιού.

- Να ενθαρρύνεται η αυτοδιόρθωση του παιδιού. Αυτό λειτουργεί ως επανατροφοδότηση και επί πλέον χαρακτηρίζεται και από μια διακριτικότητα, αφού το λάθος γίνεται αντιληπτό αρχικά από το ίδιο το παιδί και έπειτα από το θεραπευτή. Το υλικό όμως πρέπει να είναι διαμορφωμένο έτσι, ώστε να επιτρέπει την εύκολη αυτοδιόρθωση.

- Οι διαδικασίες πρέπει να σχεδιάζονται έτσι, ώστε να διευκολύνονται οι ερωτήσεις των παιδιών. Οι οδηγίες πρέπει να είναι σαφείς, απλές και εύκολα κατανοητές.

- Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για μάθηση ακόμα και για να διαβάσουν μια λέξη. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, τα χρονικά όρια πρέπει να είναι ελαστικά, γιατί έτσι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να οργανώσουν τις πληροφορίες που τους έχουν προσφερθεί.

- Τέλος κατά την παρέμβαση, ο θεραπευτής πρέπει να συνεργάζεται με τον δάσκαλο του παιδιού καθώς επίσης και με τους γονείς του. Επιπλέον σε περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο, πρέπει να συνεργάζεται και με άλλους ειδικούς όπως ωτορινολαρυγγολόγος ή παιδοψυχολόγος.

1.6.2 Συμβουλές για τον γονέα

Η οικογένεια του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής ομάδας. Ανησυχεί για το παιδί του και συνήθως θέλει να βοηθήσει. Αυτό γίνεται μέσω της συνεργασίας του με τον θεραπευτή, παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες συμβουλές για τον γονέα.

- Αρχικά θα πρέπει να ενημερωθεί για τις μαθησιακές δυσκολίες και πως μπορούν να επηρεάσουν την καθημερινότητα και ψυχολογία του παιδιού τους και της οικογένειας του.
- Να ενημερωθεί για την φύση την διαφορετικότητας του παιδιού και να συνειδητοποιήσει πως δεν υστερεί απλά διαφέρει.
- Να διεκδικήσει σαφή και έγκυρη αξιολόγηση για τις δυσκολίες αλλά και τις δυνατότητες του παιδιού.
- Να ενημερωθεί και να επιλέξει ειδικούς, ανάλογα με την ηλικία και την αξιολόγηση.
- Να συνεργάζεται με τους ειδικούς και να εφαρμόζει τις ίδιες στρατηγικές (και ως προς τις γνωστικές δυσκολίες, αλλά και ως προς τις καθημερινές. Π.χ. σαφής και περιγραφικές οδηγίες για ένα ζητούμενο).
- Να θέτει εφικτούς στόχους σύμφωνα με τις δυνατότητες του παιδιού, Να εκπαιδεύει το παιδί στα όρια.
- Να μην είναι επικριτικός.
- Να σέβεται την διαφορετικότητα του κάθε παιδιού του και να μην τα συγκρίνει.

1.6.3 Η σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ θεραπευτή, δασκάλου και οικογένειας

Για να μπορέσει η οικογένεια να εξασφαλίσει τα κατάλληλα μέσα υποστήριξης του παιδιού, πρέπει αρχικά να κατανοήσει τη φύση της μαθησιακής του δυσκολίας. Στη συνέχεια, το σχολείο και οι γονείς πρέπει να συνεργασθούν, για την εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης και για την παραπομπή του παιδιού σε κάποιον αρμόδιο θεραπευτή. Η συνεργασία αυτή έχει μεγάλα πλεονεκτήματα τόσο για τα

παιδιά, όσο και για τους γονείς. Οι κυριότεροι τομείς στους οποίους οι γονείς μπορούν να συμβάλουν είναι, κατά τον Epstein (1988), οι εξής:

- Η εξασφάλιση της υγείας και της ασφάλειας των μαθητών. Η προσπάθεια αυτή θα αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και θα τονίσει τη σημασία - αναγκαιότητα του σχολείου και την συνεχή προσπάθεια για μάθηση.
- Το εκπαιδευτικό-θεραπευτικό πρόγραμμα του παιδιού. Οι θεραπευτές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποβλέπουν στη λεπτομερή ενημέρωση των γονέων για τους τρόπους παρέμβασης που χρησιμοποιούνται, την πρόοδο των μαθητών, τον τύπο και τη συχνότητα επικοινωνίας.
- Η εθελοντική εργασία και παρακολούθηση των σχολικών δραστηριοτήτων από τους γονείς.
- Η συμμετοχή των γονέων στην εργασία στο σπίτι και σε άλλες μαθησιακές δραστηριότητες με τις συμβουλές του θεραπευτή και του εκπαιδευτικού.
- Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική διοίκηση.

Η συνεργασία των τριών αυτών φορέων επηρεάζεται από τη σωστή πληροφόρηση, τον έλεγχο των συναισθημάτων, την ηθική συμπαράσταση, την υπομονή, την αποδοχή και την ειλικρίνεια. Βασική προτεραιότητα της συνεργασίας θεραπευτή, σχολείου και γονέων είναι η επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η επικοινωνία αυτή διευκολύνεται:

- Όταν οι τρεις αυτοί φορείς δέχονται ο ένας τον άλλον ως συνεργάτη του.
- Όταν ακούει ο ένας τον άλλο προσεκτικά.
- Όταν ο γονέας κάνει τις κατάλληλες ερωτήσεις
- Όταν ο θεραπευτής και ο δάσκαλος ενθαρρύνει τους γονείς σχετικά με το παιδί τους.
- Όταν το ενδιαφέρον τους μένει επικεντρωμένο στη συζήτησή τους
- Όταν αναπτύσσεται μια εργασιακή σχέση ανάμεσά τους.

Σε περίπτωση οικογενειών με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα, ο θεραπευτής πρέπει:

- Να διατυπώνει ερωτήσεις στους γονείς, που ενθαρρύνουν την ανταπόκρισή τους, παρά να περιμένει ερωτήσεις από αυτούς,

- Να εξηγεί στους γονείς τα προβλήματα συνδέοντάς τα με αποτελέσματα των τεστ και να προτείνει εξειδικευμένες συστάσεις,
- Να ενημερώνει τους γονείς για τις πιθανές λύσεις σε μια προβληματική κατάσταση,
- Να ενθαρρύνει τη συνεργασία άλλων μελών της οικογένειας με παρόμοια σχολική εμπειρία

Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι συμμετοχής των γονέων και άλλων μελών της οικογένειας στην παρέμβαση και εκπαίδευση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα οφέλη αυτής της συνεργασίας είναι πολύτιμα. Όμως για να μπορέσουν οι γονείς να συμβάλουν αποτελεσματικότερα, πρέπει αρχικά να είναι ενημερωμένοι για τις προσδοκίες του θεραπευτή, για τις μεθόδους διδασκαλίας και παρέμβασης που θα ακολουθηθούν. Επίσης πρέπει να ενημερωθούν έτσι ώστε να είναι συνειδητοποιημένοι όσον αφορά στις προσδοκίες απαιτήσεις που έχουν οι ίδιοι από το παιδί τους.

1.6.4 Οι πιο διαδεδομένοι μύθοι για τις μαθησιακές δυσκολίες

Ένα απαραίτητο βήμα προς την κατανόηση του περιεχόμενου των Μαθησιακών 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 παρεμβατικών μέτρων, έχουν προκαλέσει αρκετά επιπρόσθετα προβλήματα στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στις οικογένειές τους. οι πιο διαδεδομένοι μύθοι είναι οι παρακάτω:

1. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν πραγματική ειδική εκπαιδευτική και λογοθεραπευτική ανάγκη.

➤ Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πραγματικές και δεν αποτελούν δημιούργημα των επιστημόνων. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες εντοπίζονται νευρολογικές δομικές και λειτουργικές διαφορές σε τμήματα του εγκεφάλου μεταξύ ανθρώπων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

2. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή νοημοσύνη.

➤ Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δείκτη νοημοσύνης στο πλαίσιο του φυσιολογικού και τα πλαίσια αυτά έχουν εύρος από υψηλό δείκτη νοημοσύνης, μέχρι το κατώτερο όριο του φυσιολογικού. Το γεγονός αυτό παραπέμπει σε (διόλου σπάνιες) πιθανότητες κάποιο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να έχει υψηλό δείκτη νοημοσύνης.

3. 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. Πρέπει να γίνει γνωστό πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να μάθουν, αλλά με τον δικό τους τρόπο και ρυθμό.

4. 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 και η συμπτωματική θεραπεία μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση και να εκμαιεύσει τη μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων κάθε μαθητή. Η σωστή διαχείριση των ελλειμμάτων αλλά και των ικανοτήτων του παιδιού μπορεί να φέρει απροσδόκητα θετικά αποτελέσματα.

5. 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 επανειλημμένες αποδοκιμασίες και αποτυχίες είναι αναμενόμενο να οδηγήσουν σε άρνηση για το σχολείο και την μάθηση.

6. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν πρόβλημα μόνο στα μαθήματα του σχολείου.

➤ Μετά από σύγχρονες έρευνες αποδείχθηκε η ύπαρξη σημαντικών κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η προέλευση των προβλημάτων πιθανολογείται πως είναι η συνεχή αποτυχία και από τις πιθανώς διαταραγμένες γνωστικές λειτουργίες.

7. 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 μεγαλόφωνης ανάγνωσης στην πρώτη σχολική ηλικία και με προβλήματα απομνημόνευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το πρόβλημα όμως δεν εξαφανίζεται, αν δεν αντιμετωπιστεί παραμένει και προκαλεί χιλιάδες άλλα προβλήματα στο πάσχον παιδί και στην οικογένειά του.

8. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες θεραπεύονται.

➤ Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι νευρολογική διαταραχή και επομένως 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. Ωστόσο κυκλοφορούν διάφορες μέθοδοι αντιμετώπισης και με τον κατάλληλο θεραπευτή μπορούν τεθούν σε ύφεση τα συμπτώματα της διαταραχής.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2 Χορήγηση της μεθόδου «έτσι γράφω και διαβάζω»

Η χορήγηση της μεθόδου έτσι γράφω και διαβάζω, αποτελεί πρόκληση για κάθε θεραπευτή ή/και φοιτητή. Έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον το ερώτημα, ποια θα είναι η πρόοδος του μαθητή μετά από την χορήγηση αυτού του εργαλείου. Σε γενικές γραμμές ο κο. Ηλίας Ράντος έχει ήδη αποδείξει το κύρος του στον χώρο της ειδικής αγωγής και λογοθεραπείας, οπότε προετοιμάζει τον αναγνώστη – θεραπευτή για την ποιότητα της μεθόδου. Στις επόμενες σελίδες παρουσιάζεται αναλυτικότερα οι μέθοδος αυτή αλλά και η παρέμβαση με τα αποτελέσματά της. Στο παράρτημα παρατίθεται σχετικό υλικό.

2.1 Παρουσίαση της μεθόδου

Πρόκειται για ένα εργαλείο με βραβείο από την ακαδημία Αθηνών. Είναι δομημένο από τον κο. Ηλία Αντ. Ράντο ο οποίος είναι δάσκαλος ειδικής τάξης. Όπως αναφέρει και ο ίδιος, το εργαλείο αυτό είναι αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης τριβής του, με τους μαθητές στο αντικείμενο της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Έχει οργανωθεί σύμφωνα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές καθώς και με τη νέα αντίληψη που επικρατεί στην πρακτική αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Το εργαλείο αυτό απευθύνεται σε λογοθεραπευτές και σε ειδικούς αγωγούς με σκοπό την παρέμβαση στις δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι όμως και ένα πολύ χρήσιμο βοήθημα για παιδιά του νηπιαγωγείου και της Α και Β Δημοτικού, ως προς την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Το βασικό χαρακτηριστικό του είναι πως η κατάκτηση του μηχανισμού της πρώτης ανάγνωσης και γραφής γίνεται μέσω του παιχνιδιού.

Η δομή και η μεθοδολογία του εργαλείου, είναι ο χωρισμός των μακροπρόθεσμων στόχων διδασκαλίας σε βραχυπρόθεσμους στόχους, «στάδια», και καθένας από αυτούς σε μικρότερους στόχους – βήματα. Η στρατηγική αυτή κάνει την κατάκτηση των στόχων πιο εύκολη από τους μαθητές μιας και κατακτώνται βήμα προς βήμα. Επιτρέπει στον δάσκαλο ή θεραπευτή να μετράει τις επιτυχίες των παιδιών και να καθορίζει τους στόχους για τους οποίους θα έχει ασφαλείς ενδείξεις ότι θα κατακτηθούν.

Πιο συγκεκριμένα αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα βοήθειας κατάλληλο:

- Για τους μαθητές της Α και Β Δημοτικού.
- Για ενισχυτική διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας.
- Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές μαθησιακές ανάγκες.
- Για παλιννοστούντες μαθητές.
- Για Φροντιστηριακά Τμήματα και Τάξεις Υποδοχής.
- Για τον αλφαριθμητισμό διαφόρων ομάδων αναλφάβητων.

Είναι μια σειρά τριών μερών (βιβλίων και λογισμικών). Μετά από μία δεκαετία κυκλοφορίας των βιβλίων, τα βιβλία αυτά αναβαθμίστηκαν και μετατράπηκαν σε λογισμικό. Ωστόσο το λογισμικό του τρίτου βιβλίου είναι ακόμα υπό κατασκευή. Τίτλος του θα είναι : Ο μικρός Οδυσσέας στο βουνό με τις προτάσεις.

Το εκπαιδευτικό υλικό της σειράς, ξεκινά από τα φωνήεντα και φτάνει μέχρι το επίπεδο της πρότασης. Παρέχεται μία μεγάλη ποικιλία ασκήσεων για όλα τα επίπεδα μάθησης: φωνήεντα, απλές συλλαβές, λέξεις δυσύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες, δίψηφα φωνήεντα, δίψηφα σύμφωνα κλπ. Οι ασκήσεις αυτές είναι ασκήσεις συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, πολλαπλής επιλογής, ανάγνωσης, κατανόησης, γραπτής καθοδηγημένης έκφρασης και αντιμετώπισης της δυσλεξίας σε φωνολογικό επίπεδο.

Η ύλη που χρήζει να διδαχθεί ο αρχάριος αναγνώστης και ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με το εργαλείο μας αναφέρεται παρακάτω. Όπως και προαναφέρθηκε, χωρίζεται σε στάδια και βήματα για να μάθει να γράφει και να διαβάζει με τον πιο αβίαστο και φυσικό τρόπο. Οι τόμοι έχουν χωριστεί με γνώμονα τις ηλικίες (νοητικές ή χρονολογικές) των παιδιών στα οποία θα χορηγηθούν. Ο διαχωρισμός αυτός πραγματοποιείται ως εξής:

Τόμος Α.

- Στάδιο 1ο: Γράφω και διαβάζω μονοσύλλαβες λέξεις-συλλαβές (ολική προσέγγιση- συλλαβική μέθοδος) .
 - Διαβάζω και γράφω την πρώτη συλλαβή – γράμμα.
 - Ενώνω κάθε εικόνα με την συλλαβή που πρέπει.
- Στάδιο 2ο: Γράφω και διαβάζω τουλάχιστον τέσσερις συλλαβές για κάθε φθόγγο-σύμφωνο, από μία για τους φθόγγους-φωνήεντα ι, ο, ε και α (ολική προσέγγιση - συλλαβική μέθοδος).
 - Διαβάζω και γράφω την πρώτη συλλαβή.
 - Κυκλώνω την συλλαβή που πρέπει.
- Στάδιο 3ο: Αναλύω και συνθέτω τις παραπάνω συλλαβές (αναλυτικοσυνθετική μέθοδος) .
 - Γράφω μόνο την πρώτη συλλαβή της λέξης, τη χωρίζω στις φωνές από τις οποίες αποτελείται και μετά τις ενώνω στην αρχική συλλαβή.
 - Ενώνω κάθε εικόνα με την συλλαβή που πρέπει.
- Στάδιο 4ο: Συλλαβίζω τα σύμφωνα με διαφορετικό κάθε φορά φωνήεν και τα φωνήεντα με διαφορετικό κάθε φορά σύμφωνο .
 - Χρησιμοποιούνται κοινές ασκήσεις για τα στάδια 3 και 4.
- Στάδιο 5ο: Γράφω και διαβάζω δυσύλλαβες λέξεις .
 - Γράφω τις λέξεις (κάθε παύλα αντιστοιχεί σε μία συλλαβή).
 - Γράφω τις λέξεις συμπληρώνοντας τα γράμματα που λείπουν.
 - Ενώνω την κάθε λέξη με την εικόνα που πρέπει (ταξί – ταψί).
 - Διαβάζω πολύ προσεκτικά και κυκλώνω την λέξη που πρέπει (ταξί – ταψί).
 - Ένας μαθητής έγραψε λάθος τις παρακάτω λέξεις. Βρίσκω το λάθος γράμμα (φθόγγο), το διαγράφω και στην γραμμή γράφω σωστά την κάθε λέξη (ταξί – ταψί).

Τόμος Β.

- Στάδιο 6ο: Γράφω και διαβάζω τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις .
 - Γράφω τις λέξεις συμπληρώνοντας την συλλαβή – ες που λείπει – ουν .
 - Γράφω τις λέξεις συμπληρώνοντας τα γράμματα που λείπουν.

- Γράφω τις λέξεις (κάθε παύλα αντιστοιχεί σε μία συλλαβή).
- Γράφω τις λέξεις (κάθε παύλα αντιστοιχεί σε ένα γράμμα).
- Στάδιο 7ο: Διαβάζω, καταλαβαίνω και αποδίδω το νόημα των λέξεων (ουσιαστικά - ρήματα - επιρρήματα) .
- Στάδιο 8ο: Μαθαίνω να τονίζω λέξεις .
- Στάδιο 9ο: Μαθαίνω να γράφω και να διαβάζω τα κεφαλαία γράμματα .
- Στάδιο 10ο: Γράφω και διαβάζω λέξεις με κεφαλαία γράμματα .
 - Διαβάζω τις λέξεις, τις γράφω με τα κεφαλαία γράμματα και μετά ζωγραφίζω η κολλάω τις ανάλογες εικόνες.
 - Διαβάζω τις λέξεις, τις γράφω με τα μικρά γράμματα και μετά ζωγραφίζω η κολλάω τις ανάλογες εικόνες.
- Στάδιο 11ο: Διαβάζω και γράφω συλλαβές και λέξεις με δίψηφα φωνήεντα .
 - Γράφω και διαβάζω το δίψηφο φωνήεν ου με το πρώτο γράμμα κεφαλαίο.
 - Διαβάζω και γράφω την πρώτη συλλαβή (ου, βου, σου, μου...)
 - Ενώνω κάθε εικόνα με την συλλαβή που πρέπει.
 - Γράφω τις λέξεις συμπληρώνοντας την συλλαβή που λείπει.

Τόμος Γ.

- Στάδιο 12ο: Διαβάζω και γράφω συλλαβές και λέξεις με δίψηφα σύμφωνα .
 - Γνωρίζω, διαβάζω και γράφω το φθόγγο – δίψηφο σύμφωνο μπ.
 - ❖ Διαβάζω και γράφω το δίψηφο σύμφωνο μπ με οποιοδήποτε φωνήεν. (Διαβάζω και γράφω την πρώτη συλλαβή, ενώνω την κάθε εικόνα με την συλλαβή που πρέπει).
 - ❖ Συμπληρώνω τις συλλαβές σε λέξεις που έχουν μπ. (Η συλλαβή με το μπ υπάρχει)
 - ❖ Συμπληρώνω τα φωνήεντα σε λέξεις που έχουν μπ.
 - ❖ Συμπληρώνω τις συλλαβές σε λέξεις που έχουν μπ. (Η συλλαβή με το μπ δεν υπάρχει)
 - ❖ Γράφω τις λέξεις με μπ (κάθε παύλα αντιστοιχεί σε μία συλλαβή).
 - ❖ Γράφω τις λέξεις με μπ (κάθε παύλα αντιστοιχεί σε ένα γράμμα).

- ❖ Διαβάζω και γράφω τις λέξεις με κεφαλαία γράμματα και μετά ζωγραφίζω ή κολλάω τις ανάλογες εικόνες.
- ❖ Διαβάζω και γράφω τις λέξεις με μικρά γράμματα και μετά ζωγραφίζω ή κολλάω τις ανάλογες εικόνες.
- Γνωρίζω, διαβάζω και γράφω το φθόγγο – δίψηφο σύμφωνο ντ.
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
- Γνωρίζω, διαβάζω και γράφω το φθόγγο – δίψηφο σύμφωνο γκ (γγ)
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
- Γνωρίζω, διαβάζω και γράφω το φθόγγο – δίψηφο σύμφωνο τζ.
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
- Γνωρίζω, διαβάζω και γράφω το φθόγγο – δίψηφο σύμφωνο τσ.
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
- Στάδιο 13ο: Διαβάζω και γράφω συλλαβές και λέξεις με συνδυασμούς.
 - Γνωρίζω, διαβάζω και γράφω το συνδυασμό αυ .
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
 - Γνωρίζω, διαβάζω και γράφω το συνδυασμό ευ .
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
- Στάδιο 14ο: Διαβάζω και γράφω συλλαβές και λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα .
 - Διαβάζω και γράφω λέξεις με συμπλέγματα που έχουν το πρώτο από τα δύο σύμφωνα σ (σφ, στ, σκ, ...).
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
 - Διαβάζω και γράφω λέξεις με συμπλέγματα που έχουν το δεύτερο σύμφωνο το ρ (φρ, κρ, τρ, ...)
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.

- Διαβάζω και γράφω λέξεις με συμπλέγματα που έχουν πρώτο σύμφωνο το χ (χτ, χλ, χω, ...).
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
- Διαβάζω και γράφω λέξεις με συμπλέγματα που έχουν πρώτο σύμφωνο το σ και ακούγεται σαν ζ.
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
- Διαβάζω και γράφω λέξεις με συμπλέγματα που έχουν πρώτο σύμφωνο το ρ (ρκ, ρφ, ρδ,).
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
- Διαβάζω και γράφω λέξεις με συμπλέγματα που έχουν δεύτερο σύμφωνο το λ (βλ, κλ, πλ, ...).
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
- Διαβάζω και γράφω λέξεις με συμπλέγματα που έχουν πρώτο σύμφωνο το ν (νζ, ντζ ...).
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
- Διαβάζω και γράφω λέξεις με συμπλέγματα τριών συμφώνων (στρ, σφρ, μπλ).
 - ❖ Ακολουθούν δραστηριότητες ανάλογες με τις δραστηριότητες του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου μπ.
- Στάδιο 15ο: Διαβάζω και γράφω προτάσεις με δυο-τρεις και περισσότερες λέξεις.
 - Γράφω και διαβάζω προτάσεις με δύο – τρεις λέξεις
 - ❖ Γράφω προτάσεις σχετικά με το χρώμα τους (εικόνες).
 - ❖ Γράφω τι είναι και τι κάνω με το κάθε πράγμα (εικόνες).
 - ❖ Παρατηρώ προσεκτικά στις εικόνες που βρίσκεται κάθε φορά το ψάρι, η αλεπού και το ανθοδοχείο και γράφω τις σχετικές προτάσεις.
 - ❖ Ο ζωγράφος μας δεν ολοκλήρωσε τα παρακάτω σκίτσα. Παρατηρώ τι λείπει από το καθένα και γράφω τις ανάλογες προτάσεις.

- ❖ Παρατηρώ προσεκτικά τα παρακάτω σκίτσα, βρίσκω το επάγγελμα και την δουλειά που κάνει ο καθένας και γράφω τις ανάλογες προτάσεις.
- ❖ Παρατηρώ προσεκτικά τα παρακάτω σκίτσα τις δραστηριότητες που παρουσιάζουν και γράφω τις σχετικές προτάσεις.

Ο τόμος Α, αφορά σε παιδιά νηπιαγωγείου και Α Δημοτικού, Ο τόμος Β, σε μαθητές Α και Β δημοτικού και ο τόμος Γ σε μαθητές της Β δημοτικού. Αυτή ήταν μια σύντομη προσέγγιση στην μέθοδο « Έτσι γράφω και διαβάζω». Στο παράρτημα παραθέτονται εικόνες της μεθόδου. Παρακάτω θα αναφερθεί ο τρόπος χορήγησης αναλυτικότερα και με περισσότερη σαφήνεια.

2.2 Διαδικασία χορήγησης της μεθόδου

Ο συγγραφέας – δημιουργός του εργαλείου παραθέτει κάποιες πολύ χρήσιμες πληροφορίες και οδηγίες για την ορθότερη και αποδοτικότερη χρήση της μεθόδου. Αρχικά η επιλογή των λέξεων και των εικόνων, έγινε με βάση τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές κατά το ερευνητικό στάδιο της δόμησης της μεθόδου. Σύμφωνα με τις αντιδράσεις των μαθητών, επιλέχθηκαν τα στοιχεία εκείνα που βοηθούσαν την μάθηση των παιδιών και απορρίφθηκαν εκείνα που προκαλούσαν αρνητικά αποτελέσματα ή δεν είχαν καθόλου αποτελέσματα. Η επιλογή έγινε ανάμεσα σε πάρα πολλά στοιχεία και χρησιμοποιήθηκαν μόνο εκείνα που υπήρχαν στο λεξιλόγιο των μαθητών και δεν θα προκαλούσαν καμία επιπλέον δυσκολία εκτός από τον προς κατάκτηση στόχο.

Η πρώτη δραστηριότητα σε κάθε στόχο έχει σκοπό την εκμάθηση κάποιου φθόγγου ή συμπλέγματος. Όπως αναφέρει και ο ίδιος, «τα φύλλα του βιβλίου είναι τυπωμένα μόνο από την μια σελίδα. Σε κάθε σελίδα υπάρχουν μια συλλαβή και μια εικόνα που αποτελούν μαζί ένα πολύ καλό ζευγάρι – μνημοτεχνικό μέσο. Ο μαθητής συνδυάζει στην μνήμη του την οπτική, ηχητική και γραφική παράσταση της συλλαβής με την εικόνα – λέξη της σελίδας στην οποία ενυπάρχουν».

Επίσης αναφέρει πως το εργαλείο λειτουργεί χωρίζοντας το υλικό του σε στάδιο και κάθε στάδιο σε βήματα. Δεν είναι υποχρεωτικό να διδαχτεί το παιδί όλα τα βήματα, αλλά όσα κρίνει ο θεραπευτής πως είναι ανάγκη να παρέμβει αλλά και σε όσα είναι ικανό να ανταποκριθεί.

2.2.1 Επιλογή του μαθητή

Πρωταρχικό βήμα για την διαδικασία της χορήγησης της μεθόδου, αποτέλεσε η επιλογή του παιδιού. Έπρεπε να γίνει με προσοχή ώστε να υπάρχουν ακόμα περισσότερες πιθανότητες για την κατάκτηση των στόχων ώστε να στεφτεί με επιτυχία η έρευνα. Τα κριτήρια που έπρεπε να πλήρη το παιδί είναι τα ακόλουθα:

- Να υπάρχει καλή και σωστή επικοινωνία ανάμεσα στο παιδί και στον θεραπευτή.
- Να είναι ηλικιακά, στα πλαίσια που επιβάλει το εργαλείο. Κατά προτίμηση Α ή Β Δημοτικού ώστε να έχει έρθει σε επαφή με την ανάγνωση και την γραφή.
- Να υπάρχουν εμφανείς δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή, ώστε να είναι εμφανή και τα αποτελέσματα.
- Φυσιολογικό νοητικό δυναμικό.
- Τυπικότητα στις συνεδρίες ώστε να μην υπάρχουν μεγάλα χρονικά διαστήματα αποχής από τη διαδικασία παρέμβασης.
- Έγκριση από τους γονείς.

2.2.2 Ιστορικό

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στη Σπυριδούλα η οποία είναι γεννημένη 26\11\2004. Είναι ένα αξιαγάπητο, πολύ ευγενικό και συνεργάσιμο κορίτσι. Έχει θέληση για μάθηση και προσπαθεί πολύ. Παρ' όλα αυτά χρησιμοποιεί πολλές τεχνικές αποφυγής όταν κουράζεται πολύ ή όταν γνωρίζει πως θα κάνει λάθος σε κάποια δραστηριότητα που της ζητείται να φέρει εις πέρας.

Προέρχεται από μία οικογένεια φυσιολογική. Έχει και τους δύο γονείς και έναν αδερφό μεγαλύτερο που έκανε και αυτός λογοθεραπεία στο ίδιο γραφείο. Είχε διαγνωστεί και αυτός με μαθησιακές δυσκολίες. Η μητέρα της Σπυριδούλας ήταν πολύ καλά ενημερωμένη για τις δυσκολίες της κόρης της και συνειδητοποιημένη. Όταν λοιπόν αναφέρθηκε στην μητέρα της πως η Σπυριδούλα επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας αυτής, δέχτηκε και μάλιστα, προς έκπληξή μας, με μεγάλη της χαρά. Ζήτησε, μάλιστα, να ενημερώνεται για την πρόοδό της κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Δεν έχει κάποια πάθηση, ούτε χρειάστηκε ποτέ να νοσηλευτεί. Όταν πήγαινε Μεγάλα Νήπια παραπέμφθηκε από τη δασκάλα της σε αναπτυξιολόγο. Η εξέταση από τον αναπτυξιολόγο πραγματοποιήθηκε στις 23/02/2010 και η Σπυριδούλα διαγνώστηκε με **Σοβαρές Αρθρωτικές και Φωνολογικές Διαταραχές και Διάσπαση Προσοχής**. Από την δασκάλα και από τον αναπτυξιολόγο παραπέμφθηκε για λογοθεραπεία. Οι συνεδρίες ξεκίνησαν τον Μάρτιο του 2010 με ασκήσεις για φωνολογικές και γνωστικές δυσκολίες καθώς και για εμπλουτισμό λεξιλογίου. Στη ίδια ηλικία αξιολογήθηκε με το WISC III και σύμφωνα με αυτό **ο δείκτης νοημοσύνης της είναι 85 και ανήκει στην κατηγορία της χαμηλής φυσιολογικής νοημοσύνης**.

Όταν ξεκίνησε το δημοτικό αξιολογήθηκε με το τεστ ΑΘΗΝΑ και διαγνώστηκε με **Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου Δυσλεξίας**. Παρακάτω αναφέρονται τα αποτελέσματα του τεστ αναλυτικά όσον αφορά τους τομείς στους οποίους εξετάστηκε:

	Αριθμητικές κλίμακες.	Αναπτυξιακό πηλίκο.	Διαγνωστική Κατηγορία.
Νοητική Ικανότητα	Γλωσσικές κατηγορίες	9	Μέση επίδοση
	Αντιγραφή σχημάτων	9	Μέση επίδοση
	Λεξιλόγιο	4	Ανεπαρκής επίδοση
Μνήμη ακολουθιών	Μνήμη αριθμών	6	Ανεπαρκής επίδοση
Ολοκλήρωση παραστάσεων	Ολοκλήρωση προτάσεων	4	Ανεπαρκής επίδοση
	Ολοκλήρωση λέξεων	9	Μέση επίδοση
Γραφο-φωνολογική ενημερότητα.	Διάκριση γραφημάτων	8	Οριακώς χαμηλή

Πραγματοποιούνταν δύο συνεδρίες την εβδομάδα, κάθε Τρίτη και κάθε Πέμπτη, και σε περιπτώσεις που επρόκειτο να χαθεί κάποιο μάθημα η μέρα άλλαζε (π.χ. γιορτές). Σε γενικές γραμμές δεν έχανε τα μαθήματά της, εκτός και αν παρουσιαζόταν κάποια σημαντική δυσκολία.

Στη Β΄ Δημοτικού το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ παρέπεμψε την Σπυριδούλα σε τμήμα ένταξης. Από τα λεγόμενα της ίδιας, φαινόταν ότι δυσκολευόταν πολύ στο σχολείο στο να παρακολουθήσει το μάθημα και να ακολουθήσει τους ρυθμούς της υπόλοιπης τάξης. Επίσης δεν υπήρχε συνεργασία με την δασκάλα της και είχε απογοητευτεί. Περνούσε όμως πολύ καλά στο τμήμα ένταξης και στο γραφείο λογοθεραπείας. Μπορούσε να τηρεί τους κανόνες και τα όρια. Γνώριζε πως πρώτα θα έκανε μάθημα και μετά θα έπαιζε. Ήταν λοιπόν οφθαλμοφανές πως η Σπυριδούλα πληρούσε όλα τα κριτήρια για την έρευνα αυτή.

2.2.3. Αξιολόγηση

Επόμενο βήμα ήταν μία άτυπη αξιολόγηση για την αναγνώριση των αναγκών της μαθήτριας ώστε να τεθούν οι σωστοί στόχοι. Επίσης είναι βασική, για να αξιολογηθεί η πρόοδος του παιδιού κατά την διάρκεια ή/και στο τέλος της παρέμβασης. Η αξιολόγηση είχε ασκήσεις συμπλήρωσης λέξεων, γραπτής περιγραφής εικόνων, ορθογραφίας και διάκρισης κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων. Στο παράρτημα παραθέτονται εικόνες με την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα:

1. Ζητήθηκε από την Σπυριδούλα να συμπληρώσει τα κενά των λέξεων έχοντας στόχο την διάκριση του 'μπ' και του 'ντ'. Σκοπός αυτής της άσκησης ήταν να αξιολογηθεί η ικανότητά της να μεταφέρει στον γραπτό λόγο τους φθόγγους 'μπ' και 'ντ' καθώς επίσης και η ικανότητά της να τους ξεχωρίζει. Είχε ήδη αναφερθεί από την μητέρα της ότι έχει παρατηρήσει πως συγχέει αυτούς τους φθόγγους στον γραπτό λόγο. Πολύ σημαντικό είναι να αναφερθεί πως η Σπυριδούλα έγραφε με πολλή σιγουριά, ήταν πεπεισμένη πως όσα έγραφε ήταν τα σωστά.

2. Η δεύτερη άσκηση είναι παρόμοια με την πρώτη, με στόχο τον φθόγγο 'γκ'. Καλείται να συμπληρώσει τα κενά με 'γκ' ή 'γγ'. Ο στόχος της παρούσας άσκησης είναι η αξιολόγηση των γνώσεων της μαθήτριας πάνω στην ύπαρξη των δύο /g/ και πού μπαίνει το κάθε ένα. Εδώ η Σπυριδούλα δυσκολεύτηκε αρκετά, φαινόταν σαν να τα συμπλήρωνε στην τύχη.

3. Εδώ το ζητούμενο είναι να συμπληρώσει τα κενά των λέξεων με 'τσ' ή τζ. Αυτή η άσκηση είναι ίδια με την πρώτη, με διαφορά τους φθόγγους-στόχους. Η δυσκολία της ήταν εμφανής, σχεδόν αγχώθηκε. Μάλιστα πριν συμπληρώσει κάθε λέξη με κοιτούσε και την έλεγε δυνατά τονίζοντας τον στόχο, που ήταν ο σωστός και μετά τις περισσότερες φορές έγραφε τον λάθος.

4. Η τελευταία άσκηση συμπλήρωσης είναι αυτή, στην οποία η Σπυριδούλα καλείται να συμπληρώσει τα κενά με 'υ', 'φ' ή 'β'. Να αξιολογηθεί δηλαδή αν γνωρίζει πότε μπαίνει 'υ' μετά από 'ε' ή 'α' στον γραπτό λόγο αν και διαβάζεται 'φ' ή 'β'. Αυτή ήταν η άσκηση που την δυσκόλεψε περισσότερο από όλες. Στην αρχή δεν κατάλαβε καν τι ζητούσε η άσκηση, έτσι χρησιμοποιήθηκε η πρώτη λέξη σαν παράδειγμα (προφορικά): «στην λέξη α_γό πιστεύεις πως ταιριάζει το /f/ ; /afgo/ δηλαδή;» Όταν απάντησε όχι συνεχίστηκε η βοήθεια: «ταιριάζει το /v/, δηλαδή /ανγο/;» Όταν απάντησε ναι, συνέχισα λέγοντας: «ποιό από τα δύο, 'υ' ή το 'β';» Φάνηκε πως δεν καταλάβαινε καθόλου τι της εξηγούσα και τα έγραψε όλα στην τύχη. Το αστείο ήταν πως στο τέλος είπε: «Κυρία, όλα στην τύχη τα έβαλα!»

5. Σκοπός της πέμπτης άσκησης ήταν να αξιολογηθεί η φωνολογική ενημερότητα της Σπυριδούλας. Κλήθηκε λοιπόν, να γράψει την κάθε λέξη που έβλεπε σε εικόνα, χωρισμένη σε συλλαβές και έπειτα ολόκληρη. Δυσκολευόταν πάρα πολύ.

Ξεχνούσε το τι της ζητήθηκε και άλλες φορές έλεγε : «Κυρία, δεν μπορώ, μπερδεύομαι».

6. Η έκτη άσκηση είναι ίδια με την προηγούμενη, με τη μόνη διαφορά ότι έπρεπε να χωρίσει τις λέξεις σε γράμματα και όχι σε συλλαβές. Η πιο μεγάλη της δυσκολία ήταν στα δίψηφα σύμφωνα όπως το ‘τσ’ ή το ‘τζ’.

7. Στην τελευταία άσκηση τα ζητούμενα ήταν δύο. α) Να αξιολογηθεί η ικανότητα σύνταξης μίας πρότασης, δίνοντας όμως την δυνατότητα να αξιολογηθεί και η ορθογραφία (γραμματικοί κανόνες, σημεία στίξης, τόνους, κενά ανάμεσα στις λέξεις και στα γράμματα, ποιότητα γραφικού χαρακτήρα, καθώς και η διάκριση και η εναλλαγή κεφαλαίων – πεζών γραμμάτων). Χρησιμοποιήθηκε μία εικόνα για να της δοθεί ένα παράδειγμα ώστε να καταλάβει το ζητούμενο της άσκησης: Αυτή είναι μία μύτη. Με τη μύτη μυρίζω. β) Να αξιολογηθεί η αναγνωστική της ικανότητα. Της ζητήθηκε λοιπόν να κάνει μεγαλόφωνη ανάγνωση όσων έχει γράψει η ίδια. Η προσπάθειά της δεν στέφτηκε με επιτυχία, διότι κόμπιαζε πάρα πολύ, η ανάγνωση ήταν μονότονη και δεν σταμάτησε σε καμία τελεία. Έδωσε την εικόνα ότι δεν καταλάβαινε τι διάβαζε αν και τα είχε γράψει η ίδια πριν από λίγα λεπτά.

Συμπεράσματα με γνώμονα την άτυπη αξιολόγηση.

Σύμφωνα με την παραπάνω αξιολόγηση, η Σπυριδούλα αντιμετωπίζει δυσκολίες στους περισσότερους τομείς από αυτούς που αξιολογήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως:

- Συγχέει τους φθόγγους ‘μπ’ και ‘ντ’ στον γραπτό λόγο σε αντίθεση με τον προφορικό. Σύμφωνα με την λογοθεραπεύτριά της κα. Σωτηροπούλου, αυτή η σύγχυση γίνεται μόνο όταν της ζητηθεί να τα ξεχωρίσει. Στην αυθόρμητη γραφή δεν αποτελεί πρόβλημα, διότι δεν κάνει αυτό το λάθος.
- Δεν έχει καταλάβει την διαφορά μεταξύ ‘γκ’ και ‘γγ’ και απλουστεύει όλες της λέξεις με αυτό το φθόγγο, χρησιμοποιώντας περισσότερο το ‘γκ’.
- Συγχέει τους φθόγγους ‘τσ’ και ‘τζ’ στον γραπτό λόγο σε αντίθεση με τον προφορικό.

- Δεν έχει κατανοήσει την ύπαρξη του ύψιλον 'υ' και την προφορά του ως /v/ ή /f/, μετά από τα φωνήεντα άλφα 'α' και έψιλον 'ε'.
- Δυσκολεύεται πολύ στην φωνολογική ενημερότητα. Αδυνατεί να χωρίσει τις λέξεις σε φωνήματα ή/και σε συλλαβές σωστά, στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, με μεγαλύτερη δυσκολία στο δεύτερο.
- Ο τονισμός είναι λανθασμένος ή ανύπαρκτος.
- Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, αγνοεί τους γραμματικούς- ορθογραφικούς κανόνες.
- Δυσκολεύεται πολύ στην εναλλαγή κεφαλαίων – πεζών γραμμάτων, π.χ μετά από τελεία (.) να ξεκινήσει με κεφαλαίο γράμμα καθώς και να αντιγράψει την πρόταση από πεζά σε κεφαλαία γράμματα.
- Δεν αφήνει πάντα κενά ανάμεσα στις λέξεις.
- Δυσκολεύεται πολύ στην ανάγνωση ακόμα και σε οικείες προτάσεις.
- Η γραφή της είναι σχετικά ευανάγνωστη.
- Δεν αντιμετωπίζει καμία δυσκολία στην κατονομασία αντικειμένων και στην περιγραφή της χρήσης τους.
- Δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες στο σχηματισμό προτάσεων με απλές συντακτικές δομές και κατόπιν παραδείγματος.

Εν συνεχεία, έχοντας κάνει την αξιολόγηση μπορούμε να ορίσουμε τους στόχους, λαμβάνοντας υπόψη της ελλείψεις του παιδιού σε σχέση με την ηλικία του.

2.2.4. Στοχοθεσία

Η στοχοθεσία έγινε με βάση τις ανάγκες της Σπυριδούλας. Η λογοθεραπεύτριά της, κα. Ροδάνθη έδωσε πολλές πληροφορίες για τις βασικότερες ελλείψεις της μαθήτριας και αυτό ήταν κάτι που βοήθησε πολύ στην επιλογή του τόμου που χρησιμοποιήθηκε. Τα περισσότερα από όσα εξετάστηκαν στην αξιολόγηση φαίνεται πως χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης.

Στην παρούσα φάση θα πρέπει να αναφερθεί πως, υπήρχε πολύ μεγάλη πίεση χρόνου. Ο λόγος είναι, πως η Σπυριδούλα έχει δυσκολίες σε όλους τους τομείς, ενώ το εργαλείο αυτό αφορά μόνο στην ανάγνωση και στη γραφή. Επομένως κατά την

διάρκεια μίας συνεδρίας έπρεπε να ασχοληθεί και με τους υπόλοιπους τομείς όπως τα μαθηματικά και ο προφορικός λόγος. Επίσης πολύ σημαντικό ήταν να βοηθηθεί με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε στα μαθήματα του σχολείου. Όλα αυτά είχαν ως συνέπεια να διατίθενται μόνο δέκα με είκοσι λεπτά, στο τέλος κάθε συνεδρίας για την χορήγηση του εργαλείου. Αυτός ο παράγοντας δεν παραλείφτηκε από τους παράγοντες που συντέλεσαν στην σύνταξη της στοχοθεσίας.

Μακροπρόθεσμος στόχος: Εκμάθηση σωστής ανάγνωσης, και εκμάθηση γραφής με χρήση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων, αναλόγως με την ηλικία της μαθήτριας.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

1. Εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου συμφώνου μπ, στην γραφή σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης.
2. Εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου συμφώνου ντ, στην γραφή επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης.
3. Εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου γκ, στην γραφή επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης καθώς και η διαφοροποίησή του από το φθόγγο – δίψηφο σύμφωνο γγ.
4. Εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου συμφώνου τζ, στην γραφή επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης και η διάκρισή του από τον φθόγγο τσ..
5. Εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου συμφώνου τσ, στην γραφή επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης και η διάκρισή του από τον φθόγγο τζ.
6. Εκμάθηση του συνδυασμού φωνηέντων αυ, στην γραφή σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης και η διαφοροποίησή του από το αβ και αφ.
7. Εκμάθηση του συνδυασμού φωνηέντων ευ, στην ανάγνωση και στην γραφή σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης και η διαφοροποίησή του από το εβ και εφ.
8. Εκμάθηση σωστού τονισμού.
9. Εκμάθηση συλλαβισμού – εξάσκηση στην φωνολογική ενημερότητα.
10. Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων και εναλλαγή τους με τα πεζά.

11. Εκμάθηση ορθογραφίας σε απλές οικείες λέξεις και στις καταλήξεις ουσιαστικών.
12. Εκμάθηση ανάγνωσης φράσεων.

Θεραπευτικές προτεραιότητες.

Σύμφωνα με πολλούς θεραπευτές ο συνδυασμός στόχων κατά την θεραπεία κρίνεται πολύ σημαντικός. Στο εργαλείο παρέμβασης <ΕΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ> κάθε στόχος χωρίζεται σε μικρά βήματα, έτσι ώστε να εξασκηθεί η μαθήτρια στην φωνολογική ενημερότητα, στην χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων, στον τονισμό, στην ορθογραφία και στην ανάγνωση την ίδια χρονική περίοδο που αφιερώνεται στην εκμάθηση κάποιου φωνήματος.

Η έναρξη της παρέμβασης λοιπόν, πραγματοποιήθηκε με τον πρώτο στόχο δηλαδή: «Εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου συμφώνου μπ, στην ανάγνωση και στην γραφή σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης» σε συνδυασμό με τους στόχους 8, 9, 10,11 και 12.

Η πρώτη θεραπευτική δραστηριότητα ήταν το πρώτο βήμα του πρώτου βραχυπρόθεσμου στόχου, δηλαδή την εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου συμφώνου μπ, στην ανάγνωση και στην γραφή.

2.2.5. Βήματα παρέμβασης

Οι στόχοι που αφορούν την κατάκτηση κάποιου φθόγγου (1 – 7) ακολουθούν την ίδια μέθοδο παρέμβασης. Υπάρχουν διαφορές στις λέξεις και στις εικόνες όμως ο τρόπος χορήγησης είναι ο ίδιος. Πολύ ενδιαφέρον είναι ότι φαίνεται η πρόοδος της Σπυριδούλας από στόχο σε στόχο, ή ακόμα και από βήμα σε βήμα.

Παρακάτω αναφέρεται ο τρόπος χορήγησης της μεθόδου «ΕΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ» χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα τον πρώτο στόχο, καθώς επίσης δίνονται ενδεικτικά εικόνες από αυτόν στο παράρτημα.

Στόχος 1. Εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου συμφώνου μπ, στην ανάγνωση και στην γραφή σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης.

Πρώτο βήμα του στόχου αυτού είναι η εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου συμφώνου μπ σε επίπεδο φωνήματος και συλλαβής, στην ανάγνωση και στην γραφή. Το παιδί παίρνει βοήθεια από τις εικόνες και από τις συλλαβές που είναι ήδη γραμμένες. Το βήμα αυτό *απαρτίζεται από πέντε ασκήσεις*.

Στην πρώτη άσκηση δεν χρειάστηκαν πολλές εξηγήσεις, της ζητήθηκε να διαβάσει την λέξη «μπάλα» που συνοδευόταν από μια εικόνα και να πει από ποια γράμματα αποτελείται η πρώτη συλλαβή. Το να διαβάσει την λέξη μεγалоφωνα ήταν εύκολο, δυσκολεύτηκε κάπως στο να αναλύσει τον φθόγγο και έτσι ακολούθησε η εξής ερώτηση: «Για να πούμε μπ, ποια γραμματάκια βάζουμε στην σειρά;» και ταυτόχρονα της έδειχνα την συλλαβή. Απάντησε αμέσως και μετά ακολούθησε το δεύτερο σκέλος στο οποίο έπρεπε να γράψει αρκετές φορές την συλλαβή ‘μπα’, κάτι που την έκανε να δυσανασχετησει. Ο μοναδικός τρόπος που την ωθούσε να συνεχίσει με ζήλο, ήταν, να τα βλέπει όλα σαν μια πρόκληση. Η πρόκληση λοιπόν έγινε ως εξής: «Για να δούμε πόσα μπά μπορείς να γράψεις, μπορείς πιο πολλά από εμένα;» Στην συνέχεια έπρεπε να κάνει μεγалоφωνα ανάγνωση όσων είχε γράψει.

Η δεύτερη άσκηση πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας την ίδια τακτική εδώ όμως έπρεπε να γράψει τον φθόγγο-στόχο μεμονωμένο. Η λέξη ήταν Μπάμπης συνοδευόταν από την εικόνα ενός αγοριού. Δυσκολεύτηκε αρκετά, μπερδεύτηκε πολλές φορές και άλλες φορές κολλούσε και κοιτούσε σαν να είχε κάνει κάποια αταξία. Την βοήθησε πολύ όταν της ζητήθηκε να λέει δυνατά κάθε τι που έγραφε.

Στην τρίτη άσκηση έπρεπε να συμπληρώσει την πρώτη συλλαβή από την κάθε λέξη, η οποία συνοδευόταν από μια εικόνα. Οι λέξεις ήταν τέσσερις είχαν σε αρχική θέση το μπ(μπάλα, μπίρα, μπότα, μετόνι) και μετά έπρεπε να γράψει αρκετές φορές τις συλλαβές που προέκυψαν. Η τέταρτη άσκηση ήταν αντιστοιχία εικόνων με συλλαβές και στην πέμπτη έπρεπε να γράψει κάτω από κάθε εικόνα, από ποια συλλαβή ξεκινάει η λέξη που απεικονίζει. Στις δύο αυτές τελευταίες ασκήσεις η Σπυριδούλα διασκέδασε πολύ και ζητούσε και άλλες ασκήσεις.

Αυτό το βήμα ήταν και η πρώτη επαφή της Σπυριδούλας με το εργαλείο. Από την συμπεριφορά της φάνηκε πως της άρεσε, το είδε σαν παιχνίδι και σίγουρα γέμισε αυτοπεποίθηση βλέποντας πως τα καταφέρνει. Δημιουργήθηκε ένα πολύ ευχάριστο κλίμα. Παρόλα αυτά είχε πολύ μεγάλη ανάγκη τον καθησυχασμό και την ενθάρρυνση. Ήταν απαραίτητο να ειπωθούν εκφράσεις όπως: «μην αγχώνεσαι», «δεν πειράζει που δεν το ξέρεις, για αυτό είμαστε εδώ», «τα πας πολύ καλά» κ.α. αυτό όμως μας έφερε πιο κοντά και την έκανε να νιώσει άνετα και οικεία.

Δεύτερο βήμα ήταν η ανάγνωση και η γραφή του φθόγγου μπ σε επίπεδο συλλαβής και λέξης. Αποτελείται από τέσσερις ασκήσεις. Αυτό το βήμα, σηματοδοτεί την έναρξη του συνδυασμού των στόχων που προαναφέρθηκε, ανεξάρτητα με το φθόγγο που θα αποτελεί στόχο κάθε φορά. Εδώ λοιπόν ξεκινάει και η εξάσκηση στην φωνολογική ενημερότητα, στον τονισμό, στην ορθογραφία και στην ποιότητα των γραμμάτων. Με την φωνολογική ενημερότητα ασχολείται εξολοκλήρου το εργαλείο, αφού παρέχει ασκήσεις για αυτόν τον τομέα.

Όσον αφορά, στον τονισμό, στην ορθογραφία και στην ποιότητα των γραμμάτων, η μεθοδολογία ήταν η συνεχής υπενθύμιση, στο να προσπαθεί να κάνει 'ωραία γράμματα' και στο να βάζει τους τόνους. Στο τέλος κάθε άσκησης έπρεπε να το ξανακοιτάξει για να διορθώσει τυχόν λάθη. Όπως είναι αναμενόμενο πολλά ήταν τα λάθη που δεν πρόσεχε, της άρεσε όμως όταν τα διορθώναμε μαζί.. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως αυτή η τακτική ακολουθείται σε όλη την διαδικασία παρέμβασης. Οι στόχοι αυτοί αναλύονται σαφέστερα στις επόμενες σελίδες.

Στην έκτη άσκηση κατά σειρά, η Σπυριδούλα έπρεπε να γράψει τις λέξεις που έδειχνε η εικόνα συμπληρώνοντας τις συλλαβές που λείπουν, με κενά ανάμεσά τους ενώ δίνεται η συλλαβή με τον φθόγγο-στόχο. Φάνηκε πολύ χρήσιμη η οδηγία, να λέει δυνατά κάθε τι που γράφει, διότι όταν δεν το έκανε, ξεχνούσε να αφήνει τα κενά, ή έγραφε την ίδια συλλαβή δύο φορές ή δεν την έγραφε καθόλου. Το δεύτερο σκέλος της άσκησης ήταν να ξαναγράψει ολόκληρη την λέξη χωρίς κενά. Στην συνέχεια έπρεπε να κάνει μεγαλόφωνη ανάγνωση όσων είχε γράψει. Αυτή η δραστηριότητα ισχύει για όλες τις ασκήσεις όλων των βημάτων στους στόχους που ασχολούνται με την κατάκτηση κάποιου φθόγγου.

Στην έβδομη άσκηση η τακτική είναι η ίδια, αλλά έπρεπε να συμπληρώσει τα φωνήεντα και στην όγδοη πάλι τις συλλαβές που λείπουν, αλλά δίνονται οι συλλαβές χωρίς το μπ. Στις επόμενες δύο ασκήσεις δίνονται μόνο οι εικόνες. Το παιδί πρέπει να γράψει την λέξη χωρισμένη σε συλλαβές και σε γράμματα και μετά ολόκληρη. Για βοήθεια έχει παύλες κάθε μια από τις οποίες αντιστοιχεί σε μία συλλαβή ή σε ένα γράμμα, ανάλογα με την άσκηση.

Τρίτο βήμα και τελευταίο είναι αυτό που συνδυάζει την εκμάθηση του φθόγγου-στόχου σε επίπεδο λέξεων με την εξάσκηση στην διάκριση και εναλλαγή των κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων. Αποτελείται από δύο ασκήσεις στις οποίες δεν δίνονται οι εικόνες των λέξεων παρά μόνο οι λέξεις. Καλείται λοιπόν το παιδί να

μετατρέψει την λέξη που βλέπει από πεζά σε κεφαλαία και αντίστροφα και έπειτα να κολλήσει την ανάλογη εικόνα.

Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται σε όλον τον πρώτο στόχο είναι οι εξής:

- | | | |
|---------------|---------------|--------------|
| • Αρχική θέση | ο Μπαταρία | • Μέση θέση |
| ο Μπάλα | ο Μπιμπερό | ο Λαμπάδα |
| ο Μπότα | ο Μπουζούκι | ο Τύμπανο |
| ο Μπίρα | | ο Καμπάνα |
| ο Μπετόνι | • Τελική θέση | ο Κολυμπήθρα |
| ο Μπαλόνι | ο Λάμπα | ο Καλαμπόκι |
| ο Μπανάνα | ο Κουμπί | |
| ο Μπαλαρίνα | ο Τούμπα | |

Στόχος 2. Εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου συμφώνου ντ, στην ανάγνωση και στην γραφή επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης.

Πρώτο βήμα του στόχου αυτού είναι η εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου συμφώνου ντ σε επίπεδο φωνήματος και συλλαβής, στην ανάγνωση και στην γραφή. Σε αυτό τον στόχο, το πρώτο βήμα αποτελείται από τρεις ασκήσεις, οι οποίες συνοδεύονται από εικόνες. Το παιδί καλείται να γράψει- αντιγράψει συλλαβές με ντ και να αναγνώσει μεγαλόφωνα τις συλλαβές αυτές.

Σε γενικές γραμμές δεν αντιμετώπισε κάποια δυσκολία, μιας και είχε ήδη διδαχθεί την μεθοδολογία των ασκήσεων. Η ανάγκη της όμως για ενθάρρυνση ήταν εμφανής.

Δεύτερο βήμα ήταν η ανάγνωση και η γραφή του φθόγγου ντ σε επίπεδο συλλαβής και λέξης. Αποτελείται από τέσσερις ασκήσεις όπου και αυτές συνοδεύονται από εικόνες. Οι ασκήσεις αυτές είναι ίδιες με της ασκήσεις του πρώτου στόχου.

Μεγαλύτερη δυσκολία αντιμετώπισε στις ασκήσεις που ασχολούνται με την φωνολογική ενημερότητα και όχι στην εκμάθηση του ντ αφού είχε ήδη κατακτήσει τον φθόγγο μπ. Ήταν απαραίτητη η υπενθύμιση της τακτικής να λέει δυνατά όσα γράφει και μόνο, δηλαδή όταν έγραφε τις συλλαβές ντο – μα – τα, να λέει ντο – μα – τα και όχι ντομάτα.

Τρίτο βήμα και τελευταίο είναι αυτό που συνδυάζει την εκμάθηση του φθόγγου-στόχου σε επίπεδο λέξεων με την εξάσκηση στην διάκριση και εναλλαγή των κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων. Σε αυτές τις ασκήσεις, δύο στον αριθμό η Σπυριδούλα έπρεπε να μετατρέψει την λέξη που βλέπει από πεζά σε κεφαλαία και αντίστροφα και έπειτα να κολλήσει την ανάλογη εικόνα ή να την ζωγραφίσει. Η Σπυριδούλα προτιμούσε να κολλάει εικόνες παρά να ζωγραφίζει.

Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται σε όλον τον δεύτερο στόχο είναι οι εξής:

- | | | |
|---------------|---------------|-------------|
| • Αρχική θέση | • Τελική θέση | • Μέση θέση |
| ο Ντομάτα | ο Πέντε | ο Σεντόνι |
| ο Ντέφι | ο Δόντι | ο Μαντίλι |
| ο Ντιβάνι | ο Γάντι | ο Καντήλι |
| ο Νταούλι | ο Τέντα | ο Ποντίκι |
| ο Ντιβάνι | | ο Παντελόνι |
| ο Ντουλάπα | | ο Μαντολίνο |
| | | ο Πενήντα |
| | | ο Μανταλάκι |

Στόχος 3. Εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου σύμφωνου γκ, στην ανάγνωση και στην γραφή σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης καθώς και η διαφοροποίησή του από το φθόγγο – δίψηφο σύμφωνο γγ.

Πρώτο βήμα του στόχου αυτού είναι η εκμάθηση των φθόγγων – δίψηφων συμφώνων γκ και γγ σε επίπεδο φωνήματος και συλλαβής, στην ανάγνωση και στην γραφή. Σε αυτόν τον στόχο προηγήθηκε των ασκήσεων (δύο στον αριθμό), μια ολιγόλεπτη προφορική εξήγηση για τους δύο αυτούς φθόγγους. Η Σπυριδούλα έχριζε εξήγησης για το πώς προφέρεται ο φθόγγος γγ, για το ότι έχει ίδια προφορά με τον συνδυασμό συμφώνων γκ και ότι υπάρχουν λέξεις που γράφονται με γγ και όχι με γκ όπως η λέξη φεγγάρι.

Η πρώτη άσκηση αν και ήταν ίδια με του πρώτου στόχου την άσκηση, εδώ είχε δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος το εργαλείο έδωσε την εικόνα με ένα αγκάθι και από κάτω είχε την λέξη α__θι. Δόθηκε η πληροφορία ότι γράφεται με γκ. Συμπλήρωσε την συλλαβή σωστά και μετά έγραψε αρκετές φορές την συλλαβή αυτή. Στο δεύτερο

σκέλος είχε μία εικόνα με ένα φεγγάρι και από κάτω είχε την λέξη φε_ρι. Δόθηκε και εδώ η βοήθεια όπως και προηγουμένως. Συμπλήρωσε την συλλαβή σωστά και μετά έγραψε αρκετές φορές την συλλαβή αυτή.

Η δεύτερη άσκηση είχε τέσσερις λέξεις που συνοδεύονταν από τις ανάλογες εικόνες. Σε αντίθεση με την άσκηση του πρώτου στόχου, το εργαλείο έδωσε ολοκληρωμένες τις λέξεις των εικόνων γιατί όπως είναι φυσικό πρέπει πρώτα να μάθει το παιδί ποιες λέξεις γράφονται με γγ και ποιες με γκ. Οι λέξεις αυτές ήταν: φεγγάρι, άγγελος, αγκάθι, κάγκελα. Στο δεύτερο σκέλος η μαθήτρια έγραψε αρκετές φορές τις συλλαβές – στόχο δηλαδή: γγα, γγε, γκα, γκε.

Δεύτερο βήμα ήταν η ανάγνωση και η γραφή των φθόγγων γκ και γγ σε επίπεδο συλλαβής και λέξης. Αποτελείται από τέσσερις ασκήσεις όπου και αυτές συνοδεύονται από εικόνες. Οι ασκήσεις αυτές είναι ίδιες με της ασκήσεις του πρώτου στόχου. Σε αυτές τις ασκήσεις βοήθησε πολύ η τακτική της αυτοδιόρθωσης. Σε αυτόν τον επιπλέον χρόνο που δινόταν στην Σπυριδούλα για να ελέγξει για τυχόν λάθη της (τόνοι και ορθογραφικά) δόθηκε και η οδηγία πως αν δεν ήταν σίγουρη για κάποια λέξη, να γυρίσει στις προηγούμενες σελίδες που ήταν γραμμένες οι λέξεις. Υπήρξαν λέξεις που διόρθωσε και άλλες που δεν διόρθωσε, τις οποίες διορθώσαμε μαζί με την ίδια τακτική.

Στο Τρίτο βήμα, καλείται η Σπυριδούλα να μετατρέψει την λέξη που βλέπει από πεζά σε κεφαλαία και αντίστροφα και έπειτα να κολλήσει την ανάλογη εικόνα ή να την ζωγραφίσει όπως και στους προηγούμενους στόχους. Η Σπυριδούλα προτιμούσε να κολλάει εικόνες παρά να ζωγραφίζει. Εδώ όμως υπάρχει και μια τρίτη άσκηση στην οποία δίνεται η εικόνα και πρέπει να γράψει την ανάλογη λέξη πρώτα με κεφαλαία και μετά με μικρά ή αντίστροφα. Θεωρήθηκε ορθότερο να γράψει πρώτα με τα κεφαλαία και μετά με τα πεζά, διότι είναι κάτι που δεν είχε εξεταστεί μέχρι εκείνη την στιγμή. Το σημαντικό είναι πως είχε λέξεις και από τους προηγούμενους στόχους, ένα είδος επανάληψης.

Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται σε όλον τον τρίτο στόχο είναι οι εξής:

- Τελική θέση
 - ο Φάρυγγας
 - ο Παράγκα
 - Μέση θέση
 - ο Φεγγάρι
 - ο Άγγελος
- ο Αγγούρι
 - ο Αγκάθι
 - ο Άγκυρα
 - ο Κάγκελα
 - ο Μαγκάλι
 - ο Αγκώνας
 - ο Καγκουρό
 - ο Σαλιγκάρι

Στόχος 4. Εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου συμφώνου τζ, στην ανάγνωση και στην γραφή επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης και η διάκρισή του από τον φθόγγο τσ..

Στο *Πρώτο βήμα* υπάρχουν μόνο δύο ασκήσεις. Στην πρώτη άσκηση έχει μία εικόνα με ένα τζάκι και η Σπυριδούλα καλείται αρχικά να διαβάσει την λέξη και να γράψει την πρώτη συλλαβή αρκετές φορές και μετά να την διαβάσει. Στην δεύτερη άσκηση έπρεπε να κάνει ακριβώς τις ίδιες δραστηριότητες αλλά ο στόχος ήταν το τζ και το Τζ και η λέξη ήταν Τζένη. Στο τέλος αυτής της άσκησης κλήθηκε η Σπυριδούλα να απαντήσει στις ερωτήσεις: α) αν βάλουμε 'τ' και 'ζ' μαζί τι μας κάνει; Και β) ποια γραμματάκια πρέπει να βάλουμε στην σειρά για να γράψουμε 'τζ'; Οι απαντήσεις της ήταν σωστές κάτι που έφερε πολλή χαρά γιατί προμήνυε θετικά αποτελέσματα.

Στο *δεύτερο βήμα* υπήρχαν πέντε ασκήσεις. Το ζητούμενο ήταν να συμπληρώσει τα κενά των λέξεων και μετά να τις γράψει ολόκληρες, με την συνεχή υπενθύμιση να διαβάζει ότι γράφει όπως και στους προηγούμενους στόχους. Τα κενά αυτά στην πρώτη άσκηση ήταν οι συλλαβές χωρίς τον φθόγγο στόχο, στην δεύτερη τα φωνήεντα και στην τρίτη οι συλλαβές με τον φθόγγο – στόχο. Στην τέταρτη άσκηση έπρεπε να γράψει την λέξη που βλέπει στην εικόνα χωρισμένη σε συλλαβές και στην πέμπτη χωρισμένη σε γράμματα. Σε όλες τις ασκήσεις αντιμετώπισε δυσκολίες αλλά την μεγαλύτερη δυσκολία αντιμετώπισε στην τελευταία άσκηση αυτού του βήματος διότι ξεχνούσε συνεχώς να χωρίσει το τζ σε δύο γράμματα. Έκανε πολλές φορές λάθος όταν έπρεπε να γράψει συλλαβή με τον φθόγγο στόχο, καθώς το έγραφε τα και όχι τζ, μάλιστα την λέξη ταξιτζής την έγραψε τζαντισής. Για την εκμάθηση του φθόγγου,

ακολουθήθηκε η ίδια τακτική με τον προηγούμενο στόχο, διόρθωσε δηλαδή όσα λάθη είδε και μετά διορθώσαμε μαζί όσα έμειναν γυρνώντας στις προηγούμενες σελίδες που ήταν γραμμένες οι λέξεις.

Τρίτο βήμα ήταν μία μόνο άσκηση, η μετατροπή των λέξεων από μικρά σε κεφαλαία, η ανάγνωσή του και μετά να κολλήσει τις ανάλογες εικόνες.

Αν και οι ασκήσεις αυτού του στόχου ήταν λιγότερες σε σχέση με τους υπόλοιπους, ήταν αρκετά χρονοβόρος. Δυσκολεύτηκε πολύ να κατακτήσει τον φθόγγο αυτό, και χρειάστηκαν αρκετές συνεδρίες (οχτώ στο αριθμό) μέχρι να καταλάβει πως όταν ακούει ή λέει ‘τζ’ πρέπει να γράφει το ‘τ’ και το ‘ζ’ και όχι το ‘τ’ και το ‘σ’.

Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται σε όλον τον τέταρτο στόχο είναι οι εξής:

- Αρχική θέση
 - ο Τζάκι
 - ο Τζάμι
 - ο Τζιτζίκι
 - ο Τζατζίκι
- Τελική θέση
 - ο Ταξιτζής
- Μέση θέση
 - ο Φλιτζάνι

Στόχος 5. Εκμάθηση του φθόγγου – δίψηφου συμφώνου τσ, στην ανάγνωση και στην γραφή επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης και η διάκρισή του από τον φθόγγο τζ.

Το πρώτο βήμα αυτού του στόχου απαρτίζεται από τέσσερις ασκήσεις, οι πρώτες δύο είναι οι ίδιες με όλων των προηγούμενων στόχων, δηλαδή η ανάγνωση και η γραφή του φθόγγου στόχου μεμονωμένο και σε συλλαβή. Οι επόμενες δύο υπάρχουν στο πρώτο βήμα του πρώτου στόχου. Το ζητούμενο είναι να αντιστοιχίσει εικόνες με συλλαβές και να γράψει την πρώτη συλλαβή από τις λέξεις που απεικονίζουν οι εικόνες. Όπως είναι αναμενόμενο όλες οι λέξεις είχαν σε αρχική θέση το δίψηφο σύμφωνο τσ. Μετά ακολούθησαν οι ερωτήσεις : αν βάλουμε ‘τ’ και ‘σ’ μαζί, τι μας κάνει; Και β)ποια γραμματάκια πρέπει να βάλουμε στην σειρά για να γράψουμε ‘τσ’; Η Σπυριδούλα απάντησε σωστά.

Βήμα δεύτερο είναι το βήμα που ασχολείται με την συμπλήρωση των κενών στις λέξεις και την γραφή των λέξεων που δείχνουν οι εικόνες, χωρισμένες σε συλλαβές και γράμματα. Δυσκολεύτηκε αρκετά. Εκτός από την οδηγία να λέει δυνατά ότι

γράφει, βοήθησε πολύ η ενθάρρυνση και η συνεχής και έντονη επιβράβευση. Φαινόταν πως την είχε πολύ ανάγκη.

Στο τρίτο βήμα, σε αντίθεση με τον προηγούμενο στόχο, το εργαλείο παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα αυτή, έδωσε πολλές λέξεις για μετατροπή από πεζά σε κεφαλαία και αντίστροφα. Παρείχε επίσης και μία ακόμα άσκηση που ζητούσε από την μαθήτριά να γράψει τις λέξεις των εικόνων πρώτα σε μικρά και μετά σε κεφαλαία δίνοντας μόνο τις εικόνες. Πρέπει να σημειωθεί πως η άσκηση αυτή είχε λέξεις και από τον προηγούμενο στόχο, δηλαδή λέξεις με 'τζ'. Ακολουθήθηκε η ίδια μέθοδος διόρθωσης.

Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται σε όλον τον πέμπτο στόχο είναι οι εξής:

- | | | |
|---------------|---------------|-------------|
| • Αρχική θέση | • Τελική θέση | • Μέση θέση |
| ○ Τσαρούχι | ○ Πίτσα | ○ Πετσέτα |
| ○ Τσέπη | ○ Καρότσι | ○ Κοτσίδα |
| ○ Τσάπα | ○ Κορίτσι | ○ Κατσικά |
| ○ Τσόκαρο | ○ Παπούτσι | ○ Κατσαβίδι |
| ○ Τσεκούρι | ○ Κουκούτσι | ○ Κατσαρόλα |
| ○ Τσιγάρο | ○ Πασχαλίτσα | ○ Κατσαρίδα |
| ○ Τσουβάλι | | |
| ○ Τσάντα | | |
| ○ Τσιμέντο | | |

Στόχος 6. Εκμάθηση του συνδυασμού φωνηέντων αυ, στην ανάγνωση και στην γραφή σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης και η διαφοροποίησή του από το αβ και αφ.

Το πρώτο βήμα ξεκίνησε κάνοντας στην μαθήτριά ολιγόλεπτη παράδοση για τον συνδυασμό αυτό, προφορική και όπου ήταν απαραίτητο γραπτή. Της έπιασα το αυτί και ρώτησα: «αυτό πώς το λένε;» Όπως είναι φυσικό απάντησε αυτί. Συνέχισα λέγοντας πως αυτή η λεξούλα δεν γράφεται αφτί αλλά αυτί. Μερικές φορές λοιπόν μπορεί να λέμε φ αλλά να γράφουμε υ. Στην συνέχεια τη ρωτάω: «στο σχολείο όταν κάνετε διάλειμμα που παίζετε;» «Στην αυλή» απαντάει. «Αυτή η λέξη αν και ακούγεται αβλή, δεν την γράφουμε με β αλλά με υ δηλαδή αυλή. Οπότε υπάρχουν κάποιες λέξεις που πρέπει να βάζουμε 'υ' αντί για 'β' ή για 'φ'». «Πρέπει όμως να

θυμόμαστε πως, όταν φωνάζουμε στο ‘α’ βάζουμε τον τόνο στο ‘υ’ για παράδειγμα σαααύρα»

Το βήμα αυτό αποτελείται από τέσσερις ασκήσεις που ζητάνε από το παιδί να γράψει την πρώτη συλλαβή από τις λέξεις αυτές και αυγό με πεζά και με κεφαλαία.

Βήμα δεύτερο είναι το βήμα που ασχολείται με την συμπλήρωση των κενών στις λέξεις και την γραφή των λέξεων που δείχνουν οι εικόνες, χωρισμένες σε συλλαβές και γράμματα. Δυσκολεύτηκε πάρα πολύ και σε αυτό το βήμα ήταν πιο απαραίτητη από κάθε άλλη φορά η οδηγία να λέει ότι γράφει. Μπερδευόταν πάρα πολύ, ειδικά στην άσκηση που έπρεπε να χωρίσει τις λέξεις σε γράμματα, γιατί δεν ήξερε τι να πει όταν έγραφε ‘υ’.

Τρίτο βήμα ήταν μία μόνο άσκηση, η μετατροπή των λέξεων από μικρά σε κεφαλαία, η ανάγνωσή του και μετά να κολλήσει τις ανάλογες εικόνες.

Η κατάκτηση αυτού του στόχου ήταν η πιο χρονοβόρα διαδικασία όλης της μεθόδου. Χρειάστηκαν εννέα συνεδρίες διότι την έναρξη κάθε συνεδρίας ήταν απαραίτητη η επανάληψη της παράδοσης. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, στο διάστημα που μεσολαβούσε από τη μία συνεδρία ως την επόμενη είχε ξεχάσει σχεδόν τα πάντα. Είναι όμως και αξιοθαύμαστη η προσπάθεια που κατέβαλε για να θυμηθεί.

Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται σε όλον τον έκτο στόχο είναι οι εξής:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Αρχική θέση <ul style="list-style-type: none"> ○ Αυτί ○ Αυτοκίνητο ○ Αυλή ○ Αυγό ○ Αυγοθήκη | <ul style="list-style-type: none"> • Μέση θέση <ul style="list-style-type: none"> ○ Ναύτης ○ Ταυτότητα ○ Μαύρος ○ Ταύρος ○ Ταυρομάχος ○ Σαύρα ○ Πύραυλος |
|---|---|

Στόχος 7. Εκμάθηση του συνδυασμού φωνηέντων ευ, στην ανάγνωση και στην γραφή σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης και η διαφοροποίησή του από το εβ και εφ.

Στο πρώτο βήμα, κρίθηκε απαραίτητο, να συνεχιστούν οι εξηγήσεις που σηματοδοτούσαν την έναρξη κάθε συνεδρίας, κατά την διάρκεια της κατάκτησης του

προηγούμενου στόχου. Φυσικά υπήρξαν αλλαγές αφού ο στόχος αυτή την φορά ήταν ο φωνηεντικός συνδυασμός 'ευ'. Για την ακρίβεια ζητήθηκε από την Σπυριδούλα να απαντήσει στην ερώτηση: «στην λέξη ευχή, μετά από την φωνούλα /e/, ποια φωνούλα είναι;» απάντησε σωστά, (κάτι που φανερώνει την πρόοδό της στην φωνολογική ενημερότητα!). Η εξήγηση συνεχίστηκε λέγοντας: «μπράβο πολύ σωστά! Αυτό το /f/ που είπες όμως δεν γράφεται με /φ/ αλλά με /υ/». «Στο όνομα Εύα, μετά από την φωνούλα /e/, ποια φωνούλα είναι;» Πάλι απάντησε σωστά και συνέχισα με τον ίδιο τρόπο: «μπράβο, τέλεια! Αυτό το /v/ που είπες όμως δεν γράφεται με 'β' αλλά με 'υ', όπως και στις ασκήσεις που κάναμε την προηγούμενη φορά, αλλά αλλάζει το α!». Η εξήγηση ολοκληρώθηκε κάνοντας τις ερωτήσεις: «Στο όνομα Εύα, που φωνάζουμε;» απάντησε ΕΕΕύα. «Ωραία! Και που θα βάλουμε τον τόνο;» και απάντησε με πολλή φυσικότητα, «στο δίπλα!» Όπως είναι αναμενόμενο η επιβράβευση για αυτή την απάντηση ήταν τεράστια, μια ενέργεια που έφερε πολύ θετικά αποτελέσματα σε όλη την διάρκεια της συνεδρίας.

Το βήμα απαρτίζεται από τέσσερις ασκήσεις, στις οποίες η Σπυριδούλα έπρεπε να γράψει αρκετές φορές την πρώτη συλλαβή από τέσσερις λέξεις, που όπως είναι προφανές ήταν 'ευ'. Οι λέξεις ήταν: ευχή, Ευτυχία, ευζωνάκι, Εύα.

Δεύτερο βήμα είναι αυτό που αποτελείται από τις ασκήσεις που ζητούν την συμπλήρωση των συλλαβών ή γραμμμάτων που λείπουν και από αυτές που ζητούν η γραφή των λέξεων χωρισμένες σε συλλαβές ή γράμματα.

Στο τρίτο βήμα υπάρχουν δύο ασκήσεις που ζητούν από την μαθήτριά τις λέξεις που δίνονται με πεζά γράμματα, να τις γράψει με κεφαλαία και αντίστροφα. Αυτές τις ασκήσεις χρησιμοποιεί το εργαλείο για να κάνει επανάληψη των δύο τελευταίων στόχων.

Δυσκολεύτηκε αρκετά, ήταν απαραίτητο και σε αυτό τον στόχο κάθε συνεδρία να ξεκινάει με την επανάληψη της παράδοσης και για αυτό το χρειάστηκαν οχτώ συνεδρίες. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτό τον στόχο είναι οι εξής:

- Αρχική θέση
 - Ευχή
 - Εύα
 - Ευτυχία
 - Ευζωνάκι
- Μέση θέση
 - Πεύκο
 - Λεύκα
 - Αλεύρι
 - Ζευγάρι
 - Δεύτερος

Στόχος 8. Εκμάθηση σωστού τονισμού.

Πρώτο βήμα του στόχου ήταν το εξής: Υπήρχε ήδη σαν οδηγία να λέει όσα γράφει δυνατά. Για την διεκπεραίωση αυτού του στόχου ζητήθηκε από την Σπυριδούλα όταν έγραφε λέξεις να λέει δυνατά όσα γράφει αλλά να δίνει έμφαση στην συλλαβή που τονίζεται. Το βήμα αυτό στην συνέχεια συνδυάστηκε με το δεύτερο.

Στο δεύτερο βήμα κλήθηκε να βάζει τον τόνο στο γράμμα που πρέπει, πριν γράψει το γράμμα αυτό. Χρειάστηκε πολλή επιμονή και συνεχής υπενθύμιση.

Στόχος 9. Εκμάθηση συλλαβισμού – εξάσκηση στην φωνολογική ενημερότητα.

Όπως προαναφέρθηκε, με την φωνολογική ενημερότητα ασχολείται εξ ολοκλήρου το εργαλείο αφού διαθέτει συγκεκριμένες ασκήσεις για την εξάσκηση αυτής της δεξιότητας. Είναι οι ασκήσεις του δεύτερου βήματος στους στόχους που αφορούν στην κατάκτηση φθόγγων. Σε μία από αυτές το παιδί καλείται να γράψει τις συλλαβές που λείπουν από την λέξη. Ακόμα μία άσκηση είναι να γράψει όλη την λέξη που βλέπει στην εικόνα αλλά χωρισμένη σε συλλαβές ή σε γράμματα, ανάλογα με την άσκηση. Δίνονται οι παύλες που αντιστοιχούν σε κάθε συλλαβή ή γράμμα για βοήθεια. Η οδηγία που βοήθησε πολύ σε αυτό τον στόχο ήταν το ότι έλεγε δυνατά όσα έγραφε. Πολλές φορές μπερδεύτηκε και ενώ έγραφε μόνο μία συλλαβή κάποιας λέξης, έλεγε ολόκληρη την λέξη.

Στόχος 10. Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων και εναλλαγή τους με τα πεζά.

Το εργαλείο διαθέτει συγκεκριμένες ασκήσεις και για αυτόν τον στόχο. Είναι οι ασκήσεις του τρίτου βήματος στους στόχους που αφορούν στην κατάκτηση φθόγγων. Δεν δίνεται η εικόνα της λέξης παρά μόνο η λέξη με μικρά γράμματα και να τη

γράψει με κεφαλαία γράμματα και αντίστροφα. Μετά έπρεπε να κολλήσει πάνω τις ανάλογες εικόνες ή να ζωγραφίσει.

Στόχος 11. Εκμάθηση ορθογραφίας σε απλές οικείες λέξεις και στις καταλήξεις ουσιαστικών.

Η μεθοδολογία του στόχου αυτού στόχου είναι η αντιγραφή των λέξεων που δίνονται από το εργαλείο. Στο τέλος της άσκησης διάβαζε προσεκτικά αυτά που είχε γράψει για να διορθώσει τα λάθη που μπορεί να είχε κάνει. Υπήρξαν περιπτώσεις που δεν πρόσεχε κάποια από τα λάθη της, και τότε τα διορθώναμε μαζί. Αυτό ήταν κάτι που θα της άρεσε πολύ και είχε σαν αποτέλεσμα να τα θυμάται την επόμενη φορά που έπρεπε να γράψει την λέξη που έκανε λάθος.

Στόχος 12. Εκμάθηση ανάγνωσης φράσεων.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για αυτόν τον στόχο ήταν η μεγαλόφωνη ανάγνωση όσων έγραφε στο τέλος κάθε άσκησης.

2.3 Αποτελέσματα χορήγησης

Κάνοντας την αξιολόγηση στην έναρξη παρέμβασης κάθε περιστατικού παρέχεται στον θεραπευτή η δυνατότητα να κάνει την έγκυρη διάγνωση και να θέσει τους αρμόδιους στόχους για την θεραπεία. Ακόμα μία δυνατότητα που προσφέρει όμως, είναι η αξιολόγηση της προόδου του περιστατικού, χρησιμοποιώντας τη, ως μέτρο σύγκρισης. Αυτό πραγματοποιείται χορηγώντας το ερωτηματολόγιο της πρώτης αξιολόγησης στο τέλος της παρέμβασης και έτσι φαίνεται αντικειμενικά η πρόοδος και οι αλλαγές.

Στο παράρτημα βρίσκονται εικόνες με την αξιολόγηση (8/11/2012) και την επαναξιολόγηση (21/03/2013) που χορηγήθηκαν στην Σπυριδούλα για να γίνει η σύγκριση. Παρακάτω παραθέτονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της χορήγησης της μεθόδου «ΕΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ» και η πρόοδος της μαθήτριας, αναλύοντας έναν προς έναν τους στόχους που είχαν τεθεί.

Στόχος 1. Εκμάθηση του φθόγγου – δίμηφου συμφώνου μπ, στην ανάγνωση και στην γραφή σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης.

Η διεκπεραίωση αυτού του στόχου ήταν επιτυχής. Η Σπυριδούλα έμαθε να χρησιμοποιεί το φθόγγο μπ σε επίπεδο φωνήματος συλλαβής και λέξης. Με την αυτοματοποίηση και τη γενίκευση κατάφερε να το χρησιμοποιεί στον γραπτό λόγο χωρίς να το συγχέει με το ντ ακόμα και όταν της ζητηθεί να τα ξεχωρίσει. Η διασκέδασή της κατά την διάρκεια των συνεδριών ήταν εμφανής και αυτό ήταν ένα πολύ καλό βήμα για να συνεχίσει η διαδικασία της παρέμβασης σε ευχάριστο κλίμα, έτσι ώστε να προκύψουν θετικά αποτελέσματα. Χρειάστηκαν μόνο δύο συνεδρίες για αυτό τον στόχο.

Στόχος 2. Εκμάθηση του φθόγγου – δίμηφου συμφώνου ντ, στην ανάγνωση και στην γραφή σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης.

Στο ίδιο χρονικό διάστημα με τον προηγούμενο στόχο, εκμειεύτηκαν θετικά αποτελέσματα. Καθώς έβλεπε πως τα καταφέρνει όσο και αν δυσκολεύεται, γέμιζε αυτοπεποίθηση, κάτι που την βοήθησε πολύ. Μεγαλύτερη δυσκολία αντιμετώπισε στη άσκηση της φωνολογικής ενημερότητας, στην οποία έπρεπε να χωρίσει τις λέξεις σε γράμματα.

Στόχος 3. Εκμάθηση του φθόγγου – δίμηφου σύμφωνου γκ, στην ανάγνωση και στην γραφή επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης καθώς και η διαφοροποίησή του από το φθόγγο – δίμηφο σύμφωνο γγ.

Σε αυτό τον στόχο δυσκολεύτηκε περισσότερο από τους δύο προηγούμενους. Είναι εξ ολοκλήρου θέμα ορθογραφίας και έπρεπε να μάθει ποιες λέξεις γράφονται με γκ και ποιες με γγ. Χρειάστηκαν πέντε συνεδρίες, διότι στο χρονικό διάστημα που μεσολαβούσε από την μια συνεδρία στην άλλη ξεχνούσε όσα είχε μάθει. Κάθε φορά η λέξη αγγούρι για παράδειγμα της φαινόταν καινούρια. Αν και φαίνεται πως κατέκτησε το γγ και στον αυθόρμητο γραπτό λόγο το χρησιμοποιεί σωστά, στην δεύτερη αξιολόγηση έκανε ένα λάθος: φεγκάρι αντί για φεγγάρι. Το αξιοσημείωτο είναι πως μετά στο χρόνο που της δόθηκε για να ελέγξει, το διόρθωσε και το έγραψε σωστά.

Στόχος 4. Εκμάθηση του φθόγγου – δίμηφου συμφώνου τζ, στην ανάγνωση και στην γραφή επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης και η διάκρισή του από το φθόγγο τσ.

Σε αυτό τον στόχο δυσκολεύτηκε πάρα πολύ. Χρειάστηκαν οχτώ συνεδρίες για την κατάκτησή του. Κουράστηκε πολύ και η ίδια να γράφει τις ίδιες λέξεις και μετά όταν τις διορθώναμε να βλέπει πως είναι λάθος. Παρατηρήθηκε το ίδιο φαινόμενο με τον παραπάνω στόχο. Στην δεύτερη αξιολόγηση έκανε ένα λάθος: καλικάτσαρος αντί για καλικάτζαρος, όμως μετά από λίγα λεπτά την διόρθωσε και έγραψε σωστά.

Στόχος 5. Εκμάθηση του φθόγγου – δίμηφου συμφώνου τσ, στην ανάγνωση και στην γραφή επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης και η διάκρισή του από τον φθόγγο τζ.

Και εδώ δυσκολεύτηκε αρκετά, όμως την βοήθησε πολύ το ότι είχε κατακτήσει ήδη το τζ, για αυτό χρειάστηκαν έξι συνεδρίες. Τέλος τα αποτελέσματα ήταν θετικά, αυτοματοποίησε και γενίκευσε το φθόγγο αυτό με μεγάλη επιτυχία.

Στόχος 6. Εκμάθηση του συνδυασμού φωνηέντων αυ, στην ανάγνωση και στην γραφή και η διαφοροποίησή του από το αβ και αφ επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης

Την μεγαλύτερη δυσκολία αντιμετώπισε στην κατάκτηση του στόχου αυτού και του επόμενου. Για την διεκπεραίωση του στόχου χρειάστηκαν εννέα συνεδρίες. Φαινόταν σαν να μάθαινε κάτι εντελώς καινούριο. Κόπιασε πολύ να μάθει πως το ύψιλον 'υ' που προφέρεται σαν /i/ τώρα έπρεπε να το προφέρει και σαν /f/ ή /v/. Αυτό το κατάλαβε αλλά προφανώς δεν ήταν πραγματοποιήσιμο να μάθει όλες τις λέξεις που γράφονται με 'υ'. Τις λέξεις που έδωσε το εργαλείο τις έμαθε και στην δεύτερη αξιολόγηση δεν έκανε κανένα λάθος.

Στόχος 7. Εκμάθηση του συνδυασμού φωνηέντων ευ, στην ανάγνωση και στην γραφή και η διαφοροποίησή του από το εβ και εφ επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης

Όπως αναφέρεται και παραπάνω, δυσκολεύτηκε πολύ σε αυτό τον στόχο. Την βοήθησε η ήδη κατεκτημένη γνώση από τον προηγούμενο στόχο, παρόλα αυτά χρειάστηκαν οχτώ συνεδρίες. Άξιζε τον κόπο όμως γιατί κατέκτησε τον συνδυασμό

και τον χρησιμοποιεί στις λέξεις ενώ πριν από την παρέμβαση δεν το έκανε. Επίσης προφέρει σωστά τις λέξεις με αυτούς τους συνδυασμούς στην ανάγνωση.

Στόχος 8. Εκμάθηση σωστού τονισμού.

Με πολύ επιμονή και συνεχής υπενθύμιση τελικά η κατάκτηση του στόχου αυτού ήταν απόλυτα επιτυχής. Τώρα δεν ξεχνάει να τονίσει τις λέξεις ούτε τους βάζει σε λάθος θέσεις, ακόμα και σε λέξεις που τονίζονται οι συλλαβές με συνδυασμούς φωνηέντων, όπως ‘αυ’, ‘ευ’, ου.

Στόχος 9. Εκμάθηση συλλαβισμού – εξάσκηση στην φωνολογική ενημερότητα.

Μέσω των ασκήσεων που παρείχε το εργαλείο η Σπυριδούλα έμαθε να συλλαβίζει και να χωρίζει τις λέξεις σε γράμματα χωρίς να χρησιμοποιεί διηγήσιους φθόγγους όπως το τζ, ως ένα γράμμα. Πραγματοποιεί αυτή την δραστηριότητα και σε επίπεδο φωνήματος πλέον, καθώς μπορεί να χωρίζει τις λέξεις και προφορικά.

Στόχος 10. Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων και εναλλαγή τους με τα πεζά.

Το εργαλείο παρείχε ασκήσεις για την κατάκτηση αυτού του στόχου. Μέσω των ασκήσεων αυτών η Σπυριδούλα είναι πλέον σε θέση να ξεχωρίζει τα κεφαλαία από τα πεζά γράμματα. Όταν της ζητηθεί να γράψει μόνο με κεφαλαία γράμματα, το κάνει χωρίς να μπερδεύεται και να γράφει κάποιες λέξεις ή κάποια γράμματα με πεζά. Επίσης δεν δυσκολεύεται καθόλου στο να μετατρέψει μια λέξη που είναι γραμμένη με πεζά, σε κεφαλαία.

Στόχος 11. Εκμάθηση ορθογραφίας σε απλές οικείες λέξεις και στις καταλήξεις ουσιαστικών.

Μέσω της μεθόδου, η Σπυριδούλα έμαθε την ορθογραφία απλών και οικείων λέξεων όπως το αγγούρι, ο αγκώνας ή το πενήντα. Όπως είναι αναμενόμενο οι λέξεις τις οποίες αφορά ο στόχος είναι οι λέξεις που χρησιμοποιεί το εργαλείο στις ασκήσεις του.

Όσον αφορά στις καταλήξεις των ουσιαστικών, το εργαλείο δίνει ονόματα ουσιαστικών ή επιθέτων μόνο στην Ονομαστική πτώση του Ενικού αριθμού. Δηλαδή οι κανόνες που κατέκτησε μέσω της μεθόδου ΕΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ είναι οι εξής: α) Όλα τα αρσενικά που έχουν κατάληξη /ο/, γράφονται με όμικρον ‘ο’ και όσα έχουν /is/ γράφονται με ήτα ‘η’. β) Όλα τα θηλυκά που έχουν κατάληξη /i/ γράφονται

με ήτα 'η'. γ) όλα τα ουδέτερα που έχουν κατάληξη /ο/, γράφονται με όμικρον 'ο' και όσα έχουν /ι/ γράφονται με γιώτα 'ι'.

Στόχος 12. Εκμάθηση ανάγνωσης φράσεων.

Δυστυχώς δεν υπήρξε ο κατάλληλος χρόνος για την ολοκλήρωση αυτού του στόχου. Η Σπυριδούλα έφτασε στο επίπεδο ανάγνωσης λέξεων, χωρίς κομπιάσματα στις μεγάλες και δύσκολες λέξεις όπως καλικάτζαρος. Στο επίπεδο που βρισκόταν η μαθήτρια πριν την παρέμβαση με αυτό το εργαλείο, δεν ήταν σε θέση να αναγνώσει τέτοιες λέξεις, κόμπιαζε ή τις έκοβε.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία αυτή μου επέτρεψε την βαθύτερη γνωριμία με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και με την παρέμβαση σε αυτές. Η πτυχιακή εργασία είχε θέμα την χορήγηση ενός συγκεκριμένου εργαλείου, του «ΕΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ». Όσο αφορά το εργαλείο αυτό, σαν άπειρη λογοθεραπεύτρια έμεινα πολύ ευχαριστημένη, διότι η διεκπεραίωση των στόχων έγινε σχετικά εύκολη υπόθεση, αφού κάθε στόχος χωριζόταν σε μικρά βήματα. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την σωστά δομημένη και οργανωμένη παρέμβαση και απέτρεψε την χαώδη κατάσταση που θα μπορούσα να βρεθώ. Η παρέμβαση στους στόχους που τέθηκαν ήταν επιτυχής, χωρίς άγχος από εμένα ή από το παιδί. Επίσης όπως αναφέρει και ο κο. Ράντος στο βιβλίο του, είναι μια μέθοδος δημιουργημένη με γνώμονα την αίσθηση παιχνιδιού και διασκέδασης για το παιδί, ώστε να υπάρχει ένα ευχάριστο κλίμα μεταξύ μαθητή και θεραπευτή.

Θα πρέπει όμως να αναφερθεί ότι, το συγκεκριμένο εργαλείο φτάνει μέχρι το επίπεδο της ανάγνωσης και της καθοδηγημένης γραφής. Ένα παιδί με δυσλεξία, έχει δυσκολίες και σε άλλα επίπεδα, όπως στην ελεύθερη γραφή, ή στην κατανόηση ενός κειμένου.

Στις Εδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αν και είναι πιθανό να θίγεται μόνο ένας τομέας, π.χ. η ανάγνωση, ως επί το πλείστον, συνυπάρχουν δυσκολίες π.χ. δυσκολίες στην γραφή και στα μαθηματικά. Όλα αυτά παραπέμπουν στο συμπέρασμα πως ένα εργαλείο παρέμβασης, πολύ συχνά, δεν είναι αρκετό, για την βοήθεια ενός παιδιού με Ε.Μ.Δ. Ένα εργαλείο παρέμβασης δεν μπορεί να ασχολείται με όλους του τομείς που μπορούν να πληγούν, ούτε μπορεί να απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες.

Σχετικά με το ερώτημα, αν είναι απαραίτητη η παρέμβαση μόνο με την χρήση αρμόδιων εργαλείων, μετά από αυτή την εξαμηνιαία εμπειρία, κατέληξα πως δεν είναι αναγκαία. Κρίνεται από την εμπειρία του θεραπευτή, το πόσο έτοιμος είναι να χορηγήσει αυτός τις κατάλληλες ασκήσεις για την εκάστοτε δυσκολία, την ηλικία του παιδιού και τις ικανότητές του. Τα εργαλεία αυτά όμως δεν παύουν αποτελούν, εκτός από θεραπευτικές μεθόδους και πολύ χρήσιμα βοηθήματα, δηλαδή θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σαν βοήθεια σε θεραπευτές που χρησιμοποιούν την εμπειρία τους για την παρέμβαση. Διότι είναι δημιουργημένα από ερευνητές, ή/και θεραπευτές, ή/και εκπαιδευτικούς μετά από χρόνια επαφή τους με την κατάσταση αυτή.

Κατά την άποψή μου, ένας θεραπευτής θα πρέπει να έχει εργαλεία παρέμβασης, ο αριθμός των οποίων κρίνεται από τον ίδιο, έχοντας υπόψη του, το κριτήριο της ποικιλομορφίας των Ε.Μ.Δ. και την αναπτυξιακή μορφή τους. Με απλά λόγια θα πρέπει να καλύπτονται όλοι οι τομείς που μπορούν να πληγούν από την κατάσταση αυτή, καθώς και όλες ηλικίες των μαθητών που είναι πιο πιθανό να απευθυνθούν σε αυτόν για βοήθεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Ελένη Λιβανίου, (2004) Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς Στην Κανονική Τάξη. Αθήνα Κέδρος

Μάρκος Μπάνος, (1993) Πρώτη Ανάγνωση Και Γραφή, 1^{ος} τόμος, Αθήνα Πατάκη.

Μάρκος Μπάνος, (1994) Πρώτη Ανάγνωση Και Γραφή, 2^{ος} τόμος, Αθήνα Πατάκη,

Μάρκος Μπάνος, (1996) Πρώτη Ανάγνωση Και Γραφή, 3^{ος} τόμος, Αθήνα Πατάκη,

Φωτεινή Πολυχρόνη, Χρυσή Χατζηχρήστου, Άννα Μπίμπου, (2006) Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα

Δράκος, Γ., (1999) Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας Αθήνα: Ατραπός

Αγγελική Γιαντοπούλου, Λουντιμίλα Κιρπότην (2003) ΠΙΝΑΚΩΤΗ. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Ζακοπούλου Βικτωρία, (2003) Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Μιλτιάδης Καρβούνης, Λάμπρος Σταύρου (2007) Φωνολογικό Τεστ Ανίχνευσης Δυσλεξίας – ΦΩΤΑΔΥΣ Αθήνα Άνθρωπος.

Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών (2005) Ανίχνευση Διαταραχών Ομιλίας Και Λόγου – ΑΝΟΜΙΛΟ Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Ε. Τάφα (1995) Τεστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητα Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Καλαντζή Αζίζι Αναστασία, Νικόλαος Γιαννίτσας Δ. (1999) ΑΘΗΝΑ τεστ, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Βογινδρούκας Ιωάννης, Πρωτόπαπας Αθανάσιος, Σταυράκη Σταυρούλα (2009), Εικόνες Δράσης, Χανιά Γλαύκη.

Μπεζέ Λουκία, Σφυρόερα Μαρία, Γαβριηλίδου Ζωή (2002) ΠΙΝΑΚΩΤΗ 1 Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Μπεζέ Λουκία, Σφυρόερα Μαρία, Γαβριηλίδου Ζωή (2007) ΠΙΝΑΚΩΤΗ 2 Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Ράντος Ηλίας Αντώνης (1992) Έτσι Γράφω Και Διαβάζω 1^ο ,2^ο ,3^ο Μέρος, Σέρρες Ράντος Ηλίας Αντώνης

Δράκος, Γ., (2002) Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές Αθήνα : Ατραπός

Τομάρας Ν (2008) μαθησιακές δυσκολίες. ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Εκδ. Πατάκη, Αθήνα

Καρυώτης, Θ. (1997). Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. *Γλώσσα*, 43: 41-49.

Κολιάδης, Ε., (2002) *Γνωστική Ψυχολογία: γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη* Αθήνα:

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., (2005) *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτό-ρύθμιση* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας που έγινε στη Ρόδο στις 21-24 Μάη 2003.

Κωτούλας, Β., (2003). Φωνημική Επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα*, 56.

Κωτούλας, Β., Μανούση, Φρ., Άνθη Καλ., (2001). Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Φωνολογικής Επίγνωσης στο Νηπιαγωγείο. *Παράθυρο*, 11: 120-123.

Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). Μαθησιακές Δυσκολίες: *Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Ματσαγγούρας, Η., (2003) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης

Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο Ε. Μela – Athanasopoulou (επ.) *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers*. (σελ. 491 – 509). Θεσσαλονίκη, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.

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

Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, Τι και γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Παπούλια – Τζελέπη, Π., (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-42.

Παρασκευόπουλος, Ι., (1973 Illinois Test Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων)

Πολύχρονη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., (2006) *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 7, 30-40.

Πόρποδας, Κ., 1981, Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου, Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική».

Πόρποδας, Κ., Παλαιοθόδωρος, Α. & Παναγιωτόπουλος, Π. (1998). *Διερεύνηση του ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργανώθηκε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, στη Ναύπακτο στις 13-15 Νοεμβρίου 1998 (Πρακτικά, σελ. 196-219, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 1999).

Στογιαννίδου, Α., 2008, ΚΑΛ. Κριτήριο Αντιληπτικής Λειτουργίας, υπό έκδοση.

Στασινός, Δ. (1999). Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.

Τάφα, Ε., Καλύβα, Ε. & Φραγκιά, Μ. (1998). Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 66: 32-37.

Τριλιανός, Α., (2002) *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση* Αθήνα:

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ., 2003, Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα, στο Ευκλείδη Α., Τζουριάδου Μ. & Λεονταρή Α. (Eds), *Ψυχολογία και Εκπαίδευση*, Τόμος 1, Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ., 1979, Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχογλωσσικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού, Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τζουριάδου, Μ., 1995, *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)*, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.

Τζουριάδου, Μ., 2008, Νοητική καθυστέρηση στο έργο «Επινόηση», Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση.

Τζουριάδου, Μ., Συγκολίτου Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε., 2008, ΛαΤω, Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας, υπό έκδοση

Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις Και Υλικό Για Την Αξιολόγηση Και Αντιμετώπιση Των Μαθησιακών Δυσκολιών Των Μαθητών Του Δημοτικού Σχολείου. Έκδοση στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ. Επιστημονικός υπεύθυνος έργου Κωνσταντίνος Πόρποδας, Πάτρα 2005.

Ξένη Βιβλιογραφία

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning about print*, Cambridge, MA: The MIT Press.

Bateman, B. (1965). An educator's view of the diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (ed) *Learning Disorders*, Vol. 1 Special Child Publications, Seattle, WA.

Bender, W. N. & Wall, M. (1994). Social – emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17.

Bender, W.N; Smith, J.K 1990: Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities. *Journal of learning Science*. 23(5), 298-305.

Bender, W. N. & Larkin, M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Berninger, V., Abbott, R., Billingsley, F., & Nagy, W. (2001). Processes underlying timing and fluency: Efficiency, automaticity, coordination, and morphological awareness. In M. Wolf 58

(Ed.), *Dyslexia, fluency, and the brain* (pp. 382-417). Timonium, MD: York Press

Bigge, J. L. (1990). *Teaching individuals with physical and multiple disabilities* (3rd ed.), Columbus, OH: Merrill.

Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335.

Bishop, C. & Adams, D.V.M., (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050

Blaskey, P., Scheiman, M., Parisi, M., Ciner, E., Gallaway, M., & Selznick, R. (1990). The effectiveness of Irlen Filters for Improving Reading Performance: A Pilot Study. *Journal of Learning Disabilities*, 23(10), 604-612.

Blachman, B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen Wagner, & Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291

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

Bloomfield, L. & Barnhart, C. (1961). *Let's read*, Detroit: Wayne State University Press.

Brady, S. A., & Shankweiler, D. P. (Eds). (1991). Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Brown, R. T. & Wynne, M. E. (1984). An analysis of attentional components in hyperactive and normal boys. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 162 – 167

Bryan, T., & Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 488-499.

Bryan, T., Nelson, C., & Mathur, S. (1995). Homework: A study of primary students in regular, resources, and self-contained special education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(2), 85-90.

Bryan, T. (1972). The effect of forced mediation upon short-term memory of children with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 5, 605-609.

Cardell, C. D., & Parmar, R. S. (1988). Teacher perceptions of temperament characteristics of children classified as learning disabled. *Journal of Learning Disabilities*, 21(8), 497-503.

Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B. & Zhang, P. (2002). A longitudinal analysis of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech and Hearing research*, 45, 1142 – 1157.

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169 – 190.

Gianikopoulos, A. (1992). The earliest case of a child with learning difficulties; cited in Kayla, M., Polemikos, N., & Filippoy G. Persons with special needs:

New directions and opinions of prevention, intervention, and treatment problems, Athens: *Ellinika Grammata.*, 387-397.

Chall, J.S.(1983). *States of reading development*, New York: McGraw-Hill.

Chall, J.L., & Conard, S.S. (1991). *Should textbooks challenge students? The case for easier or harder books*. New York: Teachers College Press.

Chapman, J.W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80, 357-365

Clark, F. L., Deshler, D.D., Schumaker, J.B., Alley, G. R. & Warner, M.M.(1984). “Visual imagery and self-questioning: Strategies to improve comprehension of written materials”, *Journal of Learning Disabilities*, 17 (3), 145-149.

Coughran, L. (1972). *The Coughran-Liles developmental syntax program*, San Antonio, Tex.: Harry Jersig Speech and Hearing.

Coutinho, M. & Repp, A. (1999). *Inclusion: The Integration of Students with Disabilities*, Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Cruickshank, W.M., Bice, H.V. & Wallen, N.E.(1957). *Perception and cerebral palsy*, Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Daley, C.E. & Nagle, R.I. (1996). Relevance of WISC-III indicators for assessment of learning disabilities, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 14, 320-333.

Daniels, H. (2000). *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* Falmer Press, London.

De Jong, P.F., & Vrielink, L.O. (2004). Rapid Automatic Naming: Easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of Dyslexia*, 54 (1), 65-68.

Dean, V.J., & Burns, M.K. (2002). Inclusion of the intrinsic processing difficulties in LD diagnostic models: A critical review, *Learning Disability Quarterly*, 25 (3): 170-176.

Deacon, S.H., & Kirby, J.R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.

Demont, E., & Gombert, J.E. (1996). Phonological awareness as a predictor of reading skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332.

DES, (1978). *Special Educational Needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Cmnd 7212, HMSO, London.

Department for Education (DfEs). (2001). *Special Educational Needs Code of Practice*, London.

Epstein, L. H., Valoski, A., Wing, R. R., & McCurely, J. (1994). Ten-year outcomes of behavioral family-based treatment for childhood obesity. *Health Psychology*, 13, 373–383

Epstein, M. H., Cullinan, D., & Neiminen, G. (1984). Social Behavior Problems of Learning Disabled and Normal Girls. *Journal of Learning Disabilities*, 17(10), 609-611.

Farnham- Diggory, 5. (1992). *The Learning Disabled Child*, Harvard University Press, USA.

Fitzgerald, E. (1966). *Straight language for the deaf*, Washington, D.C.: The Volta Bureau.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Barnes, M., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Olson, R.K., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A.(2001). “*Classification of learning disabilities:*

An evidence-based evaluation". Paper presented at the 2001 Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future,.

Fountas, I.C. & Pinnell, G.S. (2001). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking and writing about reading*, K-8. Portsmouth, N.H.:Heinemann

Forgan, J. W., & Vaughn, S. (2000). Adolescents with and without LD make the transition to middle school. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 33-43.

Garner, R. & Reis, R. (1981). Monitoring and resolving comprehension obstacles: An investigation of spontaneous loppbacks among upper – grade good and poor comprehenders. *Reading Research Quarterly*, 16, 569 – 582.

Gattengo, C. (1962). *Words in color*, Chicago: Learning Materials.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37 61 (1), 4-15.

Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). *Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities*, Review of Educational Research, 71 (2), 279-320.

Gottardo, A., Siegel, L. S. & Stanovich, K. E. (1997). The assessment of adults with reading disabilities: what can we learn from experimental tasks? *Journal of Research in Reading*, 20, 42 – 54.

Goswami, U. (1999) Causal connections in beginning reading: the importance of rhyme. *Journal of Research on Reading*, 22, 217 – 240.

Graham, S., Harris, K.Q. & MacArthur, C.A. (1995). Introduction to special issue: Research on writing and literacy, *Learning Disability Quarterly*, 18 (4), 250-252.

Gray, B.B., & Ryan, B. (1973). *A language program for the nonlanguage child*, Champaign, III: Research Press.

Gresham FM, Reschly D. (1987). Sociometric differences between mildly handicapped and nonhandicapped Black and White students. *Journal of Educational Psychology*. 79:195–197.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in learning disabled children: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177- 184.

Gunderson, L. & Siegel, L.S. (2001). The evils of the use of the IQ tests to define learning disabilities in the first-and-second-language learners, *Reading Teacher*, 55 (1): 48-55.

Hallahan, D.P., & Cruickshank, W.M. (1973). *Psycho-educational foundations of learning disabilities*, Englewood Cliffs, NS: Prentice-Hall.

Hallahan, D.P., Kauffman J.M. & Lloyd, J.MW. (1996). *Introduction to Learning Disabilities*, Boston, MA: Allyn and Bacon.

Hammill, D.(1998). DTLA-4, Detroit test of Learning Aptitude, Pro-ed.

Hartman, N.C., & Hartman, R.K. (1973). Perceptual handicap or reading disability? *The Reading Teacher*, April, 684-695.

Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1993). Students with learning disabilities. Academic and psychosocial aspects of adaptation. *School Psychology International* 1-4 (1), 43-56.

- Head, H. (1926). *Aphasia and kindred disorders of speech, Vol. I & II*, London: Cambridge University Press.
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word blindness*, London: Lewis.
- Holopainen, L., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (2001). Predicting delay in reading achievement in highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities, 34* (5), 401-413.
- Hoy, C. & Gregg, N. (1994). *Assessment: The special educator's role*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Hughes, C.A., Schumaker, J.B., Deshler, D.D., & Mercer, C. (1988). *The Test-taking Strategy: Instructor's Manual*, Lawrence, KS: Edge Enterprises.
- Hunt, N. & Marshall, K. (2005). *Exceptional children and youth*. (4th ed.) Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Joanisse, M., Manis, F., Keating, P. & Seidenberg, M. (2000). Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology and morphology. *Journal of Experimental child Psychology, 77*, 30-60.
- Kamphaus, R.W. (1993). *Clinical assessment of children's intelligence*, Boston: Allyn & Bacon.
- Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1985). *Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry, IV*, Williams and Wilkins, Baltimore.
- Kaufman, N.L. (1980). Review of research in on reversal errors. *Perception and Motor Skills, 51*, 55-79.
- Kavale, K., & Forness, S. (1985). *The Science of learning disabilities*, San Diego, CA: College-Hill Press.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). "The Great Divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research", in *Advances in Learning and Behavioural Disabilities, Volume 14*, pp 179-215.
- Keefe, C.H. (1995). Portfolios: Mirrors of learning, *Teaching Exceptional Children, 27* (2), 66-67.
- Kemler-Nelson, D.G., & Smith, D.G. (1989). "Analytic and Holistic Processing in Reflection-Impulsivity and Cognitive Development", in *Globerson, T., Zelniker, T., (eds) Cognitive Style and Cognitive Development*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey.
- Kephart, N.C. & Strauss, A.A. (1940). "A clinical factor influencing variations in IQ", *American Journal of Orthopsychiatry, 10*, 345-350.
- Kephart, N.C. (1960). *The slow learner in the classroom*, Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Kirk, S.A., & McCarthy, J.J. (1961). *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*, Experimental Edition, Urbana: The University of Illinois Press.
- Kirk, S.A. (1972). *Educating exceptional children*, Houghton-Mifflin, Boston.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., Anastasiow, N.J., & Coleman, M.R. (2006). *Educating Exceptional children* (11th ed.), Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Korhonen, T.T. (1995). The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: A nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 232-239.

Kriss I., Bruce J.W., & Evans B.J. (2005). The relationship between dyslexia and Meares-Irlen Syndrome. *Journal of Research in Reading*, 28 (3), 350–364.

Lenz, B.K., & Hughes, C.A. (1990). “A word identification strategy for adolescents with learning disabilities”, *Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 149-158.

Lenz, B.K., Schumaker, J.B., Deshler, D.D., & Beals, V.C. (1984). *The Word Identification Strategy: Instructor's Manual*. Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

Leondari, A. (1993). Comparability of self- concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357-371.

Lerner, j. (1993). *Learning Disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies*, Houghton Mifflin Company, Boston.

Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Lieberman, AM., Fowler, C., & Fischer, F.W.(1977). Phonetic segmentation and recording in the beginning reader”. In A.S.Rober & D.L. Scarborough (eds), *Towards a phonology of reading* (pp. 207-225), Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Lieberman, L.M. (1985). Special education and regular education. A merge made in Heaven? *Exceptional Children*, 51, 513-516.

Lyle, J.G., & Goyen, J.D. (1975). Effect of speed exposure and difficulty of discrimination on visual recognition of retarded readers. *Journal of Abnormal Psychology*, 84, 673-676.

Lindsay, G. & Dockrell, J. (2000) ‘The behaviour and self-esteem of children with specific speech and language difficulties.’ *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 583-601.

Lidz, C. S. (1987). *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*, New York: Guilford.

Lovett, M.C., Steinbach, K.A. & Frijters, J.C. (2000). Remediating the Core Deficits of Developmental Reading Disability: A Double Deficit Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (4), 334-358.

Lundberg, I. & Høien, T. (2001). Dyslexia and phonology. Στο A. Fawcett (ed.) *Dyslexia: Theory and Good Practice*. (σελ. 109 – 123). London: Whurr.

Lyon, G. R. (1985). Identification and remediation of learning disability subtypes: Preliminary findings, *Learning Disabilities Focus*, 1, 21-35.

Lyon, G.R.(1995). *Toward a definition of dyslexia*, *Annals of Dyslexia*, 45, 3 27.

Lyon G., Sheywitz S., & Sheywitz B., (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity , teachers' Knowledge of Language and Reading, *A definition of Dyslexia ,Annals of Dyslexia*,53.

Matthes, G., (2006) *Individuelle Lernforderung bei Lernstörungen* Potsdam: Universitätsverlag

Macaruso, P., Sokol, S. (1998). “Cognitive neuropsychology and developmental dyscalculia”, in Donlan (ed), *The Development of mathematical skills*, Psychology Press, UK.

Manis, F.R., Doi, L.M., & Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities, 33* (4), 325-333.

Markman, E.M.(1981). Comprehension Monitoring, in W.P. DOickinson (ed), *Children's Oral Communication Skills* (pp. 61-84), New York: Academic Press

Masters, L. F., Mori, B. A. & Mori, A. A. (1993). *Teaching secondary students with mild learning and behavior problems. Methods, materials, strategies.* (2nd ed.). Austin, TX: Pro – Ed.

McAfee, O., & Leong, D. (1997). *Assessing and guiding young children's development and learning*, (2nd ed.), Boston: Allyn & Bacon.

Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R. R., & Pelman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities, *31* (5), pp 437 -455.

Money, J. (1966). On Learning and not Learning to Read. In J. Money (Ed.), *The disabled reader: Education of the dyslexic child*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Myers, P.I. & Hammill, D.D. (1976). *Methods for Learning Disorders*, New York: John Wiley and Sons.

Myklebust, H.R. (1957). "Aphasia in children", In L. Travis (ed) *Handbook of speech pathology*, New York: Appleton-Century-Crofts, pp. 503-530.

Nagy, W., Berninger, V. & Abbott, R. (2006). Contributions of Morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology, 98*, 134-147.

Nation, K. & Snowling, M. E. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics, 21*, 229 – 241.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1987). *Learning disabilities and the preschool child*, Asha, 29, 35-38.

Nicholls, J. G., McKenzie, M., & Shufro, J. (1994). Schoolwork, homework, life's work: The experience of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27*(9), 562-569.

Nunez, C. J., Gonzalez-Pienda, J. A., Gonzalez-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L., & Gonzalez, P. (2005). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research and Practice, 20*(2), 86-97.

O'Shaughnessy, T. & Swanson, H. L. (1998). Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit? A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly, 21*(2), 123 – 148.

Oakland, T., Shermis, M.D., & Coleman, M. (1990). Teacher perceptions of differences among elementary students with and without learning disabilities in referred samples. *Journal of Learning Disabilities, 23* (8), 499-505.

Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443 - 468.

Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and Remediation. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (ed.) *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. (σελ. 69 - 92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: Internal structure and hierarchy. Στο S. Lambropoulou (ed.) *Papers on applied linguistics*, vol II, (σελ. 81 – 96), Thessaloniki, School of English, Aristotle University of Thessaloniki.

Palincsar, A. S. & Brown, A. (1987). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117 - 175.

Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*, Princeton, N.J. : Princeton University Press.

Pennington, B.F, Cardoso-Martins, C., Green, P.A., & Lefly, D. (2001). Comparing the phonological and the double deficit hypothesis for developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 707 - 755.

Plaut, D., McClelland, J. L., Seidenberg, M. & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi – regular domains. *Psychological review*, 103, 56 – 115.

Pollington, M.F., Wilcox, B. & Morrison, T.G. (2001). Self-perception in writing: The effects of writing workshop and traditional instruction on intermediate grade students, *Reading Psychology*, 22 (4), 249-265.

Renick, M. J., & Hanter, S. (1998). *Self- Perception Profile for Learning Disabled Students (Manual)*. Denver: University of Denver

Riding, R., & Rayner, S. (1999). *Cognitive Styles and Learning Strategies*, David Fulton Publishers, London.

Robinson, S., Deshler, D.D., Denton, P., & Schumaker, J.B. (1993). *The listening and Notetaking Strategy: Instructor's Manual*. Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

Russel, R. L. & Ginsburg, H. P. (1984). Cognitive analysis of children's mathematics difficulties, *Cognition and Instruction*, 1, 217-244.

Sarason, S.B. (1949). *Psychological problems in mental deficiency*, New York: Harper.

Satz, P. & Morris, R. (1981). Learning Disabilities subtypes: A review. In F.J. Pirozzolo & M.C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading*, pp. 109-144. New York: Academic Press

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113 - 125.

Schumaker, J.B. & Deshler, D.D. (1992). „Validation of Learning Strategy Interventions for Students with Learning Disabilities: Results of a Programmatic Research Effort”, in B.Y.L. Wong (ed). *Contemporary Intervention Research in Learning Disabilities: An International Perspective*, Springer-Verlag, New York.

Schumaker, J.B. & Sheldon, J. (1985). *The Sentence Writing Strategy: Instructor's Manual*, Lawrence, KS: Edge Enterprises.

Schumaker, J.B. , Nolan, S., & Deshler, D.D. (1985). *The Error Monitoring Strategy: Instructor's Manual*. Lawrence: University of Kansas Institute for Research In Learning Disabilities.

Schumaker, J.B., Denton, P.H., & Deshler, D.D. (1984). *The Paraphrasing Strategy: Instructor's manual*, Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

Scruggs, T.E & Mastropieri, M.A. (2002). «On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities», *Learning Disability Quarterly*, 25, 155-168.

Seymour, P.H.K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*, London: Routledge and Kegan Paul.

Sewell, T.E. (1987). Dynamic assessment as a nondiscriminatory procedure. In C. S. Lidz (ed), *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 426-443), New York: Guilford.

Shafir, v. & Siegel, L.S. (1994). Subtypes of learning disabilities in adolescents and adults, *Journal of Learning Disabilities*, 27, 123-134.

Shin, M.L. (1998).(ed) *Learning Disabilities Sourcebook*, Amazon

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*, Berkshire: Open University Press.

Simmons, D.C., Kame'enui, E.J., & Darch, C.B. (1988). The effect of textual proximity on fourth and fifth-grade LD students' metacognitive awareness and strategic comprehension behaviour, *Learning Disability Quarterly*, LL (4), 380-395.

Slate, J. R. (1995). *Discrepancies between IQ nad index scores for a clinical sample of students: Useful diagnostic indicators?* *Psychology in the Schools*, 32, 103-108.

Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65(6), 1723-1743.

Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.

Snowling, M. J. (2000). Language and literacy skills: Who is at risk and why. Στο D. Bishop & L. B. Leonard (eds.) *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. (σελ. 245 – 250). Philadelphia, PA: Psychology Press.

Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stanovich, K.E. (1999). The sociopsychometrics of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 32 (4): 350-361,

Stanovich, K. (1988). The dyslexic and garden-variety poor readers. The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604

Stern, C. (1965). *Structural arithmetic*, Boston: Houghton-Mifflin.

Stern, C. & Gould, T. (1965). *Children discover reading*, Syracuse, N.Y.:
Singer.

Strauss, A.A. & Lehtinen, L.E. (1947). *Psychopathology and Education of the
Brain-Injured Child*, Grune & Stratton, New York.

Studdert-Kennedy, M., & Mody, M. (1995). Auditory-temporal perception
defecits in the reading impaired: A critical review of the evidence. *Psychonomic
Bulletin & Review*, 2, 508-514

Sullivan, M.W. (1973). *The Sullivan Basal Mathematics Program*, Palo Alto,
Calif: Behavioral Research Laboratories.

Swanson, H.L. (2000). Issues facing the field of learning disabilities, *Learning
Disabilities Quarterly*, 23 (1) : 37-50.

Swanson, H.L. (2001). Reading intervention research outcomes and students
with LD: What are the major instructional ingredients for successful outcomes?
Perspectives, 27 (2), 18-20.

Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities
and memory. Στο B. Y. L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities* (3rd ed.)
(σελ. 41 – 92). San Diego, CA: Elsevier.

Swanson, H. L. (1994). Short – term memory and working memory. Do both
contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with
learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 34 – 50.

Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-Concept, Attributional Style and Self-
Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities With and Without Attention
Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141-151.

Tallal, P., (1980). Auditory Temporal Perception, Phonics, and Reading
Disabilities in Children, *Brain and Language*, 9, 182 – 198.

Tanner, D.E. (2001). The learning disabled: A distinct population of students,
Education, 121 (4): 795-798.

Thomson, M.E. (1990). *Developmental dyslexia* (3rd ed.), London: Whurr.

Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of
phonological processing and reading, *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.

Torgesen, J.K. Rashatte, C.A. & Alexander, A. (2001). Principles of fluency
instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes, In M. Wolf
(ed), *Dyslexia, fluency and the brain*. Parkton, MD: New York.

Torgesen, J.K. (1979). What shall we do with psychological processes? *Journal
of Learning Disabilities*, 12, 514-521.

Torgesen, J. K. (1984). Listening comprehension in LD children with adequate
or poor short-term memory, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, State University of
Florida.

Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J., & Liebenstein, N. L. (1990). A
comparison of children with and without learning disabilities on social problem-
solving skill, school behavior, and family background. *Journal of Learning
Disabilities*, 23, 115-120.

UNESCO, (1994). The Salamanca Statement and Framework on Special Needs
Education, *UNESCO*, Paris.

Van den Broeck, W. (2002). The misconception of the regression-based discrepancy operationalisation in the definition and research of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 35 (3): 194-204.

Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A., & Kouzekanani, K. (1992). Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: A four- to five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 43-50

Vaughn, S., McIntosh, R., Schumm, J. S., Haager, D., & Callwood, D. (1993). Social status, peer acceptance, and reciprocal friendships revisited. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8(2), 82-88.

Vaughn, S. & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson, & B. K. Keogh, (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vellutino F., Fletcher J., Snowling M., & Scanlon D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (1), 2–40.

Vogel, S. (1983). A qualitative analysis of morphological development in learning disabled and achieving children. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 416-420

Wallace, G., Larsen, S.C., & Elksnin, L.K. (1992). *Educational assessment of learning problems: Testing for teaching*, Boston: Allyn and Bacon.

Wagner, R.K., & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Watkins, M.W. (1999). Diagnostic utility of WISC-III subtest variability among students with learning disabilities, *Journal of School Psychology*, 15(1), 11-20.

Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford.

Westwood, P. (2001). *Reading and Learning Difficulties: Approaches to teaching and assessment*.

Westwood, P. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs*.

Wiener, J. & Schneider, B. (2002). A multisource exploration of friendship patterns of children with learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 127-141.

Williams, J.P. (1998) *Improving the comprehension of disabled readers*, *Annals of Dyslexia*, 48, 213-218.

Willows, D.M., & Terepocki, M. (1993). The relation of reversal errors to reading disability, In D.M. Willows, R. Kruk, & E. Corcos (Eds.), *Visual Processes in Reading and Reading Disabilities*, pp. 31-56. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Willows, D.M., Corcos, E., & Kershner, J. (1993). Perceptual and cognitive factors in dyslexics; and normals; perception and memory of unfamiliar visual symbols. In S. Wright & R. Groner (Eds.), *Studies in visual information processing: Facets of dyslexia and its remediation*, pp. 163-178. Amsterdam: North Holland Elsevier

Wilson, L., Cone, T., Bradley, C., & Reese, J. (1986). The characteristics of learning disabled and other handicapped students referred for evaluation in the state of Iowa. *Journal of Learning Disabilities, 19*, 553–557.

Wolf, M. & Bowers, P. G. (1999). The double – deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91*, 415 – 438.

Wolf, M., Miller, L., & Donnelly, K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Elaboration, Orthography (RAVE-O): A comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities, 33* (4), 375-386.

Wolf, M, Pfeil, C, Lotz, R., & Biddle, K. (1994). *Towards a more universal understanding of the developmental dyslexias: The contribution of orthographic factors*. In V. W. Berninger (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge, I* , pp. 137-171. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Wong, B.Y.L. (1993). Pursuing an elusive goal: Molding strategic teachers and learners, *Journal of Learning Disabilities, 26*: 354-357.

Zentall, S. S. (1986). Effects of color stimulation on performance and activity of hyperactive and nonhyperactive children. *Journal of Educational Psychology, 78*, 159 – 165.

Zera, D.A., & Lucian, D.G. (2001). Self-organization and learning disabilities: A theoretical perspective for the interpretation and understanding of dysfunction, *Learning Disability Quarterly, 24* (2): 107-118.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

www.netschoolbook.gr

www.Mathbooks.gr

www.proseggisi.gr

www.elemedu.upatras.gr

www.giatopaidi.gr

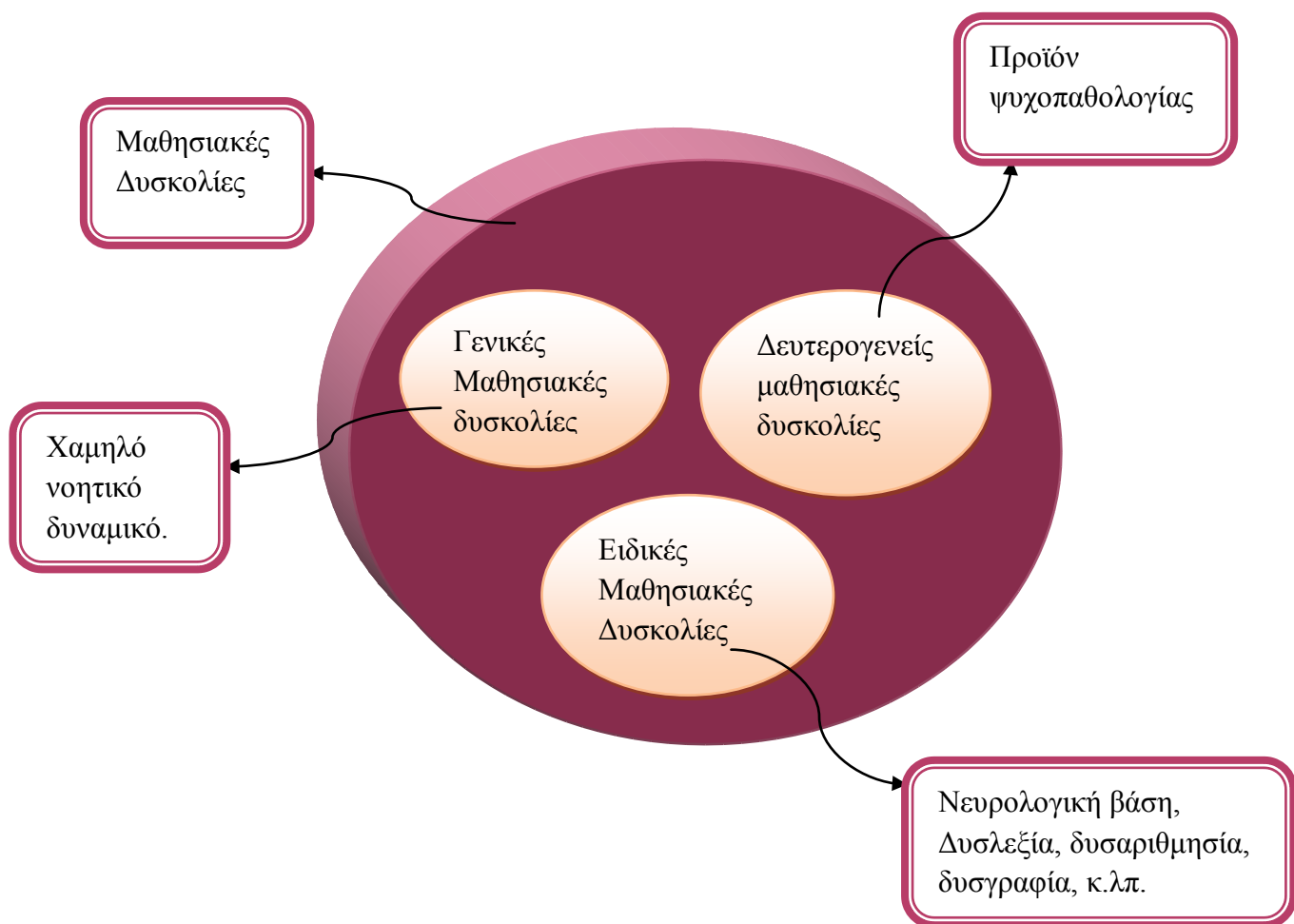
www.iatronet.gr

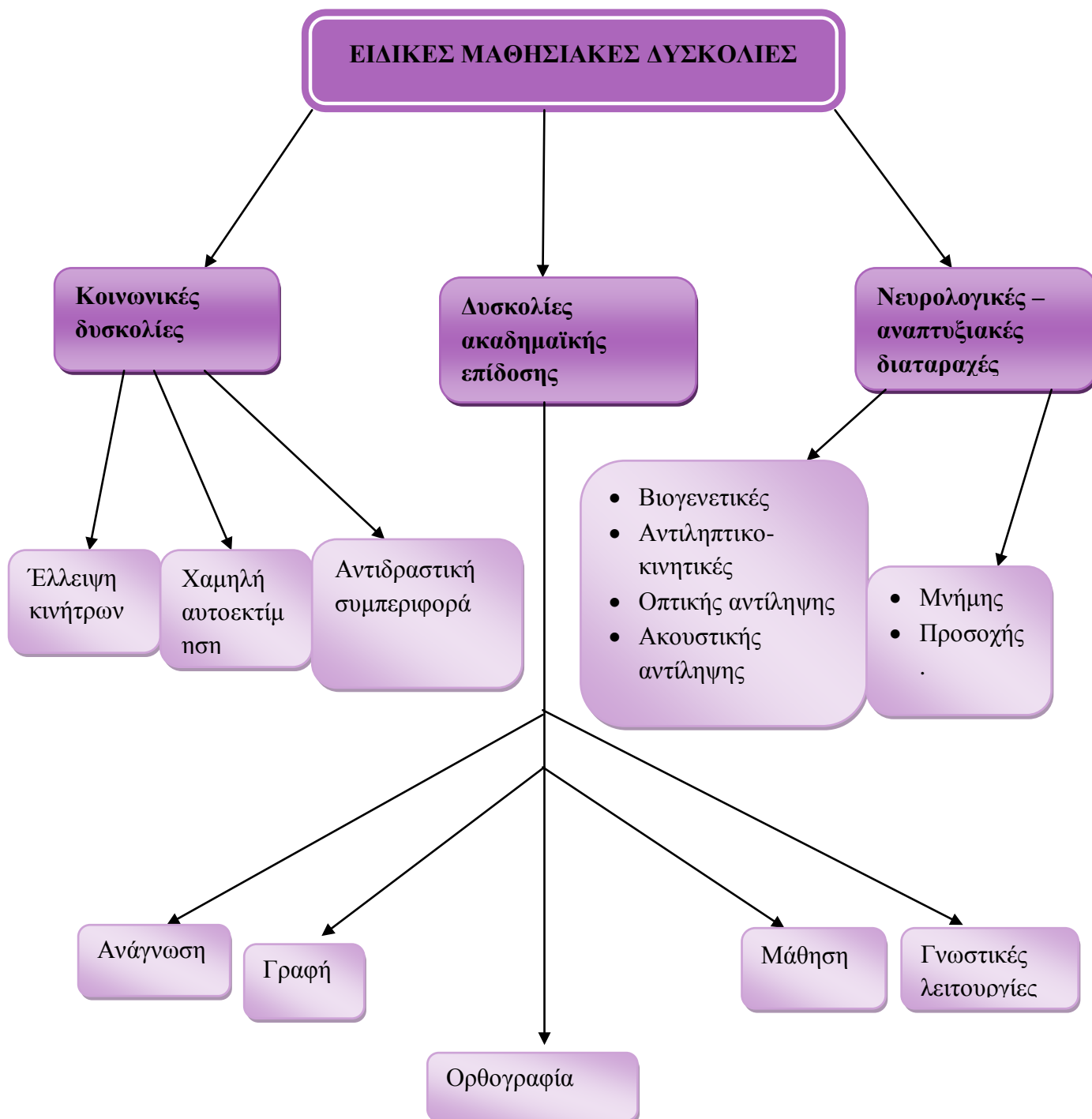
www.Paidagogiko.gr

www.Dyslexiacenters.gr

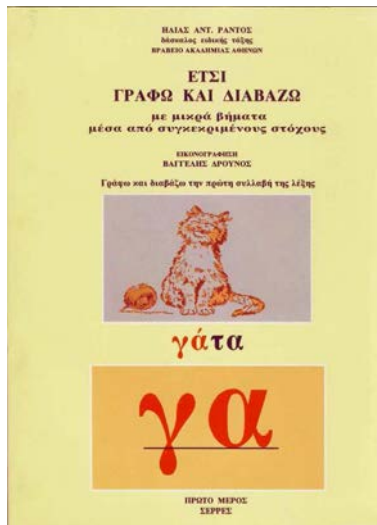
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Διαγράμματα από το κεφάλαιο 1.1.3. Ταξινομήσεις Μαθησιακών Δυσκολιών

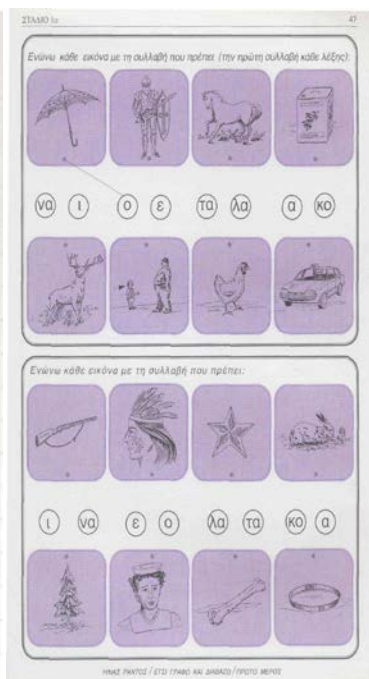
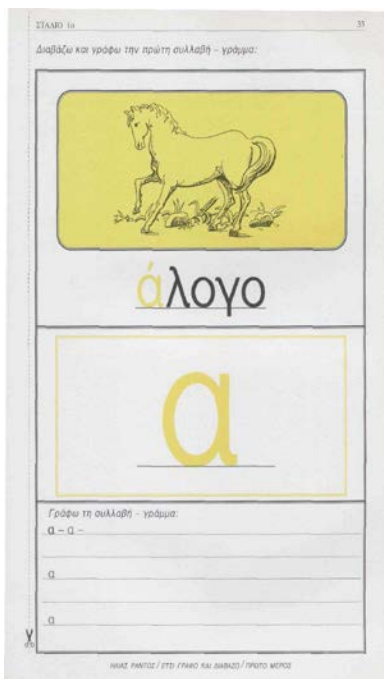




Εικόνες από την μέθοδο «ΕΤΣΙ ΓΡΑΦΟ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ»



Τόμος Α:



ΝΗΑΣ ΑΝΤ. ΡΑΝΤΟΣ
Μουσικός γράφει γράμματα
ΒΡΑΒΕΙΟ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ ΑΘΗΝΩΝ

**ΕΤΣΙ
ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ**
με μικρά γράμματα
μέσα από αναλογηζόμενες εικόνες

ΕΚΔΟΣΗ
ΒΑΓΓΕΛΗΣ ΔΡΟΣΟΣ

Επιπλήρονη	Επιπλήρονη	Επιπλήρονη	Γράψω
			
μπά	λ . μπ . δ .	λα ... δα	
Γράψω	Πλάσω και γράβω	Διαβάζω και κατανοώ	Διαβάζω και κατανοώ
			
.....	λαμπάδα	λαμπάδα	ΛΑΜΠΑΔΑ

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ
ΣΕΦΕΣ 1992

Τόμος Γ

26 ΣΤΑΔΙΟ 15b 1








Διαβάζω τις λέξεις, τις γράφω με τα μικρά γράμματα και μετά ζωγραφίζω ή κολλώ τις ανάλογες εικόνες:

ΜΠΑΛΑ	ΜΠΟΤΑ	ΜΠΙΡΑ
ΜΠΕΤΟΝΙ	ΛΑΜΠΑ	ΚΟΥΜΠΙ
ΚΑΜΠΑΝΑ	ΤΟΥΜΠΑ	ΜΠΟΥΖΟΥΚΙ
ΚΑΛΑΜΠΟΚΙ	ΜΠΙΜΠΕΡΟ	ΚΟΥΜΠΗΘΕΡΑ

Γράφω τις λέξεις στο τετράδιό μου:

234 ΣΤΑΔΙΟ 15c

Παρατηρώ προσεκτικά στις παρακάτω εικόνες που βρίσκεται κάθε φορά η αλεπού, το φάρι και το ανθοχείρι και γράφω σχετικές προτάσεις:

	Η γάτα κάθεται επάνω στο μαξιλάρι.
	
	
	
	
	
	

Συναγράφω τις παραπάνω προτάσεις στο τετράδιό μου:

ΝΗΑΣ ΡΑΝΤΟΣ / ΕΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ / ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

219 ΣΤΑΔΙΟ 14b 8

Διαβάζω τις λέξεις, τις γράφω με τα κεφαλαία γράμματα και μετά ζωγραφίζω ή κολλώ τις ανάλογες εικόνες:

σφραγίδα	μπρέκι	μπράτσο
στραγάλι	μιστρί	ξύστρα
άστρο	κάστρο	αμπρέλα
αστραπή	γαμπρός	χωρίστρα

Γράφω τις λέξεις στο τετράδιό μου:

ΝΗΑΣ ΡΑΝΤΟΣ / ΕΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ / ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

Εικόνες αξιολόγησης της Σπυριδούλας .

Συμπλήρωσε κενά των λέξεων με μπ ή ντ:

1. Καμπάνα

2. Καντούρα

3. Γάντι

4. ντανάνα

5. ντύνω

6. Δόμπι

7. Λάμπα

8. μπομάτα

9. Πενήντα

10. μπιντερό

Συμπλήρωσε κενά των λέξεων με γκ ή γγ:

1. Αγκάθι

2. Κάγκελα

3. Άγκελος

4. Φεγκάρι

5. Σαλιγκάρι

6. Αγκούρι

Συμπλήρωσε τα κενά με τσ ή τζ.

1. τς άκι

2. Κάτςα

3. Ττςίκι

4. τς άμι

5. Κοτςί

6. Κατςαρίδα

7. Πτςάμα

8. Κατςίκα

9. Κατςικάρος

10. Πασατςλίτςα

Συμπλήρωσε τα κενά των λέξεων με υ, φ ή β.

1. αβγό

2. αφτί

3. κάβουρας

4. αφήνω

5. αλεφρι

6. κεβάλι

7. δεφτερος

8. βέβαια

Γράψε τις λέξεις με κενό ανάμεσα στις συλλαβές.

1. μ π ι λ ο ν ι μ π ι λ ο ν ι

2. ν τ ο υ λ ά η δ ν τ ο υ λ ά η δ

3. α ρ κ ό ν ο ς α ρ κ ό ν ο ς

4. φ ε ρ κ ό ρ ι φ ε ρ κ ό ρ ι

5. τ ς ι τ ς ι κ ο ι ς τ ς ι τ ς ι κ ο ι ς

6. τ ς ε κ ο ν ρ ι τ ς ε κ ο ν ρ ι

7. π ο ι α χ ο ι λ ι τ ς ο π ο ι α χ ο ι λ ι τ ς ο

Γράψε τις λέξεις με κενό ανάμεσα στα γράμματα.

1. μ π α λ ο ν ι _ _

μπαλοκι

2. κ ρ ο υ λ ο ι κ η δ _ _

κρουλοιοι

3. ο ι κ ο ν α ς _ _

οικονομ

4. φ ε γ γ ή ο ι ρ ι _ _

φεγγεοιοι

5. τ ρ ι τ ρ ι κ ο ς _ _

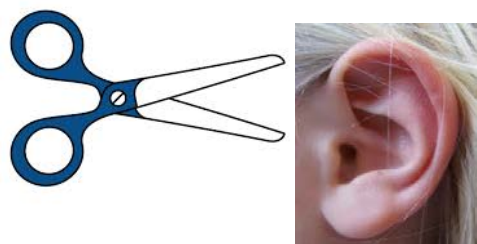
τριτρικος

6. τ ρ ε κ ο υ ρ ι _ _

τρεκουρι

7. π ο ρ ο χ α λ ι τ ο ς _ _

ποροχαλιτος




ΑΥΤΟ ΣΥΝΑΙΣΕΤΑ ΨΑΛΙΔΙ. ΜΕ ΤΟ
ΨΑΛΙΔΙΚΟΒΟ. ΔΙΝΤΟ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΑΥΤΙ. ΜΕ
ΤΟ ΑΥΤΙΟΚΟΝΟ.

ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΨΑΛΙΔΙ.
ΜΕ ΤΟ ΨΑΛΙΔΙ ΚΟΒΩ. ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ
ΕΝΑ ΑΥΤΙ. ΜΕ ΤΟ ΑΥΤΙ ΑΚΟΥΩ.

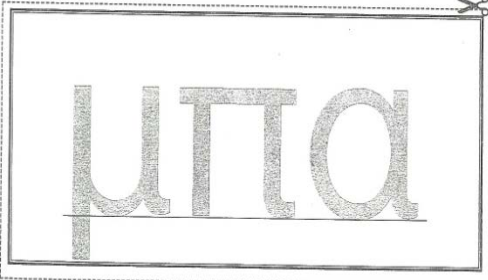
Εικόνες από την παρέμβαση.

Πρώτο βήμα:

Διαβάζω και γράφω την πρώτη συλλαβή:




μπάλα



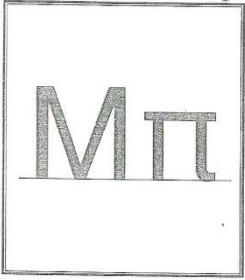
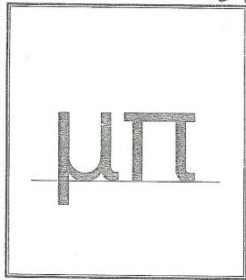
Γράφω τη συλλαβή:

μπά - μπα - κπα - κπα - κπα - κπα - κπα
 κπα - κπα - κπα - κπα - κπα - κπα - κπα
 μπά κπα κπα κπα κπα κπα κπα
 κπα κπα κπα κπα κπα

Γράφω και διαβάζω το δίηφο σύμφωνο μπι με το πρώτο γράμμα κεφαλαίο:



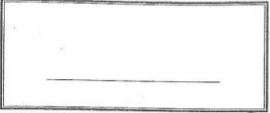

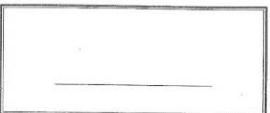

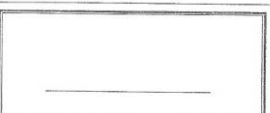



Μπάμπης

Γράφω:

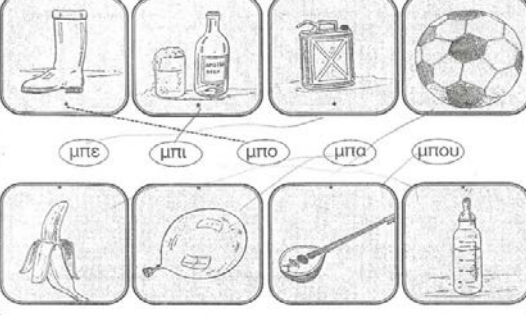
Μπι - μπι Μπι - κπι Μπι - κπι Μπι - κπι
 Μπι - κπι Μπι - κπι Μπι - κπι Μπι - κπι
 Μπι - μπι Μπι - κπι Μπι - κπι Μπι - κπι
 Μπι - κπι Μπι - κπι Μπι - κπι

Διαβάζω και γράφω την πρώτη συλλαβή:

	 Μπάλα
	 Μπίρα
	 Μπίτα
	 Μπετόνι


Γράφω τις συλλαβές: μπά - μπι - μπο - μπτε
 κπα - κπι - κπο - κπε

Ενώνω κάθε εικόνα με τη συλλαβή που πρέπει:



μπτε μπι μπο μπά μπιου

Γράφω κάτω από κάθε εικόνα τη συλλαβή που πρέπει:



Μπα Μπι Μπι κπε

κπι Νιου Μπε Μπα

Δεύτερο βήμα:

Γράφω τις λέξεις συμπληρώνοντας τις συλλαβές που λείπουν:

1 	2 	3 
μπά <u>λα</u>	μπό <u>τα</u>	μπί <u>ρα</u>

4 	5 	6 
μπε <u>τα</u> <u>κι</u>	μπα <u>λό</u> <u>κι</u>	μπα <u>νά</u> <u>να</u>

7 	8 	9 
μπα <u>τα</u> <u>ρί</u> <u>να</u>	μπα <u>τα</u> <u>ρί</u> <u>α</u>	μπου <u>ζου</u> <u>κι</u>

Ξαναγράψω και διαβάζω τις λέξεις:

1 μπάλα 2 μπότα 3 μπירה
 4 μπέτακι 5 μπανάκι 6 μπανάνα
 7 μπάταρινα 8 μπάταρις 9 μπουζούκι

Γράφω τις λέξεις συμπληρώνοντας τις συλλαβές που λείπουν:

1 	2 	3 
<u>λά</u> <u>μπα</u>	<u>κα</u> <u>μπι</u>	<u>τρο</u> <u>μπα</u>
<u>λά</u> <u>μπα</u>	<u>κα</u> <u>μπι</u>	<u>τρο</u> <u>μπα</u>

4 	5 	6 
<u>λα</u> <u>μπα</u> <u>δα</u>	<u>τυ</u> <u>μπα</u> <u>νο</u>	<u>κα</u> <u>μπά</u> <u>να</u>
<u>λα</u> <u>μπα</u> <u>δα</u>	<u>τυ</u> <u>μπα</u> <u>νο</u>	<u>κα</u> <u>μπά</u> <u>να</u>

7 	8 	9 
<u>κα</u> <u>μ</u> <u>πό</u>	<u>κα</u> <u>μ</u> <u>πι</u> <u>μή</u>	<u>μ</u> <u>πι</u> <u>μ</u> <u>πε</u>
<u>κα</u> <u>μ</u> <u>πό</u>	<u>κα</u> <u>μ</u> <u>πι</u> <u>μή</u>	<u>μ</u> <u>πι</u> <u>μ</u> <u>πε</u>

Ξαναγράψω και διαβάζω τις λέξεις:

1 λάμπα 2 καμπί 3 τρομπί
 4 λαμπάδα 5 τύμπανο 6 καμπάνα
 7 καμπί 8 καμπί 9 μπιμπέρο

Γράφω τις λέξεις συμπληρώνοντας τα γράμματα που λείπουν:

 1 μπ <u>α</u> λ <u>α</u> μπ <u>α</u> λ <u>α</u>	 2 μπ <u>ο</u> τ <u>α</u> μπ <u>ο</u> τ <u>α</u>	 3 μπ <u>ι</u> ρ <u>α</u> μπ <u>ι</u> ρ <u>α</u>
 4 μπ <u>ε</u> τ <u>ο</u> ν <u>ι</u> μπ <u>ε</u> τ <u>ο</u> ν <u>ι</u>	 5 μπ <u>α</u> λ <u>ι</u> ν <u>ι</u> μπ <u>α</u> λ <u>ι</u> ν <u>ι</u>	 6 μπ <u>ι</u> ν <u>ι</u> ν <u>ι</u> μπ <u>ι</u> ν <u>ι</u> ν <u>ι</u>
 7 μπ <u>λ</u> ρ <u>ι</u> γ <u>ι</u> μπ <u>λ</u> ρ <u>ι</u> γ <u>ι</u>	 8 μπ <u>α</u> τ <u>ρ</u> ί <u>α</u> μπ <u>α</u> τ <u>ρ</u> ί <u>α</u>	 9 μπ <u>λ</u> ζ <u>ι</u> κ <u>ι</u> μπ <u>λ</u> ζ <u>ι</u> κ <u>ι</u>

Ξαναγράφω και διαβάζω τις λέξεις:

1 μπάλα 2 μπότα 3 μπירה
4 μπέτονι 5 μπάλι 6 μπιρίνι
7 μπλέρυι 8 μπάτρα 9 μπλίζι

Γράφω τις λέξεις συμπληρώνοντας τη συλλαβή που λείπει:

<u>μπ<u>α</u>λα</u> <u>μπ<u>α</u>λα</u>	<u>μπ<u>ο</u>τα</u> <u>μπ<u>ο</u>τα</u>	<u>μπ<u>ι</u>ρα</u> <u>μπ<u>ι</u>ρα</u>
<u>μπ<u>ε</u>τόνι</u> <u>μπ<u>ε</u>τόνι</u>	<u>μπ<u>α</u>λόνι</u> <u>μπ<u>α</u>λόνι</u>	<u>μπ<u>ι</u>νάνα</u> <u>μπ<u>ι</u>νάνα</u>
<u>μπ<u>λ</u>αρίνα</u> <u>μπ<u>λ</u>αρίνα</u>	<u>μπ<u>λ</u>αρία</u> <u>μπ<u>λ</u>αρία</u>	<u>μπ<u>λ</u>ζούκι</u> <u>μπ<u>λ</u>ζούκι</u>

Ξαναγράφω και διαβάζω τις λέξεις:

1 μπάλα 2 μπότα 3 μπירה
4 μπέτονι 5 μπάλι 6 μπιρίνι
7 μπλέρυι 8 μπάτρα 9 μπλίζι

Γράφω τις λέξεις συμπληρώνοντας τα γράμματα που λείπουν:

λαμπα κομπι τομπα
λαμπα κομπι τομπα

λαμπαδα τιμπανο κομπινι
λαμπαδα τιμπανο κομπινι

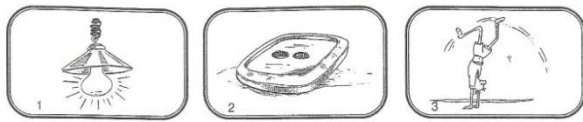
καλαμπικι καλαμπιθραμπιμπερο
καλαμπικι καλαμπιθραμπιμπερο

Ξαναγράφω και διαβάζω τις λέξεις:

1 λαμπα 2 κουμπι 3 τομπο
4 λαμπαδα 5 τιμπανο 6 καμπι
7 καμπιζι 8 καλαμπι 9 καλαμπι

ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΗ Β' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

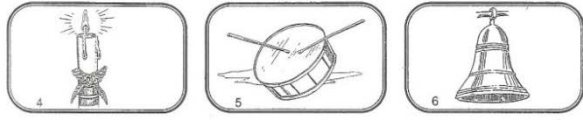
Γράφω τις λέξεις συμπληρώνοντας τη συλλαβή που λείπει:



λά

κου

τού



μπά

μπα

μπά



μπό

κο

λυ

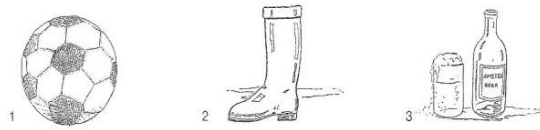
θρα

ρό

Ξαναγράφω και διαβάζω τις λέξεις:

1. λάμπη 2. σαπούνι 3. τούρπιλο
4. κεριά 5. τύμπανο 6. κροτάλι
7. κριθάρι 8. ποτήρι 9. μπουκάλι

Γράφω τις λέξεις (κάθε πούλα αντιστοιχεί σε μία συλλαβή):



μπίλα

μπότε

μπύρα



μπέιζερ

μπάλον

μπανάνα



μπιλέτιν

μπάτα

μπάντζο

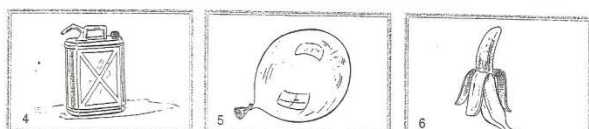
Γράφω τις λέξεις (κάθε τελεία αντιστοιχεί σε ένα γράμμα):



μπίλα

μπότε

μπύρα



μπέιζερ

μπάλον

μπανάνα



μπιλέτιν

μπάτα

μπάντζο

Ξαναγράφω και διαβάζω τις λέξεις:

1. μπίλα 2. μπότε 3. μπίρα
4. μπέιζερ 5. μπάλον 6. μμπανάνα
7. μπιλέτιν 8. μπάτα 9. μμπάντζο

Ξαναγράφω και διαβάζω τις λέξεις:

1. μπίλα 2. μπότε 3. μπίρα
4. μπέιζερ 5. μπάλον 6. μμπανάνα
7. μπιλέτιν 8. μπάτα 9. μμπάντζο

Τρίτο βήμα:

Διαβάζω τις λέξεις, τις γράφω με τα κεφαλαία γράμματα και μετά ζωγραφίζω ή κολλάω τις ανάλογες εικόνες:

μπάλα μπότα μπίρα
 ΜΠΑΛΑ ΜΠΟΤΑ ΜΠΙΡΑ

μπετόνι μπαλότι μπανάνα
 ΜΠΕΤΟΝΙ ΜΠΑΛΟΤΙ ΜΠΑΝΑΝΑ

μπαλαρίνα μπαταρία μπουζούκι

:αναγράφω και διαβάζω τις λέξεις:

- 1 _____ 2 _____ 3 _____
- 4 _____ 5 _____ 6 _____
- 7 _____ 8 _____ 9 _____

Διαβάζω τις λέξεις, τις γράφω με τα μικρά γράμματα και μετά ζωγραφίζω ή κολλάω τις ανάλογες εικόνες:

ΜΠΑΛΑ ΜΠΟΤΑ ΜΠΙΡΑ

ΜΠΕΤΟΝΙ ΛΑΜΠΑ ΚΟΥΜΠΙ

ΚΑΜΠΑΝΑ ΤΟΥΜΠΑ ΜΠΟΥΖΟΥΚΙ

ΚΑΛΑΜΠΟΚΙ ΜΠΙΜΠΕΡΟ ΚΟΛΥΜΠΗΘΕΡΑ

Διαβάζω τις λέξεις, τις γράφω με τα κεφαλαία γράμματα και μετά ζωγραφίζω ή κολλάω τις ανάλογες εικόνες:

λάμπα κουμπί τούμπα
 ΛΑΜΠΑ ΚΟΥΜΠΙ ΤΟΥΜΠΑ

λαμπάδα τύμπανο καμπάνα
 ΛΑΜΠΑΔΑ ΤΥΜΠΑΝΟ ΚΑΜΠΑΝΑ

καλαμπόκι κολυμπήθρα μπιμπερό
 ΚΑΛΑΜΠΟΚΙ ΚΟΛΥΜΠΗΘΕΡΑ ΜΠΙΜΠΕΡΟ

Ξαναγράφω και διαβάζω τις λέξεις:

- 1 _____ 2 _____ 3 _____
- 4 _____ 5 _____ 6 _____
- 7 _____ 8 _____ 9 _____

Αποτελέσματα χορήγησης. Παραθέτονται οι δύο αξιολογήσεις για την σύγκριση. Η πρώτη στην σελίδα είναι η αξιολόγηση με ημερομηνία 8/11/2012 και η δεύτερη με ημερομηνία 21/03/2013

Συμπλήρωσε κενά των λέξεων με μπ ή ντ: Συμπλήρωσε κενά των λέξεων με μπ ή ντ:

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. Κα <u>μπ</u> άνα | 1. Κα <u>μπ</u> άνα |
| 2. Κα <u>μπ</u> ούρα | 2. Κα <u>ντ</u> ούρα |
| 3. Γά <u>ντ</u> ι | 3. Γά <u>ντ</u> ι |
| 4. <u>μπ</u> ανάνα | 4. <u>ντ</u> ανάνα |
| 5. <u>ντ</u> ύνω | 5. <u>μπ</u> ύνω |
| 6. Δό <u>ντ</u> ι | 6. Δό <u>μπ</u> ι |
| 7. Λά <u>μπ</u> α | 7. Λά <u>ντ</u> α |
| 8. <u>ντ</u> ομάτα | 8. <u>μπ</u> ομάτα |
| 9. Πενή <u>ντ</u> α | 9. Πενή <u>μπ</u> α |
| 10. <u>μπ</u> ι <u>μπ</u> ερό | 10. <u>ντ</u> ι <u>ντ</u> ερό |

Συμπλήρωσε κενά των λέξεων με γκ ή γγ: Συμπλήρωσε κενά των λέξεων με γκ ή γγ:

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. Α <u>γκ</u> άθι | 1. Α <u>γκ</u> άθι |
| 2. Κά <u>γ</u> ελα | 2. Κά <u>γκ</u> ελα |
| 3. Α <u>γκ</u> ελος | 3. Α <u>γκ</u> ελος |
| 4. Φε <u>κ</u> άρι | 4. Φε <u>γκ</u> άρι |
| 5. Σαλι <u>γ</u> άρι | 5. Σαλι <u>γκ</u> άρι |
| 6. Α <u>κ</u> ούρι | 6. Α <u>γκ</u> ούρι |

Συμπλήρωσε τα κενά με τσ ή τζ.

1. τάκι
2. Κάτβα
3. Ττίκι
4. τάμι
5. Κοτί
6. Καταρίδα
7. Πτάμα
8. Κατίκα
9. Κατικάταρος
10. Πτατατατα

Συμπλήρωσε τα κενά των λέξεων με υ, φ ή β.

1. αυτό
2. αφτί
3. κάυουρας
4. αφήνω
5. αυερι
6. κευάλι
7. δευτερος
8. βεβαια

Συμπλήρωσε τα κενά με τσ ή τζ.

1. τζάκι
2. Κάτβα
3. Ττίκι
4. τζάμι
5. Κοτί
6. Καταρίδα
7. Πτάμα
8. Κατίκα
9. Κατικάταρος
10. Πτατατατα

Συμπλήρωσε τα κενά των λέξεων με υ, φ ή β.

1. αυτό
2. αυτί
3. κάυουρας
4. αφήνω
5. αυερι
6. κευάλι
7. δευτερος
8. βεβαια

Γράψε τις λέξεις με κενό ανάμεσα στις συλλαβές.

1. μυ λωνι ————— μυλωνι
2. ντου α ποι ————— ντουλάφι
3. αχ ο νας ————— αχόννας
4. φρε α ρι ————— φρεκαρι
5. τζί τζί κας ————— τζιτζίκας
6. τζε κου ρι ————— τζεκουρι
7. πα κα λι τζί ————— πακαλιτζι

Γράψε τις λέξεις με κενά ανάμεσα στις συλλαβές.

1. μπα λό νι ————— μπαλόφι
2. ντου λα φα ————— ντουλάφα
3. α χόν νας ————— αχόννας
4. φρε κα ρι ————— φρεκαρι
5. τζι τζι κας ————— τζιτζίκας
6. τζε κου ρι ————— τζεκουρι
7. πα κα λι τζί ————— πακαλιτζι

Γράψτε τις λέξεις με κενό ανάμεσα στα γράμματα.

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. κ κ α λ ω ν ι _ _ | <u>κ κ α λ ω ν ι</u> |
| 2. ν τ ο υ λ α ι η λ α _ _ | <u>ν τ ο υ λ α ι η λ α</u> |
| 3. α χ κ ο ν α ς _ | <u>α χ κ ο ν α ς</u> |
| 4. φ ε ς ς α ρ ι _ _ | <u>φ ε ς ς α ρ ι</u> |
| 5. τ ζ ι ζ ι κ α ς _ | <u>τ ζ ι ζ ι κ α ς</u> |
| 6. τ ζ ε κ ο υ ρ ι _ _ | <u>τ ζ ε κ ο υ ρ ι</u> |
| 7. π α ε χ α λ ι τ ε α _ | <u>π α ε χ α λ ι τ ε α</u> |

Γράψτε τις λέξεις με κενό ανάμεσα στα γράμματα:

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| 1. κ κ α λ ω ν ι | <u>κ κ α λ ω ν ι</u> |
| 2. ν τ ο υ λ α ι η λ α | <u>ν τ ο υ λ α ι η λ α</u> |
| 3. α χ κ ο ν α ς | <u>α χ κ ο ν α ς</u> |
| 4. φ ε ς ς α ρ ι | <u>φ ε ς ς α ρ ι</u> |
| 5. τ ζ ι ζ ι κ α ς | <u>τ ζ ι ζ ι κ α ς</u> |
| 6. τ ζ ε κ ο υ ρ ι | <u>τ ζ ε κ ο υ ρ ι</u> |
| 7. π α ε χ α λ ι τ ε α | <u>π α ε χ α λ ι τ ε α</u> |

ΑΥΤΟ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΨΑΛΙΔΙ. ΜΕ ΤΟ
ΨΑΛΙΔΙΚΟΒΟ. ΔΙΝΤΟ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΑΥΤΙ. ΜΕ
ΤΟ ΑΥΤΙΑΚΟΝ.

ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΨΑΛΙΔΙ.
ΜΕ ΤΟ ΨΑΛΙΔΙ ΚΟΒΟ. ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ
ΕΝΑ ΑΥΤΙ. ΜΕ ΤΟ ΑΥΤΙΑΚΟΝ.

Ορθογραφία

Αυτό είναι ένα ψαλίδι. Με το ψαλίδι
κόβω. Αυτό είναι ένα αυτί. Με
το αυτί ακούω.

ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΨΑΛΙΔΙ
ΜΕ ΤΟ ΨΑΛΙΔΙ ΚΟΒΩ.
ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΑΥΤΙ.
ΜΕ ΤΟ ΑΥΤΙ ΑΚΟΥΩ.