

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΕΥΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:  
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ  
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**



**ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΟΥ ΡΕΒΕΚΑ  
ΑΡΑΠΗ ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΙΔΑ ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013**

## **Ευχαριστίες**

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να δώσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μας κυρία Παϊλα Νικολέττα για τη σημαντική βοήθεια και τη καθοδήγηση κατά την επίβλεψη της πτυχιακής εργασίας. Θερμά επίσης ευχαριστούμε όλους όσους συνέβαλαν, με τον δικό τους τρόπο ο καθένας, για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος .....	8
<b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ</b>	
<b>Κεφάλαιο 1: Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών.....</b>	<b>9</b>
<b>Κεφάλαιο 2: Επιδημιολογικά δεδομένα.....</b>	<b>10</b>
2.1. Η συχνότητα εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	10
2.2. Διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια.....	11
<b>Κεφάλαιο 3: Αιτιοπαθογένεια.....</b>	<b>12</b>
3.1. Ομάδες υψηλού κινδύνου.....	13
<b>Κεφάλαιο 4: Συμπτωματολογία.....</b>	<b>15</b>
<b>Κεφάλαιο 5: Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....</b>	<b>18</b>
<b>Κεφάλαιο 6: Ανάλυση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....</b>	<b>20</b>
6.1. Διαταραχή της ανάγνωσης - Ειδική δυσκολία ανάγνωσης-Δυσλεξία.....	20
6.1.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης.....	20
6.2. Διαταραχή της γραφής –Δυσγραφία.....	23
6.2.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές γραφής.....	24
6.3. Διαταραχή των μαθηματικών – Δυσαριθμησία.....	26

6.3.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές στα μαθηματικά.....	27
6.4. Διαταραχή της μάθησης μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.....	28
<b>Κεφάλαιο 7: Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....</b>	<b>30</b>
7.1. Διαδικασία διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	30
7.2. Ένα μοντέλο διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	31
7.3. Εργαλεία διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	31
7.4. Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών και τεχνολογία.....	32
7.5. Διάγνωση διαφορών τύπων Μαθησιακών Δυσκολιών.....	33
7.5.1. Διαταραχή της ανάγνωσης-ειδική δυσκολία ανάγνωσης- δυσλεξία...	33
7.5.2. Διαταραχή των μαθηματικών - Ειδική δυσκολία αρίθμησης- Δυσαριθμήςια.....	34
7.5.3. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης – Δυσγραφία.....	34
7.5.4. Διαταραχή της μάθησης μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.....	35
7.5.5. Έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση.....	35
7.5.6. Πρόγνωση - Εξέλιξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	36
7.5.7 «Δυνατά σημεία».....	38
<b>Κεφάλαιο 8: Τρόποι αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών.....</b>	<b>40</b>
8.1. Βελτίωση των γνωστικών χαρακτηριστικών.....	42
8.1.1. Μνήμη.....	42
8.1.2. Οργάνωση.....	44
8.2. Βελτίωση φωνολογικής επίγνωσης.....	47
8.2.1. Μεταγλωσσικές τεχνικές.....	48
8.2.2. Επιγλωσσικές τεχνικές.....	49

8.3. Βελτίωση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης.....	50
8.4. Βελτίωση της ευχέρειας.....	53
8.5. Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.....	55
8.5.1. Διδακτικές προσεγγίσεις.....	54
8.5.2. Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές.....	56
8.6. Βελτίωση του γραπτού λόγου.....	58
8.6.1. Γραφοσυμβολικές δεξιότητες.....	58
8.6.2. Μέθοδοι διδασκαλίας ορθογραφημένης γραφής.....	60
8.6.3. Γραπτή έκφραση.....	61
8.6.3.1. Σημασιολογικά συστατικά.....	62
8.6.3.2. Συντακτικά και μορφολογικά συστατικά.....	63
8.7. Βελτίωση των μαθηματικών δεξιοτήτων.....	64
8.7.1. Παρεμβάσεις στα μαθηματικά σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.....	64
8.7.2. Η διδασκαλία των αριθμητικών πράξεων.....	66
8.7.3. Μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων.....	67

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

<b>Κεφάλαιο 9: Τα είδη των συμπεριφορών και τα συμπτώματά τους.....</b>	<b>70</b>
9.1. Συναισθηματική εξέλιξη.....	74
9.1.1. Άγχος.....	75
9.1.2. Κατάθλιψη.....	75
9.1.3. Χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη.....	75
9.1.4. Μειωμένα κίνητρα.....	76
9.1.5. Αυτοαποτελεσματικότητα.....	77
9.2. Προβλήματα κοινωνικής εξέλιξης.....	77

9.2.1. Ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας κοινωνικών ερεθισμάτων.....	78
9.2.2. Γνώση σχετικά με την κατάλληλη κατά περίπτωση συμπεριφοράς.....	79
9.2.3. Κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους.....	79
9.2.4. Παραβατικότητα.....	80
9.2.5. Επιθετικότητα.....	81
<b>Κεφάλαιο 10: Αντιμετώπιση των συμπεριφορών.....</b>	<b>82</b>
10.1. Ενίσχυση της αυτοεικόνας.....	82
10.2. Θεραπεία συμπεριφοράς.....	84
10.2.1. Ιστορικό.....	84
10.2.2. Ανάλυση της συμπεριφοράς.....	85
10.2.3. Εκλογή της καταλληλότερης μεθόδου.....	86
<b>Κεφάλαιο 11: Τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς.....</b>	<b>88</b>
11.1. Τμηματική βοήθεια ή προτροπή.....	88
11.2. Διαδοχική διαμόρφωση της συμπεριφοράς.....	88
11.3. Συντελεστική εξάρτηση.....	88
11.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ενίσχυσης..	90
11.5. Αντιεξάρτηση.....	91
11.6. Συστηματική απευαισθητοποίηση.....	92
11.7. Μέθοδοι ελέγχου και ενσυνείδητης αλλαγή πολύπλοκων συμπεριφορών..	93
11.7.1. Μέθοδος αυτοελέγχου.....	93
11.7.2. Μέθοδος μίμησης.....	94
<b>Επίλογος.....</b>	<b>96</b>

<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>98</b>
--------------------------	-----------

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία συντάχθηκε στα πλαίσια της εκπαίδευσης των φοιτητών του τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Ηπείρου.

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους μελετητές και πολλές φορές υπήρξε σημείο διαφωνίας μεταξύ αυτών, λόγω του καταγισμού των πληροφοριών που αφορούν την ορολογία, τους αιτιολογικούς παράγοντες, τα μοντέλα παρέμβασης, της ανομοιογένειας και του εύρους της συμπτωματολογίας των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και της ασυμφωνίας των διαφορών ειδικών στη χρήση ενός κοινού κώδικα διαγνωστικών κριτηρίων.

Σήμερα έχοντας στη διάθεση μιας πληθώρα ερευνητικών μελετών, θελήσαμε να κάνουμε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των τελευταίων χρόνων πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες και στα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν από αυτές, με στόχο να καταλήξουμε σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό αυτών, των γενικών χαρακτηριστικών τους, την πιθανή αιτιολογία τους, την διαγνωστική διαδικασία τους, καθώς και τις επιπτώσεις που έχουν αυτές στον ψυχοκοινωνικό τομέα.

Κατά συνέπεια, στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται προσέγγιση του ζητήματος και συγκεκριμένα επιχειρείται με δέουσα λεπτότητα να δοθεί ένας διεθνώς αποδεκτός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες, τους διάφορους τύπος αυτών, τη διαγνωστική διαδικασία, τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα παγκόσμια αλλά και στο χώρο της Ελλάδας επιδημιολογικά στοιχεία, τη διεθνής άποψη για την αιτιολογία και συμπτωματολογία των συγκεκριμένων δυσκολιών και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών. Τέλος, μελετάται η εξέλιξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και τα «δυνατά τους σημεία».

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται τα είδη των προβληματικών συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού καθώς και οι συναισθηματικοί παράγοντες, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, τα μειωμένα κίνητρα και η αυτό – αποτελεσματικότητα αλλά και τα προβλήματα κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών αυτών. Επίσης, μελετάται η αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών μέσω της ενίσχυσης της αυτοεικόνας και της θεραπείας της συμπεριφοράς. Τέλος, γίνεται προσέγγιση στις τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς.



## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### 1.ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Για τις μαθησιακές δυσκολίες έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί χωρίς όμως να έχει λυθεί οριστικά το πρόβλημά της ορολογίας. Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά πριν περίπου 30 χρόνια για τα παιδιά που έχουν δυσλεξία ή ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία ή νευρολογικές νόσους, κινητικά προβλήματα, ειδικές διαταραχές στο διάβασμα και γενικά στη διανοητική απόδοση (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1997).

Στα χρόνια που ακολούθησαν διατυπώθηκαν και άλλοι ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες από μελετητές. Όμως κατά πολλούς ο μέχρι τώρα πληρέστερος ευρέως αποδεκτός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες από την National Joint Committee on Learning Disabilities. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε ετερογενή ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, στην ανάγνωση, στη γραφή, στη λογική σκέψη και στις μαθηματικές ικανότητες. Οι δυσκολίες αυτές είναι εγγενής στο άτομο και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και διαρκούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης τα οποία όμως από μόνα τους δεν συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Παπαγεωργίου, 2005).

## 2.ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

### 2.1. Η συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών

Η εκτίμηση του πλήθους των ατόμων τα οποία αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα μέσα σε ορισμένο πληθυσμό ποικίλοι μεταξύ των ερευνητών. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται, κυρίως, στην έννοια που δίνει ο κάθε ερευνητής στον όρο «μαθησιακές δυσκολίες». Με βάση το περιεχόμενο της έννοιας προσδιορίζονται και οι κατηγορίες των ατόμων που ανήκουν σε όσους συναντούν μαθησιακά προβλήματα. Ορισμένοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι το πλήθος των ατόμων που εμφανίζουν μικρές, μέτριες ή μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση (περιλαμβάνονται και τα άτομα με ειδικές ανάγκες) αντιπροσωπεύει ποσοστό της τάξης του 10% έως 20% του γενικού πληθυσμού. Άλλοι, όμως, ανεβάζουν το ποσοστό αυτό σε πολύ υψηλότερα επίπεδα. Σύμφωνα με τους Adelman και Taylor, οι περισσότεροι συμφωνούν με την άποψη το ποσοστό 30% περίπου του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα μάθησης. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Οι έρευνες της Strobel οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το 1/3 των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές έχει υψηλή νοημοσύνη και σχεδόν το 1/10 πάρα πολύ υψηλή νοημοσύνη. Οι περισσότερες δυσκολίες, σύμφωνα με πολλές έρευνες, εμφανίζονται στα γλωσσικά μαθήματα σε ποσοστό που φτάνει μέχρι και 80% από το συνολικό ποσοστό των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Σακκάς, 2002).

Ο Κυπριωτάκης Α. (1989) τονίζει πως στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές διαταραχές ανέρχεται ολοένα. Περίπου 10 μαθητές ανάμεσα στους 30 μιας τάξης παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές. Ο Ματσανιώτης Ν. (1982) υπολογίζει ότι περίπου το ένα από τα δέκα παιδιά που πηγαίνουν σχολείο έχει δυσκολίες στη μάθηση, που οφείλονται σε αναπτυξιακές διαταραχές, ενώ έχουν κανονική νοημοσύνη, φυσιολογικά αισθητήρια όργανα και φυσιολογικό εγκέφαλο και τους διαχωρίζει από τους μαθητές που η φύση δημιουργεί προβλήματα στη μάθηση (Σακκάς, 2002).

Τέλος, υποστηρίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται περισσότερο στα παιδιά των πόλεων απ' ό,τι των αγροτικών περιοχών (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

## **2.2. Διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια**

Παρατηρείται ότι υπάρχει διαφορά επίδοσης ανάμεσα στ' αγόρια και τα κορίτσια (αγόρια: κορίτσια 4:1). Οι θεωρητικοί συμφωνούν στο ότι τ' αγόρια υπερτερούν από τα κορίτσια στο να έχουν μαθησιακά προβλήματα. Έχει βρεθεί πως το 60% έως το 80% των παιδιών, στα οποία γίνεται η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι αγόρια (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Η μεγαλύτερη συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών στα αγόρια έχει αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες, σε μια γενικότερη εξελικτική ανωριμότητα και στη χαμηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα. Επίσης τα αγόρια εμφανίζουν συμπεριφορές περισσότερο διαταρακτικές για την οικογένεια ή το σχολείο, και έτσι παραπέμπονται πολύ συχνότερα για τέτοιου είδους αξιολογήσεις σε ειδικούς συγκριτικά με τα κορίτσια (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Σπανού & Τριπόδης, 2010).

### 3. ΑΙΤΙΟΠΑΘΟΓΕΝΕΙΑ

Μέχρι σήμερα έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες των οποίων τα ευρήματα είναι αντιφατικά, με αποτέλεσμα η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι απόλυτα γνωστή. Οι περισσότερες από αυτές απέδωσαν τις μαθησιακές δυσκολίες σε εγκεφαλική δυσλειτουργία, που οφείλεται σε ήπιες εξελικτικές βλάβες του εγκεφάλου ή σε νευρολογικές διαταραχές.

Έρευνες που υποστηρίχθηκαν από το National Institute of Mental Health οι διαταραχές αυτές δεν προέρχονται από μία μόνο συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου, αλλά από δυσκολίες να συγκεντρωθούν μαζί πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Οι δυσκολίες προέρχονται από λεπτές διαταραχές στις δομές και λειτουργίες του εγκεφάλου, διαταραχές που σε πολλές περιπτώσεις ξεκινάνε πριν από τη γέννηση όταν τα κύτταρα ειδικεύονται και μετακινούνται στη θέση τους με αποτέλεσμα να προκύψουν λάθη στη δημιουργία, τη θέση ή την σύνδεση των κυττάρων. Τα λάθη αυτά μπορεί να εμφανιστούν ως μαθησιακές διαταραχές (Σακκάς, 2002).

Επίσης, γενετικές μελέτες υποστηρίζουν την ύπαρξη ανωμαλιών στα χρωμοσώματα 6, 15 και 18. Η θέση των ανωμαλιών στο χρωμόσωμα 6 συμπίπτει μ' εκείνη νόσων ανοσοποιητικής αιτιολογίας, που συνυπάρχουν, συχνά, με δυσλεξία (Παπαγεωργίου, 2005)

Μια άλλη ομάδα επιστημόνων αποδέχεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να υπάρχουν σε περισσότερα από ένα μέλος της οικογένειας, το οποίο δείχνει ότι πιθανόν να κληρονομείται μία λεπτή δυσλειτουργία του εγκεφάλου (Σακκάς, 2002). Ο Halgren ήταν ο πρώτος που δημοσίευσε μία από τις μεγαλύτερες έρευνες που επιβεβαίωσαν την συσχέτιση των μαθησιακών δυσκολιών ανάμεσα σε συγγενείς πρώτου βαθμού (41%). Οι Vogler et al σε μελέτες υπολόγισαν ότι 35-45% των γονέων των αγοριών και περίπου 20% των γονέων των κοριτσιών με διαταραχές της ανάγνωσης παρουσίαζαν παρόμοιες δυσκολίες με εκείνες των παιδιών τους (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005). Πέρα από αυτές τις θεωρίες διάφοροι μελετητές θεωρούν πως οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται και σε περιβαλλοντικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Το ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον και οι υποβαθμισμένες οικογενειακές συνθήκες παίζουν σημαντικό ρόλο στη μείωση της απόδοσης του

μαθητή, όπως και το άγχος, και η κατάθλιψη. Ιδιαίτερα τονίζεται ο ρόλος της οικογένειας στη δημιουργία φόβων και ανησυχιών στο παιδί από ασταθείς οικογενειακές σχέσεις, συζυγικές και οικονομικές δυσκολίες, από συχνή αλλαγή κατοικίας, από θάνατο συγγενούς προσώπου, από άμεσες επιδράσεις των γονέων κ.α.

Ο Κυπριωτάκης Α. γράφει πως οι διαταραχές στη μάθηση δεν αποτελούν μόνο υπόθεση του ατόμου στο οποίο εμφανίζονται, αλλά σε πολλές περιπτώσεις είναι υπόθεση όλης της οικογένειας του (Σακκάς, 2002).

Άλλα πιθανά προβλήματα μαθησιακών δυσχερειών προέρχονται από επιπλοκές κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης, όπως είναι η πιθανότητα να στριφτεί ο ομφάλιος λώρος κατά τη διάρκεια της γέννας και να διακοπεί προσωρινά η παροχή οξυγόνου (ανοξεμία).

Τέλος Οι Velluntino F., et al υποστηρίζουν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες προέρχονται από ελλείψεις στην ανάγνωση, που σχετίζονται με δεξιότητες οι οποίες βασίζονται στην ικανότητα φωνολογικής κωδικοποίησης, για παράδειγμα στη φωνητική επίγνωση, στη χαρτογράφηση των ήχων των γραμμάτων, στη κωδικοποίηση ονομάτων και τη προφορική μνήμη (Παπαγεωργίου, 2005).

### **3.1. Ομάδες υψηλού κινδύνου**

Ο Δράκος Γ. αναφέρει εννιά κριτήρια με τα οποία προσδιορίζονται οι ομάδες υψηλού κινδύνου για τις μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα:

1. Αισθητηριακά προβλήματα.
2. Χαμηλό ή οριακό νοητικό δυναμικό.
3. Καθυστέρηση ή προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη.
4. Ανώριμη συμπεριφορά.
5. Συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα προσαρμογής.
6. Οικογενειακά προβλήματα.
7. Κινητικά ή νευρολογικά προβλήματα.
8. Πολιτισμική αποστέρηση ή περιβαλλοντικές διαφορές με το σχολείο.

9. Προβλήματα υπέρ-υποκινητικότητας και διάσπαση προσοχής (Σακκάς, 2002).

#### 4.ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες σε κάποιους ή σε όλους από τους παρακάτω τομείς (Μάρκου, 1998, Αναστασίου, 1998, Βογινδρούκας, 2004, Singleton, 2003):

**1. Οπτική διάκριση.** Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στο να συγκρατούν στο νου τους την εικόνα των λέξεων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους αλλά και των προτάσεων. Επίσης, είναι πιθανόν να δυσκολεύονται στην αναγνώριση των λεπτών διαφορών μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων. Πολλά γράμματα τα βλέπουν καθρεπτικά όπως και λέξεις, ή από δεξιά προς τα αριστερά και δυσκολεύονται να θυμηθούν την ορθογραφία τους. Οι διαταραχές της οπτικής αντίληψης ανευρίσκονται σε ποσοστό περίπου 10%.

**2. Φωνολογική ενημερότητα,** όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μικρή συνειδητότητα του ρυθμού, της συλλαβικότητας και των φυσικών διακοπών στον προφορικό και γραπτό λόγο. Εμφανίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση και παραγωγή ήχων π.χ. φωνηέντων, στο συγκερασμό και την κατάτμηση, λάθη κατά την προφορά πολυσύλλαβων ή μη οικείων λέξεων, αντιστροφές γραμμάτων ή/και αριθμών, αδύνατη αίσθηση ομοιοκαταληξίας.

**3. Καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου ή/και φωνολογικές δυσκολίες,** δυσκολία στην ακουστική διάκριση, η οποία μπορεί να επηρεάσει την ακουστική μνήμη ακολουθιών, δυσκολία στην ανεύρεση του ονόματος γνωστών αντικειμένων κατά την προφορική ομιλία, δυσκολίες στις ξένες γλώσσες. Περιλαμβάνεται η γλώσσα των μαθηματικών.

**4. Αλληλουχία.** Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να μπερδεύουν ή χάνουν τη σειρά των γραμμάτων, λέξεων ή ψηφίων, δηλαδή δυσκολεύονται στην αντίληψη των εννοιών της σειράς και της διαδοχής. Επομένως, παρουσιάζουν δυσκολίες με την ακολουθία των γραμμάτων της αλφαβήτου, των ημερών της εβδομάδας, των μηνών του έτους, των εποχών, του πολλαπλασιασμού και των τηλεφωνικών αριθμών.

**5. Οργάνωση και προσανατολισμός στο χώρο και χρόνο.** Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο. Συγκεκριμένα, έχουν δυσκολίες στις προμαθηματικές έννοιες

«πάνω-κάτω», «δεξιά-αριστερά», «μπρος-πίσω» καθώς, και στα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Αποτέλεσμα των δυσκολιών αυτών θεωρείται η αδυναμία να ξεχωρίζει, όταν βλέπει μία μορφή ή ένα σχήμα, ποια πλευρά είναι πάνω, ποια κάτω, ποια δεξιά ή ποια αριστερά κ.τ.λ. Επιπλέον, επικρατεί σύγχυση κατά την εκτέλεση πολύπλοκων εντολών προσανατολισμού, κατά τη γραφή, δυσκολία στη τοποθέτηση γραφημάτων στο χώρο, δυσκολία στις χρονικές ακολουθίες και χρονικές έννοιες π.χ. η εκμάθηση της ώρας γίνεται με σχετική καθυστέρηση. Παρατηρείται επίσης, έλλειψη οργάνωσης σε διαφορές δραστηριότητες π.χ. προετοιμασία σχολικού σακιδίου, του δωματίου, των παιχνιδιών, του διαβάσματος ή μιας εργασίας κ.τ.λ.

**6. Βραχυπρόθεσμη μνήμη.** Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι αδύναμα στην ονομασία και ετικετοποίηση, έχουν αργούς ρυθμούς όσον αφορά στο να ονομάσουν γράμματα, αντικείμενα, χρώματα και εικόνες ενώ, άλλα αδυνατούν να διατηρήσουν σύνθετες πληροφορίες περισσότερο από ένα μικρό χρονικό διάστημα. Επίσης, δεν μπορούν να θυμηθούν ένα σύνολο οδηγιών –ειδικά στη σωστή σειρά– ούτε μία ιστορία ή μία ακολουθία γεγονότων και έχουν δυσκολία να θυμηθούν αυτά που άκουσαν από το δάσκαλο στο μάθημα.

**7. Κινητικές δυσκολίες,** όπου τα παιδιά πιθανόν να έχουν δυσκολίες στη γραφή καθώς είναι ασυνήθιστα αρυθμική και ανεξέλεγκτη, δυσανάγνωστη και μη αρμονική, αδέξια ή χονδροειδής. Επίσης, πολλά από αυτά εμφανίζουν αδεξιότητα κινήσεων π.χ. περπατούν γρήγορα και γυρισμένα προς τα εμπρός, τρέχουν, σκοντάφτουν, περπατούν ακατάστατα, χωρίς να συντονίζουν στο βάδισμα το δεξί χέρι με το αριστερό πόδι. Πιο χαρακτηριστική όμως είναι η δυσκολία στις λεπτές κινήσεις, στη ζωγραφική, στο γράψιμο και στο κόψιμο με το ψαλίδι, καθώς τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να κόψουν ένα χαρτί με χαραγμένη ευθεία γραμμή και αρχίζουν συνέχεια από την αρχή. Επίσης, τα γράμματα τους κάθε φορά διαφέρουν. Τέλος, ένα ακόμα σαφή χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών είναι ότι γράφουν «σφιχτά» και πατούν το μολύβι με πάρα πολύ δύναμη.

**8. Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή,** με κυριότερες τη δυσκολία δόμησης περίληψης κειμένου που διάβασε, της αντιγραφής κειμένων (μπορεί να είναι ικανοί να συλλαβίσουν γράμμα-γράμμα μία λέξη, αφού σκεφτούν πρώτα, αλλά να κάνουν λάθος όταν τη γράφουν σαν μέρος ενός ολοκλήρου κειμένου), τα



ορθογραφικά λάθη, την καθρεπτική γραφή (ε-3, ρ-9, αχ- χα) και τη δυσκολία στη σύνταξη γραπτής παραγράφου.

Εκτός από τα παραπάνω βασικά χαρακτηριστικά είναι πιθανό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να συναντήσουν μια σειρά συνοδών χαρακτηριστικών, τα οποία δε συνυπάρχουν ταυτόχρονα όλα σε ένα παιδί, αλλά μερικά από αυτά.

Επιπλέον, τα παιδιά αυτά είναι πιθανόν να αναπτύξουν έντονα ψυχοκοινωνικά προβλήματα, τα οποία θα αναφερθούν εκτενέστερα στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας. (Αναγνωστάκη, χ.χ.ε., Μαυρομάτη, 1995).

## 5. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Όπως συμβαίνει και με άλλα θέματα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς την κατηγοριοποίησή τους και αυτό γιατί οι διάφοροι μελετητές ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες κατά διαφορετικό τρόπο και υιοθετούν διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης (π.χ. γενεσιουργοί παράγοντες, μορφές εκδήλωσης τους κ.α.) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το που εντοπίζεται η δυσκολία. Οι κατηγορίες αυτές διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και είναι:

- Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία
  - Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (Δυσαναγνωσία)
  - Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην γραπτή έκφραση-ορθογραφία(Δυσορθογραφία)
  - Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά-αριθμητική (Δυσαριθμησία)
- (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με την τελευταία ταξινόμηση της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM-IV (APA, 1994), οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως μαθησιακές διαταραχές (πρώην διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων) και ταξινομούνται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Διαταραχή της ανάγνωσης
- Διαταραχή των μαθηματικών
- Διαταραχή της γραπτής έκφρασης
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Τέλος, κατά την τελευταία ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD-10, 1992) και άλλους μελετητές (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005) οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων» και διακρίνονται σε 6 διαγνωστικές κατηγορίες:

- Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης

- Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
- Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και
- Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη.

## **6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

### **6.1. Διαταραχή της ανάγνωσης- Ειδική δυσκολία ανάγνωσης-Δυσλεξία**

Η δυσλεξία αποτελεί την πιο μελετημένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών και αφορά τη δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Είναι η κατάσταση κατά την οποία το παιδί αποδίδει στην ανάγνωση κάτω από το επίπεδο που αντιστοιχεί στο νοητικό του δυναμικό και στην επίδοσή του στ' άλλα μαθήματα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Μάρκου, 1998).

Βασική προϋπόθεση για την ακριβή ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών αποτελεί η περιγραφή των προβλημάτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση.

Με τον όρο αναγνωστική αποκωδικοποίηση εννοούμε τη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα και έχει αναφερθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποκωδικοποιούν με ακρίβεια, περίπου το ένα τρίτο των λέξεων που αποκωδικοποιούν οι τυπικοί συνομήλικοί τους, αν και στα ελληνικά το ποσοστό αυτό μάλλον είναι μειωμένο λόγω της υψηλής γραφοφωνημικής συνέπειας της γλώσσας.

Η ευχέρεια της ανάγνωσης αποτελεί εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς συμβάλει στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών. Ως ευχέρεια έχει οριστεί, η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά.

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια δεξιότητα με κεντρικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, γι' αυτό έχει σημαντική θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στη διάρκεια της ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας ότι γνωρίζει, με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007).

#### **6.1.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης**

Τα χαρακτηριστικά της αναγνωστικής δυσκολίας είναι πολλά και ποικίλα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως πρέπει να συνυπάρχουν όλα. Αυτά είναι (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2003, Φλωράτου, 2002, Τρίγκα- Μερτίκα, 2010, Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, ICD-10, 1992, Αδαμόπουλος, 2002).

- Αργεί να μάθει το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε σχέση με τους συμμαθητές του.
- Όταν αρχίζει να μαθαίνει, η πρόοδος είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από τους συμμαθητές τους.
- Δυσκολεύεται να γυρίσει από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επομένης.
- Δεν χρωματίζει την φωνή του όταν διαβάζει, ή την χρωματίζει εκεί που δεν χρειάζεται.
- Καθρεπτική ανάγνωση μικρών λέξεων.
- Συγχέει τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά π.χ. τ-π, γ-χ.
- Δεν σταματά στην τελεία (σαν να μην την βλέπει) ούτε στο κόμμα, ίσως σταματήσει σε λάθος σημείο με αποτέλεσμα να αλλάξει το νόημα.
- Μαντεύει λέξεις, παρασυρόμενα από κάποια γνωστή τους συλλαβή ή γράμματα, δηλαδή βλέπει καντήλι και λένε μαντήλι.
- Εάν, την ώρα που διαβάζει, σηκώσει το κεφάλι του να δει κάτι, θ' αργήσει πολύ να βρει το σημείο όπου είχε μείνει.
- Αγνοεί τα σημεία στίξης.
- Παρατονισμός των λέξεων.
- Δυσκολεύεται στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις.
- Αντικαθιστά λέξεις με άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία, π.χ. ποτάμι- νερό, δέντρο-ξύλο.
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. πένω-πλένω, σαγίδα-σφραγίδα.
- Παραλείπει ή επαναλαμβάνει μικρές λέξεις, π.χ. όπως, και, να, το.
- Αργός ρυθμός ανάγνωσης.

- Λανθασμένο ξεκίνημα και δισταγμοί μακράς διάρκειας.
- Χάσιμο της σειράς στο κείμενο.
- Ανακριβής χωρισμός των φράσεων.
- Αναστροφές λέξεων μέσα σε προτάσεις ή γραμμάτων μέσα σε λέξεις.
- Μερικά από τα παιδιά αυτά εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου που διαβάζουν.
  - Αδυναμία ανάκλησης γεγονότων που αναφέρονται σε κάποιο κείμενο.
  - Δυσκολεύεται στην εξαγωγή συμπερασμάτων ή πορισμάτων από το αναγνωσθέν κείμενο.
  - Χρήση γενικών γνώσεων ως πηγή πληροφοριών, μάλλον, παρά των πληροφοριών από μια συγκεκριμένη ιστορία, για να απαντηθούν ερωτήσεις που αφορούν στην ιστορία που διαβάστηκε.
    - Δεν διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες.
    - Δυσκολεύεται στην οργάνωση πληροφοριών που παρέχονται σε ένα κείμενο.
    - Δεν χρησιμοποιεί αποτελεσματικά στρατηγικές για την κατανόηση.
    - Δυσκολεύεται να εντοπίσει την κεντρική ιδέα.
    - Δυσκολεύεται να διακρίνει τις πληροφορίες που δεν ταιριάζουν νοηματικά με το περιεχόμενο.
    - Αδυνατεί να σχηματίσει προβλέψεις και υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο.
    - Αδυνατεί να συσχετίσει τη νέα γνώση με την ήδη υπάρχουσα.
    - Παραλείπει αξιολόγησης γραφημάτων, συλλάβων και άλλων μορφημάτων.
      - Κάποια γραφήματα που μετέχουν στην σύνθεση της λέξης. Το παιδί διαβάζει «ημέρα» αντί «σήμερα» , «ατραπή» αντί «αστραπή», «πλί» αντί «πουλί».
      - Μορφήματα. Το παιδί διαβάζει «ράδιο» αντί «ραδιόφωνο», «κοινωνία» αντί «κοινωνιολογία».

- Λέξεις από τις προτάσεις. Το παιδί διαβάζει «Σήμερα πήγαμε στο βουνό» αντί «Σήμερα πήγαμε εκδρομή στο βουνό».
- Αντικαταστάσεις λέξεων. Το παιδί βλέπει «άσπρο» και διαβάζει «μαύρο», βλέπει «όρος» και διαβάζει «βουνό», βλέπει «σήμερα» και διαβάζει «αύριο».
- Προσθήκες φωνηματικών στοιχείων, συλλαβών και άλλων μορφημάτων.
  - Προσθήκες φωνημάτων. Το παιδί διαβάζει «σχήμα» αντί «σήμα», «σπόρος» αντί «πόρος».
  - Προσθήκες συλλαβών. Το παιδί διαβάζει «άγαλμα» αντί «άλμα», «φώνημα» αντί «φωνή».
  - Προσθήκες μορφημάτων. Το παιδί διαβάζει «βροχερός» αντί «βροχή», «αέρας» αντί «αεροπλάνο».
- Προσθήκες λέξεων. Το παιδί διαβάζει «από ανέκαθεν» αντί «ανέκαθεν».

## **6.2. Διαταραχή της γραφής -Δυσγραφία**

Η δυσκολία της γραφής τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου αποτελεί την δυσγραφία /δυσορθογραφία, που είναι μία από τις δυσκολίες που αποτελούν την ομάδα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στην περίπτωση αυτή οι δεξιότητες της γραφής είναι σημαντικά χαμηλότερες από τις αναμενόμενες, με αποτέλεσμα να επηρεάζει την σχολική επίδοση ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν σύνθεση γραπτών κειμένων. Η δυσορθογραφία πολύ συχνά συνυπάρχει με δυσκολία στην ανάγνωση, αλλά είναι πιθανόν να υφίσταται από μόνη της, χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010, Snowling, 1997).

Η δυσγραφία είναι μια δυσκολία που επηρεάζει άμεσα το παιδί σε όλη τη μαθησιακή του εικόνα, το κουράζει και κάνει γενικά όλη τη μαθησιακή διαδικασία επώδυνη και βαρετή με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επικοινωνιακή του ικανότητα. Επίσης, το δυσανάγνωστο κείμενο επιδρά αρνητικά στην αυτοεικόνα και στο αυτοσυναίσθημά του και δημιουργεί δυσκολίες στην ανάπτυξη μεταγνωστικών

δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Επιπλέον, αποφεύγει να χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο στις σχολικές και καθημερινές του δραστηριότητες και όταν το κάνουν βιώνουν μεγάλο άγχος. Κατά συνέπεια ο μαθητής αναπτύσσει αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική του επίδοση και στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Τέλος, τα παιδιά με δυσορθογραφία μπορεί:

1. Να γνωρίζουν το γραφικό σύμβολο για τη σωστή αναπαράσταση μιας λέξης, αλλά να μην γνωρίζουν την φύση της λέξης, ή
2. Να γνωρίζουν την φύση της λέξης αλλά όχι το γραφικό σύμβολο (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2003).

### **6.2.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές γραφής**

Κατά τις γραφο-συμβολικές δυσκολίες το παιδί (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010, Φλωράτου, 2002, Χαρίση, 2011):

- Έχει αδέξιο ή προβληματικό κράτημα μολυβιού.
- Έχει προβληματική θέση του καρπού, του σώματος και της θέσης του τετραδίου.
- Κάνει πολλά σβησίματα και διορθώσεις.
- Το κείμενο τους είναι δυσανάγνωστο (παρά τον επαρκή χρόνο που είχαν στην διάθεση τους και την προσοχή που αφιέρωσαν στην εκτέλεση του έργου).
- Ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων μέσα στις λέξεις.
- Ανάμειξη της κάθετης, της πλάγιας και της συνεχούς γραφής.
- Ασυνέπειες στο μέγεθος και το σχήμα των γραμμάτων.
- Υπερβαίνει τα περιθώρια των γραμμών.
- Έχει πολύ αργό ή πολύ γρήγορο ρυθμό γραφής ή αντιγραφής.
- Ψιθυρίζει τις λέξεις κατά τη διάρκεια της γραφής τους. Δεν χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης.



- Δεν κρατάει τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων π.χ. σήμεραστο σχολείο διαβάσαμεέναποίημα αντί σήμερα στο σχολείο διαβάσαμε ένα ποίημα.

**Όσον αφορά τις δυσκολίες στην ορθογραφία, το παιδί** (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010, Φλωράτου, 2002):

- Παραλείπει ή επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές ή και λέξεις.
- Προσθέτει γράμματα, συλλαβές ή και λέξεις.
- Αντικαθιστά γράμματα σε λέξεις, κυρίως εκεί που δεν υπάρχουν, αυτά που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά.
- Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη κα σε λέξεις που έχει διδαχθεί.
- Καθρεφτική γραφή, π.χ. ε – 3, ρ- 9, αχ – χα, αν – να.
- Δεν τονίζει τις λέξεις ή τις τονίζει σε λάθος συλλαβή.
- Όταν γράφει, δεν τηρεί ούτε τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας, (όπως τα ουδέτερα γράφονται με –ι, ενώ τα ρήματα με –ει κ.τ.λ.), μπορεί δε να είναι στη Ε' δημοτικού και να μην ξεχωρίζει ένα ουσιαστικό από ένα ρήμα.
- Δεν γενικεύει την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα, αν δεν εξασκηθούν ειδικά, δηλαδή ενώ διδάσκονται «τα ρήματα σε –ώνω γράφονται με –ω, κι αυτό το –ω διατηρείται σε όλους τους χρόνους και στα παράγωγα ουσιαστικά», εάν δεν δοθούν ειδικές ασκήσεις για καθεμία από τις περιπτώσεις, (παράγωγα ουσιαστικά, υπόλοιποι χρόνοι πέραν του ενεστώτα) δεν θα γράψει σωστά το «άπλωμα» ή το «έχουμε απλώσει».

**Όσον αφορά τις δυσκολίες στην οργάνωση κα τη δομή, το παιδί** (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, Φλωράτου, 2002):

- Κάνει λάθη στη σειρά των λέξεων.
- Δεν τηρεί χρονική ή λογική αλληλουχία.
- Δυσκολεύεται στη δόμηση παραγράφων.
- Δυσκολεύεται στην ολοκλήρωση προτάσεων.

**Όσον αφορά τις δυσκολίες στο λεξιλόγιο, το παιδί:**

- Κάνει λάθος χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών
- Δυσκολεύεται στην εύρεση και χρήση κατάλληλων ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων.
- Επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις
- Χρησιμοποιεί κοινόχρηστες και όχι πρωτότυπες λέξεις (Παντελιάδου & Μπότσας,2007).

#### **Όσον αφορά τις δυσκολίες στο περιεχόμενο, το παιδί :**

- Δεν δίνει ενδιαφέροντα τίτλο.
- Δυσκολεύεται στην καταγραφή κειμένων με φαντασία, πρωτοτυπία και προσωπικό ύφος.
- Γράφει κείμενα με περιορισμένο αριθμό λέξεων/προτάσεων.
- Δυσκολεύεται στη σύνταξη.
- Παραλείπει συχνά λέξεις.
- Έχει προβλήματα αλληλουχίας και συνοχής πληροφοριών.
- Δυσκολεύεται στις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου.
- Δυσκολεύεται στη σύνθεση εισαγωγής.
- Δυσκολεύεται στην εύρεση και ανάπτυξη κεντρικών ιδεών.
- Δυσκολεύεται στην ανάπτυξη επιχειρημάτων ή υποστηρικτικών προτάσεων. Οι ιδέες του δεν ανταποκρίνονται στο θέμα.

### **6.3. Διαταραχή των μαθηματικών – Δυσαριθμησία**

Το βασικό χαρακτηριστικό της δυσκολίας αυτής είναι η μειονεξία των αριθμητικών ικανοτήτων. Παιδιά με τη διαταραχή αυτή αποδίδουν σε σταθμισμένα τεστ αριθμητικής, σημαντικά χαμηλότερα από το αναμενόμενο, λαμβανόμενης υπόψη της σχολικής φοίτησης, της χρονολογικής και νοητικής ηλικίας τους.

Η μειονεξία αναφέρεται στην αφομοίωση των βασικών υπολογιστικών πράξεων της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

### **6.3.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές στα μαθηματικά.**

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005, Κασσέρης, 2002, Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991):

- Δυσκολία εκμάθησης των ονομάτων των αριθμών.
- Δυσκολία επανάληψης μια αριθμητικής αλληλουχίας.
- Δυσκολία καταγραφής των αριθμητικών συμβόλων.
- Δυσκολία κατανόησης των πράξεων «συνδέω» και «χωρίζω».
- Δυσκολία εκμάθησης της ακριβούς εννοίας των συμβόλων, των αριθμητικών πράξεων και χρησιμοποίησής τους.
- Δυσκολία εκτέλεσης βασικών πράξεων από μνήμης.
- Δυσκολία κατανόησης της έννοιας «αξία» και απόδοσης της στα αριθμητικά μεγέθη.
- Δυσκολία ευθυγράμμισης των αριθμητικών ψηφίων κατά την επίλυση προβλημάτων.
- Δυσκολία τήρησης της ευθυγράμμισης κατά την εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων.
- Αδυναμία εκτέλεσης ακριβών υπολογισμών.
- Βραδύτητα κατά την εκτέλεση υπολογισμών.
- Δυσκολία κατανόησης προφορικών προβλημάτων.
- Δυσκολία κατανόησης και απόδοσης των στοιχείων με γραφικές αναπαραστάσεις.

- Δυσκολίες των σχέσεων στο χώρο π.χ. συγγέουν έννοιες όπως πάνω - κάτω, κοντά - μακριά, κορυφή - βάση, αρχή - τέλος και δεν μπορούν να δουλέψουν με puzzles.

- Διαταραχές στη κινητική και οπτική αντίληψη π.χ. δεν μπορούν να κατατάξουν τα αντικείμενα και να κατανοήσουν ομάδες αντικειμένων.

- Προβλήματα που συνδέονται με το λόγο π.χ. δεν μπορούν να καταλάβουν τις έννοιες του «και», «πλην» ή «επί».

- Φτωχικές έννοιες κατεύθυνσης και χρόνου π.χ. χάνονται εύκολα, δεν μπορούν να υπολογίσουν την διάρκεια μιας δραστηριότητας.

- Προβλήματα μνήμης π.χ. δεν μπορούν να ανακαλέσουν τις αριθμητικές πράξεις γρήγορα και αυτόματα.

#### **6.4. Διαταραχή της μάθησης μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.**

**Όσον αφορά τις δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, το παιδί:**

- δυσκολεύεται στις προφορικές ασκήσεις
- δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται μόνο προφορικά
- συγχέει όρους που μοιάζουν φωνολογικά (π.χ. τριακοστός και τετρακοσιοστός)

**Όσον αφορά τις δυσκολίες της λεπτής κινητικότητας, το παιδί:**

- γράφει δραματικά αργά
- κάνει λάθη κατά τη γραφή των αριθμών
- δυσκολεύεται να προσαρμόσει το μέγεθος των ψηφίων που γράφει στο διαθέσιμο χώρο

**Όσον αφορά τις δυσκολίες στην μνήμη, το παιδί:**

- δυσκολεύεται στη συγκράτηση νέων μαθηματικών δεδομένων
- δυσκολεύεται να λείει την ώρα

**Όσον αφορά τις δυσκολίες τον λόγο, το παιδί:**

- δυσκολεύεται στην κατανόηση των μαθηματικών όρων (συν, υπόλοιπο, κρατούμενο κ.τ.λ.)
- δυσκολεύεται να εκφράσει προφορικά και με τη χρήση μαθηματικών όρων αυτό που σκέφτεται
- δυσκολεύεται στην προφορική περιγραφή των βημάτων μιας στρατηγικής που ακολουθεί

**Όσον αφορά τις δυσκολίες αφαιρετικού συλλογισμού, το παιδί:**

- δυσκολεύεται στην κατανόηση μαθηματικών συμβόλων (π.χ. =, <, >)
- δυσκολεύεται στην επίλυση προφορικών προβλημάτων
- δυσκολεύεται στη σύγκριση μεγεθών και ποσοτήτων. (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007, Χαρίση, 2011)

## **7. ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

Πολλές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών γίνονται νωρίτερα αντιληπτές, επειδή συνοδεύονται από διάφορα εμφανή συμπτώματα, όπως καθυστέρηση στο λόγο, στο συντονισμό των κινήσεων κ.λπ. που συνήθως γίνονται αντιληπτά από τους γονείς του παιδιού που περιμένουν με αγωνία για το πρώτο του βήμα, την πρώτη του λέξη και χιλιάδες άλλα « πρώτα» (Σακκάς, 2002).

### **7.1. Διαδικασία διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών**

Η διαδικασία διάγνωσης ξεκινάει από την υποψία του δασκάλου της τάξης ή των γονέων για μαθησιακές δυσκολίες στο παιδί. Αυτό γίνεται με την παρατήρηση μη αναμενόμενων ή περίεργων συμπεριφορών, με τη διαπίστωση αδυναμίας εκτέλεσης συγκεκριμένων έργων, με τη σύγκριση με συνομηλίκους κ.λπ. (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με το National Institute of Mental Health “NIMH” (1999), οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να διαπιστωθούν ανεπίσημα παρατηρώντας σημαντικές καθυστερήσεις στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού. Μία καθυστέρηση δύο χρόνων στις πρώτες τάξεις, συνήθως θεωρείται σημαντική. Σε μεγαλύτερους μαθητές δεν αναγνωρίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες, εκτός και αν η καθυστέρηση είναι πάνω από δύο χρόνια. Η πραγματική, όμως, διάγνωση γίνεται χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα τεστ που συγκρίνουν το επίπεδο ικανότητας του παιδιού με αυτό που θεωρείται φυσιολογική ανάπτυξη για ένα άτομο της συγκεκριμένης ηλικίας και ανάπτυξης.

Στη συνέχεια αποκλείονται τυχόν οργανικές δυσλειτουργίες. Αυτό γίνεται με ιατρικές εξετάσεις, κυρίως από νευρολόγο, οφθαλμίατρο και ωτορινολαρυγγολόγο. Αν αποκλείσουμε κάθε υποψία οργανικής βλάβης, με παραπομπή στους ανάλογους ειδικούς, προχωράμε στην εκτίμηση της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών (Σακκάς, 2002).

Η εκτίμηση των δυσκολιών μάθησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας γίνεται με αναζήτηση παραγόντων που αναφέρονται στο οικογενειακό ιστορικό του παιδιού, σε πιθανά μειονεκτήματα στις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες και στο αναλυτικό

πρόγραμμα του σχολείου. Η εκτίμηση γίνεται από την ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ή το Κ.Δ.Α.Υ όπου παραπέμπεται συνήθως το παιδί και τα οποία πρέπει να διαθέτουν ψυχίατρο, ψυχολόγο, παιδαγωγό, κοινωνικό λειτουργό και σε μερικές περιπτώσεις λογοθεραπευτή και άλλους ειδικούς επιστήμονες. Η διεπιστημονική εκτίμηση του προβλήματος πρέπει να οδηγήσει και σε ανάλογη συγκεκριμένη πρόταση αντιμετώπισης (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

### **7.2. Ένα μοντέλο διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών**

Ο Κωνσταντόπουλος Γ. (1997) σημειώνει ότι επειδή τα αίτια της σχολικής αποτυχίας δεν είναι μόνο παιδαγωγικά, πρέπει το παιδί να εξετάζεται, για να βεβαιωθούμε ότι η αύξηση είναι φυσιολογική, ότι δεν υπάρχουν αισθητηριακές διαταραχές(όρασης, ακοής) και ότι η ανάπτυξη(σωματική, πνευματική και ψυχική) γίνεται μέσα σε φυσιολογικά πλαίσια και προτείνει το παρακάτω μοντέλο εξέτασης παιδιών για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, που έχουν μεταφραστεί σε σχολική αποτυχία:

1. Ιστορικό του παιδιού
2. Κλινική εξέταση
3. Αναπτυξιακή εξέταση
4. Τεστ νοημοσύνης
5. Νευρολογική εξέταση
6. Ψυχιατρική εξέταση
7. Αξιολόγηση προσοχής, αντίληψης, μνήμης, γνωστικής επίδοσης
8. Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων (Σακκάς, 2002)

### **7.3. Εργαλεία διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών**

Κατά την διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη η συλλογή αξιόπιστων πληροφοριών για τις ικανότητες κάθε παιδιού χωριστά. Υπάρχουν τρία είδη μέσων, τα

οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν, μόνα τους ή σε συνδυασμό, για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών:

- **Οι σταθμισμένες δοκιμασίες (standardized norm-referenced tests).** Παρέχουν πληροφορίες για το επίπεδο που βρίσκεται το παιδί σε σχέση με το μέσο όρο, δηλαδή πόσο καλά τα καταφέρνει συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του όσον αφορά μία συγκεκριμένη δραστηριότητα. Βασική αρχή στις δοκιμασίες αυτού του είδους είναι ο καθορισμός ενός άξονα από το χαμηλότερο έως το υψηλότερο επίπεδο επίδοσης και η τοποθέτηση του παιδιού σε αυτόν ανάλογα με την επίδοσή του. Οι δοκιμασίες θα πρέπει να έχουν άμεση σχέση με το εκάστοτε πολιτιστικό περιβάλλον. Στην Ελλάδα, μία σταθμισμένη δοκιμασία για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών που χρησιμοποιείται είναι το «ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης».

- **Τα αναπτυξιακά προφίλ, οι λίστες δεξιοτήτων, οι δοκιμασίες με βάση ένα εξωτερικό κριτήριο (criterion referenced tests).** Στις δοκιμασίες αυτές αξιολογείται σε ποιο βαθμό έχει κατακτήσει το παιδί τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ολοκληρώσει ένα έργο. Οι δοκιμασίες αυτές εστιάζονται συνήθως στο να δείξουν τι είναι ικανό και τι δεν είναι ικανό να κάνει το παιδί. Οι συγκεκριμένες δοκιμασίες είναι χρήσιμες καθώς παρέχουν τη δυνατότητα ανάλυσης του είδους των λαθών που κάνει το παιδί, συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη ανάλυση των δυσκολιών του. Τα αποτελέσματα χρησιμεύουν ως οδηγίες, υποδεικνύοντας ποιες δεξιότητες θα πρέπει να κατακτηθούν και πώς πρέπει να δομηθεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης.

- **Τα διδακτικά πειράματα (teaching experiments).** Τα διδακτικά πειράματα χρησιμοποιούνται όταν δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί καμία από τις παραπάνω δοκιμασίες. Το κριτήριο αξιολόγησης είναι η ίδια η μάθηση και αξιολογεί κατά πόσο το παιδί έχει μάθει αυτό που διδάχθηκε (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

#### **7.4. Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και τεχνολογία**

Η διάγνωση και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών θα πάρουν άλλες διαστάσεις χάρις στην μεγάλη ανάπτυξη της τεχνολογίας και ιδιαίτερα της πληροφορικής, η οποία καθιστά ικανή την κατευθείαν παρατήρηση του εγκεφάλου σε



διάφορες δραστηριότητες και την ανίχνευση λεπτών δυσλειτουργιών, που δεν θα μπορούσαν να είχαν διαπιστωθεί διαφορετικά. Άλλες τεχνικές επιτρέπουν στους επιστήμονες να μελετούν τα σημεία επαφής ανάμεσα στα κύτταρα του εγκεφάλου και στους τρόπους που οι πληροφορίες μεταφέρονται από κύτταρο σε κύτταρο. Επίσης, συγκρίνονται οι διαδικασίες του εγκεφάλου των ανθρώπων με και χωρίς δυσλεξία, καθώς διαβάζουν, εξετάζονται οι δομές του εγκεφάλου των παιδιών με διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες και καταβάλλεται προσπάθεια να αναγνωριστούν διαφορές στο νευρικό σύστημα των παιδιών με αυτές τις συσχετιζόμενες διαταραχές.

Τέλος, η εισαγωγή των Υπολογιστών στην εκπαίδευση και η γενίκευση της χρήσης σταθμισμένων τεστ για τις μαθησιακές δυσκολίες βοηθούν στην ευκολότερη διάγνωση, κυρίως παιδιών που έχουν ιδιαίτερα εμφανή στοιχεία (Σακκάς, 2002).

## **7.5. Διάγνωση διάφορων τύπων μαθησιακών δυσκολιών**

### **7.5.1. Διαταραχή της ανάγνωσης-ειδική δυσκολία ανάγνωσης- δυσλεξία**

Συμφώνα με το DSM-IV (APA, 1994) τα διαγνωστικά κριτήρια είναι:

- Η επίδοση στην ανάγνωση, όπως μετριέται σε ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες και είναι ουσιωδώς κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.

- Η διαταραχή στο παραπάνω κριτήριο παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν δεξιότητες ανάγνωσης.

- Δεν οφείλεται σε πρόβλημα όρασης ή ακοής ή σε νευρολογική βλάβη.

Η διαταραχή της ανάγνωσης σπάνια διαγιγνώσκεται πριν την αρχή της πρώτης τάξης του δημοτικού, γιατί τότε αρχίζει τυπικά η διδασκαλία της ανάγνωσης.

### **7.5.2. Διαταραχή των μαθηματικών - Ειδική δυσκολία αριθμησης - Δυσαριθμησία**

Συμφώνα με το DSM-IV (APA, 1994) τα διαγνωστικά κριτήρια είναι:

- Η μαθηματική ικανότητα, όπως μετριέται σε ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες και είναι ουσιωδώς κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.

- Η διαταραχή στο παραπάνω κριτήριο παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν μαθηματικές δεξιότητες.

- Δεν οφείλεται σε αισθητηριακές βλάβες ή νευρολογικές διαταραχές.

Η διαταραχή των μαθηματικών σπάνια διαγιγνώσκεται πριν το τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού, γιατί τότε έχει χορηγηθεί τυπικά η βασική εκπαίδευση στα μαθηματικά, και συνήθως στη δεύτερη ή την τρίτη τάξη.

### **7.5.3. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης – Δυσγραφία**

Συμφώνα με το DSM-IV (APA, 1994) τα διαγνωστικά κριτήρια είναι:

- Οι δεξιότητες γραφής όπως μετριοούνται σε ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες (ή λειτουργικές εκτιμήσεις των δεξιοτήτων γραφής) είναι ουσιωδώς κάτω από την αναμενόμενη, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.

- Η διαταραχή στο παραπάνω κριτήριο παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν μαθηματικές δεξιότητες.

- Αν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται με αυτό.

Συχνά η διαταραχή αυτή συνυπάρχει με τη διαταραχή της ανάγνωσης ή τη διαταραχή των μαθηματικών. Σπάνια εμφανίζεται μόνη της. Συνήθως η διαταραχή γίνεται εμφανής στη δεύτερη τάξη του δημοτικού (αφού έχει προηγηθεί τυπικά επαρκής διδασκαλία στη σύνθεση προτάσεων) μερικές φορές και αργότερα (Μάνος, 1997).

#### **7.5.4. Διαταραχή της μάθησης μη προσδιοριζόμενη αλλιώς**

Αυτή η κατηγορία αφορά διαταραχές της μάθησης οι οποίες δεν πληρούν τα κριτήρια κάποιας ειδικής μαθησιακής διαταραχής. Μπορεί να περιλαμβάνει προβλήματα και στις τρεις περιοχές (ανάγνωση, μαθηματικά, γραπτή έκφραση), τα οποία από κοινού παρεμποδίζουν σημαντικά την σχολική επίδοση, ακόμα και αν η απόδοση σε δοκιμασίες που μετρούν την καθεμία ατομική δεξιότητα δεν είναι σημαντικά κάτω από αναμενόμενο, δεδομένων τις χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία (Παπαδάτος, 2010).

#### **7.5.5. Έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση**

Οι γονείς, ίσως είναι οι πρώτοι, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών τους κάνοντας σύγκριση των δεξιοτήτων τους με αυτές των συνομηλίκων ή των αδερφών τους σε ανάλογη ηλικία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, όταν είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σε θέματα των μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί να συμβάλλουν σημαντικά στην πρόωμη διάγνωση και παρέμβαση καθώς και την ψυχολογική ενδυνάμωση των παιδιών, αλλά και της οικογένειας.

Πολλές φορές, οι γονείς αρνούνται να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους αποδίδοντας τις ευθύνες σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως τους δασκάλους ή σε ιδιαιτερότητες του παιδιού που έχουν να κάνουν με συμπεριφορές και τάσεις. Είναι πιο εύκολο γι' αυτούς να αποδεχτούν ότι το παιδί τους είναι αδιάφορο ή και τεμπέλικο, παρά να δεχτούν ότι έχει μία ανικανότητα.

Πολλοί ειδικοί θεωρούν την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης αναγκαία κατά την προσχολική ηλικία. Τα παρεμβατικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας απευθύνονται σε μαθητές παιδικών σταθμών ή νηπιαγωγείων και έχουν στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους σε διάφορους τομείς και μπορούν να παρέχουν βοήθεια στους μαθητές να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη

διδασκαλία κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Η παρέμβαση αυτή λειτουργεί σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης

Η πρώιμη παρέμβαση πριν την Α΄ δημοτικού είναι σημαντική για παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου. Η πρώιμη παρέμβαση επιτρέπει την άμεση αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού προτού αυτές γίνουν ανυπέρβλητες. Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, τα προγράμματα παρέμβασης μακροπρόθεσμα έχουν θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Καθοριστικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητά τους είναι η μεγάλη χρονική διάρκεια και η συμμετοχή σε αυτά τόσο των παιδιών όσο και των γονιών τους.

Η πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά που έχουν δυσκολίες στο γράψιμο και στο διάβασμα, είναι πολύ σημαντική στην αποτροπή μίας μετέπειτα διάγνωσης μαθησιακής δυσκολίας εξαιτίας συνεχόμενων ακαδημαϊκών προβλημάτων. Είναι πλέον τεκμηριωμένο και αποδεκτό ότι εάν οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν ανιχνευθούν και δεν αντιμετωπιστούν το αργότερο μέχρι τη Δευτέρα δημοτικού, ακολουθούν το μαθητή σε όλη τη σχολική του ζωή.

Γενικά, η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί και στην έγκαιρη αντιμετώπιση. Η έγκαιρη ανίχνευση και η πρώιμη παρέμβαση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συμβάλλει στην πρόληψη της διόγκωσης των δυσκολιών του παιδιού και τη συσσώρευση αρνητικών σχολικών εμπειριών. Έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερα μεγάλες δυνατότητες να μαθαίνουν περισσότερο στις μικρές ηλικίες που η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι μεγαλύτερη. Γι' αυτό η παρέμβαση στα μικρά παιδιά είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Κατά την εφηβεία και αργότερα μειώνεται η ικανότητα εκμάθησης νέων δεξιοτήτων, γι' αυτό και είναι σημαντικό να γίνεται νωρίς η παρέμβαση (Γλύκας & Καλομοίρης ,2003, Πόρποδας, 2003, Πολυχρόνη και συν, 2010).

#### **7.5.6 Πρόγνωση - Εξέλιξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες**

Μακροχρόνιες έρευνες με θέμα τις μαθησιακές δυσκολίες από την προσχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία διαπίστωσαν ότι τα συμπτώματα τους αρχίζουν να γίνονται εμφανή από τα προσχολικά χρόνια, διαφοροποιούνται στα σχολικά, αλλά

δυστυχώς σε πολλές περιπτώσεις εξακολουθούν να υπάρχουν σε ολόκληρη τη ζωή, όπου εμφανίζονται σε καινούριες καταστάσεις, όπως σπουδές, αλλαγή εργασίας και γενικά όταν απαιτείται να χρησιμοποιηθούν οι διαδικασίες του λόγου.

Τελευταία, ο καλός σχεδιασμός των διαχρονικών ερευνών που έχουν γίνει έχει διευκολύνει σημαντικά την κατανόηση της εξέλιξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει πως παρά το γεγονός ότι οι δυσκολίες των παιδιών αυτών δε μπορούν να αποκατασταθούν πλήρως, η εξέλιξή τους είναι πολύ καλύτερη απ' ό τι πίστευαν οι ειδικοί παλαιότερα.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, συνήθως, βιώνουν έντονα την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου χωρίς να μπορούν, ταυτόχρονα, να καταλάβουν γιατί διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά. Για το λόγο αυτό, οι καθημερινές τους εμπειρίες μπορεί να τα οδηγήσουν σε εκδηλώσεις θυμού και ανυπακοής και σταδιακά είναι πολύ πιθανό να μειωθεί το κίνητρό τους για μάθηση, καθώς επίσης και το επίπεδο αυτοεκτίμησης τους. Τα περισσότερα από τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να αποτελούν ένα είδος αντίδρασης στη σχολική αποτυχία και την αποστέρηση που βιώνουν λόγω των δυσκολιών τους. Στη θετική εξέλιξη αυτών των αρνητικών συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει η ψυχολογική υποστήριξη.

Η πρόοδος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι τις περισσότερες φορές πιο αργή από αυτή των συνομηλίκων τους, καθώς χρειάζονται περισσότερο χρόνο, προσπάθεια και υποστήριξη για να πετύχουν μία ικανοποιητική επίδοση. Τα παιδιά που έχουν τη στήριξη, την κατανόηση και την ενθάρρυνση του σπιτιού, αλλά και του σχολείου και που λαμβάνουν εξειδικευμένη βοήθεια στα μαθήματα στα οποία δυσκολεύονται ιδιαίτερα, παρουσιάζουν πιο θετική εξέλιξη. Συνεπώς, η συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την προσαρμογή και τη θετική έκβαση των προσπαθειών των παιδιών.

Σε μία θετική πρόγνωση των διαταραχών της μάθησης συμβάλουν σημαντικά η πρόωπη ανίχνευση καθώς και η πρόωπη και έγκαιρη παρέμβαση. Σχετικά με την πρόγνωση των συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει αισιοδοξία (Πόρποδας,2003).

Με το πέρασμα των χρόνων και τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή τα άτομα μπορούν να χαρακτηριστούν ακαδημαϊκά και επαγγελματικά επιτυχημένα. Αν τους δοθεί η κατάλληλη βοήθεια τότε είναι δυνατόν να έχουν μεγάλες επιτυχίες ή ακόμα και να κατακτήσουν κάποιο πτυχίο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Αυτό αποδεικνύεται με το γεγονός ότι πολλοί διάσημοι άνθρωποι επιτέλεσαν αξιοθαύμαστα επιτεύγματα παρά τη δυσλεξία τους ή ακόμη και εξαιτίας αυτής (Κασσέρης,2002).

### **7.5.7. «Δυνατά σημεία»**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν μόνο αδυναμίες και δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά συνήθως παρουσιάζουν και κάποιες μεγάλες δυνατότητες και ξεχωριστά ταλέντα, όπως:

- Έχουν πολύ καλή παρατηρητικότητα και συχνά ξαφνιάζουν με την οξυδέρκεια των παρατηρήσεων τους
- Χρησιμοποιούν τα χέρια τους με μεγάλη εφευρετικότητα και επιδεξιότητα.
- Έχουν πρακτικό πνεύμα. Μπορεί να δουλέψουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή πριν από άλλους μαθητές, ακόμη και να τον επισκευάσουν.
- Έχουν κλίση στον αθλητισμό. Μπορεί να διακρίνονται σε ατομικά αθλήματα.
- Έχουν πλούσια φαντασία. Εφόσον η μακροπρόθεσμη μνήμη τους είναι καλή, μπορεί να είναι σε θέση να διηγηθούν υπέροχες ιστορίες.
- Έχουν καλή κριτική σκέψη και μπορούν να οδηγηθούν σε λογικά συμπεράσματα μετά από επεξεργασία δεδομένων.
- Έχουν γρήγορη αντίληψη
- Παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες στην αρχιτεκτονική
- Έχουν έφεση στη μηχανολογία και σε άλλες δημιουργικές τέχνες.
- Καλές επιδόσεις παρουσιάζουν επίσης στην ηθοποιία, στη μουσική, αλλά και στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα.
- Έχουν καλές τεχνικές και κατασκευαστικές δεξιότητες.

- Παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τη φυσική και ανάλογες επιστήμες.
- Έχουν γόνιμη φαντασία, χιούμορ, δημιουργικότητα και επινοητικότητα.
- Σκέφτονται κυρίως με εικόνες παρά με λέξεις.
- Είναι εξαιρετικά διαισθητικοί και διορατικοί.
- Μπορούν να βιώνουν τη σκέψη ως πραγματικότητα.
- Σκέφτονται και αντιλαμβάνονται πολυδιάστατα, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους.
- Έχουν πολύ αυξημένη συνείδηση του περιβάλλοντός τους.

Θα πρέπει, ακόμα, να αναφερθεί πως αν στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αυτά δοθεί η κατάλληλη βοήθεια τότε είναι δυνατόν να έχουν μεγάλες επιτυχίες ή ακόμα και να κατακτήσουν κάποιο πτυχίο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Πολλοί εξάλλου από αυτούς το έχουν ήδη κάνει (Παντελιάδου και συν , 2004).

Μερικά από τα πιο εμπνευσμένα δυσλεκτικά άτομα είναι ο Ουίνστον Τσόρτσιλ, ο Άλμπερτ Αϊνσταϊν, ο Ουόλτ Ντίσνεϊ. Οι αθλητές, οι επιστήμονες και οι πολιτικοί που προαναφέρθηκαν αποτελούν απόδειξη της δυνατότητας που έχουν αυτά τα άτομα. να μεγαλοουργήσουν (Δήμου, 1982).

## 8. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα. Αυτό δικαιολογείται τόσο από της φύση των μαθησιακών δυσκολιών όσο και από την οργάνωση και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επιδεινωθούν ή να μειωθούν ανάλογα με συγκεκριμένους παράγοντες του περιβάλλοντος, αν και δεν προκαλούνται από το περιβάλλον.

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα μεγάλο και ιδιαίτερα σημαντικό θέμα, γιατί ακόμα και στις περιπτώσεις που μία μαθησιακή δυσκολία δεν εξαφανίζεται, έχει αποδειχτεί ότι αν δοθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, μειώνονται οι αρνητικές επιπτώσεις του προβλήματος στην ακαδημαϊκή και γενικότερη εξέλιξη του ατόμου. Είναι απαραίτητο να τονισθεί πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να γίνουν για το παιδί «φαύλος κύκλος», ο οποίος κλείνοντας στην παιδική ηλικία, θα αφαιρέσει σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα «σπασίματος» κατά την εφηβική. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, ανάλογα με την περίπτωση, πρέπει να γίνει παρέμβαση στο παιδί, στο οικογενειακό περιβάλλον και στο σχολικό περιβάλλον.

Ως βασικοί λόγοι που μπορεί να παρεμποδίσουν την αποτελεσματική αποκατάσταση αναφέρονται η αρνητική επίδραση του στιγματισμού, ο οποίος επηρεάζει τις προσδοκίες και τις προσπάθειες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, ο βαθμός σοβαρότητας των αναγνωστικών δυσκολιών, το είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται, οι δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, καθώς και η ανάμειξη των δευτερογενών συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων (Πολυχρόνη και συν,2010,Πόρποδας,2003).

Η αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και η θεραπευτική παρέμβαση μπορεί να γίνει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα πάντα με το πώς αντιλαμβάνονται και κατανοούν το πρόβλημα οι διάφοροι ειδικοί που ασχολούνται με την επίλυσή του. Έτσι, ο γιατρός που υποστηρίζει τη διαγνωστική θεωρία της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας μπορεί να συστήσει φαρμακευτική αγωγή. Όσοι πιστεύουν ότι η ακατάλληλη διατροφή συμβάλλει στην εγκεφαλική υπολειτουργία



προκαλώντας ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συστήσουν κάποιο ειδικό πρόγραμμα διατροφής. Ο ψυχολόγος που ερμηνεύει την κατάσταση με βάση τις αιτιολογικές θεωρίες των αντιληπτικο-κινητικών διαταραχών αναζητεί προφανώς μεθόδους και προγράμματα που θα βελτιώσουν την αντιληπτικο-κινητική λειτουργία. Ο δάσκαλος ή ο ειδικός παιδαγωγός που βλέπει το πρόβλημα από τη σκοπιά της σχολικής καθυστέρησης και των μαθησιακών ελλείψεων και κενών, θα επιχειρήσει να βελτιώσει τις σχολικές του δεξιότητες.

Σήμερα οι μαθησιακές δυσκολίες δε μπορούν να αντιμετωπισθούν με ιατρικές και φαρμακευτικές παρεμβάσεις, εκτός από τις περιπτώσεις που τα προβλήματα αυτά είναι αποτέλεσμα των διαταραχών προσοχής και της υπερκινητικότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι πιθανό, μέσα από τη βελτίωση της ικανότητας του παιδιού να συγκεντρώνει καλύτερα την προσοχή του, να βελτιώνονται και οι ικανότητές του στη σχολική μάθηση.

Για μία αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού, είναι απαραίτητο η παρέμβαση να περιλαμβάνει το παιδί την οικογένεια και το σχολικό πρόγραμμα. Τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εξαιρετικά δύσκολα παιδιά, καθώς τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν πολύ περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να βασίζονται στην αντιστάθμιση των ανεπαρκειών σε επίπεδο ικανοτήτων με παράλληλη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του και αφετέρου στην αντιμετώπιση και τροποποίηση των προβληματικών του συμπεριφορών.

Δε θα πρέπει να παραλείπεται η ψυχολογική υποστήριξη τόσο του ίδιου του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες όσο και του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Η ψυχολογική υποστήριξη έχει σαν στόχο την ενθάρρυνση και τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του παιδιού σε υψηλά επίπεδα, ώστε να σπάσει ο φαύλος κύκλος της απογοήτευσης, διότι στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει υψηλή προσπάθεια χωρίς αποτέλεσμα.

Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνά κανείς ότι οι μαθησιακές δυσκολίες πολύ συχνά εμφανίζονται για να δηλώσουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα στο περιβάλλον του παιδιού και να φέρουν στην επιφάνεια μια αρνητική σχέση με τους συμμαθητές ή το

δάσκαλό του. Είναι απαραίτητο να εξετάζονται πιθανά προβλήματα που σχετίζονται με το θέμα αυτό και να αντιμετωπίζονται κατάλληλα (Πολυχρόνη και συν, 2010, Γλύκας & Καλομοίρης, 2003).

Μερικές βασικές θεωρητικές παραδοχές που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για μία αποτελεσματική παρέμβαση είναι οι παρακάτω:

- Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι ασθένεια, ούτε αντιμετωπίζεται ως τέτοια. Με τον όρο αυτό περιγράφουμε μία σειρά από συμπτώματα διαταραχών την ανάγνωσης, του γραπτού λόγου και των μαθηματικών.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο από εξειδικευμένα άτομα.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της αναγνώρισης και αποδοχής της ειδικής κατάστασης τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια.
- Δεν αρκεί η αναγνώριση του προβλήματος. Χρειάζεται επίσης αποδοχή και συμφιλίωση για την απαιτούμενη προσαρμογή στο σπίτι, στο σχολείο και στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού.
- Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί βαθιά γνώση του πολύπλευρου προβλήματος (Γλύκας & Καλομοίρης, 2003).

### **8.1. Βελτίωση των γνωστικών χαρακτηριστικών**

Κατά τη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη το γνωστικό επίπεδο του παιδιού. Επίσης, πρέπει να υπολογίζεται το μνημονικό του δυναμικό, η δυνατότητά του να οργανώσει και να διαχειριστεί τις διδασκόμενες πληροφορίες (Wong, 1985).

#### **8.1.1. Μνήμη**

Η μνήμη είναι ανώτερη λειτουργία της νόησης και αποτελεί μία κατάσταση της γνώσης. Η λειτουργία του μνημονικού μηχανισμού κατέχει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα αυτής της λειτουργίας είναι βαρύνουσας

σημασίας για την επίδοσή τους. Παρακάτω αναφέρονται ορισμένες ασκήσεις οι οποίες αποβλέπουν στην εποικοδομητική λειτουργία της μνήμης (Swanson, 1999).

Για την εξάσκηση της μνήμης των ακολουθιών μια άσκηση είναι η εξής: ζητάμε από το παιδί να τοποθετήσει διάφορα αντικείμενα σε μια ορισμένη σειρά. Επειδή δυσκολεύεται στη συγκράτηση οπτικών παραστάσεων ή γεωμετρικών σχημάτων, δείχνουμε π.χ. τρία σχήματα για λίγο και μετά του ζητάμε να τα ζωγραφίσει με τη σειρά που τα παρουσιάσαμε. Καθώς του δείχνουμε τα σχήματα, μιλάμε (εξάσκηση ακουστικής μνήμης), π.χ. «Σου δείχνω πρώτα τον κύκλο, μετά το τρίγωνο και τέλος το τετράγωνο». Σε δεύτερο επίπεδο μπορούμε να παρουσιάσουμε πιο δύσκολα και πιο σύνθετα σχήματα και να ζητήσουμε πάλι να τα σχεδιάσει με τη σειρά που τα είδε. Επιμένουμε και επαναλαμβάνουμε μέχρι να πετύχει τη σωστή σειρά (Μάρκου, 1998).

Άλλη άσκηση είναι η αποτύπωση ενός ακανόνιστου σχήματος σε φύλλο χαρτί. Δείχνουμε στο παιδί για λίγα δευτερόλεπτα ένα γραμμικό σχήμα. Στη συνέχεια το σχήμα απομακρύνεται και το παιδί καλείται να το αποτυπώσει σε ένα φύλλο χαρτί.

Ακόμη μια άσκηση είναι ο εντοπισμός του κύβου με το διαφορετικό χρώμα. Δείχνουμε στο παιδί μια σειρά κύβων διαφορετικού χρώματος. Κρύβουμε έναν ή δύο από αυτούς και το παιδί καλείται να εντοπίσει ποιών χρωμάτων οι κύβοι λείπουν.

Μια πολύ καλή άσκηση της μνήμης είναι και η επίλυση απλών αριθμητικών προβλημάτων με νοερό τρόπο. Κατάλληλες ασκήσεις είναι οι προσθέσεις και αφαιρέσεις μονοψήφιων και διψήφιων αριθμών, όπου αρχικά το παιδί θα μπορεί να βλέπει τους αριθμούς που θα προσθέσει ή θα αφαιρέσει, καθώς θα προσπαθεί να υπολογίσει νοερά το άθροισμα ή το υπόλοιπο (Καραντζής, 2001).

Τέλος για την παράκαμψη των μνημονικών δυσκολιών των παιδιών αυτών είναι η χρήση μνημονικών στρατηγικών («μνημονικά βοηθήματα»). Τα μνημονικά βοηθήματα είναι στρατηγικές που βασίζονται είτε στην επεξεργασία είτε στην οργάνωση της πληροφορίας που διδάσκεται, δημιουργούνται από τον θεραπευτή και χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν τη μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός των μνημονικών βοηθημάτων είναι να βοηθήσουν στην κωδικοποίηση του υλικού που πρέπει να απομνημονευθεί δημιουργώντας συνειρμικούς δεσμούς μεταξύ αυτού και κάποιας άλλης πληροφορίας ή γνώσης που είναι γνωστή ή πιο εύκολο να απομνημονευθεί. Αυτοί οι δεσμοί δεν υπάρχουν πολλές

φορές στην πραγματικότητα, αλλά δομούνται ώστε να υπάρξει ευχερής ανάκληση της γνώσης όταν αυτό απαιτηθεί.

Τα μνημονικά βοηθήματα μπορεί να είναι:

- Λέξεις – κλειδιά, δηλαδή λέξεις που η σημασία τους μπορεί να πυροδοτήσει την ανάκληση της δύσκολης γνώσης ή του ορισμού. Για παράδειγμα η λέξη ΓΑΛΑ για τους ποταμούς της Θεσσαλονίκης (Γαλλικός, Αξιός, Λουδίας, Αλιάκμονας).

- Ακρωνύμια ή ακροστιχίδες, με τα οποία αποδίδονται δύσκολες γνώσεις ή σειρά πράξεων. Για παράδειγμα, Εκφράζω ιδέες

Κατηγοριοποιώ τις ιδέες

Θέτω σε σειρά τις ιδέες

Ελέγχω αυτά που έγραψα,

Σημειώνω τα λάθη και τα διορθώνω

- Αναλογίες, όπως η σχηματική αναλογία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ένα παιδί που ενδιαφέρεται για το ποδόσφαιρο θυμάται έννοιες, λέξεις, διαδικασίες, όταν αυτές τοποθετηθούν σε ένα σχεδιάγραμμα γηπέδου ποδοσφαίρου.

- Νοερές εικόνες, οι οποίες βοηθούν στο να γίνουν συνειρμικοί δεσμοί με τον κανόνα, τον ορισμό ή γενικά τη γνώση, έτσι ώστε να ανακαλείται η δύσκολη πληροφορία μέσω αυτών. Ένα παράδειγμα είναι ο ορθογραφικός κανόνας των μετοχών σε -οντας όταν τονίζεται το |ο|. Στη φράση «πουλώντας καρπούζια» το |ο| μπορεί να παρασταθεί από μια νοερή εικόνα ενός καρπουζιού -το όμικρον- που όταν βρεθεί από πάνω του ένα τσεκούρι (ο τόνος χωρίζεται στη μέση -γίνεται ωμέγα).

- Κατηγοριοποιήσεις, δηλαδή τοποθέτηση σε κατηγορίες των αντικειμένων μάθησης. Όπως είναι οι κατηγορίες ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων.

### 8.1.2. Οργάνωση

Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτό της οργάνωσης. Η δυσκολία στην οργάνωση επηρεάζει σημαντικά πολλές

άλλες λειτουργίες, όπως αυτή της αποθήκευσης και ανάκλησης στο μνημονικό μηχανισμό, της προσοχής, της διαχείρισης του χρόνου, του τρόπου μελέτης και γενικότερα της ίδιας της μάθησης.

Τα σύνθετα οργανωτικά προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτούν άμεση, σαφή και συνεχή διδασκαλία σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο. Επομένως, η διδασκαλία στρατηγικών και η χρήση σύνθετων οργανωμένων συστημάτων μελέτης, οργάνωσης και διαχείρισης των γνωστικών πηγών των παιδιών αυτών, είναι απαραίτητη. Η εγκαθίδρυση και χρήση στρατηγικών οργάνωσης και μελέτης απαιτεί πρώτα και κύρια τη βαθιά γνώση τους.

Η αποτελεσματική διδασκαλία των στρατηγικών οργάνωσης βασίζεται στη διδασκαλία μεθόδων όπως τα διαγράμματα.

Η μέθοδος των διαγραμμάτων βασίζεται στην αποτύπωση εννοιών, στο σχηματισμό βημάτων επεξεργασίας, στην εύρεση των σχέσεών τους με οργανωμένο τρόπο και στη χρήση σχημάτων, παραστάσεων και γραμμών ή βελών σύνδεσης.

Πιο αναλυτικά στη μέθοδο αυτή:

1. Τα παιδιά καταγράφουν το θέμα (τίτλο της ενότητας) και το κυκλώνουν.
2. Διαβάζουν προσεκτικά το πρώτο μέρος, ενότητα ή παράγραφο του κειμένου.
3. Με τη χρήση αυτό-ερωτήσεων βρίσκουν την κεντρική ιδέα και τις δευτερεύουσες έννοιες που την υποστηρίζουν. Καταγράφουν αυτές τις έννοιες (κεντρικές και υποστηρικτικές) με περιληπτικό τρόπο.
4. Ελέγχουν την κεντρική ιδέα, την κυκλώνουν και τραβούν γραμμές ή / και σημειώνουν βέλη για να δείξουν τις σχέσεις που υπάρχουν.
5. Τα βήματα 2 – 4 επαναλαμβάνονται για κάθε ενότητα ή παράγραφο.
6. Συνδέονται οι κεντρικές ιδέες μεταξύ τους και με το θέμα.

Επίσης, για την οργάνωση του χρόνου μελέτης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική η χρήση συστημάτων ή τεχνικών μελέτης.

Τα συστήματα ή οι τεχνικές μελέτης βασίζονται στις σύνθετες γνωστικές διαδικασίες επεξεργασίας όπως για παράδειγμα η μελέτη ενός κειμένου ή η ενεργοποίηση των γνωστικών σχημάτων που κατέχουν τα παιδιά. Σκοπός είναι να οικοδομηθεί νόημα με δομημένο και αποτελεσματικό τρόπο με βάση το σχήμα: στόχος μελέτης – ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης υποβάθρου – επεξεργασία – αναστοχασμός και έλεγχος της μάθησης.

Τέλος, επειδή κάποια από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα αποδιοργανωμένα και αντιμετωπίζουν σημαντικότερα προβλήματα στην οργάνωση της καθημερινής τους μελέτης και στη διαχείριση του χρόνου που έχουν, έχουν αναπτυχθεί κάποια προγράμματα οργάνωσης μελέτης. Αυτά τα προγράμματα αποτελούν το συνδυασμό ενός αριθμού στρατηγικών οργάνωσης του χρόνου και βασίζονται στην ικανότητα αυτορύθμισης και αυτοδιαχείρισης του χρόνου του παιδιού έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα ολοκλήρωσης των έργων που έχει αναλάβει το παιδί και μείωση του άγχους που δημιουργείται από την αδυναμία του να προκαθορίσει τα χρονικά όρια που έχει για την εμπλοκή του με κάθε αντικείμενο ή δραστηριότητα.

Κάποιες τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να οργανώσουν τη μελέτη τους και να διαχειριστούν το χρόνο τους είναι οι εξής:

- **Οι παράγραφοι ή πίνακες στοιχείων γνώσης.** Η λειτουργικότητά τους στηρίζεται στην παράδοση πως μπορούμε να έχουμε σημαντικά και θετικά αποτελέσματα στη μάθηση όλων των παιδιών, αν αυτά γνωρίζουν από πριν κι έχουν μια οργανωμένη εικόνα για την πληροφορία στην οποία θα εκτεθούν.

- **Τα προγράμματα** στα οποία δίνεται μια σαφής εικόνα για τις εργασίες που πρέπει να κάνουν, τη σειρά με την οποία θα πρέπει να εμπλακούν, καθώς και τον χρόνο μέσα στον οποίο θα πρέπει να τις ολοκληρώσουν. Τα συγκεκριμένα προγράμματα, είναι συνήθως λίστες ελέγχου με τις εργασίες που έχουν να κάνουν τα παιδιά. Διαφοροποιείται η μορφή τους ανάλογα με την ηλικία και τις δεξιότητες των παιδιών. Μπορεί να αποτελούνται από λέξεις ή φράσεις – κλειδιά ή εναλλακτικά από εικονίδια που έχουν κάποια σημασία για το παιδί. Σε αυτό το πρόγραμμα μπορεί να

εισαχθούν και άλλες παράμετροι, όπως η σημασία της κάθε εργασίας (υψηλή, μέτρια, χαμηλή) ή ο όγκος δουλειάς για να ολοκληρωθεί (λίγη, πολύ δουλειά κλπ.). Αυτό μπορεί να γίνει με τη χρήση χρωματικής κωδικοποίησης (κόκκινο χρώμα για τις δύσκολες, πράσινο για τις εύκολες και μη απαιτητικές εργασίες). Οι δύο σημαντικότερες διδακτικές αρχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη δημιουργία ενός προγράμματος εργασίας είναι:

1. Η δομή: η διάταξη των εργασιών θα πρέπει να ακολουθεί μια λογική σειρά (πρώτα οι δύσκολες, μετά οι πιο απαιτητικές σε χρόνο κλπ.).
2. Η οπτική διαύγεια: οι πληροφορίες του προγράμματος πρέπει να είναι ξεκάθαρες και οικείες στα παιδιά. Η αναγνώριση των βημάτων εργασίας ή άλλες παράμετροι που έχουν ενσωματωθεί (πχ. όγκος δουλειάς, χρόνος που απαιτείται κλπ.) να γίνεται εύκολα και με επιτυχία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

## **8.2. Βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης**

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός μεν να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Έχει αποδειχθεί ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους προβλεπτικούς παράγοντες της επιτυχημένης ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Στις δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης ο χειρισμός συλλαβών είναι ευκολότερος από το χειρισμό φωνημάτων, για αυτό το λόγο, προκειμένου να εξοικειωθεί ο μαθητής με το χειρισμό μιας τεχνικής ενδείκνυται να πραγματοποιείται αρχικά σε επίπεδο συλλαβής και στη συνέχεια σε επίπεδο φωνήματος. (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, Stanovich, 1991).

Υπάρχουν αρκετές τεχνικές φωνολογικής επίγνωσης. Οι τεχνικές αυτές διακρίνονται με βάση το επίπεδο της φωνολογικής δομής της γλώσσας, σε συλλαβικές και φωνημικές. Επιπλέον, ανάλογα με το βαθμό σαφήνειας της δομής της γλώσσας διακρίνονται σε επιγλωσσικές και μεταγλωσσικές τεχνικές. Οι παρακάτω τεχνικές

αποτελούν δραστηριότητες που είναι δυνατό να υλοποιηθούν είτε ως παιχνίδι είτε ως τεχνική άσκηση.

### 8.2.1. Μεταλωσσικές τεχνικές

• **Κατάτμηση.** Στη δοκιμασία αυτή το παιδί καλείται να ακούσει μια λέξη και να την «τεμαχίσει» στα δομικά της στοιχεία, σε συλλαβές (συλλαβική επίγνωση) και σε φωνήματα (φωνημική επίγνωση). Ξεκινάει με δυσύλλαβες λέξεις που έχουν φωνοτακτική δομή (Σύμφωνο – Φωνήεν – Σύμφωνο – Φωνήεν, ΣΦΣΦ) και έναν ικανοποιητικό αριθμό παραδειγμάτων και ασκήσεων όπου ζητείται από το παιδί να χωρίσει τις λέξεις στις συλλαβές τους, π.χ. «γάλα» - «γα» + «λα». Στη συνέχεια αυξάνεται ο αριθμός των συλλαβών διατηρώντας τη δομή ΣΦΣΦ, η οποία μπορεί επίσης να αλλάξει και να πάρει πιο σύνθετες μορφές στη συνέχεια. Για τη περίπτωση της κατάτμησης σε φωνήματα, η αφετηρία θα είναι λέξεις με δομή ΣΦΣ, αλλά με μικρότερο αριθμό φωνημάτων π.χ. «τα» - «τ + α», στη συνέχεια αυξάνεται ο αριθμός των φωνημάτων σε τρία, π.χ. «τον» - «τ + ο + ν», σε τέσσερα κ.ο.κ.

• **Σύνθεση.** Η δοκιμασία αυτή είναι ουσιαστικά αντίστροφη της προηγούμενης. Στο παιδί δίνονται συλλαβές ή φωνήματα με ρυθμό (μια συλλαβή ή ένα φώνημα ανά δευτερόλεπτο) και του ζητείται να προφέρει τη λέξη που τα στοιχεία αυτά συνθέτουν. Για παράδειγμα, δίνονται με τον κατάλληλο ρυθμό οι συλλαβές «γα» και «λα» και ζητείται μαθητής να πει τη λέξη «γάλα». Το αντίστοιχο παράδειγμα σε φωνημικό επίπεδο έχει ως εξής: «τ – α» δίνουν τη λέξη «τα».

• **Προσθήκη .** Στη δοκιμασία αυτή δίνεται στο παιδί η λέξη και του ζητείται να προσθέσει μια συλλαβή. Για παράδειγμα το παιδί ακούει τη λέξη «πάτα» και πρέπει να βάλει «τα», το παιδί πρέπει να πει τη λέξη «πατάτα». Το αντίστοιχο παράδειγμα σε φωνημικό επίπεδο έχει ως εξής: «άσσοσ – δάσσοσ».

• **Αντικατάσταση.** Στη δοκιμασία αυτή το παιδί πρέπει να αφαιρέσει το φώνημα από τη λέξη που ακούει και να το αντικαταστήσει με ένα άλλο. Για παράδειγμα ακούει τη λέξη «ζακέτα» και πρέπει να αφαιρέσει τη συλλαβή «ζα» και να την αντικαταστήσει με τη συλλαβή «μο» - «μοκέτα». Το αντίστοιχο παράδειγμα σε φωνημικό επίπεδο έχει ως εξής: «μήλο» - «φύλλο».



- **Απαλοιφή.** Σε αυτή τη δοκιμασία το παιδί ακούει τη λέξη και πρέπει να τη διακρίνει στις συλλαβές της (ή τα φωνήματά της), να αφαιρέσει ένα τμήμα (συλλαβή ή φώνημα) και να προφέρει την υπόλοιπη λέξη. Τα τμήματα που μπορούν να αφαιρεθούν είναι δυνατόν να βρίσκονται στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Για παράδειγμα το παιδί ακούει μια λέξη και μετά του ζητείται να αφαιρέσει μια συλλαβή, π.χ. «τόπι» - «το». Κατά παρόμοιο τρόπο η άσκηση επαναλαμβάνεται με αφαίρεση της μεσαίας συλλαβής «παγώνι» - «πανί», ή και της τελικής συλλαβής, π.χ. «μητέρα» - «μητε».

- **Αντιμετάθεση (αντιστροφή).** Στη δοκιμασία αυτή το παιδί καλείται να ακούσει μια λέξη και να αναστρέψει τις συλλαβές ή τα φωνήματά της. Η αντιμετάθεση είναι σύνθετη. Εκτός από την προσωρινή συγκράτηση στη μνήμη εργασίας, ζητείται η επεξεργασία της λέξης με τέτοιο τρόπο ώστε το τέλος της λέξης να βρεθεί στην αρχή και η αρχική συλλαβή στο τέλος. Για παράδειγμα η λέξη «μήλο» θα γίνει «λόμι». Όσον αφορά τη δομή των λέξεων, ισχύουν όλα όσα έχουν αναφερθεί και προηγουμένως.

### 8.2.2. Επιγλωσσικές τεχνικές

- **Εντοπισμός/Αναγνώριση.** Στη άσκηση αυτή το παιδί πρέπει να κρίνει αν μια λέξη έχει την ίδια κατάληξη με μια από τις δύο λέξεις που ακούει στη συνέχεια. Για παράδειγμα ακούει τη λέξη «ρόδα» και έπειτα τις λέξεις «μόδα» και «πόδι». Το παιδί πρέπει να απαντήσει ότι οι λέξεις «ρόδα» και «μόδα» έχουν ίδια κατάληξη.

- **Διάκριση διαφοράς μέσω πολλαπλής επιλογής.** Σε αυτή τη δραστηριότητα το παιδί ακούει τρεις λέξεις, εκ των οποίων οι δύο ομοιάζουν σε επίπεδο συλλαβής ή φωνήματος (π.χ. «γάλα» - «γάτα» - «μέλι» ή «λα» - «φα» - «σι») και πρέπει να κρίνει ποιες από αυτές τις λέξεις μοιάζουν και να τις προφέρει.

- **Απόφαση για ομοιότητα ή διαφορά μέσω σύγκρισης ζευγών .** Σε αυτή τη δοκιμασία το παιδί ακούει δύο λέξεις (π.χ. «δέκα», «δέμα» ή «μέλι», «γάλα») και πρέπει να κρίνει αν αυτές μοιάζουν ή διαφέρουν μεταξύ τους σε κάποιο σημείο, αν έχουν ένα τμήμα το οποίο ακούγεται το ίδιο .

- **Απομόνωση.** Σε αυτή τη δραστηριότητα το παιδί ακούει μια λέξη και του ζητείται να βρει από ποια συλλαβή ή φώνημα αρχίζει (π.χ. «θάλασσα» - «θα»).

• **Εύρεση λέξεων που έχουν κοινή γλωσσολογική μονάδα.** Σε αυτή τη δραστηριότητα το παιδί ακούει μια λέξη για παράδειγμα «καλύβα» και του ζητείται να βρει και άλλες λέξεις που να αρχίζουν με την ίδια συλλαβή «καρέκλα», «καμήλα». Σε επίπεδο φωνήματος μπορεί να ζητηθεί από το παιδί να ανακαλέσει λέξεις που να αρχίζουν από στιγμιαίο, εξακολουθητικό ή ένρινο φώνημα (Γιαννετοπούλου, 2003, Πολυχρόνη και συν, 2010)

### **8.3. Βελτίωση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης**

Η αποτελεσματικότερη διδασκαλία όλων για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η άμεση, σαφής και σχεδιασμένη βήμα προς βήμα διδασκαλία.

Η ακριβής αναγνωστική αποκωδικοποίηση από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ενισχύεται με μια σειρά μεθόδων που στοχεύουν στην κατάκτηση της δεξιότητας μέσω **1. της επανάληψης, 2. της εφαρμογής πολυαισθητηριακών μεθόδων, 3. της στρατηγικής αναγνώρισης λέξεων.**

1. Η επανάληψη των αναγνώσεων ενός κειμένου συντελεί στην ενίσχυση της ευχέρειας και της ακρίβειας. Οι επαναλήψεις με καθοδήγηση είναι αποτελεσματικές κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η επανάληψη των αναγνώσεων μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο όταν δεν ξεπερνά τις τρεις επαναλήψεις και όταν το παιδί παρακινείται να τη διαβάσει με σκοπό να την απομνημονεύσει. Ανεξάρτητα από την τάξη που παρακολουθεί το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι των αναγνωστικών επαναλήψεων είναι:

- η ανάγνωση με ηχώ: αρχική ανάγνωση από το θεραπευτή και επανάληψη από το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

- η ανάγνωση μέσω της συνεργασίας: ανάγνωση σε δυάδες με έναν ικανό και έναν αδύναμο αναγνώστη.

2. Οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι βοηθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να κατακτήσουν τη σύνδεση του σχήματος γράμματος με το φώνημα που αντιπροσωπεύει.

Μία πολυαισθητηριακή μέθοδος είναι η μέθοδος Montessori κατά την οποία:

α) Δίνονται στο παιδί κινητά γράμματα, να τα ψηλαφίσει, να σχεδιάσει το περίγραμμά τους και να τα ζωγραφίσει ώστε να εξοικειωθεί με το σχήμα τους, ενώ ταυτόχρονα προφέρονται ώστε να αντιληφθεί το παιδί τον ήχο τους.

β) Ο θεραπευτής δείχνει τον τρόπο που θα το γράψει και συγχρόνως προφέρει το φθόγγο του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερος ο σύνδεσμος οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης.

γ) Ζητείται από το παιδί να ψηλαφίσει τη μορφή του γράμματος με κλειστά μάτια για να απομονώσει καλύτερα στο μυαλό του την εντύπωση.

δ) Ελέγχεται αν το παιδί έχει «καθαρή παράσταση» του γράμματος, ζητώντας του να δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επαναλαμβάνει την προηγούμενη βαθμίδα.

ε) Παραμερίζονται τα γράμματα για λίγα λεπτά και έπειτα ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα λέγοντας το όνομά του.

Μόλις το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο ο θεραπευτής του δείχνει το σχηματισμό της συλλαβής, και όταν σχηματίσει αρκετές συλλαβές, παρακινείται να σχηματίσει λέξεις.

3. Η μέθοδος «Αναγνωστική επιτυχία»: Εκπαίδευση στις «στρατηγικές αναγνώρισης» αφορά ένα επίπεδο πάνω από αυτό της εκμάθησης των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται και τις τρεις τεχνικές αποκωδικοποίησης:

- I. τη φωνημική ανάλυση
- II. την ανάλυση σε μέρη
- III. την οπτική αναγνώριση λέξεων

Στην αρχή χρησιμοποιούνται οι καρτέλες γραφοφωνημικών αντιστοιχιών οι οποίες όμως δεν αποτελούν ανεξάρτητο υλικό για μεμονωμένη διδασκαλία. Μετά την άσκηση στις «καρτέλες φωνημάτων» ακολουθεί μεγαλόφωνη ανάγνωση προτάσεων, φράσεων ή κειμένου ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού. Πιο αναλυτικά:

1. Γίνετε συζήτηση με το παιδί για το πιθανό περιεχόμενο του κειμένου ή τις προτάσεις με ερέθισμα τον τίτλο, ή τη ζωγραφιά, ή την εικόνα ώστε να ενεργοποιηθεί η προηγούμενη γνώση του παιδιού.
2. Εξάσκηση του παιδιού σε δραστηριότητες επανάληψης σε σημαντικές νοηματικά λέξεις του κειμένου, σε γράμματα ή σε λέξεις που δημιουργούν προβλήματα αποκωδικοποίησης.
3. Προτροπή του παιδιού να διαβάσει το κείμενο – πρόταση σιωπηρά.
4. Προτροπή του παιδιού να διαβάσει μεγαλόφωνα. Αν υπάρχει κάποια άγνωστη λέξη ή λέξη που έχει διαβαστεί λάθος παρέχεται διορθωτική ανατροφοδότηση. Η τεχνική αυτή αφορά την άμεση διδασκαλία του πώς διαβάζεται η λέξη μέχρι την ανεξάρτητη ανάγνωση από το παιδί.
5. Χρονομέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας και καταγραφή των λαθών του παιδιού σε ένα δείγμα 100 λέξεων, από το τελευταίο μέρος του κειμένου.
6. Μαζί με το παιδί υπολογίζονται οι επιδόσεις του στην αναγνωστική ακρίβεια και την ευχέρεια σύμφωνα με τα δεδομένα της καταγραφής.
7. Ανάλυση των δεδομένων της προόδου του παιδιού με σκοπό να καθοριστεί αν χρειάζεται κάποια ειδική παρέμβαση για την ενδυνάμωση του βασικού μαθήματος της ανάγνωσης.

Μία τεχνική της μεθόδου αυτής γίνεται με τη χρήση καρτών. Χρησιμοποιούνται και οι δύο όψεις της κάρτας. Για παράδειγμα, αν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών στη μία όψη θα απεικονίζεται ένα γράμμα και στην άλλη ένα αντικείμενο το όνομα του οποίου ξεκινά από το γράμμα αυτό.

Πιο συγκεκριμένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τον εξής τρόπο:

1. Ο θεραπευτής κρατάει την κάρτα δείχνοντας για παράδειγμα το γράμμα κάπα στο παιδί και του ζητείται να πει το γράμμα που βλέπει.
2. Αν δυσκολευτεί να απαντήσει το παιδί, ο θεραπευτής στρέφει αστραπιαία την κάρτα μπρος πίσω. Από την πίσω όψη είναι ένα καγκουρό. Το παιδί θα πρέπει να φέρει στο νου του το όνομα του αντικειμένου, να διακρίνει το αρχικό φώνημα και να εκφέρει το όνομα.

#### **8.4. Βελτίωση της ευχέρειας**

Η ευχέρεια επιτυγχάνεται με βάση την αυτόματη αναγνώριση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Για να αναγνωριστεί αυτόματα κάποια λέξη θα πρέπει να συνδυαστούν πληροφορίες από τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, την εικόνα της, το σχήμα της, τη θέση της στην πρόταση, το νόημα της πρότασης. Η διδασκαλία της ευχέρειας δεν αποτελεί ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο, αλλά μέρος ενός αναγνωστικού προγράμματος που στοχεύει τόσο στην ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης όσο και της κατανόησης.

Οι πολλαπλές αναγνώσεις του ίδιου κειμένου που είναι από τις πιο γνωστές και χρησιμοποιημένες διδακτικές μεθόδους μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλες τις περιοχές της αναγνωστικής ευχέρειας, όπως την ακρίβεια, το ρυθμό και το χρωματισμό. Μια μορφή είναι αυτή των χρονομετρημένων επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Σύμφωνα με αυτήν:

1. Επιλέγεται μια παράγραφος ανάλογη με το επίπεδο του παιδιού (μέχρι ένα λάθος στις δέκα λέξεις).
2. Ο θεραπευτής θέτει ένα κριτήριο ρυθμού και το παιδί διαβάζει και ξαναδιαβάζει την παράγραφο μέχρι να κατακτήσει το κριτήριο που έχει τεθεί. Ως κριτήριο ρυθμού ορίζεται αρχικά ο αριθμός των λέξεων που αποκωδικοποιούνται από το παιδί σε ένα λεπτό και στη συνέχεια ο αριθμός των σωστών λέξεων που αποκωδικοποιήθηκαν στο λεπτό αυτό.

Σε συνεργασία με το παιδί τα αποτελέσματα των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων αποδίδονται σε γράφημα. (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

## **8.5. Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης**

Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές για την κατανόηση των κειμένων. Σε σύγκριση με τους αποτελεσματικούς αναγνώστες, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις πληροφορίες του κειμένου καθώς διαβάζουν, να επιλέξουν τα πιο σημαντικά στοιχεία μέσα από αυτό, να προβλέψουν την εξέλιξη μιας ιστορίας και να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο. Η διδασκαλία στρατηγικών για τη βελτίωση της κατανόησης του κειμένου έχει διαπιστωθεί ότι βελτιώνει σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη και συν,2010).

Οι στρατηγικές αυτές αφορούν τόσο στην ενίσχυση της κατανόησης μέσω της κατάκτησης βασικών δεξιοτήτων, όπως η ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση, όσο και ανώτερων δεξιοτήτων, όπως οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Οι παρεμβάσεις χωρίζονται σε διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τις βασικές δεξιότητες και σε προσεγγίσεις που καλλιεργούν κυρίως τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Johnston & Pearson, 1982).

### **8.5.1.Διδακτικές προσεγγίσεις**

Όσον αφορά τις βασικές δεξιότητες, σύμφωνα με τη θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών η ανάγνωση απαιτεί το συγχρονισμό πολλών δεξιοτήτων σε μικρό χρονικό διάστημα. Όταν οι αναγνωστικές δεξιότητες πραγματοποιούνται με ακριβή, αυτοματοποιημένο και ταχύ ρυθμό τότε επιτυγχάνεται η ουσιαστική αναγνωστική κατανόηση των παιδιών.

Για τον λόγο αυτό ένας μεγάλος αριθμός ερευνών στηρίχθηκε στη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων για την ενίσχυση της κατανόησης, όπως:

- α. η ακριβής και ευχερής ανάγνωση.
- β. η ενίσχυση του λεξιλογίου.

Όσον αφορά τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές κατά την ανάγνωση απαιτούνται δεξιότητες όπως:

- α. η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης
- β. η δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων
- γ. η εύρεση από την πλευρά του αναγνώστη του σκοπού της ανάγνωσης
- δ. ο σχηματισμός υποθέσεων σχετικών με το περιεχόμενο του κειμένου.

Για τη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων απαιτείται η εξοικείωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που βασίζονται είτε στην επεξεργασία του κειμένου, είτε στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το κείμενο.

Οι μέθοδοι που αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την ενίσχυση της κατανόησης είναι: **1. η ανάπτυξη του λεξιλογίου, 2. η επανάληψη, και 3. η «ανάκτηση της ανάγνωσης».**

1. **Ανάπτυξη του λεξιλογίου.** Το παιδί εξασκείται μέσω της άμεσης διδασκαλίας στον έλεγχο του περιεχομένου του κειμένου, της δομής της λέξης, της προφοράς της και της χρήσης συγκεκριμένης αναφοράς (λεξικό, ερώτηση τρίτου προσώπου) ώστε να είναι ευκολότερη η κατανόηση του κειμένου.

2. **Η επανάληψη των αναγνώσεων ενός κειμένου,** με ή χωρίς καθοδήγηση, συμβάλει στην ενίσχυση της ευχέρειας και ακρίβειας στην αποκωδικοποίηση και επομένως στην αναγνωστική κατανόηση.

Μια τεχνική αυτής της μεθόδου είναι η εύρεση του λεξιλογίου. Στην τεχνική αυτή το παιδί καλείται:

- I. να καταγράψει την άγνωστη λέξη,
- II. να αναζητήσει κάποια νύξη/επεξήγηση εντός του κειμένου,
- III. να καταγράψει τις νύξεις,
- IV. να σκεφτεί τη σημασία της λέξης
- V. να δοκιμάσει να διαβάσει το κείμενο με την επεξήγηση της άγνωστης λέξης και να ελέγξει την κατανόηση τους.

3. **Η μέθοδος «Ανάκτηση της Ανάγνωσης»** εστιάζει επίσης στην ενίσχυση της κατανόησης μέσω της βελτίωσης της αποκωδικοποίησης κειμένων. Αναλυτικότερα στη μέθοδος αυτή ζητείται από το παιδί:

- I. να αναγνωρίσει την κατεύθυνση γραφής, τις ακολουθίες αντικειμένων και γραμμάτων και να εξετάσει το μέγεθος των γραμμάτων σε σχέση με το χαρτί.
- II. να γράψει μια ιστορία.
- III. να κάνει φωνημική ανάλυση των λέξεων που έγραψε.
- IV. να ξεχωρίσει τις προτάσεις του.
- V. να επανασυνδέσει το κείμενό του.

#### **8.5.2. Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές.**

Οι στρατηγικές αυτές αφορούν στην επεξεργασία του κειμένου, στη χρήση ερωτήσεων αλλά και στο συνδυασμό αυτών στο πλαίσιο διδακτικών προγραμμάτων.

1. Η επεξεργασία κειμένου μέσα από την οποία ενισχύεται η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Εκτός από τη χρήση αντιπροσωπευτικών εικόνων του κειμένου οι παρακάτω αποτελούν τις αποτελεσματικότερες πρακτικές:

- Οι νοητικές εικόνες προτρέπουν το παιδί να διακόπτει την ανάγνωση και να φαντάζεται τις εικόνες που περιγράφονται στο κείμενο.
- Τα διαγράμματα αποτυπώνουν τις σχέσεις των κεντρικών και υποστηρικτικών ιδεών ενός κειμένου και βοηθούν το παιδί να ανιχνεύει ή να δημιουργεί αναλογίες, μεταφορές, συμπεράσματα, τα οποία συνδέουν με την προσωπική του εμπειρία και ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική του κατανόηση.
- Τα εξωτερικά βοηθήματα (η υπογράμμιση ή οι οδηγίες μελέτης) συμβάλλουν στον εντοπισμό των βασικών σημείων ενός κειμένου και στην καλύτερη κατανόηση αυτού.



2. Η μέθοδος της χρήσης ή κατασκευής ερωτήσεων, η οποία βασίζεται στη σαφή διδασκαλία στρατηγικών αυτορύθμισης ή αυτο-ερωτήσεων. Σ' αυτή τη μέθοδο ενεργοποιείται η προηγούμενη γνώση με τα εξής βήματα:

- I. να διαβάσουν τον τίτλο και να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του κειμένου.
- II. να υποθέσουν την κεντρική ιδέα βάσει των εικόνων ή των βασικών εννοιών του κειμένου.
- III. να κατασκευάσουν ερωτήσεις για το περιεχόμενο του χωρίς όμως να το έχουν διαβάσει νωρίτερα.

• **Περίληψη.** Μια αποτελεσματική μέθοδος για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η σαφής διδασκαλία στρατηγικών περίληψης αφηγηματικών ή πραγματολογικών κειμένων. Η μέθοδος βασίζεται στη χρήση ερωτήσεων που σχετίζονται με τη δομή του κειμένου (πχ. δομή αφηγηματικού κειμένου: Ποιος; Που; Πότε; Τι έγινε; Πώς έληξε;), είτε με την εύρεση της κεντρικής ιδέας της κάθε παραγράφου και την τελική σύνοψη των ιδεών, είτε με τη δημιουργία ερωτήσεων για κάθε σημαντική πληροφορία και την απάντηση αυτών με παράφραση.

• **Κεντρική ιδέα.** Η κεντρική ιδέα βασίζεται σε συγκεκριμένη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αρχικά καλούνται να βρουν και να υπογραμμίσουν την κεντρική ιδέα, στη συνέχεια να καταγράψουν τις βασικές πληροφορίες με δικά τους λόγια και τέλος να μελετήσουν τις πληροφορίες. Η διδασκαλία στρατηγικών εύρεσης της κεντρικής ιδέας αποτελεί εξίσου αποτελεσματική μέθοδο για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης.

• Την ανάπτυξη αναγνωστικού προγράμματος με συστοιχία από πολλές στρατηγικές. Ένα από τα αποτελεσματικότερα προγράμματα ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αμοιβαία διδασκαλία η οποία αποτελείται από τα εξής βήματα:

1. Ζητείται από το παιδί να διαβάσει το κείμενο σιωπηρά.
2. Εξηγείται στο παιδί η σημασία, η χρησιμότητα και γίνεται υποδειγματική διδασκαλία των στρατηγικών: περίληψη, εύρεση των δυσκολιών, παραγωγή και

γενίκευση ερωτήσεων και προβλέψεις σχετικές με το κείμενο, λεκτικοποιώντας τη σκέψη κατά την εφαρμογή των στρατηγικών.

3. Καλείται το παιδί να κάνει περίληψη προσδιορίζοντας και παραφράζοντας τις σημαντικότερες πληροφορίες του κειμένου.
4. Ζητείται από το παιδί να εντοπίσει τις δυσκολίες του κειμένου.
5. Καλείται το παιδί να κάνει παραγωγή και γενίκευση ερωτήσεων.
6. Καλείται το παιδί να κάνει υποθέσεις για το περιεχόμενο.
7. Παράλληλα καθοδηγείται και διορθώνεται από τον θεραπευτή..
8. Ζητείται από το παιδί να εφαρμόσει τις στρατηγικές σε νέο κείμενο χωρίς τη βοήθεια του θεραπευτή (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

## **8.6. Βελτίωση του γραπτού λόγου**

Η υποστηρικτική διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή επικεντρώνεται στην ενίσχυση των βασικών και μηχανιστικών δεξιοτήτων, όπως είναι ο σχεδιασμός των γραμμμάτων (γραφοσυμβολικές δεξιότητες), η ορθογραφία κ.α. Έχει αποδειχθεί ακόμη ότι η ταυτόχρονη υποδειγματική και σαφής διδασκαλία βασικών αλλά και ανώτερων γνωστικών και μεταγνωστικών ενισχύει την επίδοση στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες, στην ορθογραφία και στη γραπτή έκφραση.

### **8.6.1. Γραφοσυμβολικές δεξιότητες**

Οι δυσκολίες στην απόδοση των γραπτών συμβόλων (δυσγραφία) οφείλονται σε διαταραχές στις οπτικο-κινητικές λειτουργίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι διαταραχές αυτές εμποδίζουν τη σωστή απόδοση του γραπτού λόγου ακόμα και κατά την αντιγραφή, ενώ οι αδυναμίες στη σωστή χρήση του μολυβιού και η λάθος στάση του σώματος κατά τη συγγραφή εμποδίζουν τη σωστή χωρική και μορφολογική απόδοση των γραμμμάτων.

Τα προβλήματα δυσγραφίας αντιμετωπίζονται μέσω της παραδειγματικής διδασκαλίας της σωστής στάσης του σώματος κατά τη συγγραφή και του κρατήματος

του μολυβιού, αλλά και με τη συστηματική ενασχόληση του παιδιού με ασκήσεις αντιγραφής, ανίχνευσης, επανάληψης και αυτοδιόρθωσης.

Συγκεκριμένα, η καταγραφή γραμμών, κύκλων και σχημάτων πριν από τη διδασκαλία των γραμμάτων σε μεγάλους πίνακες διευκολύνει τα παιδιά να αντιληφθούν τις κινήσεις που απαιτούνται για το σχηματισμό των μερών των γραμμάτων. Για το σωστό σχεδιασμό απαιτείται η επίδειξη του σωστού τρόπου κρατήματος του μολυβιού. Για τη διδασκαλία του τρόπου κρατήματος συνηθίζεται η τοποθέτηση πηλού, ταινίας ή ενός πλαστικού κύκλου στο σημείο του αντικειμένου γραφής ή και διαφορετικού μεγέθους μαρκαδόροι ή μολύβια για την εξοικείωση του παιδιού με τη διαδικασία της γραφής. Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όταν εξασκούνται με διαφορετικά υλικά (δαχτυλομπογιές, άμμος, αλάτι, πηλός) για την καταγραφή γραμμάτων και αριθμών εξοικειώνονται με τα επιμέρους χαρακτηριστικά των γραφημάτων.

Τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση των γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων είναι:

- Ασκήσεις ανίχνευσης και αντιγραφής: πάνω από σχήματα, γράμματα και αριθμούς. Τοποθετείται μια διαφάνεια και τα παιδιά καλούνται να αντιγράψουν το γράφημα και στη συνέχεια να το κόψουν περιμετρικά και να εξετάσουν αν είναι ίδιο με το πρότυπο.

- Επίσης, μια τεχνική που βοηθά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι να σχηματίσουν γράμματα και αριθμούς με την κατασκευή των περιγραμμάτων των γραφημάτων από τους θεραπευτές και τα παιδιά να γράψουν το γράφημα εντός του σχήματος και με τη φορά που επιδεικνύεται.

- Επιπλέον, μια αποτελεσματική τεχνική αντιμετώπισης της δυσγραφίας είναι η ένωση διάστικτων γραμμών ή τελειών από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να εξοικειωθούν με το σχήμα του γραφήματος.

- Για τον έλεγχο του μεγέθους των γραφημάτων μια τεχνική που αποδεικνύεται αποδοτική είναι η διδασκαλία των γραφημάτων με μια επιπλέον γραμμή μεταξύ των γραμμών του τετραδίου, ώστε τα παιδιά να έχουν ένα σημείο αναφοράς.

- Εξίσου αποτελεσματική είναι η τοποθέτηση ταινιών μεταξύ των γραμμών γραφής ή ο σχηματισμός κενών πλαισίων με χαρτόνι το οποίο τοποθετείται πάνω στο τετράδιο και τα παιδιά καλούνται να γράψουν εντός του.

### **8.6.2. Μέθοδοι διδασκαλίας ορθογραφημένης γραφής.**

Η ορθογραφημένη γραφή μιας λέξης οφείλεται στην επιτυχή ανάκληση της ορθογραφικής αναπαράστασης της λέξης από την μακρόχρονη μνήμη (Προποδας, 1992).

Μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για τη βελτίωση της ορθογραφίας είναι η εικονογραφική μέθοδος. Ο κύριος στόχος της εικονογραφικής μεθόδου είναι να κατακτηθεί η σύνδεση μεταξύ εικόνας και φωνημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλούν τα φωνήματα κατά την ορθογραφία. Στην μέθοδο αυτή αρχικά ζωγραφίζεται ένα σκίτσο που έχει σχέση με τη σημασία της λέξης και αυτή γράφεται πάνω του. Το γράμμα της λέξης που διδάσκεται ζωγραφίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εύκολη η ανάκλησή του (Μαυρομάτη, 1995).

Μια πρακτική που μπορεί να βοηθήσει το παιδί να καταστεί ικανό να ν' αφομοιώσει τους κανόνες που διέπουν την αντιστοίχιση των ελάχιστων μορφών του λόγου είναι η πολυαισθητηριακή μέθοδος, η οποία είναι γνωστή ως «ταυτόχρονη προφορική ορθογραφημένη γραφή». Η μέθοδος αυτή βασίζεται στη θεωρία ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας (Στασινός, 2003). Για παράδειγμα χρήση ξύλινων, πλαστικών ή μαγνητικών γραμμάτων, τα οποία το παιδί βλέπει και ψηλαφίζει με ανοιχτά ή κλειστά μάτια, τα ακουμπά σε διαφορετικές επιφάνειες, τα αντιγράφει χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα, όπως είναι το μολύβι, ο μαρκαδόρος, η κιμωλία, η δαχτυλομπογιά, τα κόβει και φτιάχνει κολάζ με λέξεις, έτσι ώστε κατά την αναγνώρησή τους να χρησιμοποιείται το οπτικό, το ακουστικό και το κιναισθητικό κανάλι μάθησης (Πολυχρόνη και συν, 2010). Κοινά βήματα των πολυαισθητηριακών μεθόδων αποτελούν:

1. Η διδασκαλία της σημασίας και της εκφοράς μιας λέξης.

2. Η οπτικοποίηση της λέξης (τα παιδιά φαντάζονται τη λέξη γραμμένη, την προφέρουν ολόκληρη, στη συνέχεια προφέρουν κάθε συλλαβή της, και τέλος την γράφουν νοητά στον αέρα με το δάχτυλό τους).

3. Η ανάκληση της λέξης με κλειστά μάτια και ο έλεγχος της ορθότητάς της στην ορθογραφία.

4. Η γραπτή απόδοση με διαφορετικά υλικά.

5. Η κατάκτηση της γραφής της λέξης χωρίς εξωτερική ενίσχυση.

Μια ακόμη μέθοδος είναι η φωνο-οπτική. Σε αυτή τη μέθοδο παρουσιάζονται στο παιδί απομονωμένα φωνήματα με τη χρήση εικόνων. Με άλλα λόγια γίνεται προσπάθεια το παιδί να συνδέσει κάποιο δύσκολο φώνημα με την εικόνα κάποιου αντικειμένου του οποίου η ονομασία-λέξη αρχίζει ή περιέχει το συγκεκριμένο φώνημα. Η σύνδεση αυτή δίνει τη ευκαιρία στο μαθητή με τη βοήθεια της εικόνας να θυμηθεί και να γράψει το σωστό φώνημα όταν πρέπει.

Τέλος η διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες αυτή έχει στόχο την αντιμετώπιση μορφολογικών λαθών η οποία βασίζεται στη διδασκαλία κανόνων και στην γενίκευση τους. Διδάσκονται οι κανόνες που εφαρμόζονται σε μεγάλο αριθμό λέξεων και έχουν λίγες εξαιρέσεις. Έτσι ο κανόνας εφαρμόζεται σε άγνωστες λέξεις και γενικεύεται. Μετά διδάσκονται οι λέξεις που εξαιρούνται από αυτόν (Παντελιάδου, 2009).

### **8.6.3. Γραπτή έκφραση**

Στις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες η δυσκολία στην γραπτή έκφραση θα πρέπει να αποδοθεί όχι στη λειτουργία της σκέψης του παιδιού, αλλά στη δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί στη γραπτή απόδοση των σκέψεων του (Πόρποδας, 2003). Η διδασκαλία στρατηγικών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχει θετικές συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη παραγωγή γραπτού λόγου και την ποιότητα της γραφής τους

### **8.6.3.1. Σημασιολογικά συστατικά**

Οι κυριότεροι στόχοι της διδασκαλίας της γραφής είναι η κατάκτηση και η χρήση στρατηγικών οργάνωσης από το παιδί και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου του. Όσον αφορά τις στρατηγικές οργάνωσης, βασική πτυχή του σημασιολογικού επιπέδου της γλώσσας είναι η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου με συνοχή και ακολουθία. Μια σημαντική βοήθεια για την οργάνωση των σκέψεων τους στο γραπτό λόγο είναι η χρησιμοποίηση διάφορων στρατηγικών που στηρίζονται στη χρήση οπτικών βοηθημάτων, δηλαδή σχημάτων και διαγραμμάτων, που θα βοηθούσαν το παιδί να παράγει ένα κείμενο με αλληλουχία (Wong, 1985).

Αρχικά η χρονική αλληλουχία μπορεί να διατηρηθεί με την τοποθέτηση εικόνων σε χρονολογική σειρά. Για παράδειγμα μπορεί να δοθεί ένα σύνολο εικόνων που περιγράφουν μια ιστορία και το παιδί να αναλάβει να γράψει την ιστορία ακολουθώντας τη χρονολογική σειρά των εικόνων.

Μια άλλη τεχνική είναι ο σχεδιασμός ενός περιγράμματος μια ιστορίας, όπου αναφέρονται τα βασικά στοιχεία που περιλαμβάνονται σε μια ιστορία και έπειτα γράφεται η ιστορία από το παιδί. Επίσης αντί να δοθεί μόνο ένα περίγραμμα, μπορεί να δοθεί ένα πλαίσιο κειμένου, δηλαδή ένα γραπτό κείμενο με κάποια κενά που το παιδί θα συμπληρώσει, έτσι ώστε να παραχθεί ένα ολοκληρωμένο κείμενο.

Επίσης η τεχνική της ολοκλήρωσης ενός κειμένου επιτυγχάνεται με τη συμπλήρωση κενών ολόκληρων τμημάτων μιας ιστορίας. Για παράδειγμα ο θεραπευτής διαβάζει στο παιδί ένα κείμενο από το οποίο λείπει ένα μεγάλο κομμάτι και το παιδί καλείται να συμπληρώσει το κείμενο ώστε να είναι ολοκληρωμένο. Αξίζει να σημειωθεί ότι το παιδί μπορεί να οργανώσει καλύτερα το σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού του κειμένου όταν γνωρίζει τι προσπαθεί να επιτύχει με το κείμενο του δηλαδή για ποιο λόγο και με ποιο σκοπό γράφει κάτι.

Όσον αφορά τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν φτωχό λεξιλόγιο, προτιμούν να χρησιμοποιούν γενικές λέξεις και όταν ξέρουν κάποιες λέξεις δεν κατορθώνουν να τις ανακαλέσουν και συχνά τις αντικαθιστούν με άλλες που έχουν διαφορετικό νόημα. Μερικές από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών είναι

- Η συστηματική παρουσίαση εισαγωγικών λέξεων ή νύξεων όπως οι λέξεις «πρώτον, επίσης, ωστόσο, επειδή».

- Οι λίστες λέξεων όπου ενισχύεται η εύρεση ή ανάκλησή τους. Οι λίστες λέξεων είναι δυνατόν να αφορούν ένα θέμα (π.χ. λέξεις για την περιγραφή ενός ζώου), να δίνουν συνώνυμα για συνηθισμένες λέξεις ή αντίθετα να παρουσιάζουν τις λέξεις ιεραρχικά ανάλογα με την ένταση, τη διάρκεια ή το μέγεθός τους (π.χ. μικρό, μεγάλο, τεράστιο).

- Συμπλήρωση κενών.

### **8.6.3.2. Συντακτικά και μορφολογικά συστατικά**

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν γραπτά με σοβαρά συντακτικά και γραμματικά λάθη. Παρακάτω προτείνονται κάποιες ασκήσεις που θα εξοικειώσουν τα παιδιά με διάφορους γραμματικούς τύπους και συντακτικά μέρη του λόγου και θα τα βοηθήσουν στη σύνθεση και αναγνώριση προτάσεων.

Αρχικά μπορεί να δοθεί μια φράση ή πρόταση η οποία θα λειτουργήσει ως πρότυπο. Για παράδειγμα δίνεται στο παιδί μια πρόταση και του ζητείται να αντικαταστήσει ένα μέρος της (π.χ. το υποκείμενο) δημιουργώντας καινούριες προτάσεις.

Πέρα από τις μεμονωμένες φράσεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τεχνική της σύνδεσης φράσεων ή λέξεων. Δίνονται στο παιδί φράσεις ή λέξεις και το παιδί καλείται να τις συνδέσει για να δημιουργήσει μια πρόταση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία το παιδί συνειδητοποιεί τις δυνατότητες που έχει να εκφράσει τις ιδέες του και να φτιάξει προτάσεις.

Ακόμη η συμπλήρωση κενών μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στο σημασιολογικό επίπεδο όσο και για τη κατάκτηση γραμματικών ή συντακτικών κανόνων.

Επίσης ο εμπλουτισμός των προτάσεων με ποικίλα μέρη του λόγου μπορεί να γίνει με την επέκταση, στην οποία αρχικά δίνεται μια βασική πρόταση και στη συνέχεια προστίθενται επίθετα και επιρρήματα. Τέλος σημαντικό ρόλο στη μείωση των δυσκολιών στη γραφή παίζει επιπλέον η διδασκαλία μέσω της χρήσης των

ηλεκτρονικών υπολογιστών, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να γράφουν ανεμπόδιστα ιδιαίτερα αν χαρακτηρίζονται από δυσγραφία. Η χρήση της τεχνολογίας κινητοποιεί α παιδιά να επανεξετάσουν το κείμενο τους χωρίς την πρόσθετη δυσκολία της αντιγραφής αξιοποιώντας τα υποστηρικτικά μέσα του υπολογιστή για τη διόρθωση της ορθογραφίας και της σύνταξης. Τέλος, οι διαδικασίες του σχεδιασμού και της επανεξέτασης γίνονται ευκολότερες με τη χρήση σχεδιαστικού λογισμικού όπου τα βήματα είναι προκαθορισμένα (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

### **8.7. Βελτίωση των μαθηματικών δεξιοτήτων**

Η διδασκαλία των μαθηματικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στηρίζεται στην σύνδεση των μαθηματικών με καταστάσεις της καθημερινής ζωής, στην επίλυση προβλημάτων, στη χρήση της προηγούμενης γνώσης στην οικοδόμηση της νέας γνώσης, στην εξοικείωση των μαθητών με ποικιλία αναπαραστάσεων μαθηματικών εννοιών και πράξεων, στη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, στη «μοντελοποίηση» διαδικασιών και στη καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

#### **8.7.1. Παρεμβάσεις στα μαθηματικά σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.**

Οι βασικότεροι σκοποί των παρεμβάσεων στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι η παροχή εκπαιδευτικής στήριξης κατά τη συγκρότηση της έννοιας του αριθμού, την αυτοματοποίηση των βασικών αριθμητικών δεδομένων (ευχερή ανάκληση των αποτελεσμάτων των πράξεων με δυο μονοψήφιους αριθμούς) και της χρήσης βασικών υπολογιστικών στρατηγικών.

- Έννοια του αριθμού. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της έννοιας αυτής αφορούν: την ευχέρεια της άμεσης εκτίμησης ποσοτήτων, την ικανότητα αναγνώρισης παράλογων αποτελεσμάτων (πχ.  $7-4=8$ ), την ευελιξία των νοερών υπολογισμών και την ικανότητα μετακίνησης μεταξύ διαφορετικών αναπαραστάσεων και χρήσης της καταλληλότερης από αυτές.

Για την κατάκτηση της έννοιας του αριθμού σημαντική είναι η χρήση ποικιλίας αναπαραστάσεων της πληροφορίας (ομάδες αντικειμένων, μοτίβα με βούλες όπως αυτά των ζαριών, σημεία σε μια γραμμή ή σε μια κλίμακα) και ιδιαίτερα η χρήση της



αριθμογραμμής και σε οριζόντιο άξονα όπου το «μακρινότερο» συνδέεται με το «μεγαλύτερο/περισσότερο», και σε κάθετο άξονα όπως το θερμόμετρο, κατά την οποία το «μεγαλύτερο» συνδέεται με το «ψηλότερο» και το «μικρότερο» με το «χαμηλότερο». Η χρήση των αριθμογραμμών βοηθά στην κατασκευή μιας νοητής αριθμογραμμής πάνω στην οποία το παιδί μπορεί να κινείται με άνεση, ώστε να απαντά με επιτυχία στα περισσότερα προβλήματα σύγκρισης αριθμών, καθώς και να επιλύει τα προβλήματα της πρόσθεσης και αφαίρεσης.

Δραστηριότητες που διευκολύνουν τα παιδιά στη συγκρότηση της έννοιας του αριθμού είναι: α. η μέτρηση αντικειμένων που παρουσιάζονται οπτικά, αντικειμένων που χειρίζονται απτικά (π.χ. κρίκων που περνιούνται σε σταθερή βάση) και αντικειμένων (π.χ. κερμάτων) που ακούγονται να πέφτουν σε ένα αδιαφανές κουτί και χτυπημάτων χεριών (παλαμάκια) με ταυτόχρονη εκφορά των λέξεων – αριθμών ώστε να γίνεται η αντιστοίχιση ένα προς ένα με τα αντικείμενα, β. η εξάσκηση στην απαρίθμηση και στην απαρίθμηση προς τα πίσω (πχ. από το 10 ως το 0), γ. η λεκτική / εννοιολογική σύνδεση της πρόσθεσης και της αφαίρεσης μέσα από το χειρισμό αντικειμένων, η οποία «μοντελοποιείται» από την θεραπευτή και εκφράζεται προφορικά από το παιδί κατά την επίλυση προβλημάτων.

• Βασικά Αριθμητικά Δεδομένα. Όσον αφορά στην αυτοματοποίηση των βασικών αριθμητικών δεδομένων (Β.Α.Δ.), δηλαδή η μετατροπή της διαδικαστικής γνώσης τους σε δηλωτική, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική ως διδακτικός στόχος, γιατί εκτός από την «οικονομία» νοητικών δυνάμεων που προσφέρει κατά την επεξεργασία σύνθετων προβλημάτων, επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση μαθηματικών συλλογισμών.

Κατά τη διδασκαλία των Β.Α.Δ. είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη η χρήση παραδειγμάτων από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού ή μνημονικών βοηθημάτων που σχετίζονται με τα βιώματά του, όπως η σύνδεση του  $2+2$  με τα πόδια ενός τετράποδου που έχει ή αγαπά το παιδί, το  $3+3$  με μια συσκευασμένη εξάδα αβγών, το  $4+4$  με τα πόδια της αράχνης, το  $5+5$  με τα δάχτυλα, το  $6+6$  με μια ντουζίνα φλιτζανιών.

Επίσης στη διδασκαλία των Β.Α.Δ. η εξάσκηση είναι πάρα πολύ σημαντικό κομμάτι της αυτοματοποίησής τους και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από δραστηριότητες με κάρτες είτε διπλής όψης είτε ομαδοποίησης «οικογενειών» Β.Α.Δ

(πχ.  $4 \times 6$ ,  $6 \times 4$ ,  $24:6$ ,  $24:4$ ), επιτραπέζια παιχνίδια και ηλεκτρονικό λογισμικό. Το κρίσιμο στοιχείο αυτών των δραστηριοτήτων είναι η ενθάρρυνση και ο σαφής προσανατολισμός του μαθητή στην ανάκληση και όχι στον υπολογισμό της πράξης που του δίνεται.

• Βασικές υπολογιστικές στρατηγικές. Η χρήση βασικών υπολογιστικών στρατηγικών διευκολύνει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στη γρήγορη και σωστή εύρεση των αποτελεσμάτων που σταδιακά θα αυτοματοποιήσουν όπως:

α. η εύρεση αθροίσματος με συνέχιση της απαρίθμησης από τον μεγαλύτερο προσθετέο (πχ. το παιδί για να βρει το άθροισμα  $4+2$ , απαριθμεί μετά το 4).

β. η εύρεση αθροίσματος με ανάλυση ενός αριθμού σε γνωστό άθροισμα που έχει ήδη αυτοματοποιηθεί (πχ. στην εύρεση του αθροίσματος  $5+8$ , το 8 αναλύεται  $5+3$  για τη συμπλήρωση της δεκάδας  $5+8=5+5+3$ ).

γ. η ανάλυση ενός αριθμού σε  $n+1$  μορφή για αξιοποίηση ενός ήδη αυτοματοποιημένου Β.Α.Δ (πχ. στην εύρεση του αθροίσματος  $6+7$ , αν έχει ήδη αυτοματοποιηθεί το  $6+6=12$ , γίνεται η ανάλυση  $6+7=6+6+1=13$ ).

δ. η χρήση της αντιμεταθετικής ιδιότητας σε πρόσθεση και πολλαπλασιασμό,

ε. η αντίστροφη σχέση των πράξεων (πχ. αφού  $7+3=10$ , τότε και  $10-3=7$ , καθώς και  $10-7=3$ ).

Οι στρατηγικές θα πρέπει να παρουσιάζονται και να δουλεύονται σε περιστάσεις με νόημα και όχι ως βήματα μιας διαδικασίας που είναι αποκομμένη από την καθημερινή ζωή.

### **8.7.2. Η διδασκαλία των αριθμητικών πράξεων**

Έχει υποστηριχτεί ότι, όπως και στην περίπτωση των γλωσσικών μαθημάτων η διδασκαλία των μαθηματικών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να είναι πολυαισθητηριακή (Στασινός, 2003).

Κατά τη διδασκαλία των αριθμητικών πράξεων στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητο τα παιδιά να είναι πλήρως εξοικειωμένοι με τα σύμβολα των πράξεων (+, -, x, :) και να έχουν κατακτήσει την ανάλογη μαθηματική γλώσσα

τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση. Δηλαδή, τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν τις ονομασίες των πραξιακών συμβόλων, να τα συνδέουν με τη σωστή πράξη, να τα συσχετίζουν σωστά με τα ρήματα που αναφέρονται στα προβλήματα (πχ. αφαιρώ, βγάζω, παίρνω, μειώνω κτλ.). Επίσης, καλό είναι να γνωρίζουν τις ειδικές ονομασίες των αποτελεσμάτων (πχ. άθροισμα, διαφορά) και των αριθμών που αναφέρονται στην πράξη (πχ. μειωτέος, αφαιρετέος).

Εκτός από την κατανόηση της σημασίας των αριθμητικών πράξεων σε περιστάσεις της καθημερινής ζωής και μάλιστα σε όλες τις δυνατές μορφές (πχ. η πρόσθεση ως κατάσταση σύνθεσης, μεταβολής και σύγκρισης μεγεθών και των πιθανών συνδυασμών τους) είναι σημαντικό να συνδέεται η συμβολική μορφή της πράξης με ενέργειες πάνω σε αντικείμενα. Ειδικά για τη χρήση των «κρατούμενων» στην πρόσθεση και των «δανεικών» στην αφαίρεση – καθώς και γενικά για την κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων – είναι αναγκαίο το παιδί να λύνει προβλήματα χρησιμοποιώντας αντικείμενα (πχ. μάρκες, ξυλάκια) για να καταφέρει να συσχετίσει τις ενέργειές του πάνω στη φυσική πραγματικότητα με τις αφηρημένες νοητικές αναπαραστάσεις των αριθμητικών πράξεων.

### **8.7.3. Μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων**

Η επίλυση προβλημάτων απαιτεί την επιλογή και χρήση της προηγούμενης γνώσης με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να πάρουν σωστά τις πληροφορίες από το πρόβλημα. Πρέπει να μπορούν να απομονώνουν τις λέξεις κλειδιά, να απορρίπτουν τις άχρηστες πληροφορίες ή να διαπιστώνουν την έλλειψη σημαντικών πληροφοριών. Πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες των προβλημάτων με άλλα του ίδιου είδους, έτσι ώστε να επιλέξουν την κατάλληλη διαδικασία επίλυσης και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία σε αυτή την κατηγοριοποίηση.

- **Κατασκευή σχήματος.** Η τεχνική της κατασκευής σχήματος - σχεδιαγράμματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν βάση για την κατανόηση της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων. Αυτή η θεωρία αναφέρει ότι για να κατακτήσουν την επίλυση προβλημάτων τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν ένα σχεδιάγραμμα όπου θα κατηγοριοποιούν τα προβλήματα ανάλογα με τον τρόπο επίλυσης που

χρειάζονται. Όσο πιο αναπτυγμένο είναι το σχεδιάγραμμα τόσο πιο πολλές πιθανότητες έχει το παιδί να αναγνωρίσει το πρόβλημα και να βρει τον κατάλληλο τρόπο επίλυσής του. Όμως είναι πολύ δύσκολο από ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύξει αυτό το σχεδιάγραμμα μόνο του. Για αυτό ο θεραπευτής θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις ανάγκες του παιδιού και να το βοηθά δίνοντας του ρητές οδηγίες για την κατασκευή του κατάλληλου σχήματος, κατευθυνόμενες οδηγίες για την κατηγοριοποίηση των προβλημάτων, αλλά και διδάσκοντας του τεχνικές για να αποκτήσει δεξιότητες αυτο-ελέγχου, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλύει προβλήματα χωρίς εξωτερική βοήθεια.

Άλλες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι παρακάτω:

- Απλοποιώντας και αφαιρώντας: οι μεγάλοι αριθμοί πολλές φορές αποσπούν την προσοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά αν μειώσουμε το μέγεθος ή στρογγυλοποιήσουμε τον αριθμό, τότε ίσως βοηθηθούν να εντοπίσουν τη διαδικασία επίλυσης και να κάνουν μια εκτίμηση του αποτελέσματος.

- Αναγνωρίζοντας μοτίβα με αριθμούς λέξεις ή σχήματα: τα μοτίβα μπορούν να βρεθούν και στα ίχνη των ζώων ή ακόμα και των ανθρώπων, σε γεωλογικούς σχηματισμούς, στη διάταξη των νεφών και σε άλλα θέματα της καθημερινής ζωής, έτσι ο θεραπευτής μπορεί να κινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών συνδέοντας τα μαθηματικά με τον πραγματικό κόσμο.

- Σχεδιάζοντας μοντέλα: σχεδιάζοντας μια εικόνα ή ένα μοντέλο του προβλήματος το παιδί μπορεί να δει οπτικά πλέον την κατάσταση, να εξηγήσει σύνθετες σχέσεις, να απεικονίσει αυτές τις σχέσεις και να χρησιμοποιήσει πιο απτά δεδομένα.

- Πίνακες και γραφήματα: με αυτή την τεχνική τα παιδιά μαθαίνουν να οργανώνουν τα δεδομένα επιλέγοντας κατηγορίες που να σχετίζονται με το πρόβλημα και τοποθετώντας τα δεδομένα κάτω από αυτές. Επίσης ο πίνακας ή το γράφημα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την κατάταξη των δεδομένων σε σειρά.

- Βιωματική προσέγγιση και χρήση αντικειμένων: η χρήση αντικειμένων, αλλά και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αναπαράσταση και επίλυση του προβλήματος, τους βοηθά στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης, την

ανάπτυξη ικανοτήτων αναπαράστασης μιας κατάστασης με διάφορους τρόπους και στην ανάπτυξη ικανοτήτων αναγνώρισης σχετικών και άσχετων με την συγκεκριμένη κατάσταση πληροφοριών.

- Αριθμομηχανές και Η/Υ: με τη χρήση αριθμομηχανών και Η/Υ οι μαθητές ελευθερώνονται από τους απλούς υπολογισμούς και τους δίνεται η δυνατότητα να εξερευνήσουν μαθηματικά ανώτερου επιπέδου, να οπτικοποιήσουν τα μαθηματικά δεδομένα, να συγκρίνουν τα αποτελέσματα από διαφορετικά προβλήματα και να επαναπροσδιορίσουν τις διαδικασίες επίλυσης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) .

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 9. ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΟΥΣ

Διαφορετικές μελέτες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να είναι περισσότερο από το σύνηθες ευάλωτα σε ψυχοσυναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Λιβανίου, 2004).

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου, *«Η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού ορίζεται από την ικανότητα ή την ανικανότητά του να προσαρμοστεί στο καθημερινό του περιβάλλον και να επικοινωνήσει με τους γύρω του με τρόπο που η κοινωνία αποδέχεται και εγκρίνει»*. Προφανώς, η συμπεριφορά εκείνη που έχει αρνητικές συνέπειες για το άτομο, είτε στην ενδοπροσωπική (σχέσεις του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό) είτε στη διαπροσωπική του προσαρμογή (σχέσεις του ατόμου με τους συνανθρώπους του), αποτελεί εξ ορισμού προβληματική συμπεριφορά. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στην ενδοπροσωπική και στη διαπροσωπική τους προσαρμογή (Κανδαράκης, 2004).

1.Ενδοπροσωπική προσαρμογή  
(συμπτώματα που παρεμποδίζουν το παιδί να ζει αρμονικά  
το εαυτό του)

-Άγχος -Δυσθυμία-  
Ψυχαναγκασμός  
συμπτώματα όπως  
- ανασφάλεια  
-υπερευαισθησία  
-κατήφεια  
-μειονεκτικότητα  
-μελαγχολία  
-υπερεξάρτηση

Ψυχοσωματικές διαταραχές  
συμπτώματα όπως  
-ανορεξία  
-βουλιμία  
-βρογχικό άσθμα  
-φαγούρα  
-εφιάλτες  
-σπαστικές κινήσεις

Μοναχικότητα –Βραδυψυχισμός  
συμπτώματα όπως  
-απομόνωση  
-επιφυλακτικότητα  
-εσωστρέφεια  
-οκνηρία  
-ντροπαλότητα  
-συστολή

2. Διαπροσωπική προσαρμογή  
(συμπτώματα που παρεμποδίζουν το παιδί να ζει αρμονικά  
τους άλλους)

Επιθετικότητα  
συμπτώματα όπως  
-ανυπακοή  
-παρορμητικότητα  
-καταστροφικότητα  
-εχθρότητα  
-εριστικότητα  
-αρνητισμός

Παραβατικότητα  
συμπτώματα όπως  
-κλοπή  
-σκασαρχείο  
-συμμετοχή σε συμμορίες –  
μπλεξίματα με την αστυνομία

3. ΑΛΛΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ  
-ανωριμότητα  
-υπερκινητικότητα  
-διάσπαση προσοχής  
-εικόνα του εαυτού και ικανοποίηση από την εμφάνιση  
-προβλήματα ταυτότητας.

(Κανδαράκης, 2004)



Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ζει σε ένα κόσμο ασταθή και αβέβαιο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η σχέση του με τον κόσμο που το περιβάλλει είναι ανασφαλής, γιατί στα παιδικά του μάτια ο κόσμος βιώνεται αποπροσανατολισμένος και αποδιοργανωμένος.

Ο μικρός μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες πρωτοπηγαίνει στο σχολείο έτοιμος για το ξεκίνημα της νέας σχολικής του ζωής αφού το νοητικό του επίπεδο είναι φυσιολογικό και η αντιληπτική του κατάσταση πολύ καλή. Δε γνωρίζει όμως τι μπορεί να αντιμετωπίσει.

Διδάσκεται μαζί με όλα τα παιδιά της τάξης του πρώτη γραφή και ανάγνωση. Ο δάσκαλος δε διαφοροποιεί την διδασκαλία του, διότι δεν γνωρίζει ακόμα τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή της τάξης του. Το παιδί όμως αρχίζει να συναντά δυσκολίες, στην αρχή απλές, αλλά όσο αυξάνονται οι απαιτήσεις της τάξης γίνονται ανυπέρβλητες. Κάποιες δυσλειτουργίες των μαθησιακών διαδικασιών δεν του επιτρέπουν να κατακτήσει γρήγορα και ομαλά τους μηχανισμούς της ανάγνωσης και της γραφής και να επωφεληθεί από το πρόγραμμα που ακολουθείται για τα παιδιά της τάξης του.

Με την πάροδο του χρόνου «μένει» πολύ πίσω από τους συμμαθητές του, δεν μπορεί να συμβαδίσει, το επίπεδο της γνώσης της τάξης ανεβαίνει συνεχώς και εκείνος είναι υποχρεωμένος να παραμένει στο δικό του χαμηλό γνωσιακό επίπεδο, ένα επίπεδο που σαφώς τον αναγκάζει να γίνει ο παθητικός ακροατής της τάξης, δίχως συμμετοχή στο γλωσσικό μάθημα.

Γονείς και δάσκαλοι οι οποίοι σαφώς δε μπορούν να αποδώσουν την δυσκολία του παιδιού στις μαθησιακές δυσκολίες, καταβάλλουν υπεράνθρωπες προσπάθειες για να μπορέσει το παιδί να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Εκπλήσονται βέβαια που παρ' όλες τις προσπάθειές τους το παιδί δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Μη μπορώντας να εξηγήσουν την συμπεριφορά του παιδιού και φυσικά την αποτυχία του στις σχολικές επιδόσεις, καταφεύγουν σε ερμηνείες που μειώνουν το παιδί, αποδίδοντας αυτήν του την αποτυχία σε τεμπελιά, αδιαφορία, ανευθυνότητα, διάσπαση προσοχής, αφηρημάδα και άρνηση συμμετοχής στο μάθημα. Δάσκαλος και γονείς ασκούν υπερβολική πίεση στο παιδί απαιτώντας από αυτό να καταβάλλει περισσότερη προσπάθεια για καλύτερες επιδόσεις. Χαρακτηριστικές είναι οι επαναλαμβανόμενες συμβουλές των γονέων την ώρα που το παιδί τους αποχαιρετά για το σχολείο «να

ακούς τι λέει ο δάσκαλος σου», «να τον κοιτάς στα μάτια», «να προσέχεις», «να μην αφαιρείσαι», «να σηκώνεις το χέρι σου» κ.λ.π. Όλες όμως αυτές οι συμβουλές πέφτουν στο κενό γιατί ο μαθητής δεν μπορεί να τις ακολουθήσει, όχι γιατί αδιαφορεί αλλά γιατί ο εγκέφαλος του αδυνατεί να ανταποκριθεί στους συγκεκριμένους ρυθμούς μάθησης.

Όσο περνά λοιπόν ο καιρός τόσο μεγαλώνουν τα γνωσιακά κενά, αφού η διδασκαλία όλων των μαθημάτων γίνεται μέσω της ανάγνωσης και η αυτοεκτίμησή του όλο και μειώνεται. Έτσι το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπαίνει σε ένα φαύλο κύκλο από τον οποίο δε μπορεί να ξεφύγει. Τα κενά στις γνώσεις του γίνονται αίτια για να συνεχίσει να μειώνεται το αυτοσυναίσθημά του, πράγμα που οδηγεί το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες σε αντιδραστικές συμπεριφορές οι οποίες βέβαια είναι ενοχλητικές τόσο για το σχολικό όσο και για το οικογενειακό περιβάλλον. Έτσι το σχολείο και η οικογένεια συνεχίζουν το δριμύτατο κατηγορώ, με αποτέλεσμα το παιδί να αποθαρρύνεται ακόμα περισσότερο.

Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μεγαλώνει σε έναν κόσμο κριτικής, αρνητισμού, μη αποδοχής-απόρριψης και φοβερής αποδοκιμασίας. Διαβρωτικός ο φόβος της αποτυχίας, ο οποίος σε συνδυασμό με την σχεδόν ανύπαρκτη αυτοεκτίμηση, την εκπαίδευση, την παιδεία, την κοινωνικοποίηση, το επάγγελμα, την προσωπική ζωή, ακόμα και τις καθημερινές εκδηλώσεις του σε όλη του τη ζωή.

Τα συνεχή βιώματα αποτυχίας του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες ασκούν αρνητική επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και συντελούν ώστε να δημιουργηθούν αποκλίσεις στη συμπεριφορά του (Μήτσιου-Δάκτυλα,2008).

### **9.1. Συναισθηματική εξέλιξη**

Οι μαθησιακές δυσκολίες προκαλούν στα παιδιά περισσότερα αρνητικά παρά θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι τόσο έντονα που δεν τους βοηθούν να δραστηριοποιηθούν περισσότερο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι συναισθηματικοί παράγοντες που έχουν εξετασθεί περισσότερο και συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη και η κατάθλιψη.

### **9.1.1. Άγχος**

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διακατέχονται από άγχος σχετικά με τις σχολικές τους ικανότητες, λόγω της πίεσης που δέχονται από γονείς και εκπαιδευτικούς να αυξήσουν τις προσπάθειες τους, ώστε να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν σωστά (Huntington & Bender, 1993).

Στο σχολικό περιβάλλον του δημοτικού, αιτίες άγχους για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να θεωρηθούν η έλλειψη κατάλληλης βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη «επαρκούς για εκείνους» χρόνου για την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους και τέλος η διάσταση ανάμεσα στις προσπάθειες των μαθητών αυτών και στην τελική – μη ικανοποιητική – επίδοση (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

### **9.1.2. Κατάθλιψη**

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες λόγω της απόρριψης που δέχονται από το περιβάλλον τους εξαιτίας της σχολικής τους αποτυχίας βιώνουν συναισθήματα θυμού, που όταν στρέφονται προς τον εαυτό τους παίρνουν τη μορφή της κατάθλιψης (Saddler & Buckland, 1995). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες περιγράφουν ότι κατά τη διάρκεια αποτυχημένων ακαδημαϊκών προσπαθειών μέσα στη τάξη νιώθουν βαθιά θλίψη (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Επίσης έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στην επιτυχία και όχι οι στόχοι προσανατολισμού στην επίτευξη συνδέονται με την κατάθλιψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Αντωνίου, 2011)

Η κατάθλιψη διαγιγνώσκεται συχνά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, η επίπτωση της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής μπορεί να είναι μέχρι επτά φορές μεγαλύτερη στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες απ' ό,τι στο μέσο όρο του παιδικού πληθυσμού (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

### **9.1.3. Χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη.**

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται κυρίως με την μειωμένη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη που αποτελεί βασική δομή της γενικής αυτοαντίληψης. Ιδιαίτερα σε μια

κοινωνία, όπου η σχολική επιτυχία θεωρείται πολύ σημαντική, οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν ακόμη περισσότερο τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού (Πολυχρόνη και συν, 2010). Σύμφωνα με έρευνες το 70% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει χαμηλή αυτοαντίληψη (Αντωνίου,2011).

Η αποτυχία στο σχολείο προκαλεί έντονο ψυχικό πόνο και είναι συνηθισμένο τα παιδιά που την υφίστανται να νιώθουν στο «περιθώριο», «χαζά» ή «τρελά» και να εισπράττουν από τους συνομηλίκους αλλά και από τους μεγάλους απαξίωση. Ο Erikson (1950) υποστηρίζει ότι τα χρόνια του σχολείου είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη του συναισθήματος αυτοσεβασμού και εργατικότητας. Ο κίνδυνος σε αυτό το στάδιο, βρίσκεται στα συναισθήματα ανεπάρκειας και κατωτερότητας, τόσο στο προσωπικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο. Έτσι το παιδί με σχολικές δυσκολίες διαμορφώνει την προσωπικότητα του γύρω από συναισθήματα αδυναμίας, ανεπάρκειας και ανικανότητας, σχηματίζοντας αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

#### **9.1.4. Μειωμένα κίνητρα**

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα, υιοθετούν συνήθως παθητικές μορφές μάθησης και διακρίνονται από μια στάση «μαθημένης αβοηθησίας». Αυτά τα χαρακτηριστικά, που συνθέτουν μια ευπάθεια κινήτρων για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παρεμβαίνουν και επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα των γνωστικών και μεταγνωστικών ενεργειών των παιδιών, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η γενίκευση των όποιων αποτελεσμάτων επιτυγχάνονται. Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τους κάνει να πιστεύουν ότι η νοητική τους ικανότητα είναι πολύ χαμηλή και ότι η προσπάθειά τους είναι μάταιη και άχρηστη.

Ειδικότερα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μειωμένη πρόθεση για μάθηση και πολύ περισσότερο για ενεργητική μάθηση, μειωμένο ενδιαφέρον για ότι σχετίζεται με σχολικά έργα, άρνηση ή αντίσταση στην καταβολή προσπάθειας για την ολοκλήρωση ενός έργου, ισχυρή πεποίθηση ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα (μαθημένη αβοηθησία), εξάρτηση από άλλους και αναζήτηση κοινωνικής ενίσχυσης και τέλος προτίμηση της εξωτερικής ενίσχυσης, έναντι της

εσωτερικής που προκύπτει από την ικανοποιητική και επιτυχημένη επίδοση (Παντελιάδου και συν,2004).

### **9.1.5. Αυτό-αποτελεσματικότητα**

Σύμφωνα με τον Bandura *«Η αυτο-αποτελεσματικότητα περιλαμβάνει τις ατομικές κρίσεις του ατόμου για την ίδια του την ικανότητα να ολοκληρώσει με επιτυχία συγκεκριμένα έργα και στόχους, μέσα από τις δικές του ενέργειες σε συγκεκριμένες περιστάσεις»* (Παντελιάδου & Μπότσας,2007).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Επειδή τις περισσότερες φορές συνοδεύεται από προσδοκίες χαμηλής επίδοσης, συνδέεται συχνά με παραίτηση από το ακαδημαϊκό έργο, απροθυμία καταβολής περισσότερης προσπάθειας και βαθύτερης επεξεργασίας. Τα παιδιά αυτά θέτουν χαμηλούς στόχους, τους οποίους δεν υποστηρίζουν με επιμονή και προσπάθεια και ακόμη και αν τους επιτύχουν, γνωρίζουν πολύ καλά πως δεν έχουν μεγάλη αξία και δεν αλλάζουν τις πεποιθήσεις «μαθημένης αβοηθησίας» στις οποίες έχουν εμπλακεί.

### **9.2. Προβλήματα Κοινωνικής εξέλιξης**

Η κοινωνική δεξιότητα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας ενός ατόμου. Έτσι, οι μαθησιακές δυσκολίες δε θα μπορούσαν να μην επηρεάζουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική δεξιότητα έχει άμεση σχέση με την αποδοχή ή την απόρριψη του παιδιού από τα άτομα του περιβάλλοντος του τόσο από τους συνομήλικους όσο και από τους ενήλικους (Τρίγκα –Μερτίκα,2010).

Περίπου το 75% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν κοινωνικά ελλείμματα ικανότητα που τους διακρίνει από τα δείγματα σύγκριση. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και συνήθως βιώνουν αρνητικές εμπειρίες οι οποίες σχετίζονται με την απορριπτική ή επικριτική και συχνά υποτιμητική στάση των άλλων, κυρίως στο σχολικό περιβάλλον. Όπως αναφέρει σχετικά ο Riddick (1996) : *«Δύο από τα μεγαλύτερα προβλήματα που*

*αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η προκατάληψη και η άγνοια των άλλων» (Πολυχρόνη και συν, 2010).*

Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι δεν μπορούν να προσαρμόσουν το λόγο τους στις ανάγκες της συζήτησης και κατά συνέπεια δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Οι κοινωνικοί παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνική εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών είναι η κοινωνική συμπεριφορά και οι κοινωνικές τους δεξιότητες, η ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων, η γνώση σχετικά με το ποια είναι η κατά περίπτωση κατάλληλη συμπεριφορά και η κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους τους.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και φιλιών μεταξύ των ατόμων είναι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Συμπεριφορές όπως η συνεργασία με τους άλλους, η προσφορά βοήθειας, ο αυτοέλεγχος και η επικοινωνία διευκολύνουν τις σχέσεις αυτές. Όμως, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο ευγενικά και συνεργάσιμα με τους άλλους και σπάνια ξεκινούν μια κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Σύμφωνα με την αναλυτική εργασία των Kavale και Forness το 75% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων (Kavale & Forness, 1996). Έχει βρεθεί επίσης ότι τα παιδιά αυτά είναι λιγότερο επιδέξια στο να συνομιλούν επιδεικνύοντας σεβασμό για το συνομιλητή τους και μετριοπάθεια, ενώ μερικές φορές μπορεί να δείχνουν την εντύπωση ότι είναι εχθρικά (Nabuzoka, 2000).

### **9.2.1. Ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας κοινωνικών ερεθισμάτων**

Μία από τις κυριότερες αιτίες των ακατάλληλων κοινωνικά συμπεριφορών των μαθητών αυτών βασίζεται στη φτωχή τους ικανότητα να ερμηνεύουν ορθά και με συνεπή τρόπο τα ερεθίσματα και τις νύξεις που εμφανίζονται σε κάθε κοινωνική περίπτωση. Ειδικότερα, η ακατάλληλη ανταπόκρισή τους οφείλεται, σε σημαντικό βαθμό, σε σφάλματα ερμηνείας γλωσσικών και μη γλωσσικών στοιχείων κάθε μηνύματος. Παρουσιάζουν δυσκολία χρήσης της γλώσσας σε κοινωνικές περιστάσεις, έλλειψη ευαισθησίας σε κοινωνικές νύξεις και δυσκολία προσαρμογής σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Σχετικά με τις νύξεις, η δυσκολία τους αφορά και στην ερμηνεία των οπτικών νύξεων, αλλά ιδιαίτερα στην ερμηνεία των

ακουστικών νύξεων. Οι λανθασμένες ερμηνείες των κοινωνικών πληροφοριών μπορεί να προκύπτουν από:

- προβλήματα προσοχής, καθώς και οπτικής και ακουστικής διάκρισης που επηρεάζουν άμεσα την αναγνώριση και κατανόηση των μη γλωσσικών στοιχείων ,
- προβλήματα κωδικοποίησης εισερχομένων πληροφοριών , επεξεργασίας κατά την αποθήκευση, αποκωδικοποίησης και σύνδεσης με προηγούμενες πληροφορίες,
- την επιλογή λανθασμένης αντίδρασης σε περιστάσεις κοινωνικής επικοινωνίας.

### **9.2.2. Γνώση σχετικά με την κατάλληλη κατά περίπτωση συμπεριφορά**

Ένας άλλος παράγοντας που έχει μελετηθεί σε μια σειρά ερευνητικών εργασιών, είναι αυτός όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατέχουν την ίδια γνώση με τους συνομηλίκους τους για το τι πρέπει να κάνουν σε κάθε κοινωνική περίπτωση, αλλά πρακτικά αποτυγχάνουν να λειτουργήσουν με ορθό τρόπο. Επιπλέον η δυσκολία που έχουν να κατανοήσουν τις σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος, ιδιαίτερα στις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, πιθανόν να επιτείνει τα προβλήματα. Η αδυναμία αυτή επηρεάζει τη δυνατότητά τους να προβλέψουν την εξέλιξη μιας κοινωνικής περίπτωσης και να επιλέξουν κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές που θα τους επιτρέψουν να αποφύγουν δυσάρεστες καταστάσεις. Το σύνολο των αδυναμιών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, τους ωθεί σε συμπεριφορές μη αποδεκτές. Μάλιστα, όταν βρεθούν σε δύσκολη κατάσταση, δεν μπορούν ούτε να αντιδράσουν κατάλληλα, αλλά ούτε και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους ή να ξεφύγουν λέγοντας ακόμη και ψέματα για να δικαιολογηθούν.

### **9.2.3. Κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους.**

Μια άλλη σοβαρή συνέπεια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, είναι ότι μένουν πολύ συχνά μόνοι και χωρίς φίλιες. Όχι μόνο στην αρχή της σχολικής χρονιάς έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλιες σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους είναι περισσότερο απομονωμένοι. Ακόμα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποιότητα των φιλικών σχέσεων. Τα παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες αντιλαμβάνονται ως φίλους τους συνομηλίκους τους που απλά γνωρίζουν και απογοητεύονται και θυμώνουν, όταν εκείνοι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους. Στην πραγματικότητα, ο κύκλος των φίλων τους αποτελείται συνήθως από συμμαθητές που έχουν επίσης μαθησιακές δυσκολίες ή με παιδιά μικρότερης ηλικίας. Επίσης, οι επαφές τους με φίλους είναι λίγες, χαλαρές και όχι σταθερές. Οι ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες και η χαμηλή κοινωνική αντίληψη δημιουργούν συχνά σημαντικά προβλήματα. Ένα από αυτά είναι η αρνητική αυτο – εικόνα, η οποία οδηγεί σε φτωχές κοινωνικές επαφές και απομόνωση, που με τη σειρά τους επιδεινώνουν το επίπεδο της ήδη χαμηλής αυτοεκτίμησης, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο.

Όλα τα παραπάνω κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας χαμηλής κοινωνικής θέσης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν είτε κοινωνική απομόνωση, είτε κοινωνική απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που απορρίπτεται από τους συμμαθητές του είναι τριπλάσιο από εκείνο των τυπικών συνομηλίκων τους.

Η σημαντική κοινωνική απομόνωση των παιδιών αυτών τροφοδοτεί την καθημερινή διδακτική πρακτική με προβλήματα. Επειδή η μάθηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών στην ομάδα, η μαθησιακή πορεία όσων έχουν μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζεται αρνητικά λόγω της μικρής κοινωνικής τους αποδοχής. Μάλιστα, αυτή η κοινωνική απομόνωση έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις, είτε γιατί οδηγεί τα παιδιά αυτά στο να παρατήσουν το σχολείο είτε γιατί έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση προβλημάτων κοινωνικής προσαρμογής και την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

#### **9.2.4. Παραβατικότητα**

Είναι γεγονός, ότι η νεανική παραβατικότητα σχετίζεται άμεσα με το ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών. Η παραβατικότητα εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό σε εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες.



Η παραπτωματική συμπεριφορά εξυπηρετεί τη διατήρηση μιας ικανοποιητικής αυτοεικόνας και την απόκρυψη των πραγματικών δυσκολιών των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οι έφηβοι βιώνοντας την απόρριψη από την πλευρά όχι μόνο των καθηγητών αλλά και των συμμαθητών τους, καταλήγουν να συναναστρέφονται με συνομηλίκους που προβαίνουν σε αξιόποινες πράξεις, προκειμένου να νιώσουν αποδεκτοί και να ενταχθούν σε μία κοινωνική ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα. (Δόικου-Αυλίδου,2002,Δήμου,1996).

Την εμφάνιση παραπτωματικής συμπεριφοράς επηρεάζει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το κλίμα των οικογενειακών σχέσεων. Πιο επιρρεπή, είναι τα παιδιά μονογονεϊκής οικογένειας ή χωρισμένων γονέων.(Nabuzoka, 2000).

#### **9.2.5. Επιθετικότητα**

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι είναι ο μεγάλος αδικημένος από την ζωή. Εξαιτίας αυτού του αισθήματός του αναπτύσσει επιθετικότητα. Η επιθετικότητά του αυτή μπορεί να είναι εσωτερική, δηλαδή να την βιώνει χωρίς να την εκδηλώνει και εξωτερική, δηλαδή να την εκδηλώνει με λόγια και με πράξεις. Απευθύνει αισχρολόγια στους άλλους, μικρούς και μεγάλους, κατηγορεί τους άλλους για μικρά ή ανύπαρκτα παραπτώματα , είναι απειθής και επιτίθεται συνήθως στους σωματικά ασθενέστερους συμμαθητές του, καταστρέφει τα δημιουργήματα των συμμαθητών του με σκοπό να δείξει την «ισχύ» του, τη δύναμή τους και την υπεροχή του επιβεβαιώνοντας έτσι το τραυματισμένο του «εγώ» (Τσιάντη & Αλεξανδρίδης, 2008).

## **10. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ**

Όπως έχει τονιστεί, οι μαθησιακές δυσκολίες οδηγούν σε μια μη-ομαλή σχολικό-μαθησιακή αλλά και γενικότερα ψυχοκοινωνική εξέλιξη. Όλες αυτές οι δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής δεν θα πρέπει να εντοπίζονται μόνο ως ελλείψεις ή κενά σε γνώσεις και ικανότητες του γνωσιο-σχολικού τομέα, αλλά να παίρνονται σοβαρά υπόψη και οι συναισθηματικές και κοινωνικές διεργασίες κατά το σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης (Στασινός, 1999)

Όπως αναφέρουν οι Pumfrey και Reason, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν μόνο να αντιμετωπίσουν την προσωπική τους αίσθηση αποτυχίας, αλλά και την απορριπτική στάση των συμμαθητών, κάποιων εκπαιδευτικών, μερικές φορές ακόμη και των γονέων τους. Έτσι η παροχή ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να συνδυάζεται και με συμβουλευτική υποστήριξη των παιδιών, των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπιστούν πληρέστερα όλες οι δυσκολίες του μαθητή. Οι παρεμβάσεις αποσκοπούν: α) Στην ενημέρωση του παιδιού, των γονέων του και των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει. β) Στην προετοιμασία του μαθητή για την αντιμετώπιση των πιθανών αποτυχιών του. γ) Στην ανάπτυξη κινήτρων και στη βελτίωση της αντίληψης του μαθητή. δ) Στην άρση των ενοχών και στη μείωση του άγχους και των φόβων που είναι πιθανό να βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. ε) Στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του μαθητή. στ) Στη βελτίωση των σχέσεων γονέα -παιδιού- εκπαιδευτικών και στην προαγωγή της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου (Πολυχρόνη και συν, 2010).

### **10.1. Ενίσχυση της αυτοεικόνας**

Βασική προϋπόθεση για να υπάρξει αποτελεσματική αυτοπαρακολούθηση είναι να υπάρχει αυτοσεβασμός. Γι αυτό είναι πολύ σημαντικό να ενισχυθούν οι μηχανισμοί που θα επιτρέψουν στο παιδί να εδραιώσει μια θετική αυτοεικόνα. Ο θεραπευτής βοηθά το παιδί:

-Να προσδιορίσει το «Κέντρο Ελέγχου» του εσωτερικό ή εξωτερικό, θετικό ή αρνητικό. Δηλαδή κατά πόσο το παιδί θεωρεί υπεύθυνο τον εαυτό του ή τους άλλους

για τις επιδόσεις του στο σχολείο και για το κατά πόσον προτίθεται να αλλάξει κάτι το οποίο μπορεί ή θέλει, αλλά νιώθει ανήμπορο να το πετύχει.

-Να μάθει να εστιάζει στα θετικά του σημεία (π.χ. «μιλάω ωραία», «σχεδιάζω θαυμάσια» κ.λ.π.)

-Να ελέγχει τις εσωτερικές του σκέψεις, εστιάζοντας μόνο σε θετικές σκέψεις για τον εαυτό του και όχι στα αρνητικά του χαρακτηριστικά (π.χ. «μπορώ και αποστηθίζω», «μπορώ και αποδίδω καλύτερα προφορικά», «έχω πολύ καλή σχέση και επικοινωνία με τη δασκάλα μου» κ.τ.λ).

-Να ασκείται στην αυτό-αξιολόγηση, αναζητώντας τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύνατά του σημεία. Με τον τρόπο αυτό το παιδί μαθαίνει να σκέφτεται και αποκτά επίγνωση των πράξεών του χωρίς να βασίζεται μόνο στις εξηγήσεις και ερμηνείες γονιών εκπαιδευτικών ή άλλων.

-Να βάζει 1-2 βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους επιτεύξιμους στόχους , κάθε φορά, π.χ. «να διαβάσω μέσα σε τρεις ημέρες τρία κεφάλαια της φυσικής» (βραχυπρόθεσμος) και « να μην πάρω μέχρι το τέλος του μήνα βαθμό κάτω από τη βάση στη φυσική» (μακροπρόθεσμος). Την ευθύνη για την υλοποίηση των στόχων αναλαμβάνει το ίδιο το παιδί.

-Να «βλέπει» τον εκάστοτε στόχο του. Αυτό βοηθάει το παιδί να έχει πιο ξεκάθαρη εικόνα του επιδιωκόμενου αποτελέσματος και βοηθά τη φαντασία του, βελτιώνει τον τρόπο που βλέπει τον ίδιο τον εαυτό του και το περιβάλλον του, ενώ, ταυτόχρονα ενισχύει τα κίνητρά του για επιτυχία (π.χ. «πέτυχα να διαβάσω τα τρία κεφάλαια της φυσικής μέσα σε τρεις μέρες, όπως είχα προγραμματίσει»).

-Να υποκινείται και να ενεργοποιείται, δείχνοντας στο παιδί ότι, για να πετύχει το στόχο του, πρέπει να οργανωθεί και να δουλέψει αυτό το ίδιο (π.χ. «δεν μπορώ να βάλω κάποιον να διαβάσει την φυσική για λογαριασμό μου») (Λιβανίου, 2004).

Μια μέθοδος που ενισχύει στα παιδιά το αίσθημα της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους είναι η μέθοδος της αυτοβεβαίωσης. Αρχικά γίνεται μια ακριβής ανάλυση σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, π.χ. στο σπίτι με τα αδέρφια, στο σχολείο κατά τη διάρκεια του διαλλείματος κλπ.

Συχνά γίνεται και διδασκαλία νευρομυκικής χαλάρωσης, διότι έχει παρατηρηθεί ότι δειλά παιδιά παρουσιάζουν και ψυχοσωματική διέγερση. Μετά αρχίζει συστηματική εξάσκηση σε κοινωνικές συμπεριφορές κατά ένα προδιαγεγραμμένο σχέδιο. Πρώτα απ' όλα το παιδί μαθαίνει να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, έπειτα μαθαίνει ανάλογα με το περιεχόμενο της ομιλίας του την αντίστοιχη μιμητική συμπεριφορά, γίνεται εξάσκηση δηλαδή στη σωστή μιμητική, στη συνέχεια μαθαίνει να φέρνει αντιρρήσεις χωρίς θυμό, ακολούθως μαθαίνει να μιλά στο πρώτο πρόσωπο, να εκφράζει δηλαδή τη δική του προσωπική γνώμη, μετέπειτα μαθαίνει να αποδέχεται τον έπαινο δηλαδή να μην τα χάνει όταν το επευφημούν και τέλος μαθαίνει να εξασκεί αυθόρμητη συμπεριφορά σε καταστάσεις που θεωρούνται κρίσιμες.

## **10.2. Θεραπεία της συμπεριφοράς**

Η θεραπεία της συμπεριφοράς είναι μια ψυχοθεραπευτική μέθοδος που η συμβολή της σε σχέση με την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι μεγάλη. Τα μοντέλα ερμηνείας και θεραπείας βασίζονται στις ψυχολογικές ερμηνείες της μάθησης. Σύμφωνα με όλη τη ψυχολογική σχολή του Συμπεριφορισμού η ανθρώπινη συμπεριφορά (θετική και αρνητική) είναι προϊόν μάθησης. Εφαρμόζοντας λοιπόν τις γνώσεις 60-70 χρόνων πειραματικής και μαθησιακής ψυχολογίας είναι δυνατόν να μειωθούν οι αποκλείσεις της συμπεριφοράς, να εξαλειφθούν οι αποκλείσεις της συμπεριφοράς και τέλος να διδαχτούν και να σταθεροποιηθούν νέες επιθυμητές, θετικές συμπεριφορές.

Το πιο σημαντικό σημείο στην τροποποίηση της συμπεριφοράς βρίσκεται όχι κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της μεθόδου αλλά πριν καθοριστεί το θεραπευτικό πρόγραμμα. Στο στάδιο της διάγνωσης οι στόχοι είναι οι εξής:

- Η συλλογή διάφορων πληροφοριών οι οποίες αποτελούν το ιστορικό του παιδιού.
- Η ανάλυση της προβληματικής συμπεριφοράς.
- Η εκλογή της καταλληλότερης μεθόδου.

### **10.2.1. Το ιστορικό**

Από τη σκοπιά των γονέων το ιστορικό περιλαμβάνει στοιχεία απο τον γάμο τους, προγεννητικά-περιγεννητικά-μεταγεννητικά χαρακτηριστικά του παιδιού, αναπτυξιακά στάδια και σημαντικά γεγονότα κατά χρονολογική ηλικία, εκτίμηση της συναισθηματική σχέσης των μελών της οικογένειας καθώς και εκτίμηση του λεγόμενου «παιδαγωγικού κλίματος» της οικογένειας. Από τη σκοπιά του παιδιού συλλέγεται υλικό για να συγκριθούν οι πληροφορίες που έδωσαν οι γονείς, χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια για την ανεύρεση των ενισχυτών και διάφορες κλίμακες που δίνουν πολύτιμα στοιχεία για τα κίνητρα για σχολική μάθηση ή για το θέμα της σχολικής προσαρμογής.

## **10.2.2. Ανάλυση της συμπεριφοράς**

### **1.Ορίζουμε την συμπεριφορά**

Στο πρώτο στάδιο για την εφαρμογή προγραμμάτων που βασίζονται στη θεραπεία της συμπεριφοράς γίνεται η συγκεκριμενοποίηση των κατηγοριών των συμπεριφορών. Έννοιες όπως π.χ. αίσθημα μειονεκτικότητας, εσωστρέφειας κλπ., είναι πολύ γενικές και δεν δίνουν ακριβείς πληροφορίες για ένα άτομο και πολλές φορές προκαλούν σύγχυση.

Για παράδειγμα «Ο Κωστάκης δείχνει εγωκεντρική διάθεση, απορρίπτει την ομάδα». Για να συγκεκριμενοποιήσουμε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά η περιγραφή θα μπορούσε να είναι η εξής: Ο Κωστάκης είναι μοναχοπαιδί και δεν έχει μάθει φαίνεται να μοιράζεται τίποτα με τους άλλους, δεν δανείζει τίποτα ούτε βοηθά. Όταν κάποιος τον παρακαλεί για κάτι λέει «άμα σου το κάνω, τι θα μου δώσεις». Παίζει συνήθως μόνος του στο διάλλειμα και όταν ένα άλλο παιδί τον καλέσει να παίξει με τους άλλους, απαντά συνήθως «εσείς παίζεται βλακείες, βαριέμαι μαζί σας». Για την μέτρηση της αρνητικής συμπεριφοράς χρησιμοποιούνται διάφορα ερωτηματολόγια.

### **2.Ανάλυση των συνθηκών**

Στο δεύτερο στάδιο αναλύονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται η αρνητική συμπεριφορά σύμφωνα με τους νόμους της θεωρίας της μάθησης.Κάνοντας λοιπόν αυτή τη συστηματική ανάλυση γίνεται εξακρίβωση των αποτελεσμάτων, των ενισχυτών της λανθασμένης συμπεριφοράς. Συγκεκριμενοποιείται λοιπόν μια σχέση

που ονομάζεται ΟΤΑΝ – ΤΟΤΕ - ΣΧΕΣΗ (όταν συμβεί αυτό – τότε έχει ως επακόλουθο εκείνο). Η εύρεση των συνθηκών γίνεται με διάφορες τυποποιημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια, συζήτηση με το παιδί, συζήτηση με τη μητέρα και τον πατέρα και τέλος παρατήρηση της αρνητικής συμπεριφοράς σε διάφορες καταστάσεις (π.χ. σχολείο, σπίτι) από διάφορα πρόσωπα (π.χ. δάσκαλο, μητέρα) σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο πλάνο π.χ. σε διάφορες ώρες (κάθε 1,2 και 3 ώρες) ή σε καθορισμένες καταστάσεις (π.χ. την ώρα του φαγητού, την ώρα του παιχνιδιού).

Έτσι μ' αυτόν τον τρόπο καταγράφεται η συχνότητα της αρνητικής συμπεριφοράς. Τα ποσά συχνότητας πριν από τη θεραπεία ονομάζονται γραμμή βάσης. Κατά τη διάρκεια της θεραπείας επίσης γίνεται καταγραφή των συχνοτήτων έτσι ώστε να φαίνεται η όλη πορεία, ανεξάρτητα αν η θεραπεία έχει επιτυχία ή είναι σταθερή (Καλαντζή-Αζίζι, 1999).

### **3.Καταγραφή των επακόλουθων της συμπεριφοράς.**

Τα επακόλουθα μιας συμπεριφοράς είναι τριών ειδών:

-Θετικά επακόλουθα. Στα θετικά επακόλουθα περιλαμβάνεται η παροχή ενός ευχάριστου ερεθίσματος σε συνάφεια με τη συμπεριφορά.

-Αρνητικά επακόλουθα. Στα αρνητικά επακόλουθα περιλαμβάνεται η παροχή κάποιου δυσάρεστου ή τιμωρητικού ερεθίσματος ή στέρηση κάποιου θετικού ερεθίσματος.

-Κανένα επακόλουθο. Στην περίπτωση αυτή η συμπεριφορά δεν ακολουθείται από καμία αλλαγή στις συνθήκες του περιβάλλοντος. Επειδή κάθε συμπεριφορά αποσκοπεί κάπου, η καταγραφή των επακόλουθων της συμπεριφοράς μας δίνει σημαντική πληροφόρηση για τον σκοπό της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, αν ο στόχος της προβληματικής συμπεριφοράς είναι η προσέλκυση του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να βρεθούν άλλες επιθυμητές συμπεριφορές, οι οποίες εκπληρώνουν τον ίδιο στόχο.

### **4. Σκοπός της τροποποιητικής συμπεριφοράς.**

Η ενσυνείδητη συνεργασία του παιδιού και του περιβάλλοντος του σ' αυτήν την προκαταρκτική φάση είναι πολύ σημαντική. Ο σκοπός καθορίζεται μαζί με το παιδί. Το παιδί μαθαίνει κατά τη διάρκεια της ανάλυσης της αρνητικής συμπεριφοράς τις

συνθήκες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και μπορεί ενσυνείδητα να βάλει όλες του τις δυνάμεις για να επιτύχει μια αλλαγή. Το θέμα είναι να υπάρξει προσωπική θέληση για αλλαγή. Τέλος σε κάθε τροποποιητική παρέμβαση σκοπός δεν είναι μόνο η αλλαγή της τωρινής κατάστασης αλλά και σε μελλοντικές φάσεις της ζωής του παιδιού να μην εμφανιστούν προβλήματα.

#### **5. Εκλογή της καταλληλότερης μεθόδου**

Σ' αυτό το στάδιο καθορίζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορούν καλύτερα και χρονικά συντομότερα να πραγματοποιηθούν οι επιθυμητές αλλαγές. Στη θεραπεία της συμπεριφοράς συνήθως αρχικά τροποποιούνται τα πιο απλά προβλήματα και έπειτα τα πιο περίπλοκα.

## **11. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

### **11.1. Τμηματική βοήθεια ή προτροπή**

Όταν οι πιθανότητες να απαντήσει ένα παιδί σωστά σε μια εντολή (π.χ. βάλε το μπλουζάκι σου) είναι μηδαμινές, τότε πρέπει να βοηθήσουμε ή άμεσα (με το να βάλουμε μαζί του ένα μέρος από το μπλουζάκι) ή έμμεσα (να γίνει ο θεραπευτής ή κάποιο άλλο παιδί «πρότυπο» μίμησης). Παρ' όλο ότι δίνεται βοήθεια, πρέπει να δοθεί θετική ενίσχυση για κάθε προσπάθεια όπως και για τη θέληση για συνεργασία. Αυτή η βοήθεια δίνεται κάθε φορά στην αρχή και σιγά σιγά μειώνεται.

### **11.2. Διαδοχική διαμόρφωση της συμπεριφοράς**

Η επιθυμητή συμπεριφορά χωρίζεται σε όλα τα στάδια που τη διαμορφώνουν. Το κάθε στοιχείο της επιθυμητής συμπεριφοράς ενισχύεται θετικά, επίσης κάθε αντίδραση που δείχνει κάποια συγγένεια με την τελική μορφή της επιθυμητής συμπεριφοράς. Αυτό ονομάζεται σταδιακό πλησίασμα. Για παράδειγμα θέλουμε ο Χρήστος να παραμένει στη θέση του για 20' κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Έχουμε παρατηρήσει ότι ο Χρήστος ποτέ δεν παραμένει στη θέση του περισσότερο από 5' , με μέσο όρο παραμονής τα 2'. Σχεδιάζοντας ένα πρόγραμμα κατά το οποίο ο στόχος θα είναι ο Χρήστος να μείνει εξαρχής στη θέση του για 20' είναι καταδικασμένο. Αντίθετα βάζουμε ως στόχο ο Χρήστος να παραμένει στη θέση του για 20' αλλά σχεδιάζουμε μια διαδοχική ακολουθία κριτηρίων.

### **11.3. Η συντελεστική εξάρτηση**

Η μέθοδος αυτή βασίζεται κυρίως στις αρχές της συντελεστικής μάθησης. Με τη μέθοδο αυτή δημιουργούνται καινούργιες συντελεστικές εξαρτήσεις: νέες, θετικές συμπεριφορές μαθαίνονται ή σταθεροποιούνται, και οι αρνητικές πάλι μειώνονται ή εξαλείφονται. Καθοριστικό ρόλο για την αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου της συντελεστικής εξάρτησης παίζει η εκλογή των ενισχυτών. Υπάρχουν δύο είδη ενισχυτών:

1)Οι άμεσοι. Αυτοί μπορεί να είναι:



-Κοινωνικοί π.χ. έπαινος, αναγνώριση, ένα χαμόγελο, δόσιμο μια ιδιαίτερης προσοχής, ενδιαφέρον, προβολή ενός επιτεύγματος.

-Καταναλωτικοί ή υλικοί: (αυτοί ικανοποιούν άμεσα μια βασική ανάγκη του οργανισμού) π.χ. τροφές, γλυκά, αναψυκτικά κλπ.

2) Οι έμμεσοι: π.χ. μάρκες, κουπόνια βαθμολογίες κλπ. Που μπορούν να ανταλλαχτούν με κοινωνικούς (π.χ. παιχνίδι με αγαπημένο πρόσωπο) ή υλικούς (π.χ. μια σοκολάτα). Σ' αυτή την περίπτωση η ενίσχυση δεν συντελεί η ίδια την άμεση ικανοποίηση μιας ανάγκης αλλά είναι προϋπόθεση για της εξασφάλιση άμεσης ενίσχυσης. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι οι καταναλωτικοί ή υλικοί ενισχυτές πρέπει να δίνονται πάντα μαζί με τους κοινωνικούς (Καλαντζή-Αζίζι, 1999).

Ιδιαίτερα ενισχυτικός παράγοντας είναι ο έπαινος. Ωστόσο για να λειτουργήσει θετικά, θα πρέπει να συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις:

-Να παρέχεται με πραγματικό αίσθημα αναγνώρισης και όχι μηχανικά ή με κριτική διάθεση (π.χ. χαίρομαι που έγραψες σωστά της ορθογραφία σου).

-Να αναφέρεται στη συγκεκριμένη συμπεριφορά και να μην είναι γενικόλογος (π.χ. Μπράβο που έγραψες δυο λέξεις στην ορθογραφία σου).

-Να παρέχεται συνειδητά πολλές φορές την ημέρα. Είναι σημαντικό να ενισχύεται συχνά η επιθυμητή συμπεριφορά, γιατί όταν μια συμπεριφορά δεν ενισχύεται η συχνότητά της μειώνεται και εξαφανίζεται. Ιδιαίτερα στα παιδιά με αρνητική συμπεριφορά, θα πρέπει να παρέχεται ο έπαινος ακόμη και όταν δεν εμφανίζουν την προβληματική συμπεριφορά (π.χ. Μπράβο που προσέχεις στο μάθημα).

-Να παρέχεται σε κάθε βήμα του παιδιού προς την επίτευξη του στόχου. Για παράδειγμα, το παιδί που δεν γράφει ποτέ την ορθογραφία του επαινείται γιατί έγραψε μια λέξη. Επιπλέον η ενίσχυση πρέπει να πραγματοποιείται συστηματικά, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικότητα του παιδιού, τις προτιμήσεις του κλπ. Και θα πρέπει να περιλαμβάνει αμοιβές υλικές και κοινωνικής φύσεως, καθώς ο στόχος μας θα πρέπει να είναι η αντικατάσταση των υλικών αμοιβών με τις αμοιβές κοινωνικής φύσεως (Τσιάντης & Μανολόπουλος, 1989). Το επόμενο σχήμα αποδίδει τις πιθανές μορφές ενισχύσεων.

	ΠΡΟΣΦΟΡΑ	ΔΙΑΚΟΠΗ Ή ΠΑΡΑΜΕΡΙΣΜΑ
Θετικός ενισχυτής	Θετική ενίσχυση (1)	Τιμωρία (2)
Αρνητικός ενισχυτής	Τιμωρία (3)	Αρνητική ενίσχυση (4)

Οι πιθανές μορφές ενισχύσεων είναι:

1.Θετική ενίσχυση: μετά την εμφάνιση μιας θετικής συμπεριφοράς προσφέρεται ή ακολουθεί ένας θετικός ενισχυτής. Παράδειγμα: Ο μαθητής λύνει σωστά την άσκηση της Αριθμητικής (συμπεριφορά) – Ο δάσκαλος αναγνωρίζει την προσπάθεια και λέει μπράβο (θετική ενίσχυση).

2.Τιμωρία: μετά την εμφάνιση μιας αρνητικής συμπεριφοράς διακόπτεται ο θετικός ενισχυτής. Παράδειγμα: Το μικρό παιδί παίζει με τον πατέρα του και ξαφνικά πετάει ένα παιχνίδι στο τζάμι (συμπεριφορά). Ο πατέρας σηκώνεται και φεύγει από το δωμάτιο (διακοπή της θετικής ενίσχυσης).

3.Τιμωρία: μετά την εμφάνιση μια αρνητικής συμπεριφοράς ακολουθεί μια λεγόμενη «καθ' αυτό τιμωρία» (αρνητικός ενισχυτής) π.χ. μάλωμα κλπ. Παράδειγμα: Το μικρό κοριτσάκι λέει μια κακιά λέξη (αρνητική συμπεριφορά) – Η μητέρα το μαλώνει (δίνεται αρνητικός ενισχυτής).

4.Αρνητική ενίσχυση: μετά την εμφάνιση της επιθυμητής αντίδρασης ακολουθεί η διακοπή του αρνητικού ενισχυτή . Παράδειγμα: Το μικρό αγοράκι παρουσιάζει κρίση πείσματος, φωνάζει και χτυπιέται, η μητέρα έχει φύγει από το δωμάτιο (διακοπή της θετικής ενίσχυσης, τιμωρία 2). Μόλις όμως σταματήσει το αγοράκι να παρουσιάζει την αρνητική συμπεριφορά η μητέρα γυρίζει στο δωμάτιο και το κοιτά (διακόπτεται ο αρνητικός ενισχυτής) (Καλαντζή-Αζίζι, 1999).

#### **11.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ενίσχυσης.**

Υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ενίσχυσης. Αυτοί είναι:

- Αμεσότητα. Η ενίσχυση θα πρέπει να παρέχεται αμέσως μόλις εμφανιστεί η επιθυμητή συμπεριφορά.

- Ποσότητα. Όσο μεγαλύτερη είναι η ενίσχυση, τόσο εντονότερη θα είναι η επίδρασή της. Ωστόσο, η ενίσχυση δεν θα πρέπει να είναι τόσο μεγάλη, ώστε να επέλθει κορεσμός. Για τον λόγο αυτό, οι ενισχυτές πρέπει να εναλλάσσονται.

- Αποστέρηση. Η αποστέρηση ενός ενισχυτή αυξάνει την αποτελεσματικότητά του. Για παράδειγμα το παγωτό έχει μεγαλύτερη ενισχυτική αξία για ένα παιδί που το λατρεύει και το έχει στερηθεί για ένα μήνα, σε σχέση με το ίδιο παιδί που έχει φάει παγωτό πριν από 5 λεπτά.

- Καινοτομία. Οι ασυνήθιστοι ή σπάνιοι ενισχυτές είναι πολύ πιο αποτελεσματικοί. Για παράδειγμα ένα καινούργιο play station έχει μεγαλύτερη ενισχυτική αξία από ένα παλιό.

- Συνέπεια. Είναι σημαντικό η ενίσχυση να παρέχεται με συνέπεια, αμέσως μόλις εμφανιστεί η επιθυμητή συμπεριφορά, ιδιαίτερα στην έναρξη του προγράμματος εκμάθησης μιας νέας δεξιότητας (Τσιάντης & Μανολόπουλος, 1989).

### **11. 5. Αντιεξάρτηση**

Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, το παιδί εκτίθεται σταδιακά στην πραγματική (και όχι στην φανταστική) κατάσταση που του προκαλεί το φόβο, ενώ ασχολείται με μια δραστηριότητα ασυμβίβαστη με το άγχος, όπως φαί, βαθιά χαλάρωση κ.τ.λ. Το παιδί εκτίθεται σταδιακά στο αντικείμενο ή στην κατάσταση την οποία φοβάται μέχρις ότου ο φόβος του παιδιού να εξαφανιστεί πλήρως. Στην ουσία η αντιεξάρτηση μεταβάλλει το φοβικό ερέθισμα και από απωθητικό γίνεται ουδέτερο ή ακόμα και ευχάριστο. Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική με τα παιδιά που ή είναι πολύ μικρά ακόμα ώστε να μπορέσουν να φανταστούν την κατάσταση που τους προκαλεί φόβο, ή δεν μπορούν να μάθουν να κάνουν μυοχαλάρωση (όπως στη συστηματική απευαισθητοποίηση) ή δεν μπορούν να κάνουν και τα δύο ταυτόχρονα. Η βασική υπόθεση της τεχνικής αυτής είναι ότι το παιδί δεν μπορεί και να φοβάται και να είναι χαλαρωμένο συγχρόνως. Είναι σημαντικό να βεβαιωθεί κανείς ότι το φοβικό αντικείμενο δεν είναι συντριπτικά αρνητικό ή ότι δεν παρουσιάζεται με ακατάλληλο τρόπο, γιατί υπάρχει κίνδυνος το

άγχος που προκαλεί η εμφάνιση του να μεταβιβαστεί στην ευχάριστη κατάσταση που έχει προκληθεί στο παιδί με το φαί ,τη χαλάρωση κ.τ.λ. Τη δυσκολία αυτή μπορεί, βεβαίως, να την παρακάμψει ο θεραπευτής επιλέγοντας προσεκτικά τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζει το αντικείμενο του φόβου.

### **11.6. Συστηματική απευαισθητοποίηση**

Στην τεχνική αυτή, δύο στοιχεία έχουν καθοριστική σημασία: η δημιουργία μιας ιεραρχίας άγχους και η εκπαίδευση στην προοδευτική χαλάρωση. Στη δημιουργία της ιεραρχίας το παιδί καλείται να σκεφτεί όλες τις περιστάσεις που δημιουργούν το φόβο του αγχογόνου αντικειμένου ή της αγχογόνου κατάστασης. Όταν συγκεντρωθούν όλα τα θέματα, το παιδί με τη βοήθεια του θεραπευτή τα κατατάσσει ιεραρχικά ανάλογα με την ένταση του φόβου που προκαλούν. Η εκπαίδευση γίνεται με επίδειξη του θεραπευτή ή και με μαγνητοσκόπηση, αν το παιδί είναι αρκετά μεγάλο για να μπορέσει να ακολουθήσει μόνο το πρόγραμμα εκπαίδευσης τη χαλάρωση. Η εκπαίδευση αποτελείται από σταδιακή έκταση και χαλάρωση ορισμένων ομάδων μυών, έως ότου επιτευχθεί βαθιά χαλάρωση. Στο επόμενο στάδιο, όταν το παιδί βρίσκεται σε βαθιά χαλάρωση, παρουσιάζεται πρώτα το ερέθισμα που προκαλεί το λιγότερο άγχος και ακολουθούν σταδιακά, και σύμφωνα με την κλίμακα της ιεραρχίας τα ερεθίσματα που προκαλούν όλο και περισσότερο άγχος. Εάν, κατά τη διάρκεια αυτής της συστηματικής παρουσίασης, το παιδί αισθάνεται μεγάλη δυσφορία, ειδοποιεί τον θεραπευτή ο οποίος επανέρχεται σε προηγούμενα ερεθίσματα, η παρουσίαση των οποίων δεν είχε προκαλέσει άγχος ή εάν το παιδί έχει πάψει να νιώθει χαλαρωμένος, ξαναρχίζει η διαδικασία της χαλάρωσης πριν παρουσιαστούν άλλα ερεθίσματα. Αυτή η διεργασία μπορεί να χρειαστεί αρκετές συνεδρίες ανάλογα με την ικανότητα του παιδιού να τις «δει» με τη φαντασία του, χωρίς να νιώσει φόβο. Εάν το παιδί κατορθώσει να αντιμετωπίσει, με τη φαντασία του, υποθετικές καταστάσεις χωρίς να νιώσει φόβο, αναμένεται ότι κατά πάσα πιθανότητα θα ξεπεράσει και τους φόβους του στην πραγματική ζωή. Όπως και στην αντιεξάρτηση, η βασική υπόθεση είναι ότι το παιδί δεν μπορεί να νιώθει συγχρόνως άγχος και χαλάρωση. Η τεχνική της συστηματικής απευαισθητοποίησης μπορεί να μην είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική με πολύ μικρά παιδιά ή με εκείνα που δεν μπορούν να

χαλαρώσουν ή ακόμα που δεν μπορούν να φανταστούν τα ερεθίσματα που τους προκαλούν άγχος. Η τεχνική αυτή ενδείκνυται σε περιπτώσεις γενικευμένων ή αφηρημένων φόβων (Τσιάντης & Μανολόπουλος, 1989).

## **11.7. Μέθοδοι ελέγχου και ενσυνείδητης αλλαγής πολύπλοκων συμπεριφορών.**

### **11.7.1. Μέθοδος αυτοελέγχου**

Κύριος στόχος αυτής της μεθόδου είναι ο ενσυνείδητος έλεγχος των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς του παιδιού. Στη δημιουργία και ικανοποιητική δράση του «αυθόρμητου» παίζουν ρόλο α) οι άμεσες εμπειρίες που έχει κανείς δηλαδή αρνητικές ή θετικές ενισχύσεις που έχει δεχθεί κανείς από το περιβάλλον β) οι διάφορες παρατηρήσεις της συμπεριφοράς άλλων γ) οι ατομικές προσδοκίες και άλλες γνωστικές διεργασίες δ) και οι συναισθηματικές συνδέσεις που έχουν γίνει ως τώρα σε καταστάσεις α) και β).

Μετά τη συστηματική ανάλυση της συμπεριφοράς γίνεται η εντόπιση των καταστάσεων που προκαλούν το πρόβλημα και μαζί με το παιδί καταστρώνεται το σχέδιο αλλαγής της συμπεριφοράς. Το σχέδιο αυτό μπορεί να περικλείει και μεθόδους βασισμένες στην συντελεστική εξάρτηση –κυρίως αυτοενίσχυση - όπως και μεθόδους που βασίζονται στη μίμηση. Για τη ενίσχυση του αυτοελέγχου χρησιμοποιείται πολλές φορές και η ιδέα μια έγγραφης συμφωνίας με το περιβάλλον και το ίδιο το παιδί το λεγόμενο συμβόλαιο το οποίο περιέχει προνόμια και κυρώσεις.

Οι Meichenbaum και Goodman προχώρησαν στην ανάπτυξη μιας θεραπευτικής προσέγγισης και στο συστηματικό έλεγχο της αποτελεσματικότητας της με μία ομάδα επιθετικών παιδιών του Δημοτικού. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε μία ομάδα «γνωστικής εκπαίδευσης» και δύο ομάδες μαρτύρων. Στη μία από τις δύο ομάδες αυτές απλώς θα έδιναν προσοχή για να ελεγχθεί η πιθανή επίδραση της συναλλαγής (δηλαδή, αλλαγή συμπεριφοράς που οφείλεται αποκλειστικά στο ενδιαφέρον που δείχνουν οι ενήλικες) και στην άλλη ομάδα δεν θα γινόταν καμία παρέμβαση. Για την ομάδα της γνωστικής εκπαίδευσης υπήρχαν τέσσερα διαδοχικά στάδια: α) θεραπευτής παρουσίαζε στα παιδιά το υπόδειγμα της αυτοκαθοδηγητής μιλώντας στα παιδιά (γνωστικό πρότυπο), β) το παιδί επαναλάμβανε, λέξη προς λέξη, τις απαιτούμενες οδηγίες προς τον εαυτό

του, έτσι τις παρουσίαζε ο θεραπευτής ( εξωτερική αυτοκαθοδήγηση), γ) το παιδί μετά έλεγε ψιθυριστά τις οδηγίες προς το εαυτό του (εσωτερική αυτοκαθοδήγηση) δ)το παιδί ακολουθούσε σιωπηρά τις οδηγίες δηλαδή έδινε νοερά οδηγίες στον εαυτό του για το πώς να αντιμετωπίσει την άσκηση (εσωτερική αυτοκαθοδήγηση). Κάθε παιδί προχωρούσε στο επόμενο στάδιο όταν είχε περάσει με επιτυχία το προηγούμενο. Τα προβλήματα αποτελούντο από οπτικοκινητικές ή γνωστικές ασκήσεις. Κάθε διαδοχή περιλάμβανε τέσσερις ξεχωριστές φάσεις: α) ορισμό του προβλήματος: «Λοιπόν, τι πρέπει να κάνω; Να αντιγράψω αυτήν την εικόνα με τις διαφορετικές γραμμές». β)Εστίαση προσοχής: «Πρέπει να το κάνω αργά και προσεκτικά. Τραβάω τη γραμμή μέχρι κάτω κάτω. γ) Αυτοενίσχυση: «Πολύ καλά πάω μέχρι τώρα». Αυτοαξιολόγηση ικανότητας του προβλήματος και επιλογές διόρθωσης λαθών: «Έκανα μόνο ένα μικρό λαθάκι. Μπορώ να το διορθώσω». Χρησιμοποιώντας αυτή την προσέγγιση, οι Meichenbaum και Goodman βρήκαν ότι η απόδοση των παιδιών στην ομάδα της γνωστικής εκπαίδευσης ήταν σημαντικά καλύτερη από την απόδοση των μαρτύρων και της ομάδας στην οποία δεν έγινε παρέμβαση, αλλά και της ομάδας στην οποία δόθηκε προσοχή. Τα οφέλη αυτά ήταν εμφανή στις μετρήσεις παρορμητικότητας και νοημοσύνης. Τέλος, ένα μήνα αργότερα τα παιδιά της ομάδας αυτής διατηρούσαν την αποδοχή τους ως προς την απόδοση.

### **11.7.2. Μέθοδος μίμησης**

Όλα τα παιδιά μαθαίνουν διάφορες συμπεριφορές, και καλές και κακές από τους ενήλικες ή από άλλα παιδιά. Αυτό αφορά την αυθόρμητη μιμητική μάθηση (Τσιάντης & Αλεξανδρίδης, 2008).

Η μιμητική μάθηση γίνεται με βάση ένα «πρότυπο» (μοντέλο συμπεριφοράς). Αυτό μπορεί να είναι ο ίδιος ο ειδικός π.χ. ο λογοθεραπευτής λέει αργά τη συλλαβή –ρο, το παιδί επαναλαμβάνει ή μπορεί να είναι ένα άλλο παιδί (Καλαντζή-Αζίζι, 1999).

Ως πρότυπα μίμησης για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι δυνατόν να λειτουργήσουν και συμμαθητές τους. Σε σχετική έρευνα ο ερευνητής τοποθέτησε μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές δίπλα σε μαθητές τους-μοντέλα, τους οποίους έπρεπε να μιμούνται για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους. Η βελτίωση ήταν σημαντική και διατηρήθηκε και μετά το τέλος της παρέμβασης.

Ακόμη ως μοντέλα προς μίμηση αναφέρονται κ ήρωες ταινιών. Όσον αφορά τις δυνατότητες έκφρασης της επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα από την παρακολούθηση μιας ταινίας, σε σχετική έρευνα όπου η παρακολούθηση μιας ταινίας, με έναν αφηγητή που σχολίαζε και τόνιζε τις επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές των ηρώων της και αργότερα στην τάξη συζητούσε με τα παιδιά τις συμπεριφορές και τα αποτελέσματά τους, είχε ως αποτέλεσμα να βελτιώσει σημαντικά τη συμπεριφορά κάποιων απομονωμένων νηπίων. Σε δεύτερη παρόμοια έρευνα διαπιστώθηκε από τους ερευνητές ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς των νηπίων που παρακολούθησαν την ταινία με το πρότυπο για μίμηση διατηρήθηκε και ύστερα από μερικές βδομάδες συνεχίζοντας τα νήπια να αλληλεπιδρούν θετικά με τους συνομηλίκους τους (Κανδαράκης, 2004).

Για να είναι αποτελεσματική η μίμηση προτύπου θα πρέπει να συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις:

- Το παιδί να μπορεί να μιμηθεί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.
- Το παιδί να θέλει να παρατηρήσει το πρότυπο και να μιμηθεί.
- Η ηλικία και το φύλο του παιδιού. Τα μικρότερα παιδιά έχουν μεγαλύτερη μιμητική ικανότητα, σε σχέση με τα μεγαλύτερα. Η μίμηση διευκολύνεται όταν το πρότυπο που εκδηλώνει τη συμπεριφορά ανήκει στο ίδιο φύλο και είναι κοντότερα ηλικιακά στο παιδί.
- Η διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο του προτύπου και του παρατηρητή. Για παράδειγμα, αν θέλουμε να διδάξουμε δεξιότητες επικοινωνίας σε ένα παιδί δειλό και συνεσταλμένο, είναι άτοπο να το βάλουμε να μιμηθεί το δημοφιλέστερο παιδί της τάξης.
- Η συναισθηματική αλληλεπίδραση προτύπου-παρατηρητή. Το παιδί θα μιμηθεί ευκολότερα το άτομο με το οποίο έχει στενή συναισθηματική σχέση (Καλαντζή-Αζίζι & Παρίτσης, 1990) .

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μιλώντας για μαθησιακές δυσκολίες αναφερόμαστε σε έναν όρο που είναι γενικός και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τις όποιες δυσκολίες μάθησης ανεξάρτητα από τις αιτίες. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινές εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά αλλά έναν ετερογενή πληθυσμό πολυκαθοριζόμενο αιτιολογικά. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε χαμηλό νοητικό επίπεδο, σε οργανικούς, αισθητηριακούς ή ψυχολογικούς παράγοντες, σε ειδικές διαταραχές της ανάπτυξης, μπορεί να σχετίζονται με δυσμενείς οικογενειακές, κοινωνικές ή πολιτισμικές συνθήκες, όπως είναι η πολιτισμική αποστέρηση, η διγλωσσία, οι κακές συνθήκες διαβίωσης κ.ά. Κάποιες φορές μπορεί να συνδέονται αιτιολογικά με το ίδιο το σχολείο, τη μαθησιακή διαδικασία ή με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στις προσδοκίες του μαθητή.

Πρόκειται για δυσκολίες απροσδόκητες, μη αναμενόμενες, καθώς το άτομο θεωρητικά διαθέτει τις βασικές δεξιότητες για την κατάκτηση των προς μάθηση αντικειμένων μέσα στα πλαίσια των γενικότερων επιδόσεών του σε άλλους τομείς. Οι δυσκολίες αυτές είναι μόνιμες και απαιτείται η έγκαιρη διάγνωση τους και το πρώιμο ξεκίνημα της αντιμετώπισης τους με ψυχραιμία και συντονισμό των ενεργειών, καθώς οι δυσκολίες αυτές επιμένουν και ταλαιπωρούν το παιδί. Οποσδήποτε είναι χρήσιμη και αναγκαία η παρέμβαση του ειδικού (λογοθεραπευτή, ψυχολόγου, εκπαιδευτικού) αλλά πάντα οποιαδήποτε παρέμβαση πρέπει να βρίσκει σύμφωνο το παιδί, διαφορετικά ο ειδικός θα έχει διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά που προσδοκά. Εάν το παιδί δεν είναι πεπεισμένο για την αναγκαιότητα της εφαρμογής μιας στρατηγικής, είναι πιθανόν να νιώσει απογοήτευση, άγχος, να αναπτύξει αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία και να αμφιβάλει για την αποτελεσματικότητα της.

Επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα, δημιουργούν και πολλά δευτερογενή προβλήματα στο παιδί και κυρίως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση, άγχος, κατάθλιψη, ενοχές, θλίψη και ένα αόριστο αίσθημα θυμού. Τις περισσότερες φορές μεταφράζονται σε προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία μπορούν να ερμηνευτούν ως άμυνα του παιδιού στην αφόρητη πίεση που υφίσταται. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των



μαθησιακών δυσκολιών, εκτός από την μαθησιακή εκπαιδευτική παρέμβαση, χρειάζεται και επέμβαση σε ψυχολογικό επίπεδο με ανάλογη υποστήριξη του παιδιού και σε κοινωνικό για την αποδοχή του παιδιού και την παραδοχή του προβλήματος, χωρίς αρνητικές διασυνδέσεις.

Είναι ανάγκη να γίνει κατανοητό από όλους ότι στις μαθησιακές δυσκολίες τα δευτερογενή προβλήματα είναι συνήθως τα σημαντικότερα και αυτά που καθορίζουν, περισσότερο την πορεία του παιδιού στο σχολείο και τη ζωή. Γι' αυτό, είναι απαραίτητο, όσο το δυνατόν νωρίτερα να αντιμετωπιστούν τα μαθησιακά προβλήματα του παιδιού.

Καταλήγουμε, λοιπόν στο συμπέρασμα ότι με την κατάλληλη αγωγή, μπορούμε να βοηθήσουμε να ξεπεραστούν ή περιοριστούν στο ελάχιστο, τα προβλήματα αυτών των παιδιών. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από το κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό περιβάλλον, μπορεί να αποκτήσουν αυτόνομη προσωπικότητα, να αντιμετωπίζουν τη ζωή με αισιοδοξία, να βρουν μια θέση στην κανονική τάξη και αργότερα στην κοινωνία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

Αδαμόπουλος, Π. (2002). Δυσλεξία. Πώς να προστατέψετε το παιδί σας από την απειλή της. Αθήνα: Σαββάλας

Αναγνωστάκη Λ., (χ.χ.ε.), Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία.  
[www.iatronet.gr](http://www.iatronet.gr)

Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. & Σίνη, Α.Θ., (2005), Διαταραχές σχολικής μάθησης & ψυχοπαθολογία. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις

Αναστασίου Δ., (1998), Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής (Τόμ. Α). Αθήνα: Ατραπός

Αντωνίου Φ., (2011), Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη, εκδοσεις: Γρηγορη

Βογινδρούκας Ι., (2004), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία-Δυσορθογραφία-Δυσαριθμησία. Communication, τ. 82

Βογινδρούκας Ι. & Γρηγοριάδου Ε., Ένθετο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσορθογραφία», Θέματα ειδικής αγωγής, τεύχος 10, 2000

Γλύκας, Μ & Καλομοίρης, Γ. (2003). Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου. Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών.

Γιαννετοπούλου, Α. (2003). Από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Έρευνα για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην ελληνική γλώσσα. Ανακοίνωση στο Συνέδριο "Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: Πρόσληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία". 1<sup>st</sup> Telelogos Conference και 9<sup>o</sup> Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών , 17-18/1/2003, Αθήνα.

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

Δήμου, Γ. Η. (1996). Απόκλιση, στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Δοικου-Αυλίδου, Μ. (2002). Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζί-Αζίζι, Α. (1999). Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή – Αζίζι, Α. · & Παρίσης, Ν.( Επιμ.) (1990). Οικογένεια. Ψυχοκοινωνικές ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανδαράκης, Α. (2004). Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση-Πρακτική αντιμετώπιση. Αθήνα: Σαββάλας.

Καραντζής, Ι. (2001). Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση. Γνωστική θεώρηση – Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Αθήνα: Τηπωθήτω.

Κασσέρης Χρ. (2002), Η Δυσλεξία, Θεωρητικές προσεγγίσεις – Παιδαγωγική αντιμετώπιση. Αθήνα: Σαββάλας

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

Μάνος, Ν. (1997). Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2005). Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκοβίτης, Μ & Τζουριάδου, Μ. (1991). Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μάρκου Σπ., (1998), Δυσλεξία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομάτη Δ. (1995). Η κατάρτιση τού Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μήτσιου-Δάκτυλα Γ. (2008). Δυσλεξία. Νευροψυχολογία μαθησιακών διαταραχών: Διάγνωση και αντιμετώπιση. Αθήνα: Δαρδάνος.

Μιχαλογιάννης, Ι & Τζενάκη Μ. (1997). Μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Γρηγόρης.

Nabuzoka, D. (2004). Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή. (Αυγουστίνου Β. μεταφ) Αθήνα: Σαββάλας.

Παντελιάδου, Σ & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

- Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ. & Μπίμπου Α., (2010), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου Σ. & Αντωνίου Φ., (Επιμ.). (2008), Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας Γ. (Επιμ.) (2004). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Εκδόσεις : Adaction A.E.
- Παντελιάδου Σ., (2009), Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2009). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαγεωργίου Β.Α., (2005), Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαδάτος Γ., (2010), Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων. Αθήνα: GUTENBERG.
- Πόρποδας Κ., (1992), Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. Ψυχολογία.
- Πόρποδας, Κ. (2002). Η Ανάγνωση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (επιμ), (2003), Διαγνωστική Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο. Πάτρα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Σακκάς, Β. (2002). Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια. Αθήνα: Ατραπός.
- Σπανού Β. & Τριπόδης Ν., (2010), Οι Εξελικτικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα 2010.
- Στασινός, Δ. (1999). Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ (2003). Δυσλεξία και σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Τρίγκα-Μερτίκα Ε., (2010), Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές και ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιάντης Γ. & Αλεξανδρίδης Α., (Επιμ.), (2008), Προσχολική παιδοψυχιατρική. 1 Ανάπτυξη (Τομ. Α). Αθήνα: Καστανιώτη.

Τσιάντης Γ. & Μανωλόπουλος Σ., (Επιμ.), (1989), Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής - Θεραπευτικές προσεγγίσεις (Τόμ. Γ). Αθήνα: Καστανιώτη.

Στεφανίδης Κ., Σολδάτος Κ., Μαυρέας Β. (1992), Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς. Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση.

Φλωράτου Μ., (2002), Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά, Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε Ανάγνωση – Γραφή – Ορθογραφία. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χαρίση Κ., (2011), Μαθησιακές δυσκολίες . Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας. Κλινική Άσκηση ΙΙ. Χειμερινό εξάμηνο 2010-2011. Ιωάννινα.

## **Ξένη**

American Psychiatric Association, (1994), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV). Fourth Edition.

Gersten, R., Fuchs, S.L., Williams, P.J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. Review of Educational Research.

Johnston, P. & Pearson, P.D. (1982). Prior knowledge, connectivity and the assessment of reading comprehension. Technical Report 245: Center for the study of reading. Urbana: University of Illinois.

Huntington, D.D. & Bender, W.N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well - being, depression, suicide. Journal of Learning Disabilities.

Saddler, C. D. & Buckland, R. L. Jr.(1995).Multidimensional Perfectionism Scale: Correlations with depression in college students with learning disabilities. Psychological Reports.

Singleton C., (2003), Understanding Dyslexia: Introductory Notes. [www.Lucid-Research.com](http://www.Lucid-Research.com)

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

Stanovich, K.E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? Reading Research Quarterly.

Swanson, H. L. (1999). Cognition and learning disabilities. Στο W.N.Bender Professional issues in learning disabilities. Austin, TX: Pro - Ed.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta – analysis. Journal of Learning Disabilities  
<http://ldx.sagepub.com/content/29/3/226.abstract> kavale forness 1996

Wong, B.Y.L. (1985 ). Metacognition and learning disabilities. T.G. Waller, Metacognition, cognition and human performance, New York: Academic Press.