

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
για τις
«ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»



ΕΙΣΗΓΗΣΗ:

Τάσση Παρασκευή

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Μετάνοια Βασιλική (10209)

Μπακάλη Ελευθερία (10440)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2012

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τι εννοούμε με τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες»; Το ερώτημα αυτό απασχόλησε και απασχολεί τους ειδικούς και μη από την πρώτη τους εμφάνιση μέχρι σήμερα. Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά πριν περίπου τριάντα (30) χρόνια για τα παιδιά που είχαν δυσλεξία ή ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία ή νευρολογικές νόσους, προβλήματα στην πρόσληψη, κινητικά προβλήματα, ειδικές διαταραχές στο διάβασμα και γενικά στη διανοητική απόδοση. Σε όλη τη διάρκεια της ιστορικής εξέλιξης του επιστημονικού χώρου των μαθησιακών δυσκολιών αναπτύχθηκαν πολλοί ορισμοί σε μία προσπάθεια ανάδειξης της φύσης τους.

Μέχρι σήμερα έχουν χρησιμοποιηθεί πάνω από σαράντα (40) ορισμοί για τον καθορισμό των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και για τα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα που έχουν κατά καιρούς καταρτιστεί γι' αυτά τα παιδιά. Λέγοντας μαθησιακές δυσκολίες, εννοούμε τις ειδικές εκείνες διαταραχές που επηρεάζουν τα παιδιά σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες, και που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και τη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου.

Λόγω της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών, οι ειδικοί που ασχολούνται μ' αυτές προέρχονται από διάφορες επιστήμες, όπως αυτές της ψυχολογίας, της νευρολογίας, της ψυχιατρικής, της εκπαίδευσης, της παθολογίας του λόγου και της ομιλίας, κ.λπ. Καθεμιά απ' αυτές τις επιστήμες εστιάζει σε διαφορετικές όψεις των μαθησιακών δυσκολιών, με αποτέλεσμα τη διατύπωση ποικίλων θεωριών, συχνά διαμετρικά αντίθετων μεταξύ τους, σ' ό,τι αφορά την αιτιολογία, τη διάγνωση και τη θεραπευτική αντιμετώπισή τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν όρο που τα τελευταία χρόνια απασχολεί τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Σκοπός της εργασίας μας αποτελεί η εξέταση της ελληνικής και της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας σχετικά με το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών.

Αρχικά, παραθέτουμε το πως φτάσαμε στις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς ο όρος αυτός αποτελείται από δύο συνθετικά, τη «μάθηση» και τη «δυσκολία». Κατόπιν, παρουσιάζουμε τους διάφορους ορισμούς που δόθηκαν στον όρο αυτό, ενώ καταλήγουμε στο ότι τα κοινά στοιχεία όλων των ορισμών αποτελούν η ασυμμετρία ή ανισομέρεια μεταξύ των ικανοτήτων των ατόμων καθώς και η διακύμανση ή ασυμβατότητα μεταξύ ικανότητας και επίδοσης. (Lerner, 2003). Ακολουθεί η ιστορική εξέλιξη του όρου, καθώς εμφανίστηκε για πρώτη φορά πριν περίπου τριάντα χρόνια για τα παιδιά που είχαν δυσλεξία ή ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία ή νευρολογικές νόσους, προβλήματα στην πρόσληψη, κινητικά προβλήματα, ειδικές διαταραχές στο διάβασμα και γενικά στη διανοητική απόδοση. Η σύγχυση που επικρατεί στους όρους μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία διευκρινίζεται και τελικά καταλήγουμε ότι πρόκειται για δυο διαφορετικές έννοιες.

Στη συνέχεια, αναφέρουμε τις τρεις τάσεις που προσεγγίζουν το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την νευροψυχολογική τάση, την τάση της πληροφορικής και της εφαρμοσμένης συμπεριφοράς. Γίνεται επίσης αναφορά στα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία σχηματίζουν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα παιδιών με κύριο χαρακτηριστικό την ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων. Αλλά και η ταξινόμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες απασχολεί τους ειδικούς καθώς οι διάφοροι μελετητές ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες κατά διαφορετικό τρόπο και υιοθετούν διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης, όπως γενεσιουργούς παράγοντες, μορφές εκδήλωσής τους, σχέση τους με τις σχολικές δραστηριότητες κ.λπ. Παραθέτουμε, επιπλέον τα αίτια που πιθανόν προκαλούν τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και κάποια επιδημιολογικά δεδομένα.

Ακόμη, τονίζουμε την ιδιαίτερη σημασία της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών καθώς η επιτυχία της αντιμετώπισης των υπό εξέταση δυσκολιών εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από δύο, κυρίως, παράγοντες: α) την έγκαιρη και σωστή διάγνωσή τους και β) την εφαρμογή του κατάλληλου τρόπου αντιμετώπισής τους. Κάποιες φορές μάλιστα, ο έγκαιρος

εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών ακόμα και από το νηπιαγωγείο θεωρείται πολύ σημαντικός για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Το ίδιο συμβαίνει και με την αναγνώριση του προβλήματος. Εξάλλου, το σημαντικότερο βήμα για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος είναι πάντα η αναγνώριση της ύπαρξής του. Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στον τομέα της αντιμετώπισής του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Η αντιμετώπιση επιδιώκει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού, τόσο στο γνωστικό, όσο και στον αντιληπτικό τομέα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και τις ικανότητες που διαθέτει. (Καρβούνης, 2007). Τέλος, καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα ενώ ταυτόχρονα προβαίνουμε σε κάποιες προτάσεις προς τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά αυτά.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΠΩΣ ΦΘΑΝΟΥΜΕ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	9
1.1. Η «μάθηση» και η έννοιά της.....	9
1.1.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση.....	11
1.1.2. Τύποι και είδη μάθησης.....	11
1.1.3. Τα στάδια της μάθησης.....	13
1.1.4. Η διαδικασία της μάθησης.....	14
1.2. Η έννοια «δυσκολία».....	15
1.3. Η έννοια «Μαθησιακές Δυσκολίες».....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	18
2.1. Γενικά για τον ορισμό.....	18
2.2. Έννοια και ορισμός.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ Η΄ ΔΥΣΛΕΞΙΑ; ΟΡΟΙ ΤΑΥΤΟΣΗΜΟΙ Η΄ ΑΝΤΙΘΕΤΟΙ;.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ – ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.....	38
6.1. Κυρίαρχα χαρακτηριστικά.....	38
6.2. Γενικά χαρακτηριστικά.....	40
6.2.1. Γνωστικός τομέας.....	41
6.2.2. Κοινωνικό – συναισθηματικός τομέας.....	57
6.2.3. Νευροψυχολογικός τομέας.....	62
6.3. Δυνατότητες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ –	
ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ.....	64
7.1. Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία.....	67
7.1.1. Η σημασία της ανάγνωσης και γραφής.....	68
7.1.2. Χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία.....	70
7.2. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία).....	72
7.2.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση.....	74
7.3. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση – ορθογραφία (δυσορθογραφία).....	75
7.3.1. Τα προβλήματα στην ορθογραφία και στο γραπτό κείμενο.....	77
7.3.2. Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση – ορθογραφία	80
7.4. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά – αριθμητική (δυσαριθμησία).....	81
7.4.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά – αριθμητική.....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο : ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	89
8.1. Βιολογικοί παράγοντες.....	90
8.2. Γενετικοί παράγοντες.....	91
8.3. Περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	92
8.4. Μερικές άλλες προσεγγίσεις.....	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ^ο : ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ.....	98
9.1. Συχνότητα εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	98
9.2. Διαφυλικές διαφορές στην εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών.....	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 ^ο : ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	104
10.1. Ο ρόλος της διάγνωσης.....	104
10.2. Μοντέλα διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	106
10.3. Διάγνωση των δυσκολιών στον προφορικό λόγο.....	113
10.4. Διάγνωση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο.....	114
10.5. Διάγνωση των δυσκολιών στα μαθηματικά και την αριθμητική.....	115
10.6. Διαφορική διάγνωση.....	116
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11 ^ο : ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ – ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ.....	119

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12 ^ο : ΕΓΚΑΙΡΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13 ^ο : ΠΡΟΓΝΩΣΗ – ΕΞΕΛΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	129
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14 ^ο : ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	133
14.1. Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών.....	137
14.2. Διδακτικές μέθοδοι γραφής και ανάγνωσης.....	150
14.3. Διδακτικές μέθοδοι ορθογραφίας.....	160
14.4. Διδακτικές μέθοδοι μαθηματικών.....	166
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15 ^ο : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	170
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	180
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	181

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εδώ και αρκετά χρόνια οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται και ερευνούν το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές. Πρόκειται για μια σειρά δυσκολιών που παρατηρείται στην προσπάθεια των μαθητών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Ο λόγος που απασχόλησε και απασχολεί όλους τους ευαισθητοποιημένους παράγοντες -δασκάλους, καθηγητές, γονείς- που συντελούν στην πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών συνίσταται κυρίως στο γεγονός ότι τέτοιου είδους δυσκολίες μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη τόσο στη σχολική πρόοδο των μαθητών, όσο και στην κοινωνική τους ανέλιξη, σε ακραίες περιπτώσεις.

Οι τομείς στους οποίους κυρίως παρουσιάζουν δυσκολίες οι μαθητές είναι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος. Κάποιοι μάλιστα κάνουν λόγο και για "δυσλεξία" ή αποδίδουν άλλους χαρακτηρισμούς στην προσπάθεια τους να κατηγοριοποιήσουν κάποια από αυτά τα εμπόδια που ταλαιπωρούν τους μαθητές σήμερα. Έρευνες μάλιστα αναφέρουν ότι 20% - 25% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι απ' αυτούς παρουσιάζουν προβλήματα που αφορούν στην κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού λόγου, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζει προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τις υπάρχουσες συνθήκες και τα τρέχοντα δεδομένα στην εργασία αυτή γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και διάφορων πλευρών που σχετίζονται με αυτές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΠΩΣ ΦΘΑΝΟΥΜΕ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αποτελείται από δύο συνθετικά, τη «μάθηση» και τη «δυσκολία». «*Μαθησιακός, -ή, -ό*» είναι αυτός που σχετίζεται με τη μάθηση και ετυμολογικά έχει αποδοθεί από τον αγγλικό όρο *learning*. (Μπαμπινιώτης, 2005). Εύλογο θα ήταν λοιπόν, σ' αυτό το αρχικό σημείο της εργασίας μας και πριν προσεγγίσουμε θεωρητικά το πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών να αναλύσουμε αυτούς τους όρους που προαναφέρθηκαν.

1.1. Η «μάθηση» και η έννοιά της

Βασική αρχή της συμπεριφοράς αποτελεί το γεγονός ότι όλοι οι οργανισμοί, και ειδικότερα ο άνθρωπος, έχουν την ικανότητα να «εκμεταλλεύονται» τις εμπειρίες τους, μαθαίνοντας τις κατάλληλες αντιδράσεις ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά. Ο λόγος λοιπόν, για τη βασική διαδικασία της ανθρώπινης συμπεριφοράς που επηρεάζει όλες σχεδόν τις ενέργειες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις: τη μάθηση. (Συγγραφική ομάδα, χ.χ. σελ. 174). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η μάθηση είναι συνδεδεμένη με τον άνθρωπο και τις ανάγκες του και εξυπηρετεί είτε πρακτικές ανάγκες της ζωής του είτε ανώτερα πνευματικά ενδιαφέροντά του. Συντελείται δε με διαφορετικούς τρόπους, όπως είναι η κοινωνική μάθηση, η μιμητική μάθηση, η συστηματική ή προγραμματισμένη μάθηση δια της διδασκαλίας κ.λπ. (Χρηστάκης, 2002). Πρόκειται για τη διαδικασία που διαδραματίζει έναν βασικό ρόλο σε περιοχές αρκετά πολύπλοκες, όπως η προσωπικότητα, οι κοινωνικές ικανότητες, ακόμη και η δόμηση ορισμένων πεποιθήσεων και στάσεων. (Society For Neuroscience, 1996). Το σημαντικότερο χάρισμα που μας κληροδότησε η φύση είναι η προσαρμοστικότητα, δηλαδή, η ικανότητα να μαθαίνουμε νέους τρόπους συμπεριφοράς που μας επιτρέπουν να αντιμετωπίζουμε τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής. Με αφετηρία αυτήν τη συλλογιστική, μπορούμε να ορίσουμε τη μάθηση ως τη σχετικά διαρκή τροποποίηση της συμπεριφοράς ενός ζωικού ή ανθρώπινου οργανισμού, μέσω της εμπειρίας. Εμπειρία και αλλαγή που θα καθορίσουν τις κινητικές μας δεξιότητες, τις ηθικές ιδέες, την εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας, τη σκέψη μας, τις παρακινήσεις που μας ωθούν να ενεργήσουμε, τη γλώσσα με την οποία επικοινωνούμε, την ικανότητα για μελέτη, ακόμη και

τη συναισθηματική μας συμπεριφορά. (Καλτσούδα, 2005), (Συγγραφική ομάδα, χ.χ. σελ.174), (Cole & Cole, 2002), (Kandel & Schwartz & Jessell, 2006).

Μάθηση σημαίνει βελτίωση ή απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς και ικανοτήτων, καθώς και συγκέντρωση πληροφοριών και εμπειριών ικανών για τη λύση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Στην περίπτωση της βελτίωσης, θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε αναπτυξιακές δεξιότητες και ικανότητες όπως είναι η αντίληψη, η μνήμη, η σκέψη, το συναίσθημα, η βούληση και η προσπάθεια. (Cole & Cole, 2002). Όσον αφορά την απόκτηση ικανοτήτων, πρόκειται για ανάπτυξη νέων και βελτίωση εκείνων που ήδη υπάρχουν, κάτι το οποίο αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη σωστή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την ανάπτυξη καλής σχέσης του παιδιού και του νέου με τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Επίσης, με τη χρήση των αναγκαίων ικανοτήτων το παιδί μπορεί να εξαλείφει μορφές συμπεριφοράς που κάνουν δύσκολη ή κακή τη σχέση του με τον εαυτό του και το περιβάλλον του. (Χρηστάκης, 2002).

Η έννοια της μάθησης δεν ταυτίζεται με την απόκτηση γνώσεων και, κυρίως, με όσα μαθαίνουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο, όπως τείνει να πιστεύεται. Ακόμη και ορισμένες μορφές ασθενειών και, κυρίως, ψυχικών διαταραχών θεωρούνται από ορισμένους αποτέλεσμα μάθησης. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010). Η σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική αντίληψη προτείνει τα σχέδια εργασίας ως την καλύτερη διαδικασία μάθησης. Με τον τρόπο αυτό επιβάλλει τέτοιες αλλαγές στη διδακτική πράξη, ώστε το σχολείο να μπορέσει να υπερβεί την περιχαράκωσή του σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες και τα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι θα μετεξελιχθεί σε σχολείο ανοιχτό στη ζωή και την κοινωνία, ευέλικτο, όπου η μάθηση θα αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και των νέων και θα γίνει ουσιαστική. (Χρηστάκης, 2002), (Kandel & Schwartz & Jessell, 2006).

Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών για τη φύση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών διαδικασιών της μάθησης οδήγησαν στη διαμόρφωση νέων θεωρητικών προσεγγίσεων, οι οποίες ανατρέπουν ή έρχονται σε αντίθεση με αρκετές από τις παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές. Οι σύγχρονες γνωστικές θεωρίες εξετάζουν τη λειτουργία των μηχανισμών της σκέψης που εδράζουν στον εγκέφαλο, σε αντίθεση με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης που εστίαζαν στη μελέτη παρατηρήσιμων συμπεριφορών. Κοινή παραδοχή των γνωστικών θεωριών αποτελεί ότι η μάθηση δεν είναι το αποτέλεσμα της παθητικής ανταπόκρισης του οργανισμού μας σε ερεθίσματα και ενισχύσεις, (όπως ισχυρίζονταν οι συμπεριφοριστές), αλλά μια ενεργητική προσπάθεια ερμηνείας των εμπειριών μας. Ως ενεργά υποκείμενα δεν αποδεχόμαστε άκριτα

νέες πληροφορίες, δεν τις κατανοούμε όλοι με τον ίδιο τρόπο, ούτε τις αποθηκεύουμε αυτούσιες στη μνήμη μας. Οι προηγούμενες γνώσεις, οι γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούμε, οι αντιλήψεις μας για τη διαδικασία της μάθησης και το κοινωνικό μας περιβάλλον, επηρεάζουν το τι και το πώς μαθαίνουμε. (Βεκύρη, 2007), (Μωρόγιαννης, 2007).

Σε αυτό το σημείο, θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε, την καθαρά σημασιολογική ανάλυση του όρου «μάθηση» η οποία είναι η ακόλουθη: α) *η διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα συστηματικής μελέτης και παιδείας και β) από πλευράς ψυχολογίας, η μεταβολή των δυνατοτήτων (κάποιου) σε ικανότητες, ως αποτέλεσμα πρακτικής εξάσκησης και εμπειρίας.* (Μπαμπινιώτης, 2005).

1.1.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση

Η μάθηση συνδέεται με την εξέλιξη του ανθρώπου και επηρεάζεται από τις βιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές. Δε μαθαίνουμε μόνο μέσα από μια κανονική διαδικασία, με δομημένες δραστηριότητες και ένα ακαδημαϊκό πρόγραμμα, δηλαδή, στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο ή με την ανάγνωση ενός βιβλίου. Πολλές φορές αυτό συμβαίνει και σε καταστάσεις μη σχεδιασμένες, μέσα από τις εμπειρίες της καθημερινής μας ζωής. (Συγγραφική ομάδα, χ.χ, σελ. 200). Όσον αφορά βέβαια στο σχολείο που είναι και το άμεσο ζητούμενο μας, η μάθηση συντελείται μέσα από μια πολύπλοκη διαδικασία και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι ο μαθητής, το πρόγραμμα, η μέθοδος διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται καθώς και κοινωνικοί, πολιτισμικοί και άλλοι παράγοντες. (Βεκύρη, 2007), (Χρηστάκης, 2002).

1.1.2. Τύποι και είδη μάθησης

Αρχικά, οι ειδικοί επιστήμονες θεώρησαν ότι το φαινόμενο της μάθησης είναι ενιαίο και πραγματοποιείται κατά τρόπο ομοιόμορφο σε όλες τις περιπτώσεις μέσω της σύνδεσης ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Εάν λάβουμε υπόψη μας όμως τις περιπτώσεις κατά τις οποίες πραγματοποιείται μάθηση και τον τρόπο με τον οποίο συντελείται, είναι δυνατόν να διακρίνουμε τους εξής τύπους της: α) την αποτύπωση, η οποία αναφέρεται στην προσκόλληση ζώων και βρεφών στη μητέρα τους ή σε υποκατάστατο της και συντελείται αμέσως μετά τη γέννησή τους, β) την κλασική εξαρτημένη μάθηση, που αφορά στη σύνδεση ορισμένων αντιδράσεων ανθρώπων και ζώων όχι μόνο με τα πραγματικά ερεθίσματα που τις προκαλούν, αλλά και με υποκατάστατά τους, τα οποία κάτω από ορισμένες συνθήκες συσχετίζονται με τα πρώτα και προκαλούν παρόμοιες μορφές συμπεριφοράς, γ) την ενεργητική ή συντελεστική μάθηση, που αναφέρεται στη σύνδεση αντιδράσεων με το

αποτέλεσμα τους, το οποίο λειτουργεί ως ενισχυτικό ερέθισμα, δ) τον εθισμό, όπου είναι «η μείωση των αντιδράσεων σε έναν ερεθισμό ως αποτέλεσμα της επανάληψης του ερεθισμού και της αυξανόμενης οικειότητας του οργανισμού μ' αυτόν», ε) τη μάθηση κατόπιν παρατήρησης, που στηρίζεται στη μίμηση των άλλων, των οποίων το παράδειγμα λειτουργεί ενισχυτικά ή αποτρεπτικά για τα άτομα που προσπαθούν να υιοθετήσουν ή να απορρίψουν τη συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς και στ) τη μάθηση των αντιληπτικών κινητικών δεξιοτήτων, η οποία περιλαμβάνει τις αντιδράσεις που σχετίζονται με τη λειτουργία, κυρίως, των αισθητήριων οργάνων και του μυϊκού συστήματος. (Συγγραφική ομάδα, χ.χ, σελ. 201 – 203).

Σύμφωνα με μια άλλη κατηγοριοποίηση, η μάθηση διακρίνεται σε σκόπιμη (intentional) και μη σκόπιμη (unintentional) ή τυχαία. Σκόπιμη είναι η μάθηση την οποία το άτομο επιδιώκει συνειδητά, προσβλέποντας στην κατάκτησή της προκειμένου να επιτύχει κάποιο συγκεκριμένο σκοπό ή επειδή τη θεωρεί απαραίτητη και αναγκαία για τη ζωή του. Τυχαία είναι η μάθηση που αποκτάται συμπτωματικά, χωρίς να επιδιώκεται συνειδητά από το άτομο. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Μια πιο απλή ταξινόμηση διακρίνει τα είδη μάθησης σε ανώτερα και κατώτερα. Στα κατώτερα ανήκουν όλα τα είδη μάθησης τα οποία σχετίζονται με την ικανοποίηση βασικών βιολογικών αναγκών, με την ασφάλεια και την προστασία της ύπαρξής μας, για την οποία απαιτούνται και η συνδρομή στοιχειωδών λογικών διεργασιών και η συγκράτηση απλών βασικών πληροφοριών. Τα κατώτερα είδη μάθησης χαρακτηρίζουν και τον άνθρωπο και τα ζώα. Στα ανώτερα είδη μάθησης κατατάσσονται η απόκτηση γνώσεων και δη σύνθετων, η κατάκτηση ανώτερου επιπέδου γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (ανάλυση, σύνθεση, κρίση, δημιουργικότητα, κοινωνικότητα, ενσυναίσθηση κ.λπ.), η ανάπτυξη τρόπων σκέψης και διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων, η δημιουργικότητα, η διαμόρφωση στάσεων, αξιών και ιδανικών, η διατύπωση σκέψεων, ιδεών και άλλα παρόμοια. Εδώ, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι περισσότερες από τις Μαθησιακές Δυσκολίες που συναντούν οι άνθρωποι αφορούν στα ανώτερα είδη μάθησης. Σε περιπτώσεις σοβαρών αποκλίσεων (π.χ. βαριάς νοητικής υστέρησης) εμφανίζονται στον άνθρωπο μαθησιακά προβλήματα σχετικά με την κατάκτηση και κατωτέρων ειδών μάθησης. (Στασινός, 2003).

Για παιδαγωγικούς, κυρίως, σκοπούς έγιναν κατά καιρούς διάφορες προσπάθειες ταξινόμησης των ειδών της σχολικής μάθησης σε τομείς και γενικότερες κατηγορίες. Οι περισσότερες από τις κατηγοριοποιήσεις αυτές επηρεάστηκαν από τις απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής των συμπεριφοριστών και εξυπηρέτησαν σε σημαντικό βαθμό τη διατύπωση των διδακτικών στόχων που θεωρήθηκαν αναγκαίοι για τη σύνταξη των

αναλυτικών προγραμμάτων και την αξιολόγηση των μαθητών. Τέτοιου είδους ταξινομικά συστήματα υπάρχουν αρκετά. Εδώ περιοριζόμαστε να σημειώσουμε δύο από τις πιο γνωστές ταξινομίες: α) του Bloom και των συνεργατών του, και β) του Gagné. Σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom και των συνεργατών του, τα είδη μάθησης που περιλαμβάνονται στους στόχους του σχολείου αφορούν σε τρεις τομείς: α) στο γνωστικό, β) στο συναισθηματικό και γ) στον ψυχοκινητικό. Καθένας από αυτούς περιλαμβάνει επιμέρους κατηγορίες. Ο γνωστικός περιλαμβάνει τις κατηγορίες: α) γνώση, β) κατανόηση, γ) ανάλυση, δ) σύνθεση και ε) αξιολόγηση. Ο συναισθηματικός περιλαμβάνει τις κατηγορίες: α) πρόσληψη, β) ανταπόκριση, γ) εκτίμηση αξιών, δ) οργάνωση αξιών και ε) χαρακτηρισμό με βάση ένα σύστημα αξιών. Τέλος, ο ψυχοκινητικός τομέας περιλαμβάνει τις ακόλουθες κατηγορίες: α) αντανακλαστικές κινήσεις, β) βασικές κινήσεις, γ) αντιληπτικές δεξιότητες, δ) φυσικές ικανότητες (αντοχή, ευλυγισία, ευκινησία κ.λπ.), ε) κινητικές δεξιότητες και στ) κινητική επικοινωνία. Το ταξινομικό σύστημα του Gagné περιλάμβανε αρχικά οκτώ (8) είδη μάθησης, τα οποία αργότερα συμπύχθηκαν σε πέντε: α) μάθηση πληροφοριών, β) μάθηση νοητικών δεξιοτήτων, γ) μάθηση γνωστικής στρατηγικής, δ) μάθηση στάσεων και ε) μάθηση κινητικών δεξιοτήτων. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

1.1.3. Τα στάδια της μάθησης

Τα στάδια της μάθησης είναι τα επίπεδα κατάκτησης και χρήσης των δεξιοτήτων, των εμπειριών, των στάσεων κ.λπ. που αποκτούν τα παιδιά κατά τη διδασκαλία. Τα στάδια αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Κατάκτηση (acquisition). Το παιδί διδάσκεται την ακριβή χρήση μιας νέας δεξιότητας, την οποία κατακτά πρώτη φορά, και μαθαίνει να εκτελεί με ακρίβεια τις δραστηριότητες που απαιτούν τη χρησιμοποίηση της δεξιότητας αυτής.
2. Ευχέρεια (fluency). Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί μια δεξιότητα με άνεση και ακρίβεια.
3. Διατήρηση (maintenance). Το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί μια δεξιότητα με ακρίβεια και ευχέρεια, ακόμη και αν μεσολαβήσει κάποιο χρονικό διάστημα χωρίς άσκηση.
4. Γενίκευση (generalization). Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί μια δεξιότητα σε διαφορετικές δραστηριότητες και κάτω από διαφορετικές συνθήκες από αυτές που έχει διδαχθεί.

5. Προσαρμογή (adaptation). Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί μια καινούρια δεξιότητα με διαφορετικούς τρόπους από αυτούς που έχει διδαχθεί, για να λύσει τα καθημερινά του προβλήματα.

(Χρηστάκης, 2002).

Με βάση τα στάδια της μάθησης, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τα διδακτικά του προγράμματα και τις στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόσει για να μάθουν τα παιδιά ό,τι εκείνος διδάσκει. Η γνώση, η δεξιότητα και η εμπειρία, ιδιαίτερα για τα παιδιά με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, έχει αξία μόνο όταν αυτά μπορούν να τη χρησιμοποιούν στη ζωή τους. (Καλαντζής, 2011).

1.1.4. Η διαδικασία της μάθησης

Η μάθηση επηρεάζεται από τη λειτουργία των γνωστικών ικανοτήτων και από την ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών οι οποίες εισέρχονται στον εγκέφαλο διά των αισθήσεων. Συνεπώς, προϋπόθεση για να κατανοηθεί ο τρόπος που συντελείται η μάθηση και οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά και οι νέοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ο εκπαιδευτικός να ξέρει τη διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών. (Μωρόγιαννης, 2007), (Στασινός, 2003).

Δύο σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη μάθηση είναι η φύση των γνωστικών (ή γνωσιακών ή μαθησιακών) λειτουργιών και ο τρόπος που αυτές λειτουργούν για να παραχθεί μια συμπεριφορά. Έτσι, η προσπάθεια των ειδικών δεν περιορίστηκε μόνο στην ανεύρεση του τι μπορεί το παιδί να κάνει, αλλά προχώρησε και στο πώς το παιδί κάνει αυτό που μπορεί να κάνει. Έτσι προσδιορίζονται τα βήματα ή η επεξεργασία που γίνεται από τότε που το παιδί δέχεται ένα ερέθισμα μέχρι τη στιγμή που αντιδρά στο ερέθισμα αυτό. (Χρηστάκης, 2002). Μπορούμε λοιπόν, στο σημείο αυτό, να μελετήσουμε τέσσερα (4) συστατικά στοιχεία της διαδικασίας της μάθησης, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

α) Πρόσληψη. Η πρόσληψη συνιστά την αρχή οποιασδήποτε διαδικασίας μάθησης. Πρόκειται για την αισθητηριακή πρόσληψη των πληροφοριών που χρησιμοποιεί ο εγκέφαλος για μάθηση και για δραστηριότητα. Οι περισσότερες πληροφορίες προσλαμβάνονται μέσω αυτών των σημαντικών διόδων επικοινωνίας, που είναι η ακουστική, η οπτική και εκείνη της αφής – κιναισθητική. (Στασινός, 2003). Στο στάδιο αυτό γίνεται μια πρώτη επεξεργασία, ένα πρώτο ξεκαθάρισμα. Ό,τι δεν χρειάζεται ο εγκέφαλος το αποβάλλει ως άχρηστο υλικό. Ό,τι χρειάζεται το προωθεί στο επόμενο στάδιο, το στάδιο της κεντρικής επεξεργασίας, για βαθύτερη επεξεργασία. (Χρηστάκης, 2002).

β) Κεντρική επεξεργασία μέσω της συσχέτισης. Η συσχέτιση είναι το ανώτερο επίπεδο της οργανωτικής διαδικασίας στα φλοιώδη επίπεδα, με την οποία ο μαθητής αναπτύσσει συσχετίσεις ανάμεσα σε μορφές προηγούμενης μάθησης και σε προσλαμβανόμενες ή νέες πληροφορίες. Η συσχέτιση συμπεριλαμβάνει ικανότητες όπως βραχυπρόθεσμη (εργαζόμενη) και μακροπρόθεσμη μνήμη, ικανότητες που εμπλέκονται στην ταξινόμηση, την εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών, τις γενικεύσεις, την αφαίρεση, τον προσδιορισμό αιτίου και αποτελέσματος, τη λύση προβλημάτων, τις προβλέψεις κ.α. Οι μαθητές δεν αναπτύσσουν αυτόματα παρόμοιες ικανότητες, αλλά οδηγούνται σ' αυτές με τη βοήθεια του ικανού τους δασκάλου. (Στασινός, 2003), (Χρηστάκης, 2002).

γ) Έκφραση. Η έκφραση συνιστά το τμήμα εκείνο της μάθησης, που πάρα πολύ εύκολα μπορεί να παρατηρηθεί. Κατ' αυτό, το παιδί μετουσιώνει είτε σε προφορική είτε σε γραπτή μορφή ό,τι έχει ή δεν έχει μάθει. Η έκφραση μπορεί να είναι λεκτική, όπως συμβαίνει κατά τη συζήτηση στην αίθουσα· μπορεί να είναι γραπτή σε μορφή ασκήσεων· μπορεί ακόμα να είναι με χειρονομίες ή συσπάσεις του προσώπου, όπως όταν το παιδί δε συγκεντρώνεται ή δείχνει έλλειψη ενδιαφέροντος. (Στασινός, 2003). Φυσικά, το παιδί επιλέγει μια έκφραση ανάλογα με την επεξεργασία που έχει προηγηθεί. (Χρηστάκης, 2002).

δ) Κοινωνική αντίληψη. Υπάρχουν περιπτώσεις ατόμων που μπορεί να κρίνουν λαθεμένα διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. (Στασινός, 2003).

Η επανατροφοδότηση, τέλος, είναι το αποτέλεσμα της αντίδρασης στο αρχικό ερέθισμα. Αυτό φέρνει ένα νέο ερέθισμα, το οποίο στηρίζεται σε μια νέα εμπειρία, και έτσι συνεχίζεται ο κύκλος της επεξεργασίας των πληροφοριών και συντελείται η μάθηση. Με την έννοια αυτή, η διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών ισοδυναμεί με τη διαδικασία της μάθησης. (Χρηστάκης, 2002).

1.2. Η έννοια «δυσκολία»

Ο άνθρωπος, από τη φύση του αδύναμος, ξεκινάει τη ζωή του με δυσκολίες. Είναι το μοναδικό ον του πλανήτη το οποίο έχει μεγαλύτερη ανάγκη από φροντίδα, υποστήριξη και προστασία για την απόκτηση δεξιοτήτων, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ζωής, απ' ό,τι όλοι οι άλλοι ζωντανό οργανισμοί. Η δυσκολία είναι χαρακτηριστικό της ζωής του, καθώς η προσαρμογή του στο καινούριο περνάει πάντα μέσα από κάποιες δυσκολίες, όπως είναι η εισαγωγή στο σχολείο. Βεβαίως, οι δυσκολίες διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο, αφού εξαρτώνται από βιολογικούς, σωματικούς, βιωματικούς, νοητικούς, αντιληπτικούς, περιβαλλοντικούς και άλλους εγγενείς ή επίκτητους παράγοντες. Εξαιτίας αυτών των δεδομένων, ο ένας μαθαίνει γραφή και ανάγνωση ευκολότερα από τον άλλον και

γενικότερα αποκτάει τις γνωστικές δεξιότητες με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό χρόνο.

Ένας άνθρωπος με ελαττωματική ακοή ή ελαττωματική όραση, αλλά και ελαττώματα στα εγκεφαλικά κέντρα, οπωσδήποτε θα έχει μεγαλύτερα προβλήματα στην απόκτηση δεξιοτήτων μετατροπής του ακουστικού λόγου σε οπτικό (γραφή – ανάγνωση). Επίσης, δυσκολίες θα έχει κι εκείνος ο οποίος δε διαθέτει αυξημένες αντιληπτικές ικανότητες ή δε διαθέτει αυτοσυγκέντρωση και παρατηρητικότητα από έναν άλλον που τις διαθέτει. Ανάλογες, όμως, δυσκολίες έχει και εκείνος που δεν υποστηρίζεται δεόντως κατά την περίοδο απόκτησης γνωστικών δεξιοτήτων. Τι είναι, λοιπόν, εύκολο και τι δύσκολο είναι σχετικό. Εξαρτάται από το πόσο έχουν αξιοποιηθεί προηγουμένως όλοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στο να ξεπεραστούν οι όποιες δυσκολίες, οπότε το δύσκολο γίνεται απλό.

Καταλήγουμε, συνεπώς, στο συμπέρασμα πως όλα ξεκινούν από μηδενική βάση και πως κάθε άνθρωπος μπορεί να μαθαίνει λιγότερα ή περισσότερα με την ανάλογη ευκολία ή δυσκολία την οποία προκαθορίζουν όσα προαναφέρθηκαν. Αυτό έχει σπουδαία σημασία προκειμένου να εκτιμήσουμε πόσο η δυσκολία οφείλεται στο ίδιο το παιδί και πόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Και επειδή η δυσκολία, μεγαλύτερη ή μικρότερη, είναι, όπως φαίνεται, δεδομένη για το κάθε παιδί που καλείται να αποκτήσει συνειδητά τις δεξιότητες μετατροπής του ακουστικού λόγου σε οπτικό, μένει στο εκπαιδευτικό σύστημα να αναζητήσει τρόπους μεθοδικής υποστήριξής του, ώστε να αναστραφεί η όποια προδιάθεση να αναπτύξει δυσκολίες μάθησης. (Αδαμόπουλος, 2002).

Αναλύοντας τώρα τον όρο από σημασιολογική πλευρά, «*δυσκολία*» είναι η κατάσταση ή το συγκεκριμένο σημείο που προκαλεί πρόβλημα, δυσχέρεια και ειδικότερα αναφερόμενοι στις «*δυσκολίες*» εννοούμε τα προβλήματα που έχει κανείς, την στενάχωρη κατάσταση. (Μπαμπινιώτης, 2005).

1.3. Η έννοια «Μαθησιακές Δυσκολίες»

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά και με ιδιαίτερη ευκολία με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το περιεχόμενό του. Οι λόγοι που οδηγούν στην καταχρηστική χρήση του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι πολλοί και διαρθρώνονται γύρω από τους δύο παρακάτω άξονες:

- ✓ Παραδοσιακά, η εικόνα που προβάλλεται και έχει επικρατήσει για το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού, το οποίο όμως δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Η εικόνα αυτή είναι

ιδιαίτερα προσφιλής τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς. Έτσι, γονείς παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο για οποιονδήποτε λόγο (π.χ. νοητική υστέρηση) οικειοποιούνται με προθυμία τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» για το παιδί τους, εφόσον αυτός στερείται κάθε παθολογικής ή κοινωνικής επιβάρυνσης και επιπλέον εξασφαλίζει τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί οικειοποιούνται αυτό τον όρο, διότι δεν είναι φορτισμένος αρνητικά, δεν είναι απειλητικός και διευκολύνει την επικοινωνία τους με τους γονείς ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Τέλος, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι επιστημονικός και υπονοεί ότι το πρόβλημα είναι ενδογενές στο μαθητή – αν και όχι παθολογικό – αίροντας τις ευθύνες των εκπαιδευτικών ή των γονέων.

- ✓ Παρά την ενδογενή φύση των «Μαθησιακών Δυσκολιών», ο συγκεκριμένος όρος παραπέμπει στην ανάγκη για παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί τον χρησιμοποιούν συχνά για όλα τα παιδιά που χρειάζονται εκπαιδευτική βοήθεια, ακόμη και αν πρόκειται για παιδιά που έχουν προβλήματα στη μάθηση εξαιτίας κοινωνικών ή οικογενειακών προβλημάτων, για παιδιά παλιννοστούντων με διαφορετική μητρική γλώσσα, για παιδιά τσιγγάνων και για παιδιά με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής ή με ελαφρά νοητική υστέρηση.

Έτσι, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» συχνά συγχέεται με τον όρο «σχολική αποτυχία», ο οποίος είναι εξαιρετικά ευρύτερος και πολυδιάστατος. (Παντελιάδου, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

2.1. Γενικά για τον ορισμό

Σε όλη τη διάρκεια της ιστορικής εξέλιξης του επιστημονικού χώρου των μαθησιακών δυσκολιών, όπως αυτός οριοθετήθηκε από τον Samuel Kirk το 1963 και μέχρι σήμερα, αναπτύχθηκαν πολλοί ορισμοί σε μία προσπάθεια ανάδειξης της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών. (Μπότσα, Παντελιάδου, 2007), (Παντελιάδου, 2009). Οι μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίστηκαν σαν μία κατηγορία διαταραχών από τον Kirk, όπως προαναφέρθηκε και αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία της ειδικής εκπαίδευσης. Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών αντιμετωπίζουν διαφορετικού είδους και έντασης δυσκολίες σε σχολικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, γεγονός που οφείλεται τόσο στην πολύπλοκη φύση των μαθησιακών δυσκολιών όσο και στην επιτυχή ή όχι ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία που τους παρέχεται. (Πλωμαρίτου, 2010).

Σε ένα πιο ευρύ φάσμα και παρακάμπτοντας για λίγο το πεδίο των ίδιων των μαθησιακών δυσκολιών ας μας επιτραπεί να παραθέσουμε κάποιες βασικές αρχές για την έννοια του ορισμού γενικά. Η ύπαρξη και ο ορισμός μιας οποιαδήποτε διαταραχής προϋποθέτουν τη διακριτή ορολογία, τα χαρακτηριστικά που μπορούν να εντοπιστούν εύκολα, τη σαφή πρόγνωση και τέλος, την πρόβλεψη σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρέμβασης. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Μεταβαίνοντας τώρα στο δικό μας χώρο διερεύνησης, αυτόν των μαθησιακών δυσκολιών, αξίζει να σημειωθούν μερικά κοινά σημεία των ορισμών που έχουν δοθεί κατά καιρούς. Τα σημεία αυτά είναι τα ακόλουθα: α) οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε μία ανομοιογενή ομάδα ατόμων, β) οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγενείς στο άτομο, γ) οι μαθησιακές δυσκολίες συνοδεύουν το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, δ) οι απρόσμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο δεν μπορούν να εξηγηθούν από το νοητικό δυναμικό του και ε) οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι συνέπεια νοητικής υστέρησης ή και άλλης σοβαρής ψυχολογικής διαταραχής. (Πλωμαρίτου, 2010).

2.2. Έννοια και ορισμός

«Πρόσφατα χρησιμοποίησα τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες, τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σ' αυτήν την ομάδα, δεν περιλαμβάνω παιδιά που έχουν αισθητηριακές μειονεξίες όπως η τύφλωση ή η κώφωση... Επίσης, εξείρεσα από την ομάδα αυτή, τα παιδιά που έχουν γενικευμένη νοητική καθυστέρηση». (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι γενικός και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τις όποιες δυσκολίες μάθησης ανεξάρτητα από τις αιτίες. (Κρόκου, 2007). Ο όρος αυτός υιοθετήθηκε από τους Αγγλοσάξονες οι οποίοι αναφέρονται σ' αυτήν την ομάδα παιδιών χρησιμοποιώντας τους όρους Specific Learning Difficulties (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες), Learning Disabilities ή Learning Disorders (Μαθησιακή Ανικανότητα ή Μαθησιακές Διαταραχές, αντίστοιχα), ενώ, πρόσφατα, στην Αμερική, αποφάσισαν να χρησιμοποιούν τον πιο φιλικό όρο Learning Differences (Μαθησιακές Διαφορές/Ιδιαιτερότητες). (Λιβανίου, 2004). Λέγοντας μαθησιακές δυσκολίες, εννοούμε τις ειδικές εκείνες διαταραχές που παρουσιάζουν τα παιδιά σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες, και που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και τη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. (Αναγνωστοπούλου, 2008). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινές εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά αλλά έναν ετερογενή πληθυσμό πολυκαθοριζόμενο αιτιολογικά. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000). Η ανομοιογένεια αυτή εκδηλώνεται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνεμφανίζονται με χαμηλή νοημοσύνη, με οργανικούς, αισθητηριακούς ή ψυχολογικούς παράγοντες, με ειδικές διαταραχές της ανάπτυξης· μπορεί, επίσης, να παρατηρούνται σε δυσμενείς οικογενειακές, κοινωνικές ή πολιτισμικές συνθήκες, όπως είναι η πολιτισμική αποστέρηση, η διγλωσσία, οι κακές συνθήκες διαβίωσης κ.ά. ή 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· όμως, οι δυσκολίες αυτές

δε θεωρούνται αποτέλεσμα των προαναφερθέντων αυτών συνθηκών ή επιρροών. (Cole & Cole, 2002). 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 γνωστικούς τομείς. Οι δυσκολίες αυτές είναι μόνιμες, επιμένουν και ταλαιπωρούν το άτομο παρά τους πιθανούς υποβοηθητικούς χειρισμούς του περιβάλλοντος. (Κρόκου, 2007).

Επίσης ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», αντιθέτως, δεν περιλαμβάνει παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, ως αποτέλεσμα, κυρίως, οπτικών, ακουστικών ή κινητικών μειονεξιών, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή πολιτισμικά μειονεκτικού περιβάλλοντος. (Bender, 2004). Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» έχει αντικατασταθεί στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM – IV από την πιο συγκεκριμένη διαγνωστική κατηγορία των «Διαταραχών Μάθησης». (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Γκίζα, 2003), (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2006), (American Psychiatric Association, 2004). Επιπρόσθετα, στην τελευταία ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας σύμφωνα με το ICD – 10, οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των μαθησιακών ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώιμα στάδια της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, 1997). Ο όρος Learning Disabilities που επινοήθηκε και προτάθηκε από τον αμερικανό Samuel Kirk, το 1963, έγινε αμέσως αποδεκτός, γιατί ήταν γενικός, περιγραφικός, χωρίς να αναφέρεται σε πιθανή αιτιολογία. Σήμερα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως τις καθορίζει η National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) στις ΗΠΑ, είναι ένα σύνολο διαταραχών που εκδηλώνονται σε μία ή περισσότερες από τις βασικές λειτουργίες που αφορούν την αντίληψη ή χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν και τις βασικές σχολικές δεξιότητες. Τα άτομα που εκδηλώνουν τέτοιου είδους διαταραχές παρουσιάζουν ατέλειες στο διάβασμα, στην ομιλία, στη γραφή, στο συλλαβισμό/ορθογραφία ή στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, δυσκολίες στην κινητική δεξιότητα και δυσχέρειες στην ενδοπροσωπική ή διαπροσωπική προσαρμογή. (Κρόκου, 2007), (Παντελιάδου, 2009).

Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, χωρίς, βέβαια να λύσουν οριστικά το πρόβλημα της ορολογίας, προσαρμόστηκαν στις θεωρίες και το πλαίσιο αυτών που τις διατύπωσαν. Λόγω της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών, οι ειδικοί που ασχολούνται μ' αυτές προέρχονται από διάφορες επιστήμες, όπως αυτές της ψυχολογίας, της νευρολογίας, της ψυχιατρικής, της εκπαίδευσης, της παθολογίας του λόγου και της ομιλίας,

κ.λπ. Καθεμιά απ' αυτές τις επιστήμες εστιάζει σε διαφορετικές όψεις των μαθησιακών δυσκολιών, με αποτέλεσμα τη διατύπωση ποικίλων θεωριών, συχνά διαμετρικά αντίθετων μεταξύ τους, σ' ό,τι αφορά την αιτιολογία, τη διάγνωση και τη θεραπευτική αντιμετώπισή τους. Ακόμα και σήμερα δεν υπάρχει επαγγελματική ομοφωνία σε διεθνή κλίμακα πάνω στο θέμα του ορισμού, της φύσης, της αιτιολογίας, και της αντιμετώπισης του προβλήματος. Απ' όλους τους τομείς της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης ο τομέας αυτός είναι ο πιο πολύπλοκος από πλευράς συμπτωματολογίας, αλλά και ορισμού. Μέχρι σήμερα έχουν χρησιμοποιηθεί πάνω από σαράντα (40) ορισμοί για τον καθορισμό των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και για τα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα που έχουν κατά καιρούς καταρτιστεί γι' αυτά τα παιδιά. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ενδεικτικά, θα ακολουθήσουν μερικοί από αυτούς.

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» πρώτος τον εισήγαγε ο Samuel Kirk το 1963. Το 1968 ο ορισμός προτάθηκε από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή των ΗΠΑ υπό την εποπτεία του Kirk και ενσωματώθηκε από το Κογκρέσο στο νόμο για την εκπαίδευση όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ο Kirk, λοιπόν, ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με τον εξής τρόπο:

«Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις, όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία, κ.λπ. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή τέλος σε ανεπαρκείς κοινωνικές συνθήκες». Ο Kirk καταλήγει ότι «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες». (Αθανασιάδη, 2001), (Καυκούλα, 2010), (Παντελιάδου, 2009), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Από το 1965 και μετά στο ίδιο πνεύμα διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί με πιο γνωστό αυτόν του Kirk, ο οποίος υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children το 1967. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ένας από τους πρώτους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς που στοιχεία του έχουν ενσωματωθεί σε όλους τους μεταγενέστερους, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Bateman το 1965. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό:

«Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο

επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες». (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Το 1987, η Εθνική Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities), ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα και μελέτη κατέληξε σ' έναν ορισμό στον οποίο επιχειρήθηκε να συγκεραστούν στοιχεία των προηγούμενων ορισμών και απόψεων που έχει δοθεί από τον Hammill και ο οποίος τείνει να γίνει γενικά αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα και είναι:

«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων». (Ζυμβρακάκης, 2007), (Θανόπουλος, 1998), (Κουράκης, 1997), (Λιβανίου, 2004), (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Μιχελιογιάννης, Τζενάκη, 2000), (Μπότσα, Παντελιάδου, 2007), (Νικολόπουλος, 2008), (Παντελιάδου, 2009), (Πλωμαρίτου, 2010), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Αυτός ο ορισμός τονίζει το γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα στην οποία μπορούν να συμπεριληφθούν και τα παιδιά με ΔΕΠ – Υ, με δυσλεξία και με ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία. Κύριο χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών είναι η ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων. Το National Joint Committee έκανε επιπλέον τις ακόλουθες επισημάνσεις:

- ✓ Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν επιπλέον προβλήματα στην αυτορρύθμιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση.
- ✓ Είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος άτομα και όχι παιδιά για να δηλωθεί η αναπτυξιακή φύση των δυσκολιών από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή.

- ✓ Σχετικά με την αιτιολογία, επισημαίνεται η δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα που επηρεάζει διεργασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών.
- ✓ Τέλος, τονίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί όμως να συνυπάρχουν μ' αυτές.

(Παντελιάδου, 2009), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Αργότερα, ο ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ' αυτόν:

«Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια την ατελή ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες». (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» υποδεικνύει ότι, σε ορισμένους τουλάχιστον τομείς, οι σχολικές επιδόσεις του παιδιού δεν είναι ανάλογες των νοητικών τους ικανοτήτων. Οι περισσότερες προσπάθειες βελτίωσης του ορισμού στη σχετική βιβλιογραφία καταλήγουν σχεδόν πάντα στη δημιουργία ορισμών «δι' αποκλεισμού». Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί να σχετίζονται με αισθητηριακά προβλήματα (όπως ακοής και όρασης) ή με χαμηλή νοημοσύνη και δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα δυσμενών περιβαλλοντικών επιδράσεων. Θα πρέπει να ξεχωριστούν από τους ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που οδηγούν στη σχολική αποτυχία, αν και συχνά όλοι αυτοί συνυπάρχουν και αλληλοεπηρεάζονται. (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2006). Εν κατακλείδι αυτό που θα μπορούσαμε να σημειώσουμε για όλους τους ορισμούς είναι ότι τα κοινά τους στοιχεία αποτελούνται από την ασυμμετρία ή ανισομέρεια μεταξύ των ικανοτήτων των ατόμων καθώς και από τη διακύμανση ή ασυμβατότητα μεταξύ ικανότητας και επίδοσης. (Lerner, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διεθνή και ελληνική, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά πριν περίπου τριάντα (30) χρόνια για τα παιδιά που είχαν δυσλεξία ή ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία ή νευρολογικές νόσους, προβλήματα στην πρόσληψη, κινητικά προβλήματα, ειδικές διαταραχές στο διάβασμα και γενικά στη διανοητική απόδοση. Λόγω των διαφόρων ειδικοτήτων που ασχολήθηκαν με το θέμα και της ευρύτητας του προβλήματος, συμπεριλήφθηκαν πολλές περιπτώσεις διαφορετικής φύσης με σαφή απόκλιση από το φυσιολογικό. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000), (Στασινός, 2009). Άλλοι όροι που συναντούνταν συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία είναι οι εξής: εγκεφαλική βλάβη, ελάσσονα ή ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, ελαττωματική αντίληψη, ψυχονευρολογικά προβλήματα, νευρολογική δυσλειτουργία, αντιληπτική αναπηρία, κ.ά. Οι περισσότεροι, βέβαια, από τους όρους που χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν το πρόβλημα είναι, όπως φαίνεται, ιατρικής φύσης, αφού οι γιατροί ήταν εκείνοι που ασχολήθηκαν πρώτοι με αυτές τις δυσκολίες. (Καλαντζής, 2011), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), (Τσιώλης, 2007).

Βέβαια, οι αναφορές στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι ενήλικες στη μάθηση, οι πιθανές αιτίες και η συνεισφορά τους στις ατομικές διαφορές, εμφανίζονται από την αρχαία Ελλάδα. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Μπορεί, μάλιστα, κανείς να ισχυριστεί ότι ανάγεται στα χρόνια του Ιπποκράτη. Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε ως αποτέλεσμα της ανάγκης για την κατανόηση των προβλημάτων μάθησης και επίδοσης των παιδιών και των ενηλίκων, οι οποίοι παρουσίαζαν ειδικά ελλείμματα στη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου, παρά το γεγονός ότι δεν παρουσίαζαν κανένα νοητικό έλλειμμα. (Καρπαθίου, 1990). Όμως μόλις τον Απρίλιο του 1963 εμφανίζεται για πρώτη φορά ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», από τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk, σε ένα συνέδριο γονέων με παιδιά που είχαν προβλήματα μάθησης και επαγγελματιών του χώρου της ειδικής αγωγής. (Καραπέτσας, 1997), (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Η αναλυτική εξέταση της πορείας του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών τους δύο τελευταίους αιώνες έχει οδηγήσει στη διάκριση έξι (6) χρονικών περιόδων. Οι δύο πρώτες από αυτές είναι προδρομικές, γιατί αναφέρονται στις προσπάθειες των επιστημόνων να προσεγγίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες μέσα από τη σύνδεσή τους με άλλες ανάλογες καταστάσεις. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

A. Περίοδος της ευρωπαϊκής θεμελίωσης – Κλινική (1800 – 1920)

Η περίοδος αυτή οριοθετείται από την ύπαρξη σημαντικών ερευνών και ανακαλύψεων στον τομέα της νευρολογίας που πραγματοποιήθηκαν στην Ευρώπη. Οι έρευνες αυτές αφορούσαν κυρίως σε προβλήματα λόγου και ομιλίας και εστίαζαν αρχικά στη μελέτη περιπτώσεων ενηλίκων που είχαν απώλειες σε νοητική λειτουργικότητα μετά από εγκεφαλική βλάβη. (Τάνος, 2004).

Ο πρωτοπόρος ερευνητής των διαταραχών λόγου Franz Joseph Gall είχε προβληματιστεί από ορισμένες παρατηρήσεις του σε ασθενείς με εγκεφαλικά τραύματα. Οι ασθενείς του αυτοί είχαν χάσει την ικανότητά τους να εκφράζουν λεκτικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους παρά την καλή νοητική λειτουργία τους. Ο Gall, λοιπόν, αναφέρθηκε στην περίπτωση ασθενή με απώλεια στη λειτουργία του λόγου ενώ μπορούσε άνετα να εκφράσει τις σκέψεις του γραπτώς εξαιτίας εγκεφαλικής βλάβης χωρίς άλλα προβλήματα στη γνωστική λειτουργία. Επίσης, αναφέρθηκε και στην προσωπική περίπτωση ενός καθηγητή της Ιατρικής, του Lordat, ο οποίος από ένα εγκεφαλικό «ατύχημα», όπως ο ίδιος αναφέρει, έχασε την ικανότητα να μιλάει και να διαβάζει. Στην αναγνωστική του διαταραχή έδωσε τον όρο «λεκτική αμνησία». Οι πρώτες αυτές μελέτες και επισημάνσεις έδωσαν το έναυσμα και σε άλλους επιστήμονες για τη μελέτη των περιοχών του εγκεφάλου που ελέγχουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης του προφορικού λόγου και συνέβαλαν σημαντικά στην κατανόηση της αφασίας. (Γκίζα, 2003).

Η συστηματική διερεύνηση των διαταραχών του λόγου άρχισε το 1861 από τον Broca, Γάλλο χειρουργό και ανατόμο, ο οποίος υποστήριξε ότι οι βλάβες στον τρίτο αριστερό γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου μπορεί να προκαλέσουν απώλεια ιδεών και μνήμης λέξεων, παρά το γεγονός ότι μπορεί να αντιλαμβάνονται τις λέξεις. Ο ίδιος χρησιμοποίησε τους όρους «αλογία» και «αφημία». Αργότερα άλλοι μελετητές έδωσαν τον όρο «αφασία Broca» στο πεδίο. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Το 1874 ο Γερμανός νευροπαθολόγος Wernicke, περιέγραψε μια παρεμφερή διαταραχή η οποία χαρακτηριζόταν από απώλεια οπτικής και ακουστικής αναγνώρισης ή κατανόησης των λέξεων που αποτελούν προϋποθέσεις χρήσης του γραπτού λόγου, την οποία

απέδωσε σε βλάβη στον πρώτο κροταφικό έλικα του εγκεφάλου καθώς και στις αισθητηριακές οδούς. Το έργο του αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στη μελέτη της απώλειας του λόγου καθώς και της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Το 1891 ο Freud δημοσίευσε μια μονογραφία στην οποία παρουσιάζει πολλά στοιχεία νευροψυχοφυσιολογίας της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Για τις μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση του Freud ότι μια διαταραχή στην ανάγνωση μπορεί να εμφανισθεί χωρίς να υπάρχει αντίστοιχη απώλεια πρόσληψης του λόγου. Οι μελέτες που αναφέρθηκαν αφορούσαν ενήλικες ασθενείς. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Το 1896, ο Άγγλος γιατρός Pringle Morgan ασχολήθηκε με την πρώτη περίπτωση περιγραφής παιδιού, ηλικίας δεκατεσσάρων (14) ετών, με διαταραχές ανάγνωσης. Το συγκεκριμένο παιδί δεν μπορούσε να διαβάσει και έκανε ιδιαίτερα λάθη, ακόμη και στο όνομά του, χωρίς να έχει καμιά εμφανή ανεπάρκεια. Ο Morgan υποστήριξε ότι οι δυσκολίες πιθανόν ήταν εγγενείς και οφείλονταν σε ανεπαρκή ανάπτυξη του αριστερού γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου γιατί ενήλικες με τα ίδια συμπτώματα παρουσίαζαν βλάβες σ' αυτή την περιοχή. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Νικολόπουλος, 2008), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Συστηματικές κλινικές μελέτες σχετικά με τις διαταραχές στην ανάγνωση αναφέρονται από τον Σκωτσέζο οφθαλμολόγο Hinshelwood το 1917, ο οποίος εξέτασε ένα σημαντικό αριθμό ατόμων οι οποίοι είχαν χάσει την ικανότητα να διαβάζουν ενώ οι άλλες περιοχές της γνωστικής τους λειτουργίας παρέμεναν ανέπαφες. Απέδωσε την απώλεια αυτή σε εξειδικευμένη βλάβη ή αγενεσία του γωνιώδη έλικα του επικρατούντος ημισφαιρίου. Ο Hinshelwood δεν περιορίστηκε σε περιπτώσεις ενηλίκων αλλά μελέτησε και περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες ανάγνωσης χωρίς άλλες ανεπάρκειες στη νοητική τους λειτουργία. Σε ό,τι αφορά τα παιδιά, θεώρησε ότι το πρόβλημά τους συνδέονταν με εγκεφαλικές βλάβες στην περιοχή της οπτικής μνήμης λέξεων και γραμμάτων και όρισε την περίπτωση αυτή «συγγενή τύφλωση λέξης» (congenital word blindness). (Νικολόπουλος, 2008), (Kandel & Schwartz & Jessell, 2006).

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών άρχισε να απασχολεί τους ειδικούς σε διεθνές επίπεδο μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οπότε άρχισαν να γίνονται σημαντικές αλλαγές, τόσο στην Παιδαγωγική όσο και στην Ψυχιατρική. Στην Παιδαγωγική άρχισε να δίνεται μεγάλη έμφαση στην εκμάθηση της ανάγνωσης με τις νέες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας και στην Ψυχιατρική δημιουργήθηκαν ανάγκες για τη μέριμνα και τη θεραπεία των παιδιών με ειδικές ανάγκες έξω από τα πλαίσια της νοσοκομειακής περίθαλψης. Έτσι δημιουργήθηκαν και οι πρώτοι Ιατροπαιδαγωγικοί Σταθμοί. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

B. Περίοδος αμερικανικής θεμελίωσης – Μεταφορά στην τάξη (1920 – 1960)

Σε αυτήν την περίοδο η ερευνητική προσπάθεια δε μεταφέρθηκε μόνο στην αμερικανική ήπειρο, αλλά και στην τάξη. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Σημαντικό σταθμό στη μελέτη των δυσκολιών ανάγνωσης αποτελεί το έργο του Orton, Αμερικανού ψυχιάτρου, νευρολόγου και νευροπαθολόγου στο ψυχιατρείο της Αϊόβα γύρω στο 1920, ο οποίος με τον όρο «στρεφοσυμβολία» κάνει μια πρώτη φαινομενολογική περιγραφή των δυσκολιών ανάγνωσης που τις αποδίδει σε νευρολογικούς παράγοντες. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005). Υποστήριξε ότι τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να έχουν κάποια ενεργό βλάβη ή αγενεσία σε συγκεκριμένη εγκεφαλική περιοχή, μπορεί όμως η δυσκολία τους να αιτιολογείται και από επιβράδυνση ή λανθασμένη εδραίωση κυριαρχίας του λόγου στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Χρησιμοποίησε τον όρο «στρεφοσυμβολία ή αναστροφή συμβόλων» και υποστήριξε ότι η αντίληψη των γραμμμάτων και των λέξεων δημιουργεί μια σειρά προτύπων που εδραιώνονται στο δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Τα πρότυπα αυτά αποτελούν κατοπτρική εκδοχή των προτύπων του αριστερού ημισφαιρίου. Με τη θεωρητική του αυτή τοποθέτηση ερμήνευσε τις αναστροφές γραμμμάτων και λέξεων που παρατηρούνται σε πολλά παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης. Η συμβολή του έργου του Orton θεωρείται σημαντική γιατί κινητοποίησε την έρευνα για τον εντοπισμό των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και για το γεγονός ότι ανέπτυξε εκπαιδευτικές τεχνικές, κάποιες από τις οποίες εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα, όπως η σύνδεση φωνήματος – γραφήματος, από άλλη όμως ερμηνευτική σκοπιά. (Νικολόπουλος, 2008), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Τόσο η θεωρία του Orton όσο και του Hinshelwood σχετικά με τη νευρολογική βάση των ατομικών διαφορών στην ανάγνωση δεν υιοθετήθηκαν από τους επιστήμονες και κυρίως από τους παιδαγωγούς. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Μετά τον Orton άρχισε ν' αυξάνει, σε διεθνή κλίμακα, το ενδιαφέρον για τη μελέτη του φαινομένου των δυσκολιών μάθησης και επιστήμονες από διάφορους κλάδους της επιστήμης, όπως: ψυχίατροι, νευρολόγοι, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, κ.λπ., προσπάθησαν να το περιγράψουν χρησιμοποιώντας διάφορους όρους, σύμφωνα με την ειδικότητα του καθενός, όπως: ειδική δυσλεξία, ειδική δυσκολία ανάγνωσης, λεγασθένεια, δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσφασία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, ειδική εξελικτική διαταραχή, ειδική μαθησιακή δυσκολία, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία. (Καραπέτσας, 1997), (Καρπαθίου, 1990), (Σερδάρης, 1998), (Στασινός, 2009), (Τάνος, 2004).

Η καθιέρωση των μαθησιακών δυσκολιών ως τυπικά οργανωμένου πεδίου με βάση την έρευνα και την κλινική δραστηριότητα ανάγεται στους Heinz, Werner και Strauss στο Wein County Training School στο Northvill του Michigan. Η συμβολή τους θεωρείται

σημαντική γιατί ανέδειξε τις δυσκολίες αυτές ως κυρίαρχο πρόβλημα της σχολικής μάθησης, με συνέπεια την αύξηση του επιστημονικού ενδιαφέροντος και την απαρχή της μελέτης από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο της ειδικής αγωγής. Οι Werner και Strauss δεν επιχείρησαν να ερμηνεύσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών αλλά να εντοπίσουν ανεπάρκειες στις γενικές μαθησιακές διεργασίες. Εντόπισαν ανάμεσα στις περιπτώσεις των προβλημάτων μάθησης μια υποομάδα μαθητών οι οποίοι, πιθανά λόγω ελάχιστης εγκεφαλικής βλάβης, παρουσίαζαν ειδικούς περιορισμούς στην ικανότητα επεξεργασίας ορισμένου τύπου πληροφοριών. Ως τέτοιες ανεπάρκειες ανέφεραν τη διάσπαση προσοχής, την υπερκινητικότητα καθώς και τα προβλήματα οπτικής και ακουστικής επεξεργασίας. Χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών ήταν ότι δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν το παιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόζονταν στο σχολείο τους. Επίσης, είχαν διαπιστώσει ότι ο Δείκτης Νοημοσύνης των παιδιών αυτών, παρότι ήταν φυσιολογικός, έτεινε να μειώνεται με τα χρόνια. Υποστήριξαν λοιπόν ότι οι μαθητές αυτοί είχαν ανάγκη ειδικά σχεδιασμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων, οι οποίες θα έπρεπε να επικεντρώνονται στη «θεραπεία» των ανεπαρκών μαθησιακών διεργασιών. Η θεραπεία περιοριζόταν στις αντιληπτικές διεργασίες αλλά και σε παιδαγωγικές προσαρμογές προς αποφυγή διασπαστικών ερεθισμάτων. (Kandel & Schwartz & Jessell, 2006). Μεταγενέστεροι ερευνητές υποστήριξαν ότι η επίδραση των Werner και Strauss στη μελλοντική ανάπτυξη του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών υπήρξε βαθύτατη, γιατί έδωσαν ένα γενικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών ο οποίος συνέβαλε στη γενικότερη ανάπτυξη της ειδικής εκπαίδευσης. (Νικολόπουλος, 2008), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η ραγδαία ανάπτυξη των μαζικών μέσων επικοινωνίας και κυρίως του τύπου, καθώς και η υπερτροφία της γραφειοκρατίας, υπερτόνισαν την αξία της μάθησης και τη συνέδεσαν με την παραγωγικότητα και την κοινωνική επιτυχία του ατόμου. Έτσι η κατηγορία παιδιών με δυσκολίες μάθησης έγινε επίκεντρο πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως: της Ιατρικής, της Παιδοψυχιατρικής, της Νευρολογίας, της Ψυχιατρικής, της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής κ.ά. (Καρπαθίου, 1990).

Γ. Περίοδος αφητηρίας (1960 – 1975)

Από τη δεκαετία του 1960 επικρατεί κυρίως ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», πατέρας του οποίου θεωρείται ο Samuel Kirk, ο οποίος καλύπτει όλες τις διαταραχές και αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο χωρίς άλλη προφανή αιτία. Παράλληλα με την ονοματοδοσία από τον Kirk, αρχίζουν οι πρώτες απόπειρες να ορισθεί αυτό το φαινόμενο. Στο συγκεκριμένο σημείο, αξίζει να σημειώσουμε, ότι ο ορισμός του

Samuel Kirk είναι ο πιο γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών που σηματοδοτούν τη μετάβαση από το ιατρικό – βιολογικό μοντέλο στο ψυχο – παιδαγωγικό, περιλαμβάνουν συνήθως την περιγραφή των μαθησιακών δυσκολιών ως σημαντική απόκλιση από τη μέση επίδοση, καθώς και τους παράγοντες αποκλεισμού περιπτώσεων παιδιών που ανήκουν σε άλλες ομάδες μειονεξίας, όπως η νοητική καθυστέρηση. Στην προσπάθεια να «ποσοτικοποιηθεί» η δυσκολία και να διαγνωσθεί πιο εύκολα, ο Bateman, μαθητής του Kirk, ορίζει την απόκλιση του νοητικού δυναμικού από την επίδοση στο ακαδημαϊκό έργο, ως βασικό διαγνωστικό κριτήριο. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Ο Myklebust το 1967, αναφερόμενος στα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, κάνει διαχωρισμό από τις διάφορες εγκεφαλοπάθειες και, εφόσον τα παιδιά έχουν καλή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, ικανοποιητική ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, χρησιμοποιεί τον όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες», χωρίς ν' αποκλείει το ενδεχόμενο της συνύπαρξης πολλαπλών αναπηριών. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι Rutter & Yule το 1975, εξετάζοντας, κυρίως, τις αναγνωστικές δυσκολίες, τις διαχώρισαν σε δύο κατηγορίες, «τη συγκεκριμένη αναγνωστική καθυστέρηση», η οποία ορίστηκε ως σημαντική ασυμφωνία ανάμεσα στα αναμενόμενα και στα παρατηρούμενα αναγνωστικά επιτεύγματα μαζί με την έλλειψη άλλων μαθησιακών προβλημάτων και «τη γενική αναγνωστική καθυστέρηση», η οποία ορίστηκε ως έλλειψη ασυμφωνίας ανάμεσα στα αναμενόμενα και στα παρατηρούμενα αναγνωστικά επιτεύγματα εξαιτίας γενικών μαθησιακών προβλημάτων. (Καραπέτσας, 1997).

Οι Das et. al. το 1975, αποσυνδέουν τις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες από τις μαθησιακές δυσκολίες και υποστηρίζουν ότι μπορεί να συνυπάρχουν, αλλά δεν είναι απαραίτητη αυτή η συνύπαρξη. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Δ. Περίοδος σταθεροποίησης – Διεύρυνση (1975 – 1985)

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και οι επαγγελματίες που εργάζονται με αυτά, οργανώνονται και ασκούν πολιτικές πιέσεις σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο. Εμφανίζονται νομικά κείμενα (νόμοι και δικαστικές αποφάσεις) που αναγνωρίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως αυτοτελή ειδική ανάγκη, καθώς και την αναγκαία χρήση ιδιαίτερων και εξειδικευμένων υπηρεσιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πολλών

νέων τεχνικών και προσεγγίσεων διδασκαλίας που ενσωματώνουν όλο και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Σε αυτήν την περίοδο ο Vellutino, το 1975, ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως αντιληπτική ανεπάρκεια των παιδιών για συγκεκριμένες αντιληπτικές διεργασίες. (Bender, 2004).

Ο Mercet, το 1979, ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως δυσκολίες σχολικής μάθησης, σαν αντιληπτικές, γλωσσικές ή κινητικές διαταραχές, σαν κοινωνικά ή συναισθηματικά προβλήματα και τέλος σαν αδυναμία μνήμης ή προσοχής. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Επίσης, σε αυτήν την περίοδο διατυπώνεται η μεταγνωστική θεωρία (αναφέρεται στη γνώση των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου από το ίδιο, αλλά και στην ικανότητά του να παρακολουθεί και να παρεμβαίνει στην πορεία της γνωστικής του διαδικασίας), η οποία θα οδηγήσει την επόμενη περίοδο στην ανάπτυξη διδακτικών προγραμμάτων, αλλά και σε μια διαφορετική οπτική για τις μαθησιακές δυσκολίες. (Mercer & Pullen, 2005).

E. Περίοδος της αμφισβήτησης (1985 – 2000)

Η επιστημονική αντιπαράθεση για τις διαγνωστικές μεθόδους των μαθησιακών δυσκολιών, η συζήτηση για την ένταξη των μαθητών στις γενικές τάξεις, αλλά και η αμφισβήτηση αν οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πραγματικό φαινόμενο ή τεχνούργημα, κυριάρχησε σε αυτήν την περίοδο και προσδιόρισε το όνομά της. Παρόλα αυτά, αρκετά στοιχεία των μαθησιακών δυσκολιών, όπως ο ορισμός και η έρευνα στις βιολογικές αιτίες, αλλά και στη φωνολογική επεξεργασία, εδραιώθηκαν και αποτέλεσαν κυρίαρχα χαρακτηριστικά τόσο της περιόδου αυτής, όσο και της κατηγορίας των μαθησιακών δυσκολιών. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Οι Νέλλα και Νικολάου το 1986, σε άρθρο τους αναφέρουν ότι «σχολικές δυσκολίες κατά ένα μέρος είναι μια συμπεριφορά που δεν αντιστοιχεί στις προσδοκίες των δασκάλων και των γονέων και κατά ένα μέρος μια εσωτερική κατάσταση ανάγκης του παιδιού μπροστά σε υποχρεώσεις, οι οποίες φαίνεται ότι δύσκολα θα εκπληρωθούν». (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ο Chancerel το 1987, υποστηρίζει ότι η σχολική δυσκολία καθορίζεται σε σχέση με ένα χώρο σαφώς καθορισμένο, το σχολείο, με τους κανόνες, τις αξίες και τις λειτουργίες του και από την αδυναμία του παιδιού ν' ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες απαιτήσεις. Οι σχολικοί κανόνες καθορίζουν τη σχολική δυσκολία και οι οικογενειακοί κανόνες την οικογενειακή δυσκολία. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η Clay το 1987, σε άρθρο της, με τίτλο «μαθαίνοντας να έχεις μαθησιακές δυσκολίες» αμφισβητεί την εγκυρότητα των μαθησιακών δυσκολιών ως κλινικό πρόβλημα

και θεωρεί ότι όλες οι γνωστικές δυσχέρειες που προκαλούν αναγνωστικές δυσκολίες, προέρχονται από αποτυχία να εκτιμήσουν ή να ελέγξουν τις πρώτες αναγνωστικές και γραφικές εμπειρίες ή από την εκπαιδευτική εμπειρία του αναγνώστη με προβλήματα. (Νικολόπουλος, 2008).

Οι Ferguson και Μεγαλοκονόμου το 1988, αναφέρουν ότι από κλινική σκοπιά ο όρος «Μαθησιακή Δυσκολία» υποδεικνύει ότι, σε ορισμένους τουλάχιστον τομείς, η σχολική επίδοση του παιδιού δε φτάνει στα επίπεδα που προβλέπονται σύμφωνα με τους δείκτες των νοητικών του ικανοτήτων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ο Κυπριωτάκης το 1989, ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως πτώση της επίδοσης ενός μαθητή κάτω από το επίπεδο του σταδίου εξέλιξής του, παρόλο που οι μαθησιακοί παράγοντες είναι ικανοποιητικοί. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Η Κάτσιου – Ζαφρανά το 1993, τονίζει τη σχέση μαθησιακών δυσκολιών και εγκεφάλου που αναπτύσσεται μέσα σ' ένα στερημένο και αρνητικό περιβάλλον. Σχετικά με τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» υποστηρίζει πως ο όρος είναι πολύ ευρύς και περιλαμβάνει διάφορα προβλήματα, όπως βλάβη του εγκεφάλου, υπερκινητικότητα, ήπιες μορφές διανοητικής καθυστέρησης, δυσκολίες προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον που οφείλονται σε λόγους συγκινησιακούς, δυσκολίες γλώσσας, ήπιες μορφές κουφότητας, προβλήματα ανάγνωσης. Τονίζει, επίσης, πως υπάρχει η τάση να ονομάζει κανείς κάθε είδους πρόβλημα του παιδιού σε σχέση με το σχολείο «μαθησιακό πρόβλημα». (Κάτσιου-Ζαφρανά, 2003).

Η Καλαντζή – Αζίζι το 1993, σημειώνει ότι, όταν μιλάμε για δυσκολίες μάθησης πρέπει να έχουμε υπόψη μας όλο το σύστημα, σχολικό – μαθησιακή και ψυχοκοινωνικό – μαθησιακή συμπεριφορά, ένα σύστημα συνεχούς ροής και επανατροφοδότησης. Τόσο, λοιπόν, στον προληπτικό όσο και στον παρεμβατικό χώρο δεν μπορούμε να χωρίσουμε τα δυο «μέρη» του συστήματος «μαθησιακή συμπεριφορά». Επίσης δεν μπορούμε να αναλύουμε πια μόνο τη σχέση συμπεριφοράς – περιβάλλοντος μονοδρομικά, δηλαδή πώς και πόσο το περιβάλλον τροφοδοτεί ή συμπράττει στη διατήρηση της συμπεριφοράς, αλλά και πώς και πόσο η ίδια η συμπεριφορά πυροδοτεί τις αντιδράσεις του περιβάλλοντος. (Καλαντζή-Αζίζι, 2003).

Ο Αλεξάνδρου το 1995, ορίζει σαν μαθησιακές δυσκολίες τις δυσκολίες του μαθητή να κατακτήσει μια καθορισμένη διδακτέα ύλη και να επιτύχει ένα συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο, πράγματα, τα οποία επιτυγχάνουν τα άλλα παιδιά του αντιπροσωπευτικού πληθυσμού της ίδιας ηλικίας, στο ίδιο χρονικό διάστημα και με τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ο Δράκος το 1999, στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών προτάσσει την παιδαγωγική διαδικασία και πράξη και τις ορίζει ως μαθησιακό πρόβλημα, με μαθησιακό έλλειμμα ευρείας κλίμακας, βαρύ και μακροπρόθεσμης διάρκειας. Σ' αυτό συμπεριλαμβάνονται η μαθησιακή δυσλειτουργία και η μαθησιακή διαταραχή και ορίζει τέσσερα (4) χαρακτηριστικά του προβλήματος (παρατηρείται στο σύστημα άτομο – περιβάλλον, πρέπει να αντιμετωπισθεί πολυπαραγοντικά, διεπιστημονικά και εξατομικευμένα, ταλανίζει άτομο και περιβάλλον για πολύ χρόνο και πρέπει να ορίζεται μέσω των συνεπειών του). (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (National Institute of Mental Health “NIMH”) το 1999, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια δυσλειτουργία που επηρεάζει την ικανότητα του ανθρώπου είτε να ερμηνεύσει αυτό που βλέπει και ακούει είτε να συνδέσει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου. Αυτοί οι περιορισμοί μπορούν να φανούν με πολλούς τρόπους σαν συγκεκριμένες δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, στο συνδυασμό, τον αυτοέλεγχο ή την προσοχή. Τέτοιες δυσκολίες εκτείνονται και στη σχολική δουλειά και μπορούν να εμποδίσουν τη μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής ή των μαθηματικών. Κατά το NIMH οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ορίζονται ως αναπτυξιακές δυσκολίες στο λόγο και στη γλώσσα, προβλήματα που είναι συχνά οι πρώτες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών, με συμπτώματα στην έκφραση, την άρθρωση ή την αντίληψη. Μπορεί να ορίζονται, επίσης, ως καθυστερημένη ανάπτυξη σε γλωσσικές ή μαθηματικές ικανότητες με συμπτώματα στο διάβασμα, το γράψιμο ή στη μαθηματική σκέψη. Μπορεί, ακόμα, ανάλογα με την περίπτωση, να οριστούν ως κινητικές ή ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές, όταν υπάρχουν δυσκολίες στην απόκτηση γλωσσικών, ακαδημαϊκών και κινητικών προσόντων, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητα μάθησης, αλλά δεν αποτελούν συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή. Σ' αυτήν την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται και δυσκολίες συντονισμού που οδηγούν σε φτωχή ποιότητα γραψίματος, καθώς και σε συγκεκριμένες δυσκολίες συλλαβισμού και μνήμης. (Καρπαθίου, 2008), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Στ. Περίοδος αποδόμησης και επανοικοδόμησης (2000 – σήμερα)

Πολλά στοιχεία των μαθησιακών δυσκολιών, συνεχίζουν μέχρι και σήμερα να αποτελούν πεδίο αντιπαράθεσης. Τέτοια στοιχεία είναι η παγίωση των αιτιακών παραγόντων και η ολοκλήρωση της εικόνας τους, αλλά και ο τρόπος αξιολόγησης και παρέμβασης. Επίσης, αμφισβητείται η κυριαρχία του κριτηρίου της απόκλισης μεταξύ γνωστικού

δυναμικού και επίδοσης και προτείνονται εναλλακτικά μοντέλα με έμφαση στην έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ Η΄ ΔΥΣΛΕΞΙΑ;

ΟΡΟΙ ΤΑΥΤΟΣΗΜΟΙ Η΄ ΑΝΤΙΘΕΤΟΙ;

Ένα από τα πρώτα προβλήματα και ερωτήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ένας εκπαιδευτικός (αλλά και οι γονείς) είναι και η σύγχυση που επικρατεί με την ορολογία που χρησιμοποιείται καθημερινά για τα αναγνωστικά προβλήματα. Οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται ενίοτε και εσφαλμένα ως ταυτόσημοι χωρίς να γίνεται κάποια διάκριση μεταξύ τους ή ως γενικόλογoi όροι για κάθε δυσκολία η οποία γίνεται αντιληπτή. (Μάρκου, 1998), (Στασινός, 2009). Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους μπορεί να υπάρξει αυτή η σύγχυση. Ένας από τους λόγους για τους οποίους μπορεί να οδηγηθεί κανείς στην παραπλανητική, πολλές φορές, χρήση των όρων αυτών είναι η έλλειψη σαφούς ενημέρωσης σε αυτά τα ζητήματα. (Νικολόπουλος, 2007).

Με την αναφορά που προηγήθηκε στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών και με την παράθεση του ορισμού της δυσλεξίας που θα ακολουθήσει, αποκαλύπτεται πως οι δύο αυτοί όροι δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως ταυτόσημοι. Θυμίζουμε απλά ότι ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι ένας γενικός όρος ο οποίος έχει χρησιμοποιηθεί διεθνώς, τόσο σε ερευνητικό όσο και κλινικό επίπεδο, για να αναφερθεί σε «μία ομάδα από ετερογενείς διαταραχές οι οποίες είναι εγγενείς στο άτομο και εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση της προφορικής κατανόησης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων...». (Παντελιάδου, 2009).

Η δυσλεξία, από την άλλη μεριά, «αποτελεί μία ξεχωριστή μαθησιακή δυσκολία. Είναι μία ειδική γλωσσική διαταραχή, ιδιοσυστασιακής προέλευσης, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, αντικατοπτρίζοντας τις περισσότερες φορές μη επαρκή φωνολογική επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων είναι αναπάντεχες σε σχέση με την ηλικία και άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες του ατόμου, και δεν είναι το αποτέλεσμα κάποιας γενικευμένης εξελικτικής διαταραχής ή αισθητηριακής μειονεξίας. Η δυσλεξία εκδηλώνεται από μεταβλητές δυσκολίες σε διαφορετικές εκφάνσεις της γλώσσας, οι οποίες συχνά ενέχουν, επιπρόσθετες δυσκολίες με την ανάγνωση, μια εμφανή δυσκολία στην κατάκτηση της συγγραφικής ικανότητας και ορθογραφημένης γραφής». (Δράκος, 1999), (Καρπαθίου, 2008), (Μάρκου, 1998), (Στασινός, 2009), (Snowling, 2000), (Snowling & Stackhouse, 2006).

Από τα παραπάνω μπορεί κανείς πολύ εύκολα να καταλάβει πως ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες δε θα πρέπει να συγχέεται με τη δυσλεξία. Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πολύ πιο ευρύς – ένας όρος ο οποίος περιλαμβάνει μία σειρά από εξελικτικές διαταραχές, όπως η δυσαριθμησία, η δυσπραξία, ο δυσγραμματισμός, συμπεριλαμβανομένης και της δυσλεξίας. Η δυσλεξία, αντίθετα, είναι ένας πολύ πιο εξειδικευμένος κλινικός όρος ο οποίος χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μία συγκεκριμένη υπό – ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών με πολύ συγκεκριμένα κλινικά χαρακτηριστικά (π.χ. υψηλός δείκτης νοημοσύνης και επιλεκτική δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων), τα οποία δεν συναντά κανείς σε όλες ανεξαιρέτως τις διαταραχές μάθησης. (Νικολόπουλος, 2007), (Τάνος, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Εξερευνώντας το πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών μπορεί να συναντήσει κανείς τρεις βασικούς τομείς και τάσεις, που προσεγγίζουν το θέμα από διαφορετική πλευρά. Η πρώτη είναι η νευροψυχολογική, η δεύτερη της πληροφορικής και η τρίτη της εφαρμοσμένης συμπεριφοράς.

Η νευροψυχολογική πλευρά έχει εμπλουτισθεί και με νευροφυσιολογικές γνώσεις, καθώς και με μελέτες της εγκεφαλικής λειτουργίας με άλλες ιατρικές μεθόδους (μαγνητική τομογραφία εγκεφάλου, μέθοδοι μελέτης αιμάτωσης και μεταβολισμού του εγκεφάλου, παρατηρήσεις σε νευροχειρουργικές επεμβάσεις κ.λπ.). Οι νευροψυχολογικές γνώσεις βοήθησαν πολύ στη μελέτη της εγκεφαλικής λειτουργίας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Γνώσεις και μελέτες όπως η πλαγίωση των ημισφαιρίων, τα κέντρα λόγου, ο προσανατολισμός στο χώρο, η ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλειτουργίες του εγκεφάλου που εκδηλώνονται και στο ηλεκτροεγκεφαλογράφημα (ΗΕΓ) έχουν βοηθήσει στην κατανόηση και αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Το πεδίο αυτό βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη. Οι γνώσεις ιδίως στον τομέα του λόγου και τον οπτικοκινητικό συντονισμό έχουν βοηθήσει πολύ στην αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο σύγχρονες νευροψυχολογικές και νευροφυσιολογικές μέθοδοι βοηθούν στην καλύτερη εκτίμηση του υποστρώματος του εγκεφάλου. (Johnstone & Stonnington, 2006), (Kandel & Schwartz & Jessell, 2006).

Η δεύτερη (της πληροφορικής) προσέγγιση του προβλήματος χρησιμοποιεί θεωρίες και μοντέλα, που σχετίζονται με τον τρόπο πρόσληψης – επεξεργασίας και έκφρασης της πληροφορίας. Η μεθοδολογία αυτή είναι όμοια με τη χρησιμοποιούμενη στην επιστήμη των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Βοηθά στην καλύτερη αντίληψη λειτουργιών του εγκεφάλου και στην ανεύρεση τρόπων παρέμβασης για το καλύτερο. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί στη μελέτη αυτών των ψυχολογικών διαδικασιών περιλαμβάνουν εκτός των άλλων ανάλυση των διαφόρων τύπων λαθών και τους χρόνους αντίδρασης, ανάλυση των αποτελεσμάτων μιας ειδικής διδασκαλίας και εξάσκησης και σε κάποιες περιπτώσεις ανάλυση των προτύπων κίνησης των ματιών. Η θεωρία αυτή εστιάζεται στο πώς χειρίζεται το ΚΝΣ την πληροφορία. Υπάρχουν έρευνες για τις ψυχολογικές διεργασίες, π.χ. για την κωδικοποίηση, τη μεταφορά,

τη σύγκριση, την αποθήκευση, την ανάκληση και την ταξινόμηση, οι οποίες μελετώνται με πειραματικές παρατηρήσεις. Οι μέθοδοι αυτές έχουν αναπτυχθεί κυρίως τα τελευταία τριάντα (30) χρόνια αλλά βρίσκονται σε ένα στάδιο περισσότερο θεωρητικό, με καλές προοπτικές για πρακτικές εφαρμογές στο μέλλον. (Johnstone & Stonnington, 2006).

Η τρίτη προσέγγιση σχετίζεται με τη συμπεριφορά και έχουν γίνει πολλές προσπάθειες μεταβολής της μέχρι σήμερα. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία, η συμπεριφορά εξηγείται με όρους παρατηρήσιμων σχέσεων μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης. Δηλαδή η συμπεριφορά κατανοείται με όρους των λειτουργικών τους σχέσεων σε παρατηρήσιμα συμβάντα στο περιβάλλον. Η συμπεριφοριστική μεθοδολογία περιλαμβάνει μια προσεκτική εξέταση των αλλαγών στη συμπεριφορά, οι οποίες συμβαίνουν με την παρουσία περιβαλλοντικών χειραγωγήσεων. Είναι η παλαιότερη μέθοδος και έχει βοηθήσει πολύ στη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, παρόλο που από πολλούς κατακρίνεται γιατί δεν λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές. Η αλλαγή της συμπεριφοράς και της μαθησιακής επίδοσης μπορεί να γίνει σε κάθε παιδί, λίγο ή πολύ, ανεξάρτητα του αν υπάρχουν νευροψυχολογικές διαταραχές. Όμως, η γνώση για τις ανεπάρκειες στις ψυχολογικές διεργασίες και στη λειτουργία του ΚΝΣ είναι χρήσιμη στην εξατομικευμένη βοήθεια των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. (Λεγάκη, 2007), (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000), (Νικολάου, 2007), (Kandel & Schwartz & Jessell, 2006).

Συμπερασματικά σημειώνουμε ότι καθεμιά από τις παραπάνω θεωρίες συμβάλλει δημιουργικά στην πληρέστερη κατανόηση και παραπέρα βελτίωση του επιστημονικού πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ – ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

6.1. Κυρίαρχα χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σχηματίζουν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα παιδιών με κύριο χαρακτηριστικό την ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων. Γι' αυτό και το σημαντικότερο ίσως από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές του χώρου των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, είναι η αδυναμία δόμησης ενός κεντρικού προφίλ για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Κι αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν όλα τα ίδια ακριβώς προβλήματα. Η ύπαρξη τόσων πολλών και διαφορετικών χαρακτηριστικών, καθιστά το έργο μας όλο και πιο δύσκολο. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η έκταση και η ένταση των χαρακτηριστικών που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες στην πρόσληψη και παραγωγή του προφορικού λόγου, στην ανάγνωση, τη γραφή, το συλλογισμό και τα μαθηματικά αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών. (Καλομοίρης, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με βάση τις κατηγορίες που υπογραμμίζει ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι:

1. Προβλήματα στην πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου

Η ύπαρξη προβλημάτων στην πρόσληψη και την παραγωγή του προφορικού λόγου έχει συνδεθεί στενά με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο γραπτό λόγο και ιδιαίτερα στην ανάγνωση είτε αυτές αναφέρονται στις πρώτες τάξεις είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Λιβανίου, 2004). Προβλήματα στη φωνημική επίγνωση και στη φωνολογική επεξεργασία και μνήμη ή ανάκληση κάποιας προφορικής πληροφορίας αποδείχθηκε ότι επηρεάζουν την ακριβή αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια. (Καλομοίρης, 2007).

Παράλληλα, οι δυσκολίες στην παραγωγή του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα το φτωχό λεξιλόγιο και τα προβλήματα στη σύνταξη έχουν συσχετισθεί με τις αναγνωστικές δυσκολίες. Τέλος, οι αδυναμίες στο σωστό χειρισμό των γραμματικών κανόνων έχουν αναδείξει τη σημαντική σχέση που υπάρχει μεταξύ του προφορικού λόγου και της επίδοσης στην αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

2. Προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή

Η πλειονότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει προβλήματα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στην ανάγνωση. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007). Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση εμφανίζουν αδυναμίες σε βασικές γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της μνήμης (οπτικής και/ή ακουστικής), της γλώσσας και της φωνολογικής επίγνωσης. Συνεπώς, οι δυσκολίες τους σχετίζονται με το ακουστικό – γλωσσικό και με το οπτικό – χωρικό επίπεδο. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Τα προβλήματα αυτά εστιάζονται σε όλα τα συστατικά της ανάγνωσης: στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια στην ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση. (Σερδάρης, 1998). Ο μαθητής συγχέει τα γράμματα, τους αριθμούς, τις λέξεις, τις ακολουθίες, ή τις λεκτικές εξηγήσεις. Συλλαβίζει φωνητικά και με αντιφατικό τρόπο. Διαβάζει με περιορισμένη κατανόηση και κουράζεται εύκολα. Επιπλέον, εμφανίζει αργό ρυθμό και έλλειψη έκφρασης κατά την ανάγνωση. Αντιγράφει και κρατά σημειώσεις με δυσκολία. Χρειάζεται πολύ χρόνο για επιτυχή ανάγνωση και γραφή. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Φλωράτου, 2009). Έρευνες έχουν τονίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση άγνωστων πολυσύλλαβων λέξεων και στην ευχερή ανάγνωση. Τα προβλήματα κατά την ακριβή και ευχερή αποκωδικοποίηση περιορίζουν σημαντικά και την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. (Βαρσαμίδου, Σπαντιδάκης, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009).

Όσον αφορά στη γραφή και την ορθογραφία, σε γενικές γραμμές, οι τομείς στους οποίους τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες είναι το περιεχόμενο, ο τρόπος γραφής, τα μορφολογικά στοιχεία, η ακουστική αντίληψη, η οπτική αντίληψη και τέλος η ελεύθερη γραφή. Εκτενέστερα, ο κάθε τομέας θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο, όπου θα πραγματοποιηθεί η ταξινόμηση των δυσκολιών μάθησης και θα αναφερθούν τα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας. (Καλομοίρης, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Πρωτόπαπας, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009).

3. Προβλήματα συλλογισμού

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στο συλλογισμό, δηλαδή αδυναμίες στις επιτελικές λειτουργικές ικανότητες, στη χρήση γνωστικών στρατηγικών μάθησης και στις αυτό – ρυθμιστικές δεξιότητες. Εμφανίζουν, συνήθως, έναν παρορμητικό γνωστικό ρυθμό (έλλειψη στοχαστικότητας), δηλαδή, σχεδόν αυτόματα απαντούν σε ερωτήσεις και προβλήματα, και κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου στοχαστεί (σκεφτεί) πριν απαντήσουν. (Φλωράτου, 2009).

Τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σχετίζονται με την αναγνώριση των απαιτήσεων ενός έργου, την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του έργου στρατηγικών και τις δεξιότητες παρακολούθησης και ρύθμισης της μαθησιακής τους δραστηριότητας. Τέλος, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τις μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή, κατά τον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής τους προσπάθειας.

(Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

4. Προβλήματα στα μαθηματικά

Ένα σημαντικό ποσοστό (5% έως 8%) του μαθητικού πληθυσμού χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει έντονα προβλήματα στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, στην έννοια του αριθμού, στη χρήση στρατηγικών και στην ερμηνεία γραφημάτων. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007). Πολλά παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές χωρικού προσανατολισμού, χωρικής οργάνωσης και σωματικού σχήματος παρουσιάζουν συχνά σοβαρές δυσκολίες στην αριθμητική. Σε πολλές περιπτώσεις πάντως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τις αριθμητικές ικανότητες. Αν το παιδί δεν έχει κατανοήσει τη βασική έννοια του αριθμού, τότε παρουσιάζει δυσαριθμησία. (Lerner, 2005).

6.2. Γενικά χαρακτηριστικά

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πρέπει βεβαίως να τονιστεί ότι οι δυσκολίες αυτές είναι ενδεικτικές, λόγω της μεγάλης ποικιλομορφίας στις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και της ύπαρξης ποιοτικά διακριτών τύπων μαθησιακών δυσκολιών. Απαραίτητη προϋπόθεση, συνεπώς, μετά την αξιολόγηση θεωρείται η δημιουργία ενός αναλυτικού γνωστικού προφίλ του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο θα διευκολύνει την οργάνωση του κατάλληλου ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος που θα είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και τις ανάγκες του. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Τονίζεται βέβαια, ότι μπορούμε να μιλάμε για μαθησιακές δυσκολίες μόνο εφόσον το παιδί έχει ενταχθεί στο σχολείο και έχει δεχθεί «επαρκή» εκπαίδευση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αποκλίνουν από το επίπεδο της τάξης τους περίπου ένα χρόνο, ιδιαίτερα στις πρώτες σχολικές βαθμίδες. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται αρχικά στην ανάγνωση και αργότερα και στο γραπτό λόγο. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Οι περιοχές που

φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα είναι η αισθητηριακή αντίληψη – επεξεργασία, η μνήμη και η λήθη, η προσοχή, η γλωσσική ανάπτυξη, η κατανόηση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, τα κίνητρα, η συμπεριφορά, η κοινωνική και η συναισθηματική εξέλιξη, καθώς επίσης και ο ψυχοκινητικός συντονισμός. (Λεγάκη, 2007), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009), (Φλωράτου, 2009). Τα χαρακτηριστικά αυτά εμφανίζονται με διαφορετική μορφή και ένταση σε κάθε άτομο, επομένως οποιοσδήποτε τομέας ξεχωριστά δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά υπεύθυνος για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Τους τομείς αυτούς θα μπορούσαμε να τους συνοψίσουμε σε τρεις κατηγορίες: α) στα γνωστικά, β) στα κοινωνικό – συναισθηματικά και γ) στα ψυχονευρολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

6.2.1. Γνωστικός τομέας

1. Προβλήματα αισθητηριακής αντίληψης και επεξεργασίας

Από τις πρώτες προσπάθειες μελέτης των μαθησιακών δυσκολιών, οι αντιληπτικές λειτουργίες όχι μόνο φάνηκε πως είναι ελλειμματικές, αλλά θεωρήθηκαν ως ο βασικός αιτιολογικός παράγοντας. Τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει στραφεί στις διεργασίες επεξεργασίας των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αν και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση ή την ακοή, φαίνεται να διαφέρουν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους, στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Αυτές οι δυσκολίες, επηρεάζουν κυρίως τη σχολική επίδοση στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη σχολική ηλικία και ιδιαίτερα τη διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης. Πρέπει, όμως να τονιστεί, ότι αν και οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα, δε θεωρούνται πια κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, γιατί υπάρχουν άλλοι παράγοντες (π.χ. φωνολογική επεξεργασία) που επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Οπτική αντίληψη και επεξεργασία

Οι κυριότερες περιοχές της οπτικής αντίληψης στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία. (Γλύκας, Καλομοίρης, 2003).

Οι μαθητές με προβλήματα αντίληψης σχέσεων στο χώρο δυσκολεύονται να αντιληφθούν αντικείμενα του χώρου, να διακρίνουν το δεξί και το αριστερό, την κατεύθυνση,

καθώς και να εκτιμήσουν την απόσταση και την ταχύτητα. Οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας συχνά είναι αδέξιοι στις κινήσεις τους, δυσκολεύονται να κινηθούν ανάμεσα σε αντικείμενα, συχνά χάνουν πράγματα και δυσκολεύονται να προσανατολιστούν στο χαρτί. (Καλτσούδα, 2005), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Εμφανίζουν επίσης αδυναμία στο να ακολουθήσουν οπτικά ένα αντικείμενο στο χώρο, μια δυσκολία στην οπτική αντίληψη που πιθανότατα οφείλεται σε λανθασμένο ποσοστό λάμψης ή και φωτισμού. Έχει βρεθεί, για παράδειγμα, ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα γράμματα όταν αυτά παρουσιάζονται με μαύρο χρώμα σε λευκό φόντο. (Αναγνωστοπούλου, 2007). Συχνά τα παιδιά με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες βλέπουν θαμπές τις λέξεις του γραπτού κειμένου και «πηδούν στη σελίδα». Τα ίδια επίσης παρουσιάζουν υπερευαισθησία σε δυνατές οπτικές αντιθέσεις (άσπρο – μαύρο) ή στο γρήγορο τρεμόπαιγμα (όπως αυτό σε κάποιες οθόνες υπολογιστών). (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Οι μαθητές αυτοί σε μεγαλύτερες τάξεις πιθανά να εκδηλώσουν αδυναμίες στην κατασκευή και ερμηνεία διαγραμμάτων και πινάκων. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Σε ό,τι αφορά στην οπτική διάκριση, αυτή αναφέρεται στην ικανότητα για διάκριση των αντικειμένων με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους. Οι μαθητές με ελλειμματική οπτική διάκριση έχουν αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων. (Αναγνωστοπούλου, 2008). Ακόμη, αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εξηγούν την καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε), καθώς και την αργοπορία των παιδιών αυτών να μάθουν να αντιγράφουν σχήματα και χαρακτήρες, που οδηγεί σε μεγαλύτερη ηλικία σε κακό γραφικό χαρακτήρα και ακατάστατη γραφή με σβησίματα, άνισα ή καθόλου κενά μεταξύ λέξεων ή γραμμμάτων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Τέλος, οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν ένα σύμβολο ή αντικείμενο από κάποιο μέρος του (πρόβλημα οπτικής ολοκλήρωσης) με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν κυρίως μαθηματικές έννοιες ανώτερου (αφαιρετικού) επιπέδου. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Οι μαθητές με προβλήματα στην οπτική μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. (Γλύκας, Καλομοίρης, 2003), (Καλτσούδα, 2005). Έτσι, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν φθόγγους, λέξεις, αριθμούς και σχήματα που μοιάζουν μεταξύ τους, π.χ. ε – ω ή 3, γ – χ, τ – κ, αι – ια, οι – ιο, π – μπ, ρ – δ, θ – δ, ει – ιε, βάρος – βάθος, δεσμός – θεσμός, θέμα – δέμα, κόπος – τόπος, 7 – 1, 6 – 9, 23 – 32, 35 – 53, το τρίγωνο και το τετράγωνο, το «συν» και το «πλην» (+/-), το «επί» και το «διά» (./:).

(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Είναι εμφανές, ότι η δυσκολία των μαθητών αυτών να διαχωρίζουν οπτικά στοιχεία σχημάτων, ακολουθιών αντικειμένων, γραμμάτων και αριθμών, παίζει σημαντικό και αρνητικό ρόλο στη σχολική τους ζωή και μάθηση. (Αναγνωστοπούλου, 2008).

Οι μαθητές με προβλήματα οπτικής ακολουθίας έχουν δυσκολίες στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά. Έτσι δεν μπορούν να επιλέξουν ένα κομμάτι που λείπει από μια σειρά συμβόλων, αντιμεταθέτουν γράμματα μέσα σε λέξεις και αριθμητικά ψηφία σε πολυψήφιους αριθμούς. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι δυσκολίες στην οπτική επεξεργασία ενδέχεται να σχετίζονται και με δυσκολία ελέγχου των οφθαλμικών κινήσεων. Η ανάγνωση για παρατεταμένο διάστημα μπορεί να προκαλέσει πονοκεφάλους και πόνο στα μάτια· γι' αυτό συνιστάται να γίνεται σε μικρές περιόδους και με διαλείμματα, γεγονός το οποίο ενδέχεται να δυσκολεύει τη διαδικασία της κατανόησης. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Αν και τα προβλήματα της οπτικής επεξεργασίας δεν βρίσκονται πια στο κέντρο των ερευνητικών μελετών για τις μαθησιακές δυσκολίες, εφόσον η προσοχή έχει μετατοπιστεί στις γλωσσικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νηπιαγωγοί και οι δασκάλες των πρώτων τάξεων του δημοτικού, θα πρέπει να προσέχουν τις απαιτήσεις των σχολικών εργασιών σε οπτική επεξεργασία και να τις απλουστεύουν για μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Ακουστική αντίληψη και επεξεργασία

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα δυσκολίες στην ανάγνωση, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας. Οι περισσότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν εξέταζαν τα ακουστικά ελλείμματα σε αντιδιαστολή με τα οπτικά και αναφέρουν προβλήματα ακουστικής μνήμης (δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και ακουστικής ακολουθίας (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών). (Bender, 2004).

Στον τομέα αυτόν συμπεριλαμβάνονται η δυσκολία του παιδιού να ακούσει τους ήχους και να διακρίνει τα φωνήματα, η δυσκολία του να ξεχωρίσει τους ήχους μέσα στη λέξη, η σύγχυση στη σειρά των ήχων που ακούει, η σύγχυση ήχων και λέξεων που ακούγονται παρόμοια, η δυσκολία του να ενώσει τους ήχους σε λέξεις και η αδυναμία να αντιληφθεί ακουστικά ήχους από το περιβάλλον. Τα παιδιά αυτά που εμφανίζουν

προβλήματα σχετικά με τη λειτουργία του ακουστικού συστήματος ειδικότερα δυσκολεύονται:

- ✓ να τονίσουν σωστά τις λέξεις (π.χ. γράφουν «νόμος» αντί «νομός», «λεμονία» αντί «λεμονιά» κ.λπ.)
- ✓ να διακρίνουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε φθόγγους με ηχητικές ομοιότητες (π.χ. β – φ, δ – θ, ο – ου, σ – ζ κ.λπ.)
- ✓ να ακούν τις καταλήξεις των λέξεων αλλά και να διακρίνουν τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις (π.χ. κ – γκ, π – μπ, τζ – τσ κ.λπ.).

(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Βέβαια, μια πολύ σημαντική επισήμανση είναι ότι η δυσκολία διάκρισης ήχων του λόγου (π.χ. δυσκολία διάκρισης φωνημάτων) πιο συχνά αποδίδεται σε γλωσσικό έλλειμμα φωνολογικής και όχι ακουστικής επεξεργασίας. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

2. Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα σε μια αλφαβητική και με διάφανη ορθογραφία γλώσσα (δηλαδή με μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα), όπως είναι η ελληνική. (Παυλίδου, 2003), (Χρίστου, 2008). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας εμφανίζεται ακόμη και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά βελτιώνεται και αποκτά πιο συστηματική μορφή στο νηπιαγωγείο και κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. (Κιάμου, 2004). Στα πρώτα βήματα του μαθητή, η δυνατότητα φωνολογικής επεξεργασίας είναι ευκολότερη σε επίπεδο συλλαβής παρά σε επίπεδο φωνήματος. Αργότερα, με τη συστηματικότερη διδασκαλία της γλώσσας, ο μαθητής καταφέρνει να κατακτήσει και να αναλύσει τη λέξη στα συστατικά της φωνήματα. (Ζακοπούλου, 2007), (Πήτα, 1998). Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες όμως δυσκολεύεται στην κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας (τόσο σε επίπεδο συλλαβής όσο και σε επίπεδο φωνήματος) και στη συλλαβική και φωνημική επεξεργασία των λέξεων. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Με στόχο καθαρά την ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών μελετήθηκε η ύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων και διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις για την αιτιακή τους σχέση: η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν σημαντικές δυσκολίες στο

να χωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα. Επίσης, εκτός από τη δεξιότητα στην ανάλυση, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Ακόμη, δεν χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν καλούνται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά. (Λεγάκη, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ο μαθητής όταν συνειδητοποιήσει ότι προτάσεις και λέξεις, οι οποίες με τη σειρά τους απαρτίζονται από φωνήματα, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το συμβολισμό των φωνημάτων με τα γράφηματα και να αναπαραστήσει νοητικά τις γράφο – φωνημικές αντιστοιχίες. (Γκίτζα, 2002). Αξίζει να σημειωθεί ότι η φωνολογική επίγνωση θεωρείται πως είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα και μάλιστα προτείνεται ως ο ασφαλέστερος δείκτης για τον προσδιορισμό της «μη αναμενόμενης» εκδήλωσης των αναγνωστικών δυσκολιών. (Αθανασιάδη, Καλύβης, Φραγκούλη, 2007), (Lyons, 2004).

Ακόμη, το έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, αν και εμφανίζεται βαθύτερο σε μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, εξακολουθεί να υπάρχει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στις μεγαλύτερες τάξεις μέχρι την ενήλικη ζωή, υπογραμμίζοντας τον αναπτυξιακό του χαρακτήρα. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Εκτός από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, που εξακολουθεί και σήμερα να κυριαρχεί στην ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών στο γραπτό λόγο, την τελευταία δεκαετία διατυπώθηκε και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Σύμφωνα με αυτή, οι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή δεν έχουν ως μοναδικό πυρήνα τους το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο. Άμεση συνέπεια είναι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε τρεις (3) ομάδες: α) μαθητές με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, β) μαθητές με χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών συμβόλων και γ) μαθητές με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στη ταχύτητα ονομασίας συμβόλων. Από τις ομάδες αυτές, η τρίτη εμφανίζει τις πιο σοβαρές δυσκολίες, ενώ η δεύτερη τις λιγότερο έντονες. (Μαστροπαύλου, Παπαδοπούλου, Τσιμπλή, 2007), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009).

Οι μαθητές με χαμηλή ικανότητα για αυτόματη ονομασία, χρειάζονται σημαντικά περισσότερο χρόνο από τους τυπικούς συμμαθητές τους για να ονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα που γνωρίζουν καλά, όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να σημειώνουν λάθη στα ονόματα που λένε. Η χαμηλή επίδοσή τους, που αφορά μόνο σε

ταχύτητα και όχι σε ακρίβεια, συσχετίζεται αρνητικά με την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα και μπορεί να λειτουργήσει και ως προβλεπτικός δείκτης των δύο τελευταίων ικανοτήτων. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Γενικότερα, η εμφάνιση σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση έχει συνδεθεί από πληθώρα ερευνητών με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο, αναγνωρίζοντας την κοινή δομική βάση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Επίσης φαίνεται πως διαφορετικές αναγνωστικές δεξιότητες μπορεί να επηρεάζονται από διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες. Ακόμη, υπάρχουν έμμεσοι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ του προφορικού λόγου, της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας. (Bishop & Leonard, 2001).

Συστατικά μέρη του προφορικού λόγου, όπως η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η γνώση/κατανόηση της σύνταξης είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. (Παυλίδου, 2003). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στο λεξιλόγιο και στη γνώση του συντακτικού, ενώ σύμφωνα με έρευνες των Bishop και Adams η επίγνωση της σύνταξης είναι ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. (Καλομοίρης, 2007).

Όσον αφορά στη γνώση της μορφολογίας, ο ρόλος της επίγνώσής της στην αναγνωστική επίδοση έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά και έχει ερμηνευθεί είτε με βάση τη δυνατότητα που παρέχει στη διεύρυνση του λεξιλογίου είτε με βάση τη συμμετοχή στην ορθογραφία, είτε ως βασική βοήθεια στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων. Η σχέση μεταξύ επίγνωσης της μορφολογίας και ανάγνωσης λέξεων αναφέρεται από πολλές ερευνητικές εργασίες όχι μόνο με τυπικούς μαθητές αλλά και με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. (Γκίτζα, 2002), (Μπαμπινιώτης, 1998).

Όσον αφορά στο σημασιολογικό μέρος του λόγου, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και κυρίως στην κατανόηση. Αυτοί οι μαθητές, φαίνεται να αντιμετωπίζουν συνολικά προβλήματα γλωσσικής επεξεργασίας, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων στη σημασιολογία. Η σημασία του λεξιλογίου γίνεται περισσότερο σαφής μετά τη Γ' τάξη του δημοτικού, ενώ ιδιαίτερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα λεξιλογίου, που επηρεάζουν είτε την κατανόηση είτε την αποκωδικοποίηση. (Αναγνωστοπούλου, 2008), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

3. Προβλήματα μνήμης

Η μνήμη τόσο ως γνωστική λειτουργία όσο και ως γνωστικό σύστημα, εμπλέκεται όχι μόνο στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) ενός κειμένου, αλλά και σε ολόκληρη τη διαδικασία της μάθησης. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Οι δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη μνήμη έχουν ερευνηθεί αρκετά, γιατί αντικατοπτρίζουν όλες τις όψεις της μάθησής τους, εφόσον η μνήμη είναι η ικανότητα να κωδικοποιεί κάποιος, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί. (Καραντζής, 2001), (Kandel & Schwartz & Jessell, 2006).

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '90 στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών υποστηρίζει πως οι διαφοροποιήσεις στη μνημονική ικανότητα οφείλονται στην πρόσκτηση και χρήση μνημονικών στρατηγικών. Μετά τη δεκαετία του '90 και την εμφάνιση της θεωρίας της επεξεργασίας των πληροφοριών, η μελέτη της μνημονικής ικανότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στράφηκε πέρα από τα προβλήματα επιλογής και χρήσης μνημονικών στρατηγικών και εστίασε στις δομικές δυσκολίες στην πορεία της μνημονικής επεξεργασίας. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Society For Neuroscience, 1996).

Η μνήμη με βάση το πολυδομικό μοντέλο που προτάθηκε, μπορεί να θεωρηθεί πως περιλαμβάνει τρία (3) μέρη, τη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη και την εργαζόμενη μνήμη, μεταξύ των οποίων συμβαίνουν τρεις (3) σχετικά διακριτές διαδικασίες. Η πρώτη διαδικασία είναι η κωδικοποίηση που αναφέρεται στην ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί. Η δεύτερη είναι η αποθήκευση που αναφέρεται στο μέγεθος της μνήμης που είναι απαραίτητο για τη μόνιμη σώρευση των πληροφοριών ως γνώσεων και η τρίτη είναι η ανάκληση. Αυτή η τελευταία αναφέρεται στη διαδικασία ανάληψης μιας κωδικοποιημένης αναπαράστασης ενός ερεθίσματος από τη μνήμη και την επεξεργασία αυτής. (Καλτσούδα, 2005), (Κιάμου, 2004), (Λιβανίου, 2004), (Μωρόγιαννης, 2007), (Johnstone & Stonnington, 2006).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη μνημονική τους ικανότητα είναι σημαντικές, γιατί σχετίζονται (σε συνδυασμό με αυτές της φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και τα γλωσσικά προβλήματα. Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό. (Καραντζής, 2001), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Η ανάγνωση απαιτεί την εμπλοκή τόσο της βραχυπρόθεσμης μνήμης και της μνήμης εργασίας, όσο και της μακροπρόθεσμης για τη διεκπεραίωσή της. Για να διαβάσει ο μαθητής μια λέξη, πρέπει να αναγνωρίσει τα γράμματα, να τα συγκρατήσει προσωρινά για να τα

επεξεργαστεί συστηματικότερα, και αφού αποκωδικοποιήσει τη λέξη, να ανασύρει από τη μνήμη του τη σημασία της λέξης που διάβασε. Φυσικά η διαδικασία αυτή θα επαναληφθεί για κάθε λέξη, πρόταση, παράγραφο και κείμενο που διαβάζει. Είναι σαφές επομένως πως η μνήμη συμμετέχει ενεργά όχι μόνο στη διαδικασία της ανάγνωσης, αλλά και στη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία πέρα από το μάθημα της γλώσσας. (Καλτσούδα, 2005), (Καραντζής, 2001), (Λιβανίου, 2004), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι έχει ξεχάσει την αρχή της πρότασης που διαβάζει όταν φτάσει στο τέλος της. Πολύ συχνά, και αν οι δυσκολίες στη μνήμη είναι συστηματικές, η αδυναμία συγκράτησης γίνεται εμφανείς και στις πολυσύλλαβες λέξεις (από τρεις συλλαβές και πάνω). (Λιβανίου, 2004). Επιπλέον, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και αδυναμίες στη μνήμη αδυνατεί να συγκρατήσει και να εκτελέσει απλές οδηγίες η οδηγίες πολλαπλών βημάτων. Αυτή η δυσκολία έχει ιδιαίτερη σημασία, ιδίως στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, και εντείνει το γενικότερο μαθησιακό πρόβλημα του μαθητή. (Καραντζής, 2001), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Η δυσκολία στη μνήμη μπορεί να εμφανιστεί σε πληροφορίες και ερεθίσματα που παρουσιάζονται είτε οπτικά είτε ακουστικά, χωρίς η μια μορφή να υπερτερεί έναντι της άλλης. Παράλληλα ο μαθητής αδυνατεί να επεξεργαστεί και πληροφορίες σχετικές με τη σειροθέτηση στοιχείων (λέξεων σε προτάσεις, αριθμών σε ακολουθίες) επειδή και αυτή η δοκιμασία απαιτεί συγκράτηση των προσληφθεισών πληροφοριών στη μνήμη και περαιτέρω επεξεργασία τους. (Κουτσοσίμου, 2008), (Μωρόγιαννης, 2007). Για παράδειγμα, η γνωστή δοκιμασία της αντιγραφής από τον πίνακα λέξεων, προτάσεων ή ασκήσεων μπορεί επίσης να αναδείξει την αδυναμία του μαθητή στη συγκράτηση και την επεξεργασία πληροφοριών. Αν και οι πληροφορίες του παρέχονται συνεχώς (γιατί βρίσκονται στον πίνακα), ο μαθητής τις μεταφέρει βήμα βήμα ή γράμμα γράμμα στο τετράδιό του. Το μνημονικό φορτίο είναι φαινομενικά ελάχιστο και απαιτείται μια μικρή συγκράτηση πληροφοριών προκειμένου να ολοκληρωθεί αυτή η δοκιμασία. Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες όμως θα αργήσει στη δοκιμασία αυτή, είναι πιθανό να παραλείψει λέξεις, αριθμούς ή όποιο άλλο στοιχείο πρέπει να αντιγράψει, ενώ μπορεί και να αντιγράψει λάθος αυτά που του ζητούνται. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Στη βραχύχρονη μνήμη, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ιδίως όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Έτσι, τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης οφείλονται στην αναποτελεσματική

χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης. (Λιβανίου, 2004), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν διακριτές λειτουργικές δυσκολίες στη μακρόχρονη μνήμη. Αν και η χωρητικότητά της είναι απεριορίστη, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών οργάνωσης, αλλά και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, οδηγούν σε σημαντικό περιορισμό της. Σε αυτές τις δυσκολίες πρέπει να προστεθούν η έλλειψη δεξιοτήτων αυτοελέγχου στην επιλογή νύξεων και η κινητοποίηση της αποθήκευσης ή της ανάκλησης, καθώς και η λιγότερο εξαντλητική αναζήτηση της πληροφορίας που επίσης οδηγούν στη δυσκολία χειρισμού της. (Λιβανίου, 2004). Θεωρείται πως τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αναδύονται από την αποτυχία τους να ενσωματώσουν τα οπτικά και γλωσσικά μνημονικά ίχνη ενός οπτικά παρουσιασμένου ερεθίσματος τη στιγμή της αποθήκευσης. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή των προβλημάτων επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα στη μνημονική δυσκολία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Η εργαζόμενη μνήμη ήταν το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού που ενσωματώθηκε σε αυτόν. Εκεί φαίνεται να υπάρχουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα στο μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Πρώτον, έχουν γενικά μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης και αυτή η δυσκολία δεν είναι εντοπισμένη στο πεδίο που έχουν τη μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση ή μαθηματικά), αλλά είναι γενικευμένη. Δεύτερον, έχουν δυσκολίες με την ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση. Ακόμη, τα προβλήματα στην εκτελεστική επεξεργασία ανάκλησης σχετίζονται με την παρακολούθηση της πορείας της γενικής μνημονικής διεργασίας. Τέλος, οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση, παρακολούθηση και έλεγχο των οργανωτικών στρατηγικών, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην προσπάθεια ανάκλησης των πληροφοριών κατά την ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης. (Καραντζής, 2001), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι τα προβλήματα εργαζόμενης μνήμης είναι διπλής όψης. Βασίζονται τόσο στην αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας, ώστε αυτή να αποθηκευτεί αποτελεσματικά, όσο και στα μειωμένα κίνητρα που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για μια τόσο απαιτητική νοητική προσπάθεια. (Κουτσοσίμου, 2008).

4. Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης

Αρχικά, αυτό που πρέπει να αναφέρουμε είναι ότι η προσοχή είναι η ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται στην πληροφορία και στο γνωστικό έργο που έχει μπροστά του αγνοώντας δευτερεύοντα και άσχετα στοιχεία και ερεθίσματα. Πολλοί επιστήμονες αναφέρονται σε αυτή τη διεργασία με το όνομα επιλεκτική προσοχή (επικέντρωση στα σημαντικά και όχι στις λεπτομέρειες), ενώ στη διατήρηση της προσοχής αυτής στο χρόνο με το όνομα συντηρούμενη προσοχή (ο χρόνος που μπορεί ένα άτομο να επικεντρώσει την προσοχή του σε ένα ερέθισμα). (Αθανασιάδη, 2001), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Ένας απ' τους πιο συνηθισμένους χαρακτηρισμούς που δέχονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην καθημερινή σχολική ζωή είναι πως «διασπώνται εύκολα». Τα προβλήματα της προσοχής και συγκέντρωσης είναι τόσο έντονα, που μπορεί να θεωρηθεί πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανήκουν στην ίδια ομάδα με εκείνους που έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ – Υ). (Αθανασιάδη, 2001), (Γιαννετοπούλου, 2007).

Αν και τα προβλήματα προσοχής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ έντονα, δεν έχουν την ίδια αιτιολογία, ποιότητα και σφοδρότητα με αυτά των μαθητών με ΔΕΠ – Υ. Η σφοδρότητα των προβλημάτων προσοχής μελετάται συνήθως με έρευνες που εξετάζουν την παραμονή των μαθητών σε ένα έργο. Ενώ οι τυπικοί μαθητές φαίνεται να παραμένουν στο μαθησιακό έργο για το 60 – 80% της διδακτικής ώρας τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μένουν για το 30 – 60%. Οι μελέτες που ασχολήθηκαν με τη συντηρούμενη προσοχή, είχαν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Στις έρευνες που οι εκπαιδευτικοί «βαθμολογούσαν» την προσοχή των μαθητών και τη συγκέντρωσή τους στο χρόνο, έβρισκαν προβλήματα, ενώ σε έρευνες με εργαστηριακή παρατήρηση και εκτίμηση, δεν αναφέρονταν δυσκολίες προσοχής. Ουσιαστικά, το μεγαλύτερο μέρος της φτωχής προσοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δείχνει να οφείλεται στις δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής που αντιμετωπίζουν. (Λαζαράτου, Δελατόλας, Ζέλιος, Μαγγανάρη, 2007), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Η διαφορά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζεται στις έρευνες στη σχολική ηλικία και θεωρείται πως είναι 2 – 3 ετών μικρότερη αυτής των τυπικών συνομηλίκων τους, επιδεινώνεται μετά την ηλικία των 12 και 13 ετών. Σε αυτήν την ηλικία, μελέτες έχουν δείξει πως επιτελείται η πλέον δραστική αύξηση της ικανότητας προσοχής. Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν μία καθυστέρηση 2 – 3 ετών στις δεξιότητες προσοχής, δεν πραγματοποιούν αυτό το άλμα τη χρονική στιγμή που πρέπει, έχοντας συγχρόνως την επιβάρυνση της μετάβασης στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στο

γυμνάσιο, οι δυσκολίες και οι διαφορές με τους τυπικούς συμμαθητές τους μεγαλώνουν και επιτείνονται. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι παράγοντες που έχουν προταθεί ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής ή αναποτελεσματική εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν. (Αθανασιάδη, 2001). Ακόμη, ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής προτάθηκαν το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που βοηθούν την προσοχή. Δηλαδή, η αδυναμία των μαθητών αυτών να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «ονομάζουν» (χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) κάθε αντικείμενο, δυσκολεύουν την προσπάθειά τους για συγκέντρωση και προσοχή. (Κιάμου, 2004), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η προσοχή αλληλεπιδρά έντονα με τη μνημονική ικανότητα και μαζί επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση σε όλα τα ακαδημαϊκά έργα. Η κυριότερη συνεισφορά στα προβλήματα επίδοσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αρνητική επιρροή που έχουν τα προβλήματα προσοχής στη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Η επίδραση αυτή επηρεάζει σημαντικά και δυσκολεύει τη στρατηγική προσέγγιση των ακαδημαϊκών έργων από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. (Καλτσούδα, 2005), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Αποτέλεσμα της μειωμένης προσοχής είναι η αδυναμία συγκέντρωσης στο προς μάθηση αντικείμενο, γεγονός που οδηγεί σε αργό ρυθμό προόδου και σε ποικιλία λαθών. Η μειωμένη προσοχή επιβάλλει ιδιαίτερες ρυθμίσεις από άποψη μεθόδων διδασκαλίας και παρουσίασης της γνώσης, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά δύσκολα μαθαίνουν μέσω της μίμησης και χρειάζονται συχνές αλλαγές δραστηριοτήτων, προκειμένου να διατηρήσουν την προσοχή τους στο μάθημα. (Κιάμου, 2004).

5. Δυσκολία στον προσανατολισμό και στις χωροχρονικές έννοιες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αντιληπτικά, μπορεί να έχουν μεγάλη σύγχυση όσον αφορά στις έννοιες της απόστασης, του χρόνου και του χώρου γενικά. Μπορεί να δυσκολεύονται να εκτελέσουν έργα που προϋποθέτουν προσανατολισμό στο χώρο όπως «πάνω – κάτω», «δεξιά – αριστερά», τα σημεία του ορίζοντα («βόρεια – νότια»), τη μαθηματική σειρά των αριθμών, τη σειρά των μηνών και των ημερών της εβδομάδας κ.ά.

(Λιβανίου, 2004). Προβλήματα αντιμετωπίζουν επίσης στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου, όπως «χθες», «σήμερα», «αύριο», «πριν», «μετά» κ.λπ., καθώς και σε έννοιες προθέσεων και συνδέσμων. Οι παραπάνω νοητικοί περιορισμοί επηρεάζουν τις επιδόσεις τους και στα μαθηματικά. Μπορεί επίσης, να παρουσιάζουν προβλήματα πλευρίωσης. Ενδέχεται να δυσκολεύονται στη διάκριση της αριστερής και της δεξιάς πλευράς τόσο του δικού τους σώματος όσο και εκείνου του απέναντί τους, συγχέοντας το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι κ.λπ. (αδιαμόρφωτη πλευρίωση) καθώς και μεταξύ των αντικειμένων του περιβάλλοντος. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

6. Προβλήματα κινητικής ανάπτυξης και γενικού συντονισμού

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσκολίες και στον κινητικό τομέα, όπως ελλιπή συντονισμό κινήσεων, κινητική αδεξιότητα και δυσκολία στη λεπτή και την αδρή κινητικότητα. Τα προβλήματα του γενικού κινητικού συντονισμού εμφανίζονται σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν καλή ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, όπως τρέξιμο, πήδημα και ισορροπία ή ακόμα σε θέματα που απαιτούν εκλεπτυσμένες κινήσεις, όπως είναι η γραφή, η ζωγραφική κ.ά. Ως προς τις κινητικές του δεξιότητες, λοιπόν, ένα παιδί μπορεί να είναι αδέξιο, ασυντόνιστο και να μην τα καταφέρνει σε ομαδικά αθλήματα. Επίσης ενδέχεται να δυσκολεύεται και να αργεί στο γράψιμο και το κράτημα του μολυβιού να γίνεται με ασυνήθιστο τρόπο οδηγώντας σε ακανόνιστη και δυσανάγνωστη γραφή. (Μάρκου, 1998), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), (Τσίπρα, 2007).

7. Δυσκολίες γνωστικής υποκινητικότητας ή νωθρότητας

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που δεν αναφέρεται ξεχωριστά είναι μια γνωστική υποκινητικότητα ή νωθρότητα που παρατηρείται στα παιδιά με μαθησιακό πρόβλημα κι ως μοιάζουν συχνά πολύ ενεργοποιημένα ή και υπερκινητικά. Είναι το χαρακτηριστικό που κάνει πολλούς ειδικούς να βλέπουν τα παιδιά με μαθησιακό πρόβλημα σαν να «βαριούνται» ή σαν να μη θέλουν να σκεφτούν. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στο στάδιο της αξιολόγησης του υποκινητικού μαθητή για να μην καταλήξουμε στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές του δυσκολίες οφείλονται σε τεμπελιά, αδιαφορία, νοητική υστέρηση ή σε συναισθηματική διαταραχή. Σε τέτοιου είδους περιπτώσεις, η κακή εκτίμηση των δυσκολιών του παιδιού από το οικογενειακό ή το σχολικό περιβάλλον του, μπορεί να δημιουργήσουν σοβαρές ψυχολογικές διαταραχές στο ίδιο το παιδί. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

8. Προβλήματα αυτορρύθμισης

Αυτορρύθμιση είναι η διαδικασία με την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν και διατηρούν γνωστικές λειτουργίες, συμπεριφορές και συναισθήματα που είναι συστηματικά προσανατολισμένα στην επίτευξη των στόχων τους. Αναφέρεται στο βαθμό που τα άτομα είναι ενεργοί συμμετέχοντες της ίδιας της δικής τους μαθησιακής διαδικασίας ως προς τη μεταγνώση, τις πεποιθήσεις κινήτρων και τη συμπεριφορά. Αυτορρυθμιζόμενη είναι η μάθηση που αναφέρεται σε σκέψεις, αισθήματα και ενέργειες που παράγονται από το μαθητή, τις οποίες παρακολουθεί και προσαρμόζει σε βάθος χρόνου για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες θεωρείται πως η αυτορρύθμιση εμπλέκει έναν αριθμό εργασιών που περιλαμβάνουν τη στοχοθεσία, τις στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών και του θυμικού, την αποτελεσματική διαχείριση χρόνου, τις πεποιθήσεις αυτό – κινητοποίησης (αυτό – αποτελεσματικότητα, προσδοκίες αποτελέσματος, εσωτερικό ενδιαφέρον και προσανατολισμός στο στόχο) την αξιολόγηση και αναστοχασμό, την υπερηφάνεια και την ικανοποίηση από την προσπάθειά τους. Οι αλληλεπιδράσεις των παραπάνω παραγόντων εξηγούν την αδυναμία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να αυτορρυθμίσουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά ώστε να επιτύχουν μέσα στη σχολική τάξη. (Παντελιάδου, 2009). Η δυσκολία αυτορρύθμισης όμως δημιουργεί περαιτέρω ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες μια και δεν επιτρέπει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να οδηγηθούν σε ανεξάρτητη και ενεργή μάθηση. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

9. Προβλήματα μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Ο όρος μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρεται σε μια σειρά γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή (και όχι μόνο του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες) που του επιτρέπουν να γνωρίζει πώς να μαθαίνει και να κατανοεί καινούριες πληροφορίες. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Ειδικότερα, μεταγνώση είναι η γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, η ενεργητική παρακολούθησή τους από τον ίδιο, καθώς και οι διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

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

αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματά του. Η έρευνα στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών από νωρίς έλεγξε αυτή την εικόνα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Φάνηκε πως οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν σημαντικά μεταγνωστικά ελλείμματα που επηρεάζουν και τη σχολική τους επίδοση. (Σπαντιδάκης, 2009). Τα βασικά προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν:

A) Στην αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του.

B) Στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών.

Γ) Στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο.

Δ) Στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του γνωστικού έργου.

(Ζέρβα, Βεντίκου, 2007), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

A) Προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του

Αντίθετα με τους τυπικούς συμμαθητές τους, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι γενικά ενήμεροι για τις απαιτήσεις που έχει το έργο με το οποίο εμπλέκονται. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι είτε η πλήρης αδυναμία αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου είτε η λανθασμένη ερμηνεία. Στην πρώτη περίπτωση, εμπλέκονται με το έργο και το επεξεργάζονται με άκαμπτο και πολλές φορές τυχαίο τρόπο που τους οδηγεί συχνά σε αποτυχία. Στη δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατευθύνονται σε λανθασμένες επιλογές και παραχώρηση των γνωστικών τους πηγών. Όταν για παράδειγμα θεωρηθεί πως το κείμενο είναι πολύ δύσκολο και οι απαιτήσεις σε επεξεργασία πολλές, είναι πιθανό ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες να παραιτηθεί εύκολα, προσπαθώντας να αποφύγει μια νέα αποτυχία. Η αδυναμία ενός αδρού σχεδιασμού του γνωστικού έργου πριν την εμπλοκή του με αυτό, δεν επιτρέπει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να το παρακολουθούν ενεργά και να το ρυθμίζουν ανάλογα. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σε όλες αυτές τις διεργασίες, με αποτέλεσμα την εμπλοκή τους στο γνωστικό έργο με αναποτελεσματικό τρόπο. (Ζυμβρακάκης, 2007).

B) Προβλήματα στην επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών

Για πολλούς επιστήμονες του χώρου της μεταγνώσης, ο πυρήνας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι οι στρατηγικές. Με τον όρο στρατηγικές εννοούμε όλες εκείνες τις ειδικές ενέργειες, τεχνικές, μεμονωμένες ή σχέδια δράσης, που βοηθούν το άτομο να ολοκληρώσει ένα γνωστικό έργο. Ο αποτελεσματικός μαθητής χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές για να φέρει σε πέρας ένα γνωστικό έργο. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όμως, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε αυτόν τον τομέα. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να

αφορούν είτε στην επιλογή είτε στην εφαρμογή των στρατηγικών και οφείλονται στην ελλειμματική μεταγνωστική γνώση των συγκεκριμένων μαθητών. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονται την αξία της χρήσης στρατηγικών (διαδικαστική γνώση), αλλά δεν γνωρίζουν πού, πώς και γιατί να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες στρατηγικές (περιστασιακή γνώση). (Παντελιάδου, 2009). Το ρεπερτόριο στρατηγικών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένο και δομείται από στρατηγικές επιφανειακής επεξεργασίας που είναι συνήθως απλές και δεν ταιριάζουν ούτε στην ηλικία τους, ούτε στη γνωστική τους εμπειρία. Άμεση συνέπεια είναι οι στρατηγικές που γνωρίζουν να αδυνατούν να στηρίζουν τη γνωστική τους προσπάθεια. Επίσης, εξαιτίας της ελλειμματικής τους μεταγνωστικής περιστασιακής γνώσης, δεν έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ούτε τις στρατηγικές που γνωρίζουν με ευέλικτο τρόπο. Ακόμη και όταν γνωρίζουν την κατάλληλη στρατηγική, εξαιτίας των προβλημάτων μεταγνωστικής γνώσης δεν μπορούν να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά και να την τροποποιήσουν κατάλληλα, εφόσον υπάρχει ανάγκη. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Γ) Προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης της απόδοσης

Ένα ακόμη σημαντικό, διακριτό μέρος της μεταγνώσης είναι η μεταγνωστική παρακολούθηση. Αυτή αναφέρεται στην παρακολούθηση της πορείας της γνωστικής λειτουργίας, καθώς και στην ικανότητα να ελέγχει το ίδιο το άτομο και να ρυθμίζει κατάλληλα (διορθωτικά) την απόδοση στο έργο. Ουσιαστικά, αποτελεί την εκτίμηση ορθότητας της πορείας του γνωστικού έργου, με βάση κριτήρια ορθότητας που προϋπάρχουν στο μυαλό του μαθητή. Αν υπάρξει πρόβλημα κατά την εκτίμηση αυτή ο μαθητής παρεμβαίνει στο έργο διορθωτικά μέχρι να γεφυρωθεί το χάσμα. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

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

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

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

- ✓ στο να μην αντιληφθεί ο μαθητής ότι υπήρξε πρόβλημα και να συνεχίσει μέχρι την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου, έχοντας τη λανθασμένη εντύπωση πως όλα πήγαν καλά,
- ✓ στο να αντιληφθεί πως κάτι δεν πήγε καλά σε αυτά που διαβάζει, να σταματήσει, αλλά επειδή δεν έχει τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές για να το αντιμετωπίσει, είτε να τα παρατήσει είτε να συνεχίσει χωρίς να επεξεργαστεί το πρόβλημα και
- ✓ στο να αντιληφθεί το πρόβλημα, να προσπαθήσει να το αντιμετωπίσει, οι διορθωτικές στρατηγικές όμως που χρησιμοποίησε να μην είναι οι κατάλληλες για να έχει θετικό αποτέλεσμα.

Τα τρία αυτά ενδεχόμενα οδηγούν σε αδιέξοδο και αποτυχία τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που είτε παρατούν είτε ολοκληρώνουν παθητικά το έργο με το οποίο ενεπλάκησαν. Αυτή η διαδικασία μη ενεργής παρακολούθησης του γνωστικού έργου είναι μια συνηθισμένη και επαναλαμβανόμενη διαδικασία στην καθημερινή σχολική πρακτική. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Παντελιάδου, 2009).

Δ) Προβλήματα στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων είναι το τελευταίο κομμάτι των μεταγνωστικών διεργασιών. Τυπικά παραδείγματα δραστηριοτήτων που ανήκουν σε αυτή είναι η τελική επαναξιολόγηση των στόχων που τέθηκαν στην αρχή και τροποποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας, καθώς και τα συμπεράσματα του μαθητή σε σχέση με τις διαδικασίες που υλοποιήθηκαν. Ακόμη, μέρος της αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί ο έλεγχος για το αν οι πληροφορίες που αποκτήθηκαν από το γνωστικό έργο ήταν σημαντικές και ολοκληρωμένες. Έτσι κρίνεται αν πρέπει να επεκταθούν ή πρέπει να υπάρξει αναστοχασμός. (Ζυμβρακάκης, 2007). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών λειτουργιών τους. Αφού αρχικός στόχος τους είναι να ολοκληρώσουν το γνωστικό έργο, χωρίς να το επεξεργάζονται βαθιά, όταν το ολοκληρώνουν, σταματούν την επεξεργασία. Δεν σκέφτονται άλλο, δεν προχωρούν σε περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων και δεν αναστοχάζονται. Γι' αυτό το λόγο, δεν μπορούν να κερδίσουν σε νέα και ενημερωμένη μεταγνωστική γνώση και να βελτιώσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Έτσι, δεν μπορούν να διακρίνουν τους

σωστούς από τους λανθασμένους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, χρησιμοποιώντας μόνο υπολογιστικά κριτήρια (π.χ. «έμαθα το μάθημα, αφού τελείωσα το διάβασμα»). (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Συμπερασματικά, τα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την άποψη πως μεταγνωστικά ελλείμματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι υπαρκτά και σημαντικά. Επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των μαθητών αυτών σε όλα τα γνωστικά έργα σε όλη τη σχολική τους ζωή. Παρόλα αυτά, ο τρόπος που επεξεργάζονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τα επιμέρους γνωστικά έργα (π.χ. κατανόηση κειμένων) είναι ίδιος (ή σχεδόν ίδιος) με αυτόν των τυπικών συμμαθητών τους. Η διαφορά στην επίδοση προκύπτει από το σημείο εκκίνησης της σχολικής ζωής. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ξεκινούν πολύ χαμηλά και αυτή η διαφορά τους από τους τυπικούς συμμαθητές τους διευρύνεται στο βάθος του χρόνου και επιδεινώνεται. (Ζέρβα, Βεντίκου, 2007).

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ο μαθητής δεν μπορεί να οργανώσει τη μαθησιακή του προσπάθεια, να ρυθμίσει τον τρόπο προσέγγισης του κειμένου ή της όποιας πηγής πληροφοριών, και να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες τις οποίες καλείται να «μάθει». Καθώς τα περισσότερα μαθήματα του σχολείου βασίζονται σε μια μορφή ανάγνωσης, η μάθηση καθίσταται μια δύσκολη και επίπονη προσπάθεια. Ο μαθητής βλέπει πως ενώ προσπαθεί και κουράζεται (ίσως περισσότερο από ό,τι οι υπόλοιποι συμμαθητές του), οι προσπάθειές του δεν έχουν αποτέλεσμα, με συνέπεια να απογοητεύεται και να «αποσύρεται» από τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική ζωή γενικότερα. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

6.2.2. Κοινωνικό – συναισθηματικός τομέας

1. Ευπάθεια κινήτρων

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν πως η σχολική επίδοση δεν μπορεί να προσεγγίζεται ως ένα ψυχρό γνωστικό εγχείρημα, αναγνωρίζοντας ότι οι πεποιθήσεις κινήτρων παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση. Οι επιδράσεις των κινήτρων, έμμεσες και άμεσες, στην επίδοση είναι σημαντικές και μεγάλης αξίας. Από αυτές τις επιδράσεις προέκυψε η δόμηση της εικόνας του «παθητικού» μαθητή. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατείχαν το προφίλ του «παθητικού» μαθητή. Μάλιστα η εικόνα που κυριαρχούσε ήταν αυτή του τεμπέλη. Ο λόγος γι' αυτό είναι η ευπάθεια των κινήτρων που τους διακρίνει, οι αρνητικές δηλαδή πεποιθήσεις που έχουν σχέση με τα κίνητρα. (Παντελιάδου, 2009). Πιο

συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν: μειωμένη πρόθεση για ενεργητική μάθηση και μειωμένο ενδιαφέρον για ό,τι σχετίζεται με τη σχολική μάθηση, 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. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι απόλυτα προσανατολισμένα στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης. Ενώ οι τυπικοί συμμαθητές τους είτε επιθυμούν και εργάζονται για να αποκτήσουν βαθιά γνώση είτε κοινωνική αναγνώριση μέσω των βαθμών, τα παιδιά αυτά έχουν ως μόνο μέλημά τους να γλιτώσουν από μια καινούρια αποτυχία. Η προσπάθειά τους είναι αποκλειστικά και μόνο να προφυλάξουν τον εαυτό τους και να μη βρεθούν στη θέση να αποτυγχάνουν και να απολογούνται γι' αυτό. Ο συγκεκριμένος προσανατολισμός στο στόχο όμως τα αναγκάζει να εμπλέκονται όλο και λιγότερο με γνωστικά έργα, για να μην αποτύχουν. (Παντελιάδου, 2009). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σπάνια «θυμούνται» να ολοκληρώσουν ασκήσεις που έπρεπε να γίνουν στο σπίτι ή προβλήματα που έπρεπε να λυθούν ή ενότητες που έπρεπε να διαβαστούν. Προσπαθώντας να μην αποτύχουν δεν εμπλέκονται όλο και περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία κι έτσι χάνουν σε γνώσεις και μεταγνωστικές δεξιότητες. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Ακόμη, οι μαθητές αυτοί συνηθίζουν να αποδίδουν την επιτυχία τους σε παράγοντες που δεν ελέγχουν οι ίδιοι, όπως η τύχη, η ευκολία του έργου και η βοήθεια των σημαντικών άλλων. Αντίθετα την αποτυχία τους την αποδίδουν στη χαμηλή τους ικανότητα. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Το προφίλ που εμφανίζουν είναι ιδιαίτερα αρνητικό. Όλη η αποτυχία αποδίδεται στους ίδιους, χωρίς καμιά πιθανότητα βελτίωσης, αφού συγχρόνως θεωρούν στην πλειοψηφία τους πως η ικανότητα είναι δεδομένη, με αυτή γεννιόμαστε και δεν μεταβάλλεται. Αυτές οι αποδόσεις αιτιακών προσδιορισμών στην επιτυχία και αποτυχία συμβάλλουν σε επερχόμενες αποτυχημένες γνωστικές προσπάθειες και οδηγούν τα παιδιά αυτά σε «μαθημένη αβοηθησία». Με τον όρο αυτό περιγράφεται η συναισθηματική, ψυχολογική και βουλητική κατάσταση κατά την οποία οι μαθητές πιστεύουν ότι είναι εντελώς ανίκανοι να επιτύχουν το παραμικρό. Γι' αυτό το λόγο, θεωρούν πως δεν είναι απαραίτητο να ασχοληθούν με οτιδήποτε μιας και είναι βέβαιοι πως θα αποτύχουν. (Γιαννετοπούλου, 2007).

Τέλος, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτό – αποτελεσματικότητας. Έτσι ονομάζονται οι πεποιθήσεις κάποιου για τις ικανότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει τις ενέργειες που θα οδηγήσουν στην ολοκλήρωση ενός έργου.

Αν και υποκειμενικές, οι πεποιθήσεις αυτού του είδους επιτρέπουν στο άτομο να θέσει υψηλούς μαθησιακούς στόχους, να επιμείνει στην ολοκλήρωσή τους και να προσπαθήσει σε μεγάλο βαθμό ώστε να φτάσει την επιτυχία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όμως αντιμετωπίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία έχοντας χαμηλές πεποιθήσεις αυτό – αποτελεσματικότητας, θέτουν χαμηλούς στόχους στους οποίους δεν επιμένουν έτσι κι αλλιώς. Ακόμη και όταν τους ολοκληρώνουν με επιτυχία, επειδή δεν έχουν κοινωνικό αντίκρισμα και αξία, δεν έχουν βελτίωση των πεποιθήσεων κινήτρων τους και έμμεσα της επίδοσής τους. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

2. Προβλήματα συμπεριφοράς

Είναι κοινή παραδοχή στην καθημερινή διδακτική πρακτική πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν γενικά προβλήματα συμπεριφοράς. Η συσχέτιση αυτή έχει πραγματοποιηθεί τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά και τέτοιου είδους προβλήματα μπορεί να εκτείνονται από την επιθετικότητα μέχρι την απάθεια ή την εσωστρέφεια. (Καλαντζή-Αζίζι, 2003), (Λιβανίου, 2004). Αν και η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς είναι συχνή σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν αποτελούν συστατικό στοιχείο των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτά τα προβλήματα είναι πιθανά απόρροια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη και τις ανατροφοδοτούν άμεσα. (Λαζαράτου, Δελατόλας, Ζέλιος, Μαγγανάρη, 2007), (Magowan, 2003). Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχει τη δυνατότητα να έχει μια κοινωνική θέση μέσα στην τάξη, επειδή δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα, μπορεί να τραβήξει την προσοχή ή να αντιδράσει μέσα από επιθετικότητα ή απόσυρση. Όμως αυτό τον απομακρύνει περισσότερο από την υπόλοιπη τάξη και τις λειτουργίες της και τροφοδοτεί τον φαύλο κύκλο της σχολικής αποτυχίας. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Νικολάου, 2007).

3. Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνική τους εξέλιξη. Τα προβλήματα αυτά δεν συνιστούν ιδιαίτερο παράγοντα περιγραφής των μαθησιακών δυσκολιών όπως υποστηρίζονταν παλαιότερα, αλλά αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό των περισσότερων παιδιών. Τα παιδιά αυτά στερούνται γενικά της κοινωνικής αποδοχής των συνομηλίκων τους. Η αδυναμία τους να έχουν μια επίδοση στα μαθήματα που θα τους κατέτασσε εντός του κοινωνικού κύκλου της τάξης τους, έχει μεγάλη επιρροή στο πόσο γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Ακόμη και όταν έχουν κάποια άλλα ταλέντα (καλοί ποδοσφαιριστές, ζωγράφοι κ.λπ.) δεν μπορούν να

αντισταθμίσουν την κυριότερη ιδιότητά τους, αυτή του μη επιτυχημένου μαθητή. (Λαζαράτου, Δελατόλας, Ζέλιος, Μαγγανάρη, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι μια κοινωνική συμπεριφορά που δεν συνάδει αρκετές φορές με την ηλικία και τις κοινωνικές δεξιότητες που ταιριάζουν σ' αυτήν. Αίτια αυτού του γεγονότος πέρα από την έλλειψη κοινωνικής αποδοχής είναι προβλήματα στην ικανότητα πρόσληψης, ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων – πληροφοριών, αλλά και ελλειμματική γνώση σχετικά με την κατάλληλη κατά περίπτωση συμπεριφορά. Έτσι όταν βρίσκονται σε διλημματικές κοινωνικές περιστάσεις είτε δε γνωρίζουν τι να κάνουν είτε, ενώ γνωρίζουν, ερμηνεύουν με λανθασμένο τρόπο τις παραμέτρους και δρουν χωρίς επιτυχία και λογική. (Γιαννετοπούλου, 2007). Κλασικό παράδειγμα αυτής της κατάστασης είναι οι κοινωνικές σχέσεις με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Λόγω της δυσκολίας τους να αντιληφθούν ορθά τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων, αντιλαμβάνονται ως φίλους τους συνομηλίκους που απλά γνωρίζουν. Έτσι, αν κάποια φορά ένας από τους συμμαθητές τους, με τον οποίο όμως δεν έχουν ιδιαίτερη σχέση δεν τους δώσει σημασία, μπορεί να εκραγούν και να αντιμετωπίσουν με λανθασμένο τρόπο μια πολύ συνηθισμένη κατάσταση. (Magowan, 2003).

Δάσκαλοι, γονείς και συμμαθητές θεωρούν αυτά τα παιδιά λιγότερο συμπαθητικά, αποδεκτά και περισσότερο επιθετικά από άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Πολλοί ερευνητές υποθέτουν πως τα γνωστικά – νοητικά ελλείμματα των παιδιών αυτών παρεμβαίνουν, μεταξύ άλλων και στην ικανότητά τους να αποκτούν προοπτική και γενικά να μπαίνουν στη θέση του άλλου. Σχετικά με την ικανότητά τους να μπαίνουν στη θέση του άλλου, οι μελέτες και έρευνες βρίσκουν σημαντικές διαφορές. Αυτή ακριβώς η δυσκολία του να μπαίνεις στη θέση του άλλου, υποστηρίζουν οι ερευνητές, οδηγεί σε επικοινωνιακές ελλείψεις που οδηγούν τελικά σε πενιχρή κοινωνική ικανότητα και προσαρμογή. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

4. *Συναισθηματική εξέλιξη*

Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική ζωή των ίδιων παιδιών αλλά και των οικογενειών τους. Τα συναισθηματικά προβλήματα που εμφανίζουν συχνά τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα των επανειλημμένων αποτυχιών τους. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή αρνητικής στάσης προς το μάθημα, ιδιαίτερου άγχους ή ακόμη και φοβίας. Αναμφίβολα, η ύπαρξη τέτοιων προβλημάτων επιδεινώνει την κατάσταση, αφού είναι γνωστό ότι μια τέτοιου είδους συμπεριφορά περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα κάθε παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι μαθησιακές δυσκολίες σε πολύ μεγάλο βαθμό προκαλούν απογοήτευση και θυμό στα παιδιά, τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν τη δική τους έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους αλλά και την επίγνωση ότι η χαμηλή τους πρόοδος, εκτός του ότι προκαλεί στα ίδια ντροπή και ενοχές, αποτελεί συχνά αντικείμενο σχολιασμού και αρνητικής κριτικής των άλλων. Όλες οι υπάρχουσες προσωπικές μαρτυρίες από μαθητές που αντιμετώπιζαν ή αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση φανερώνουν την αρνητική και πολλές φορές τραυματική εμπειρία τους στο σχολείο. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Ένας μεγάλος αριθμός από μελέτες επιβεβαιώνουν την κλινική εμπειρία για την ύπαρξη διαφόρων κοινωνικό – συναισθηματικών προβλημάτων στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γενικά βιώνουν περισσότερο αρνητικά και λιγότερο θετικά συναισθήματα από τη σχολική τους ζωή. Με άλλα λόγια τους οδηγούν σε απόσυρση και αποφυγή εμπλοκής είτε με γνωστικά έργα είτε σε κοινωνικές σχέσεις μέσα στο σχολείο. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ακόμη, τα παιδιά αυτά περισσότερο από κάθε άλλον συμμαθητή τους βιώνουν άγχος μέσα στη σχολική τάξη. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η ευπάθεια κινήτρων επιδεινώνει την κατάστασή τους οδηγώντας τους σε συναισθήματα πολύ ισχυρά αρνητικά. Αυτά τα παιδιά, λοιπόν, παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι τα «φυσιολογικά» παιδιά άγχος, κατάθλιψη, απόσυρση και κακή εικόνα του εαυτού. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Όπως αναφέρει σχετικά η Riddick: «Δύο από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η προκατάληψη και η άγνοια των άλλων», εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο μια βασική διάσταση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αυτών των παιδιών. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο συναισθηματικό τομέα, είναι:

- ✓ Αίσθημα απογοήτευσης και ματαίωσης.
- ✓ Αίσθημα απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- ✓ Άγχος, στρες, ανησυχία και αγωνία για τα μαθήματα της γλώσσας και τη φωναχτή ανάγνωση.
- ✓ Χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία, όπου η σχολική επιτυχία θεωρείται πολύ σημαντική, οι μαθησιακές δυσκολίες, και συνεπώς η χαμηλή σχολική επίδοση, επηρεάζουν ακόμη περισσότερο τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού.

Οι νεότερες έρευνες στηρίζονται στις αναφορές των ίδιων των παιδιών για την κατανόηση και την εμπειρία των δυσκολιών τους, για όσα θεωρούν βοηθητικούς χειρισμούς από την πλευρά των εκπαιδευτικών, του σχολείου και της οικογένειας, καθώς και για τις

βοηθητικές στρατηγικές που αναπτύσσουν τα ίδια. Όπως αναφέρουν τα ίδια τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: α) νιώθουν απογοήτευση, ματαίωση, ντροπή, στενοχώρια, αμηχανία, β) αποφεύγουν να δίνουν εξηγήσεις στους συμμαθητές τους γιατί φοβούνται ότι θα τους κοροϊδέψουν και θα τους πειράξουν και γ) όσο μεγαλώνουν, συνειδητοποιούν περισσότερο τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους, και πιθανόν να ντρέπονται περισσότερο. (Νικολάου, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Τέλος, στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως η δυσκολία ν' αντιμετωπίσει το άγχος, η χαμηλή αυτοεικόνα, αισθήματα ανικανότητας, απραξίας, εύκολη ματαίωση, οι αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους, η δυσκολία συγκέντρωσης στα μαθήματα, μη ικανοποιητικές ταυτίσεις με τους γονείς, η δυσκολία ταύτισης στη σχολική πραγματικότητα με τους δασκάλους ως υποκατάστατα γονεϊκών προτύπων, ο μόνιμος φόβος αποτυχίας, ο μόνιμος θυμός συχνά σε ασυνείδητο επίπεδο που αδυνατεί να μετουσιωθεί, το αδύναμο εγώ και οι περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής σε καινούριες καταστάσεις κ.ά. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

6.2.3. Νευροψυχολογικός τομέας

Υπάρχουν αρκετές υποθέσεις για τις νευρολογικές αιτίες των μαθησιακών προβλημάτων προβάλλοντας διαφορές στην εγκεφαλική πλευρίωση. Τρόποι με τους οποίους μπορεί να συμβαίνει κάτι τέτοιο είναι η αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας, η αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου ή της ικανότητας για λόγο, η αναπτυξιακή καθυστέρηση στη πλευρίωση και η δυσλειτουργία στη δι - ημισφαιρική συνεργασία. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Εκτός απ' αυτές τις τέσσερις περιοχές έρευνας για τη νευρολογική αιτιολόγηση των προβλημάτων μάθησης, έχει κατά καιρούς εκδηλωθεί ενδιαφέρον από τους ειδικούς για τη διερεύνηση του ρόλου που παίζει η ύπαρξη και ο βαθμός αριστεροχειρίας. Με βάση ένα σύνολο ευρημάτων η αριστεροχειρία συσχετίζεται με τα προβλήματα μάθησης. (Συρίγου-Παπαβασιλείου, 2007). Επίσης, αναφέρεται ότι κληρονομική οικογενειακή αριστεροχειρία και φύλο συσχετίζονται διαφορετικά και με την ικανότητα αντίληψης χώρου και με την αντιληπτική ικανότητα γενικά. Ωστόσο, δεν είναι ασφαλές να οδηγούμαστε σε βιαστικά συμπεράσματα για εγκεφαλικές βλάβες ή ανώμαλη εγκεφαλική οργάνωση, αλλά να θεωρούμε ότι υπάρχει μια διαφορετική εγκεφαλική δομή ή οργάνωση στα άτομα που παρουσιάζουν γνωστικές διαφορές. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

6.3. Δυνατότητες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκτός από τις δυσκολίες και τα ελλείμματα που μπορεί να παρουσιάζουν σ' έναν ή περισσότερους τομείς, από αυτούς που έχουν προηγηθεί συχνά εμφανίζουν αρκετές δυνατότητες και αυξημένες δεξιότητες. Μπορούμε να συναντήσουμε παιδιά τα οποία, ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε βασικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση και η γραφή, ανταποκρίνονται με επάρκεια σε άλλες περιοχές (π.χ. οπτικές ή αντιληπτικές δεξιότητες). Επίσης τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και να διακρίνονται για την αναλυτική ή τη δημιουργική τους σκέψη, τη δημιουργική γραφή, τη φαντασία τους. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται ακόμη να είναι ιδιαίτερα ικανά σε αθλήματα, στη χειροτεχνία, στο σχέδιο, σε τρισδιάστατες κατασκευές και στη χρήση της τεχνολογίας και των πολυμέσων. Μερικές φορές εμφανίζουν και άλλα χαρακτηριστικά που θεωρούνται τυπικά των χαρισματικών παιδιών, όπως υψηλές γλωσσικές ικανότητες, υψηλή αντιληπτική ικανότητα, αυτονομία και αποτελεσματική μη λεκτική επικοινωνία. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται, είναι το ότι «μαθαίνουν με παράδοξο τρόπο» (paradoxical learners), καθώς και το ότι «όσο πιο εύκολο είναι το έργο που απαιτείται από αυτούς, τόσο λιγότερο αποτελεσματικοί είναι» και, αντίστροφα, «όσο πιο δύσκολο είναι το έργο που απαιτείται από αυτούς, τόσο καλύτερα τα καταφέρνουν». Πολύ συχνά χαρακτηρίζονται από εξαιρετικές νοητικές ικανότητες και υψηλότερες επιδόσεις σε κάποιους τομείς και προσπαθούν να αποκαταστήσουν τις δυσκολίες μάθησης με τη βοήθεια των εξαιρετικών ικανοτήτων τους. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ – ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ

Όπως παρατηρείται και σε άλλες περιπτώσεις, έτσι και στις μαθησιακές δυσκολίες δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς την κατηγοριοποίηση τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι διάφοροι μελετητές ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες κατά διαφορετικό τρόπο και υιοθετούν διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης, όπως γενεσιουργούς παράγοντες, μορφές εκδήλωσής τους, σχέση τους με τις σχολικές δραστηριότητες κ.λπ. Επιπρόσθετα, οι όροι με τους οποίους υποδηλώνονται οι μαθησιακές δυσκολίες και οι κατηγοριοποιήσεις τους αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, τόσο εξαιτίας της προόδου των διαφόρων επιστημών που ασχολούνται μ' αυτές όσο και εξαιτίας της μεταβολής των κοινωνικών αντιλήψεων για τα σχετικά θέματα. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Για τους παραπάνω λόγους η σχετική βιβλιογραφία περιλαμβάνει διάφορες ταξινομήσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Ορισμένα ταξινομικά συστήματα διακρίνουν δύο υποκατηγορίες: α) αυτές που οφείλονται σε εμφανή και γνωστά αίτια, και β) αυτές των οποίων τα αίτια δεν είναι απόλυτα σαφή και γνωστά.

Άλλοι συγγραφείς χρησιμοποιούν πιο διευρυμένο αιτιολογικό μοντέλο κατάταξης των δυσκολιών μάθησης, προσθέτοντας στα εμφανή και λανθάνοντα οργανικά ή ψυχολογικά αίτια και εξωγενείς κοινωνικοπολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες. Ο Bradley, για παράδειγμα, διακρίνει τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών σε εξωγενή, ενδογενή και μεικτά. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Οι Adelman και Taylor χρησιμοποιούν ένα τριαδικό μοντέλο κατάταξης των δυσκολιών μάθησης και συγκεκριμένα, διακρίνουν τα μαθησιακά προβλήματα τύπου I, τα οποία προκαλούνται από παράγοντες που δρουν στο εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου, τα προβλήματα τύπου III, τα οποία προκαλούνται από ενδογενείς ως προς το άτομο παράγοντες (π.χ. διαταραχές του κεντρικού νευρικού συστήματος), και τα προβλήματα τύπου II, τα οποία δημιουργούνται από τη συνύπαρξη και τη συνέργια περιβαλλοντικών και ενδογενών παραγόντων. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Οι συνηθέστερες, πάντως, ταξινομήσεις των δυσκολιών αυτών βασίζονταν, κατά το παρελθόν τουλάχιστον, είτε στην αιτιολογία τους είτε στα λειτουργικά χαρακτηριστικά με τα οποία εμφανίζονται. Στην πρώτη περίπτωση ανήκει η ταξινόμηση των μαθησιακών

δυσκολιών στις ακόλουθες κατηγορίες: α) δυσκολίες που αποδίδονται σε οργανικά αίτια, β) δυσκολίες που οφείλονται σε ψυχοσυναισθηματικά αίτια, γ) δυσκολίες που απορρέουν από κοινωνικοπολιτισμικές ανεπάρκειες και δ) δυσκολίες που σχετίζονται με εκπαιδευτικά αίτια. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με το λειτουργικό σύστημα κατηγοριοποίησης, οι δυσκολίες μάθησης ταξινομούνται ανάλογα με το βαθμό δυσλειτουργίας που προκαλούν. Τα παιδιά, με βάση το σύστημα αυτό, διακρίνονται συνήθως σε δύο κατηγορίες: α) σ' εκείνα που έχουν νοημοσύνη κατώτερη του μέσου όρου και για το λόγο αυτόν οι επιδόσεις τους σε διάφορους τομείς υστερούν έναντι των άλλων· και β) σ' εκείνα που, ενώ δεν παρουσιάζουν σοβαρή νοητική απόκλιση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν δυσχέρειες σε ορισμένους τομείς, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η αριθμητική κ.λπ. Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή μαθησιακές δυσχέρειες. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Τα μαθησιακά προβλήματα τα οποία προκαλούνται από παράγοντες που επηρεάζουν γενικά τις γνωστικές διεργασίες του ατόμου, όπως η νοητική υστέρηση ή άλλες συναφείς διαταραχές, εντάσσονται από ορισμένους συγγραφείς στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Με άλλα λόγια, οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε αδυναμίες ή δυσλειτουργίες που ασκούν αρνητική επίδραση στις επιδόσεις του ατόμου σε πολλούς τομείς όχι μόνο της σχολικής μάθησης, αλλά και της καθημερινής του ζωής. Οι δυσκολίες, αντίθετα, οι οποίες αφορούν σε συγκεκριμένες δυσχέρειες που εμφανίζει το άτομο σε ορισμένο τομέα και οι οποίες δεν επηρεάζουν κατ' ανάγκη τις επιδόσεις του σε άλλους τομείς, είναι γνωστές ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παρά την ευρεία χρήση της κατηγοριοποίησης των δυσκολιών μάθησης σε γενικές και ειδικές, ορισμένοι συγγραφείς θεωρούν ότι και η διάκριση αυτή είναι προβληματική και δημιουργεί συχνά σύγχυση. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Σύμφωνα με τη διεθνή ταξινόμηση DSM – III – R, οι διαταραχές των «σχολικών δεξιοτήτων» είναι η αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης, η αναπτυξιακή διαταραχή της γραπτής έκφρασης και η αναπτυξιακή διαταραχή της αριθμητικής. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Στο DSM – IV, οι μαθησιακές δυσκολίες – διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: 1. Διαταραχή της Ανάγνωσης, 2. Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης, 3. Διαταραχή των Μαθηματικών, 4. Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM – IV για τη διαταραχή της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης και των μαθηματικών είναι τα ακόλουθα: Α. Η επίδοση στην ανάγνωση, η μαθηματική ικανότητα, οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες

σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία. Β. Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματική ικανότητα, σύνθεση γραπτών κειμένων. Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες απ' αυτές που συνήθως το συνοδεύουν. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), (American Psychiatric Association, 2004).

Στο ICD – 10 οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται ως «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων». Αυτή η διαγνωστική κατηγορία αντιστοιχεί ευθέως προς την κατηγορία των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ομιλίας και της γλώσσας. Και στις δύο αυτές ομάδες διαταραχών, σύμφωνα με το ICD – 10, υπάρχουν ουσιαστικά οι ίδιοι προβληματισμοί σε ότι αφορά τον ορισμό και τη μέτρησή τους. Πρόκειται για διαταραχές στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και οφείλονται μάλλον σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας, οι οποίες προέρχονται κυρίως από κάποιο είδος οργανικής δυσλειτουργίας. Στο ICD – 10, οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: 1. Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης, 2. Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού, 3. Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων, 4. Μικτή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων, 5. Άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων, 6. Αναπτυξιακή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Μήτσιου-Δάκτυλα, 2009), (Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, 1997), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με κοινή παραδοχή η επικρατούσα ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών στο διεπιστημονικό πεδίο πραγματοποιείται ανάλογα με το είδος της δυσκολίας. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες, οι οποίες διέπονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και είναι:

1. Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία
2. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία)
3. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση – ορθογραφία (δυσορθογραφία)
4. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά – αριθμητική (δυσαριθμησία).

(Βρυώνης, 2004), (Μαρκάκης, 2006), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό θα κινηθούμε στην παρούσα εργασία.

7.1. Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία

Στο κεφάλαιο 4 διαχωρίσαμε τις μαθησιακές δυσκολίες από τη δυσλεξία. Στο συγκεκριμένο σημείο είναι πολύ σημαντικό να διακρίνουμε την επίκτητη από την ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία, που αναφέραμε με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό.

Η επίκτητη δυσλεξία εμφανίζει αδυναμίες που προκλήθηκαν λόγω αρρώστιας, μολύνσεων ή τραυματισμού ειδικών περιοχών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, που μπορούν να προσβάλλουν την ομιλία και τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής ατόμων κάθε ηλικίας, τα οποία προηγουμένως είχαν αυτές τις ικανότητες. (Βρυώνης, 2004), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία εμφανίζει ίδιου τύπου αδυναμίες για τις οποίες δεν υπάρχουν εμφανείς αιτίες και δεν έπονται προηγούμενης επάρκειας δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία χαρακτηρίζεται από πολλές ασυμφωνίες στις δεξιότητες και τις κατακτήσεις των παιδιών, είναι ακόμα μια πρόκληση για το ερευνητικό πεδίο. (Καρπαθίου, 2008).

Σήμερα για λόγους συντομίας, διεθνώς, χρησιμοποιείται ο περιεκτικός όρος δυσλεξία, αντί του περιγραφικότερου όρου Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία. Βέβαια, ο προσδιορισμός «εξελικτική», που συνοδεύει τη λέξη δυσλεξία, υπονοεί ότι οι δυσκολίες του παιδιού εκδηλώνονται αφετηριακά στην αρχική μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας και δεν οφείλονται σε απώλεια των δεξιοτήτων αυτών σε ένα μεταγενέστερο ηλικιακό στάδιο. (Κασσέρης, 2002), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Επίσης, αναπτυξιακή δυσκολία σημαίνει ότι η έκφραση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά πρόσωπα, αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου. Η δυσλεξία δεν είναι μια στατική και αμετάβλητη κατάσταση, τουλάχιστον, σε επίπεδο συμπεριφοράς. Οι δυσκολίες του κάθε δυσλεξικού ατόμου είναι συνάρτηση και της χρονολογικής του ηλικίας ή του αναπτυξιακού σταδίου που βρίσκεται. (Θεοχαρίδου, Μακρής, Τζούλης, Μπαξεβανίδης, 2007), (Μαρκάκης, 2006).

Σήμερα, ο όρος «Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα φάσμα ειδικών δυσκολιών που συνδέονται με την οπτική και ακουστική αντίληψη, τη μνήμη εργασίας, την επεξεργασία αλληλουχιών και τις συναισθηματικές επιπτώσεις τους. (Τσιώλης, 2007). Κλασσικός, αλλά ενεργός, θεωρείται ο ορισμός της Παγκόσμιας Νευρολογικής Ομοσπονδίας, όπου η Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία ορίζεται ως: *«Μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή*

προέλευση». Ένας άλλος ορισμός της δυσλεξίας είναι: «Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία σημαίνει εξαιρετική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δυσκολία στην ανάγνωση, δυσανάλογη προς την ηλικία και το νοητικό επίπεδο του μαθητή και επίσης επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων και στην αυτοματοποίηση της ορθογραφημένης ικανότητας». (Καρπαθίου, 2008), (Μαυρομάτη, 2004), (Τάνος, 2004), (Snowling & Stackhouse, 2005).

7.1.1. Η σημασία της ανάγνωσης και γραφής

Τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στο επίκεντρο πλήθους ερευνών, μελετών και δημοσιεύσεων. Μεγάλη βαρύτητα, όμως, δίνεται στη σημασία που έχει η εκμάθηση του γραπτού λόγου και ιδιαίτερα της ανάγνωσης στις σημερινές κοινωνίες. Η σημασία αυτή συνδέεται με τα εξής:

α) Τη διεισδυτικότητα της ανάγνωσης.

Η ανάγνωση είναι η δεξιότητα που υπεισέρχεται σε κάθε σχολικό γνωστικό αντικείμενο. Δεν είναι μόνο αυτό. Νεότερες έρευνες δείχνουν ότι η αναγνωστική αποτυχία έχει ακόμα διεισδυτικές και αλυσιδωτές επιπτώσεις. Επηρεάζει ευρύτερες πλευρές των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων π.χ. την απόκτηση και το εύρος του λεξιλογίου, με αποτέλεσμα οι «φτωχοί» αναγνώστες να χάνουν συνεχώς έδαφος σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους.

β) Το χαρακτήρα της ανάγνωσης και γραφής ως βασικές «εργαλειακές δεξιότητες».

Είναι δεξιότητες που επιτρέπουν την πρόσβαση σε νέες πληροφορίες, είναι κανάλια της γνώσης για τον κόσμο.

γ) Τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του γραπτού λόγου.

Η ανάγνωση και η γραφή είναι σημαντικά μέσα ανταλλαγής σκέψεων και συναισθημάτων με τους άλλους.

δ) Το ότι η αναγνωστική επάρκεια δεν είναι μια εφάπαξ διαδικασία, αλλά αναπτύσσεται δια βίου.

Ειδικές αναγνωστικές δεξιότητες απαιτούνται π.χ. για την ανάγνωση ενός φιλοσοφικού, ενός νομικού ή ενός ιατρικού βιβλίου. Ένα κείμενο μπορεί να προβάλλει ορισμένο τρόπο ανάγνωσης για τον οποίο δεν είμαστε όλοι προετοιμασμένοι.

ε) Την κοινωνική σημασία του γραπτού λόγου.

Στις «εγγράμματες» και ανταγωνιστικές κοινωνίες, η κατανομή των θέσεων εργασίας, του πλούτου και του κοινωνικού κύρους σχετίζεται και με την κατανομή της γνώσης και της μόρφωσης.

(Σπαντιδάκης, 2009), (Herbert, 2008).

Ο μηχανισμός της ανάγνωσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, για την κατανόηση της οποίας το παιδί χρειάζεται να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια. Γι' αυτό το παιδί που μαθαίνει να διαβάζει, στην αρχή είναι υπερβολικά αργό και δυσκολεύεται στην προσπάθεια κατανόησης της πολυπλοκότητας των συνδυασμών των γραμμάτων. (Μπαμπινιώτης, 1998). Αυτή η νοητική διαδικασία απαιτεί την καλή λειτουργία ενός πολύπλοκου δικτύου εγκεφαλικών κυττάρων, τα οποία συνδέουν τα κέντρα όρασης, γλώσσας και μνήμης. Το παραμικρό πρόβλημα σε οποιαδήποτε απ' αυτές τις περιοχές είναι πιθανόν να οδηγήσει σε δυσκολίες στην ανάγνωση. Ένα κείμενο δεν είναι απλά μια σειρά από προτάσεις. Είναι μια σημασιολογική ενότητα, η οποία κωδικοποιείται σε προτάσεις και περιέχει νοήματα που για να τα κατανοήσει το παιδί πρέπει να έχει κατακτήσει τις λειτουργίες του λόγου. (Αθανασιάδη, 2001), (Λιβανίου, 2004). Τα προβλήματα στη δομή (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό), στο περιεχόμενο (νόημα λέξεων, λεξιλόγιο) και στη χρήση του λόγου (πραγματολογία) αλληλοεπηρεάζονται, ο βαθμός σοβαρότητάς τους διαφέρει, παρουσιάζονται στην κατανόηση ή/και στην έκφραση και αλλάζουν μορφή ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. (Αϊδίνης, 2007), (Ζακοπούλου, 2007), (Johnstone & Stonnington, 2006).

Με την έναρξη της σχολικής φοίτησης, είναι βασική προϋπόθεση, το παιδί να έχει κατακτήσει τους φωνολογικούς, τους μορφολογικούς, τους συντακτικούς, τους σημασιολογικούς και τους κοινωνικογλωσσικούς κανόνες της γλώσσας του που αντιστοιχούν στην ηλικία του. (Αϊδίνης, 2007). Τα παιδιά και μετά την ηλικία των 5 – 6 χρόνων συνεχίζουν να κατακτούν στοιχεία και κανόνες της γλώσσας τους, π.χ. τον παραστατικό λόγο, τα συνώνυμα, την αίσθηση του χιούμορ κ.λπ., αλλά τα βασικά στοιχεία και τους βασικούς κανόνες θα πρέπει να τα έχουν ήδη κατακτήσει. (Ζακοπούλου, 2007), (Παυλίδου, 2003), (Lyons, 2004). Οι μορφές του λόγου είναι είτε εκφραστικές (προφορική έκφραση, γραφή) είτε προσληπτικές («άκουσμα με προσοχή», ανάγνωση). Πρωταρχικές μορφές του λόγου είναι το «άκουσμα με προσοχή» και η προφορική έκφραση, γιατί εξελικτικά προηγούνται της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά και γιατί τα χρησιμοποιούμε περισσότερο. (Πήτα, 1998), (Χρίστου, 2008).

Για να μάθει το παιδί να διαβάζει, πρέπει να μάθει ένα σύστημα από κανόνες και δεν αρκεί να μάθει το μηχανισμό της ανάγνωσης. Πρέπει να μπορεί να κατανοεί αυτό που διαβάζει. Το παιδί, λοιπόν, που παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα στη δομή, στο περιεχόμενο ή στη χρήση του λόγου είναι σε μεγάλο κίνδυνο πηγαίνοντας στο σχολείο. Μπορεί ν' αποτύχει ή να δυσκολευτεί να μάθει γραφή και ανάγνωση. (Ντέιβις, 2000), (Παντελιάδου, 2009), (Lyons, 2004).

Η διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί συνήθως τα εξής βήματα:

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

(Λεγάκη, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

7.1.2. Χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία

Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν το γενικό μαθησιακό προφίλ αυτών των παιδιών είναι τα εξής:

- α) Ένα ανεξήγητο χάσμα μεταξύ ικανοτήτων χρήσης του γραπτού λόγου και γενικής νοημοσύνης.
- β) Προσθαιρέσεις και αντιστροφές γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων κατά την ανάγνωση και τη γραφή.
- γ) Σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά κατά την ανάγνωση και τη γραφή.
- δ) Δυσκολία στην έκφραση ιδεών σε γραπτή μορφή.
- ε) Δυσκολίες με τον προσανατολισμό στο χώρο (π.χ. σύγχυση του αριστερά/δεξιά).
- στ) Αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη ακολουθιών.
- ζ) Δυσκολία στην προφορική επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων.

(Μαρκάκης, 2006), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης με συνέπειες και στη γραφή, ενώ ο μαθητής κατά κανόνα, έχει σχετικά καλή ή και πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη. (Κασσέρης, 2002). Πολλά κι επίμονα είναι συνήθως τα λάθη του δυσλεξικού παιδιού στην ανάγνωση και τη γραφή. Τα περισσότερα και πιο χαρακτηριστικά δυσλεκτικά λάθη είναι τα εξής:

- ✓ *Λάθη γραμμάτων*: Αναγραμματισμοί (ρολόι – λορόι), παραλείψεις (κήπος – κπος ή κηπος), αντικατάσταση γραμμάτων και καθρεπτική γραφή.

- ✓ *Λάθη σε συλλαβές:* Πρόσθεση (νερό – νενερο), απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων και τραυλισμοί.
- ✓ *Λάθη με λέξεις:* Περιληπτοποίηση (Ο Νίκος ήρθε σπίτι – Νικοθεπιτι), αντικατάσταση λέξεων από άλλες, χωρισμός της λέξης, αδυναμία αναγνώρισης γνωστής λέξης σε άγνωστο κείμενο.
- ✓ *Λάθη στη χρήση των σωστών γραμματικών τύπων.*
- ✓ *Διακοπτόμενη ανάγνωση.*

(Καρπαθίου, 2008), (Μαυρομάτη, 2004).

Τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσχέρειες και στις μαθηματικές περιοχές, έννοιες και δεξιότητες, όπως:

- I. Βασικοί μηχανισμοί: κατάκτηση της έννοιας της διατήρησης των μεγεθών (αριθμού, ποσότητας, όγκου), κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων, κατανόηση του νοήματος των αλγορίθμων σε σχέση με πραγματικές ενέργειες.
- II. Αποκωδικοποίηση γραπτού/προφορικού λόγου: κατανόηση των ζητούμενων των προβλημάτων, κατανόηση οδηγιών εκπαιδευτικού, σύγκυση συμβόλων που μοιάζουν οπτικά (π.χ. 6/9 +/χ), κατά την ανάγνωση και τη γραφή, σύνδεση όρων με τα σύμβολά τους και συμβόλων με τα ονόματά τους.
- III. Κατεύθυνση/προσανατολισμός: θέση αριθμών και άλλων συμβόλων στο χώρο, εργασία κατά τη σωστή κατεύθυνση (δεξιά/αριστερά, πάνω/κάτω), χρησιμοποίηση οργάνων γεωμετρίας (π.χ. μοιρογνωμονίου).
- IV. Οργάνωση εργασίας: τήρηση αλγορίθμων (απαράβατης σειράς ενεργειών), τήρηση σχεδίου επίλυσης προβλήματος.
- V. Μνήμη: συγκράτηση αριθμητικών δεδομένων και ειδικά των πινάκων του πολλαπλασιασμού, συγκράτηση διαδικασιών και κανόνων, συγκράτηση πληροφοριών κατά την εκτέλεση πράξεων (π.χ. κρατούμενα) και την επίλυση λεκτικών προβλημάτων (δεδομένα).

(Μιχελουγιάννης, Τζενάκη, 2000).

Γενικά, τα παιδιά με ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία παρουσιάζουν κάποια χαρακτηριστικά με πολλές δυσκολίες σε διάφορους τομείς αν και οι εμφανέστερες, ωστόσο, από αυτές παρουσιάζονται στην ανάπτυξη της δεξιότητας για ανάγνωση και ορθογραφία.

Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι:

- ✓ Διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που θα περιμέναμε στο γλωσσικό μάθημα βάσει της νοητικής τους ικανότητας και εκείνης που παρουσιάζουν.
- ✓ Δυσκολία στον προσανατολισμό και τις χωροχρονικές έννοιες.

- ✓ Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής.
- ✓ Χαμηλή βραχύχρονη μνήμη.
- ✓ Έλλειψη οργάνωσης.
- ✓ Δυσκολία στην αντίληψη της διαδοχής και της αλληλουχίας.
- ✓ Δυσκολία στην επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας (λάθη συγκερασμού γλωσσικών φθόγγων κ.λπ.).
- ✓ Δυσκολία στην οπτική και ακουστική μνήμη.

(Θεοχαρίδου, Μακρής, Τζούλης, Μπαξεβανίδης, 2007), (Καραντζής, 2001), (Παντελιάδου, 2009), (Φλωράτου, 2009).

Τα παιδιά αυτά, όμως, συνήθως, παρουσιάζουν και κάποιες μεγάλες δυνατότητες:

- ✓ Έχουν πολύ καλή παρατηρητικότητα.
- ✓ Χρησιμοποιούν τα χέρια τους με μεγάλη εφευρετικότητα και επιδεξιότητα.
- ✓ Έχουν πρακτικό πνεύμα. Μπορεί να δουλέψουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή πριν από τους άλλους μαθητές, ακόμη και να τον επισκευάσουν.
- ✓ Τρελαίνονται με τον αθλητισμό. Μπορεί να διακρίνονται σε ατομικά αθλήματα.
- ✓ Έχουν πλούσια φαντασία. Μπορεί να είναι σε θέση να διηγούνται υπέροχες ιστορίες εάν η μακρόχρονη μνήμη τους είναι καλή.
- ✓ Έχουν καλή κριτική σκέψη.

(Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

7.2. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία)

Στην ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση η επίδοση στην ανάγνωση (ακρίβεια, ταχύτητα, κατανόηση) είναι σημαντικά χαμηλότερη από την αναμενόμενη για την ηλικία, την εκπαίδευση και το νοητικό του επίπεδο (IQ), με αποτέλεσμα να επηρεάζει τη σχολική επίδοση ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες. Το διάβασμα χαρακτηρίζεται από αλλοιώσεις, αντικαταστάσεις ή παραλείψεις, μικρή ταχύτητα και λάθη στην κατανόηση. Υπάρχει μειονεξία στη διάκριση των λέξεων, δυσκολία με τη διαδοχή τους και δυσκολία στην φωνητική ακουστικό – οπτική απαρτίωση. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

Όπως έχει υποστηριχθεί από παλιά, η ανάγνωση αποτελεί αίνιγμα στο οποίο υπεισέρχονται όλα τα συστήματα του λόγου, φωνολογικό (φωνημικό – γραφημικό), εννοιολογικό, μορφοσυντακτικό. Τα συστήματα αυτά υπεισέρχονται σταδιακά κατά την αναπτυξιακή πορεία, ξεκινώντας από το φωνολογικό το οποίο συνδέεται με το πρώτο στάδιο

της ανάγνωσης, την αποκωδικοποίηση. (Αϊδίνης, 2007). Πολλοί υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση όπως και ο λόγος αποτελεί μια εγγενή λειτουργία η οποία μπορεί να ξεκινάει από τη γέννηση μέχρι τα έξι (6) χρόνια (προαναγνωστικό στάδιο). Άλλοι υποστηρίζουν ότι προκύπτει φυσικά αλλά πρέπει να διδαχθεί. Τα περισσότερα παιδιά περνούν από το στάδιο της αποκωδικοποίησης κατά τη διάρκεια της Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, όπου πρέπει να αντιστοιχίσουν τα φωνήματα με τα γραφήματα. Στο επόμενο στάδιο, το οποίο για την πλειονότητα των μαθητών αρχίζει στο τέλος της Β΄ δημοτικού και τελειώνει στο τέλος της Γ΄ τάξης εδραιώνεται η γνώση του φωνολογικού και αποκτάται η ευχέρεια στην ανάγνωση, αρχίζουν όμως να υπεισέρχονται τα συστήματα του εννοιολογικού και του μορφοσυντακτικού ενώ ολοκληρώνεται και η λειτουργία της αποκωδικοποίησης. Ένα παιδί χωρίς προβλήματα στο τέλος της Γ΄ δημοτικού μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει αποκτήσει επάρκεια στην ανάγνωση, μπορεί δηλαδή να διαβάζει με ευχέρεια και να κατανοεί έννοιες αντίστοιχες της ηλικίας του ενώ αναγνωρίζει και διακρίνει και τα μορφοσυντακτικά στοιχεία του έντυπου λόγου. (Λεγάκη, 2007), (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Σακελλαρίου, Βλασσοπούλου, Αναγνωστόπουλος, Πλουμπίδης, 2007), (Σπαντιδάκης, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες από το στάδιο της αποκωδικοποίησης, όπως συνήθως συμβαίνει στα παιδιά με οπτικό – αντιληπτικά ελλείμματα τα οποία προσπαθούν να αντισταθμίσουν τις φωνολογικές τους δυσκολίες απομνημονεύοντας ολόκληρες λέξεις, γεγονός που τα οδηγεί δευτερογενώς να αποκτήσουν δυσκολίες και στο μορφοσυντακτικό και στο εννοιολογικό σύστημα. (Μαστροπαύλου, Παπαδοπούλου, Τσιμπλή, 2007), (Πρωτόπαπας, 2007). Αντίθετα, σε παιδιά στα οποία η διαταραχή στην ανάγνωση προέρχεται από διαταραχή του λόγου, ενώ μπορούν να αποκωδικοποιήσουν, η εμπλοκή του εννοιολογικού και του μορφοσυντακτικού συστήματος στην ανάγνωση, ιδιαίτερα μετά τη Β΄ δημοτικού, δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου, επηρεάζει όμως και την αποκωδικοποίηση γιατί αναλώνονται πολύ σ' αυτή. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης δεν προχωρούν σε ανώτερα επίπεδα, δεν αποκτούν αναγνωστική ευχέρεια και εντέλει οι δυσκολίες από την ανάγνωση μεταφέρονται και στο γραπτό τους λόγο. (Σακελλαρίου, Βλασσοπούλου, Αναγνωστόπουλος, Πλουμπίδης, 2007), (Westwood, 2001).

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση συνοδεύεται συχνά και από την ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση/ορθογραφία ή και την ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά/αριθμητική. Μάλιστα, οι δυσκολίες αυτές σπάνια ανευρίσκονται χωρίς αυτήν. (Βρυώνης, 2004). Η συχνότητά της υπολογίζεται στο 4% των παιδιών της σχολικής

ηλικίας με το 60 – 80% να είναι αγόρια. Η διάγνωση δεν τίθεται πριν το τέλος της πρώτης τάξης και συχνά καθυστερεί, ιδιαίτερα αν το παιδί έχει υψηλό IQ και λειτουργεί σε ικανοποιητικό επίπεδο. Πρώιμη διάγνωση και επέμβαση συνοδεύεται με καλή πρόγνωση. (Αθανασιάδη, 2001).

Οι δυσκολίες ανάγνωσης προκύπτουν από διαφορετικά ελλείμματα των μαθητών και για το λόγο αυτό απαιτούνται και διαφορετικοί παιδαγωγικοί χειρισμοί ανάλογοι με τα ελλείμματα των μαθητών στην οπτικό – αντιληπτική ή στην ακουστικό – φωνητική επεξεργασία. Ανεξάρτητα όμως από πού προέρχεται το πρόβλημα στο τέλος επηρεάζεται το σύνολο της αναγνωστικής λειτουργίας και στη συνέχεια ο γραπτός λόγος. Η αναγνωστική λειτουργία είναι εξαιρετικά περίπλοκη και για το λόγο αυτό έχουν διατυπωθεί αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία της. (Μαστροπαύλου, Παπαδοπούλου, Τσιμπλή, 2007), (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

7.2.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση

Το πιο κοινό χαρακτηριστικό των δυσκολιών ανάγνωσης αφορά τη δυσκολία του παιδιού να διακρίνει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει. Αυτό το έλλειμμα είναι καθοριστικής σημασίας γιατί οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Η δυσκολία αυτή της ανάγνωσης έχει διερευνηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή διαταραχή. Στον ορισμό και τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM – IV διευκρινίζεται πως για τη διάγνωση της δυσκολίας αυτής η αναγνωστική επίδοση του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη σε σχέση με τη νοημοσύνη και τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, ενώ παράλληλα το αίτιο αυτής της δυσκολίας δεν πρέπει να σχετίζεται με κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα. (American Psychiatric Association, 2004).

Σύμφωνα με το DSM – IV, η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση χαρακτηρίζεται από μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα ή την κατανόηση αυτού που διαβάζει. (American Psychiatric Association, 2004). Είτε το παιδί διαβάζει φωναχτά είτε από μέσα του, η ανάγνωση παρουσιάζει παραμορφώσεις, υποκαταστάσεις ή παραλείψεις, είναι αργή και το παιδί κάνει λάθη στην κατανόηση. Εμφανίζεται στ' αγόρια συχνότερα (4 προς 1) σε σχέση με τα κορίτσια και παρατηρείται σε όλους τους πολιτισμούς που έχουν γραπτή γλώσσα. (Μιχελιογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Τυπικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης είναι οι καθρεπτισμοί (σ/δ, 3/ε), οι αντιμεταθέσεις (σταυρός/σταβός, αργός/αγρός), οι αναστροφές (μ/η), και οι παραλείψεις (σύνεση αντί σύνθεση, πέρα αντί πέτρα). (Λιβανίου, 2004). Το βασικό έλλειμμα,

το οποίο σχετίζεται με τις διαταραχές ανάγνωσης αφορά πρωταρχικά τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης (αναγνώρισης των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μια λέξη) σε συνδυασμό με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων. Στη περίπτωση όπου το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει τη φωνολογική δομή της γλώσσας και ν' αναγνωρίσει αυτόματα απλές λέξεις, τότε είναι πολύ πιθανό να υπάρξει πρόβλημα στην αναγνωστική του ικανότητα. Η αργή και κοπιαστική αποκωδικοποίηση και αναγνώριση απλών λέξεων απαιτεί ουσιαστική προσπάθεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ικανότητας του παιδιού να συγκρατήσει το βασικό νόημα μιας πρότασης ή ακόμα περισσότερο, μιας ολόκληρης παραγράφου. Το παιδί με διαταραχές ανάγνωσης στερείται των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες απαιτούνται για τη στοιχειώδη ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή. (Παντελιάδου, 2009), (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

Μερικά ακόμη χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Αργούν να μάθουν το μηχανισμό ανάγνωσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους.
- ✓ Χάσιμο σειράς βιβλίου.
- ✓ Ανάγνωση χωρίς χρώμα, με λάθος χρωματισμό.
- ✓ Δεν ακολουθούν σημεία στίξης.
- ✓ Συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν π.χ. π – τ, γ – χ.
- ✓ Αντιστρέφουν ή αλλάζουν σειρά γραμμάτων στο – τος.
- ✓ Μαντεύουν λέξεις παρασυρόμενοι από γνωστή συλλαβή.
- ✓ Παρατονισμός των λέξεων.
- ✓ Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις.
- ✓ Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία π.χ. ποτάμι – νερό, δέντρο – ξύλο.
- ✓ Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. πένω αντί πλένω, σαγίδα αντί σφραγίδα.

(Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), (Φλωράτου, 2009).

7.3. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση – ορθογραφία (δυσορθογραφία)

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. (Μεσσίνης, 2000), (Σερδάρης, 1998). Στην ειδική μαθησιακή δυσκολία της γραπτής έκφρασης οι δεξιότητες της γραφής είναι σημαντικά χαμηλότερες από τις

αναμενόμενες, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τη σχολική επίδοση ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν σύνθεση γραπτών κειμένων. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

Για την ολοκλήρωση της γραφής με το χέρι ο μαθητής ανεξάρτητα από το ύφος της γραφής, χρειάζεται να συντονίζει οπτικές, κινητικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Για τους περισσότερους μαθητές ο συντονισμός επιμέρους δεξιοτήτων για την παραγωγή ευανάγνωστων κειμένων είναι εύκολος, γρήγορος και άνετος, εκτελείται χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, σχεδόν αυτόματα και χωρίς να τους επιβαρύνει γνωστικά, ωστόσο, για κάποιους μαθητές η γραφή παραμένει μια εξαιρετικά επίπονη και ιδιαίτερα κοπιώδης δραστηριότητα. Στην περίπτωση που ένας μαθητής αδυνατεί να παράγει ευανάγνωστα κείμενα με σχετική ευκολία και ταχύτητα δημιουργούνται πολλά προβλήματα. Κατ' αρχήν, δυσχεραίνεται η επικοινωνιακή του ικανότητα. Επιπλέον, το δυσανάγνωστο κείμενο επιδρά αρνητικά στην αυτοεικόνα και στο αυτοσυναίσθημά του και δημιουργεί δυσκολίες στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή του γραπτού λόγου. 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 και επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα και ποσότητα των κειμένων του. (Αναστασίου, Μπαντούνα, 2007), (Μαυρομμάτη, 2004).

Οι μαθητές των οποίων τα κείμενα έχουν προβληματική εμφάνιση αποφεύγουν να χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο στις σχολικές και καθημερινές τους δραστηριότητες. Επίσης, κατά τη διάρκεια της γραφής εκδηλώνουν συμπτώματα άγχους, ενώ μετά τη γραφή θέλουν να απαλλαγούν από το κείμενό τους όσο το δυνατόν γρηγορότερα. Όλα όσα προαναφέρθηκαν έχουν ιδιαίτερη σημασία, γιατί ο μαθητής χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο για να ολοκληρώσει το 30% έως 60% των σχολικών του υποχρεώσεων. (Βρυώνης, 2004).

Για κάποιους μαθητές τόσο η παραγωγή του γραπτού λόγου όσο και η αντιγραφή από το βιβλίο ή από τον πίνακα είναι δύσκολες δραστηριότητες. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να οφείλονται είτε στην προβληματική οπτική μνήμη της σειράς των γραμμάτων μιας λέξης είτε στις προβληματικές δεξιότητες που σχετίζονται με το λεπτό οπτικοκινητικό συντονισμό. Ορισμένοι μαθητές δυσκολεύονται να γράψουν ή να αντιγράψουν και να μετατρέψουν την οπτική εικόνα σε κινήσεις λεπτής κινητικότητας ή να εκτελέσουν δραστηριότητες που απαιτούν οπτική και κινητική αντίληψη. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν, συνήθως, κείμενα δυσανάγνωστα, παρά τον επαρκή χρόνο, τα κατάλληλα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους και την προσοχή που δίνεται στην εκτέλεση του έργου. (Lerner, 2005).

Οι σοβαρότερες δυσκολίες γραπτής έκφρασης συνυπάρχουν με αυτές της ανάγνωσης σε περιπτώσεις που προέρχονται από ελλείμματα στο λόγο ή γίνονται εμφανείς μόνο στο

γραπτό λόγο. Οι περιπτώσεις αυτές δυστυχώς εντοπίζονται με καθυστέρηση, συνήθως μετά την Α΄ τάξη δημοτικού, διότι, ακόμη και όταν υπάρχουν προβλήματα προφορικού λόγου από την προσχολική ηλικία, δεν είναι εύκολα εντοπίσιμα. Οι δυσκολίες τους εστιάζονται στο οργανωτικό σύστημα του λόγου, στο οποίο δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση. (Παντελιάδου, 2009).

Συνήθως τα παιδιά αυτά στην προσχολική ηλικία δυσκολεύονται στην ονοματοδοσία, στην περιγραφή λέξεων ή στο αντίστροφο, δυσκολεύονται επίσης στην οργάνωση και ανάκληση ιστοριών καθώς και στη χρήση του πλάγιου λόγου. Επειδή τα παιδιά αυτά παράγουν λόγο, παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, και επειδή σημαντικό επίτευγμα της προσχολικής ηλικίας θεωρείται η ομιλία, οι ιδιαιτερότητες των παιδιών αγνοούνται και εντοπίζονται μόνο προβλήματα που αφορούν στην ομιλία. Οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι οι μαθητές αυτοί βρίσκονται σε επικινδυνότητα και για το λόγο αυτό οι δυσκολίες τους εντοπίζονται αργά. (Αναστασίου, Μπαντούνα, 2007). Στο δημοτικό αρχικά παρουσιάζουν γραμματικού τύπου λάθη κυρίως στις καταλήξεις των λέξεων, δεν μπορούν να μάθουν την ορθογραφία σε μεμονωμένες λέξεις, τα γραπτά τους χαρακτηρίζονται από ακυριολεξίες και ασυνταξίες και γενικότερα εμφανίζουν μεγάλες δυσκολίες στην οργάνωση και χρήση του γραπτού λόγου. (Κασσέρης, 2002).

Η δυσκολία αυτή, λοιπόν, παραβλάπτει τη γραφή γραμματικά σωστών προτάσεων, την οργάνωση παραγράφων, την ορθογραφία και το γραφικό χαρακτήρα. Αν υπάρχουν μόνο πολλά ορθογραφικά λάθη και κακός γραφικός χαρακτήρας, χωρίς την ειδική δυσκολία στη γραπτή έκφραση, η διάγνωση δεν τίθεται. Βρίσκεται σπάνια χωρίς την ειδική μαθησιακή δυσκολία της ανάγνωσης. Ο κακός γραφικός χαρακτήρας μπορεί να οφείλεται σε αναπτυξιακή διαταραχή του συντονισμού των κινήσεων. (Ντέιβις, 2000).

7.3.1. Τα προβλήματα στην ορθογραφία και στο γραπτό κείμενο

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στη μορφολογική επίγνωση και συχνά κάνουν θεματικά και καταληκτικά λάθη. Τα γραπτά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συγκρινόμενα με αυτά των συμμαθητών τους παρουσιάζουν πολλά ορθογραφικά λάθη. Τα λάθη αυτά συνήθως εμφανίζονται νωρίς στη σχολική φοίτηση και μετά την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και πολλές φορές επηρεάζουν και την ενήλικη ζωή. (Βαρσαμίδου, Σπαντιδάκης, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Αυτό που διαφοροποιεί τους ορθογράφους από τους ανορθογράφους μαθητές δεν είναι η οπτική μνήμη, αλλά η ορθογραφική μνήμη, η οποία είναι πιο σημαντική γιατί οι

μαθητές πρέπει να θυμούνται τα πρότυπα των γραμμάτων και των λέξεων. (Αθανασιάδη, 2001). Οι ορθογράφοι έχουν αναπτυγμένες φωνολογικές δεξιότητες, οι οποίες τους βοηθούν να προφέρουν τις λέξεις και να μάθουν τα πρότυπα των γραμμάτων μέσα από αυτές. Η καλή γνώση των συντακτικών κανόνων, της μορφολογίας και της σημασιολογίας μαζί με τη φωνολογική ενημερότητα και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων βοηθούν το μαθητή να γράφει ορθογραφημένα. Πολλοί μαθητές εμφανίζουν προβλήματα ορθογραφίας διότι, ενώ έχουν επαρκή γνώση της σχέσης ήχου και συμβόλου, δε θυμούνται τη σειρά των γραμμάτων. Οι ανορθόγραφοι μαθητές βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήχου – γράμματος και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων. (Πάμπουλου, Detheridge, Detheridge, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει για τη σχέση φωνολογικής ενημερότητας και ορθογραφικής ικανότητας, προκύπτει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες φωνολογικής ενημερότητας είναι αυτά που αντιμετωπίζουν και ορθογραφικές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας γίνεται σταδιακά και δεν πρέπει να θεωρείται αυτονόητη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τέλος, το πρότυπο ανάπτυξης (φάσεις) μοιάζει να είναι κοινό στα περισσότερα αλφαβητικά συστήματα. (Βαρσαμίδου, Σπαντιδάκης, 2007), (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Η δυσορθογραφία είναι ειδική δυσκολία της μάθησης της ορθογραφίας που συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Τα λάθη μπορεί να οφείλονται σε:

- ✓ Διαταραχές της οπτικής και ακουστικής αντίληψης και ακολουθίας.
- ✓ Διαταραχές της ανάπτυξης του προφορικού λόγου (μεταγλωσσικές ικανότητες).
- ✓ Δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου.

(Μεσσίνης, 2000).

Στην ορθογραφία του κειμένου μπορούν να ελεγχθούν οι ακόλουθοι τύποι λαθών: α) ορθογραφικά, β) στίξης, γ) σύνταξης, δ) τονισμού, ε) χρήσης πεζών – κεφαλαίων γραμμάτων, στ) ακριβολογίας, ζ) καταληκτικά και η) θεματικά. Από εκεί προκύπτει ο δείκτης ορθότητας του κειμένου, ο οποίος περιλαμβάνει το σύνολο των λαθών (γραμματικών, στίξης, σύνταξης, ορθογραφίας). (Μεσσίνης, 2000), (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εσωτερίκευση και την αποτελεσματική εφαρμογή των κανόνων στίξης. Οι μαθητές αυτοί, όταν γράφουν, χρησιμοποιούν πολύ λιγότερο από τους συμμαθητές τους τα σημεία στίξης για να καθορίσουν τα όρια και τα είδη των προτάσεων (ερωτηματικών, αρνητικών κ.λπ.). Το σημείο στίξης που χρησιμοποιούν περισσότερο είναι η τελεία. Ωστόσο, προκειμένου ο

μαθητής να μάθει τη συμβατικά ορθή χρήση των σημείων στίξης και να κάνει πιο επικοινωνιακό το γραπτό λόγο απαιτείται συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία. (Πάμπουλου, Detheridge, Detheridge, 2007), (Σπαντιδάκης, 2009), (Φούρλας, 2007).

Οι μαθητές με προβλήματα στο γραπτό λόγο κάνουν λανθασμένη χρήση του ενικού και πληθυντικού αριθμού, καθώς και ασυνεπή χρήση των χρόνων των ρημάτων. Επίσης, χρησιμοποιούν περιορισμένης συνθετότητας προτάσεις και μειωμένο αριθμό λέξεων ανά πρόταση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, δυσκολεύονται στη χρήση της παθητικής σύνταξης και χρησιμοποιούν περισσότερο τον ευθύ από τον πλάγιο λόγο. (Παντελιάδου, 2009), (Φούρλας, 2007).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν πολλά συντακτικά λάθη, όπως παράλειψη λέξεων, λανθασμένη δομή προτάσεων, λάθη στις καταλήξεις, εσφαλμένη χρήση ενικού και πληθυντικού αριθμού, ασύμβατη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων, ασυνεπή χρήση του χρόνου των ρημάτων, προβληματική συνοχή κειμένου, περιορισμένη χρήση προσδιορισμών, επιθέτων και εμπρόθετων φράσεων. Γενικά, εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στην ποιότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου τους, με πιο προβληματικό το γραπτό λόγο. (Καλαντζής, 2011), (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Για πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ιδιαίτερο πρόβλημα αποτελεί η χρήση των κανόνων τονισμού. Τα πιο συνηθισμένα λάθη σ' αυτόν τον τομέα είναι η παράλειψη των τόνων και ο λανθασμένος τονισμός των λέξεων. Η γνώση και η εφαρμογή των σχετικών κανόνων τονισμού είναι εξαιρετικά χρήσιμες στη φάση της βελτίωσης και καθιστούν το γραπτό κείμενο πιο επικοινωνιακό. (Λιβανίου, 2004).

Η χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα πεζά και γενικά η μη ασύμβατη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων αποτελεί ένα πρόσθετο πρόβλημα για πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Μερικά ακόμη χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολίες στη γραφή και στην ορθογραφία είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις, κυρίως εκεί που δεν υπάρχουν, αυτά που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά.
- ✓ Δεν κρατάνε τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.
- ✓ Εκθέσεις τηλεγραφικές.
- ✓ Συντόμευση λέξεων, π.χ. στάτης αντί στρατιώτης.
- ✓ Αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη, π.χ. φρένω αντί φέρνω.

(Μεσσίνης, 2000), (Φλωράτου, 2009).

Γενικά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να εσωτερικεύσουν τους φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες και να τους χρησιμοποιήσουν με σωστό τρόπο. Πολλές φορές στην ορθογραφία φαίνεται να γνωρίζουν τη συμβατικά ορθή γραφή μιας λέξης, την οποία ωστόσο δεν ακολουθούν όταν γράφουν δικά τους κείμενα, ίσως επειδή η προσοχή τους επικεντρώνεται στο πώς θα αποδώσουν την ιδέα που έχουν στο μυαλό τους ή στο πώς θα συνδέσουν τη μια ιδέα με την άλλη. (Καλομοίρης, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

7.3.2. Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση – ορθογραφία

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM – IV, οι δεξιότητες γραφής του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία, το νοητικό του επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Επίσης, στην περίπτωση όπου υπάρχει αισθητηριακό πρόβλημα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως συνοδεύουν το πρόβλημα αυτό. (American Psychiatric Association, 2004).

Στο ICD – 10, η διάγνωση περιορίζεται στην ειδική δυσκολία του συλλαβισμού, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η μία ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, χωρίς όμως να υπάρχει ιστορικό ειδικής δυσκολίας στην ανάγνωση. (Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, 1997).

Ο Deuel χωρίζει τη δυσγραφία σε τρεις (3) κατηγορίες (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).:

1. Δυσλεξική δυσγραφία (dyslexic dysgraphia)

Στην περίπτωση αυτή τα κείμενα του μαθητή είναι δυσανάγνωστα και με πολλά ορθογραφικά λάθη, χωρίς όμως προβλήματα στην αντιγραφή, το κράτημα του μολυβιού και την ταχύτητα των κινήσεων σχεδιασμού του γράμματος. Ορισμένοι ερευνητές κάνουν λόγο για προβληματική ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης και για δυσλειτουργία της φωνολογικής βραχυπρόθεσμης μνήμης που προκαλεί προβλήματα στη μάθηση των συμβατικών κανόνων γραφής. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007). Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, η βραχυπρόθεσμη μνήμη επιβαρύνεται πάρα πολύ κατά την επεξεργασία ενός φωνήματος – γραφήματος πριν από τη γραφή της λέξης, οπότε δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της γραφής. (Μεσσίνης, 2000). Ωστόσο, ο Bruck υποθέτει ότι αυτή οφείλεται σε ελλιπή φωνολογική ενημερότητα ή σε δυσλειτουργία της φωνολογικής επεξεργασίας. Οι

μαθητές με αυτό το πρόβλημα δεν μπορούν να αντιστοιχίσουν τα φωνήματα σε γραφήματα και τα γραφήματα σε φωνήματα. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

2. Δυσγραφία οφειλόμενη σε προβλήματα λεπτής κινητικότητας

Σ' αυτήν την περίπτωση τα κείμενα του μαθητή είναι δυσανάγνωστα, αλλά δεν έχουν ορθογραφικά λάθη. Ωστόσο υπάρχουν προβλήματα στην αντιγραφή, στο κράτημα του μολυβιού και στην ταχύτητα των κινήσεων σχεδιασμού του γράμματος. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

3. Δυσγραφία οφειλόμενη σε προβλήματα χωρικής αντίληψης

Σ' αυτήν την περίπτωση τα κείμενα του μαθητή είναι μη ευανάγνωστα και υπάρχουν προβλήματα στην αντιγραφή, χωρίς ωστόσο να παρατηρούνται ορθογραφικά λάθη και με κανονική ταχύτητα γραφής. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Μερικά γενικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας είναι:

- ✓ Προβληματική θέση του καρπού, του σώματος και της θέσης του τετραδίου.
- ✓ Πολλά σβησίματα και διορθώσεις.
- ✓ Ασυνέπειες στο μέγεθος και στο σχήμα των γραμμάτων.
- ✓ Υπερβάσεις των περιθωρίων των γραμμών.
- ✓ Ψιθύρισμα των λέξεων κατά τη διάρκεια της γραφής τους.
- ✓ Απουσία των φάσεων σχεδιασμού και βελτίωσης κατά τη γραφή (δεν κρατούν σημειώσεις, κάνουν μόνο βελτιώσεις που αφορούν στην εικόνα του γραπτού τους). (Καλαντζής, 2011), (Μεσσίνης, 2000).

7.4. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά – αριθμητική (δυσαριθμησία)

Στην ειδική μαθησιακή δυσκολία των μαθηματικών/αριθμητικής (δυσαριθμησία ή δυσκαλκουλία) η μαθηματική ικανότητα είναι σημαντικά χαμηλότερη από την αναμενόμενη, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τη σχολική επίδοση ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματική ικανότητα. Ικανότητες που παραβλάπτονται είναι λεκτικές (κατανόηση ή ονομασία μαθηματικών όρων, αποκωδικοποίηση γραπτών προβλημάτων σε μαθηματικά σύμβολα), αντιληπτικές (αναγνώριση ή διάβασμα αριθμητικών συμβόλων και σημείων, συγκρότηση αντικειμένων σε ομάδες), προσοχής (αντιγραφή αριθμών και συμβόλων, παρατήρηση λειτουργικών σημείων, πρόσθεση των «κρατουμένων») και μαθηματικές (ακολουθία μαθηματικών αλληλουχιών, μέτρηση αντικειμένων και μάθηση της προπαίδειας). (Αγαλιώτης, 2000). Η συχνότητα της ειδικής αυτής δυσκολίας χωρίς τη συνύπαρξη άλλης

ειδικής μαθησιακής δυσκολίας υπολογίζεται στο 1% των παιδιών σχολικής ηλικίας. Η διάγνωση δεν τίθεται πριν το τέλος της πρώτης τάξης και συχνά καθυστερεί, ιδιαίτερα αν το παιδί έχει υψηλό νοητικό επίπεδο (IQ) και λειτουργεί σε ικανοποιητικό επίπεδο. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σχετικά με τις δυσκολίες στα μαθηματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι δυσκολίες αυτές αποτελούν τη λιγότερο μελετημένη διαταραχή και οι έρευνες έχουν δώσει στοιχεία για τη σχέση επιμέρους ή γενικών δεξιοτήτων τόσο μεταξύ τους όσο και με συγκεκριμένες αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες. Τα στοιχεία αυτά δεν αφορούν μόνο μαθητές με ειδικές διαταραχές αλλά μπορεί να βοηθήσουν στην κατανόηση γενικότερα της φυσιολογικής πορείας ανάπτυξης των μαθηματικών γνώσεων και ικανοτήτων αλλά και στην ερμηνεία του συνόλου των δυσκολιών που παρουσιάζουν στα μαθηματικά. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

Οι μαθητές αυτοί μπορεί να εμφανίζουν είτε γενικευμένες δυσκολίες είτε να επηρεάζονται μόνο ορισμένοι τομείς του μαθηματικού συλλογισμού. Συνήθως οι δυσκολίες εντοπίζονται στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και αλγόριθμων όσο και στο μαθηματικό συλλογισμό για την επίλυση προβλημάτων. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να συνδέονται με ανεπάρκειες σε αντιληπτικές και γνωστικές λειτουργίες όπως ικανότητα ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σχέσεων στο χώρο ανάκλησης αλλά και διαταραχές στην ανάπτυξη του λόγου. Ακόμη οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στην επιλογή των κατάλληλων αρχών για να επιλύουν προβλήματα μαθηματικού συλλογισμού. (Βρυώνης, 2004).

Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται, λοιπόν ν' αναπτύξουν αριθμητική σκέψη με αποτέλεσμα να μην τα καταφέρνουν στις αριθμητικές πράξεις. Δυσκολεύονται, επίσης, στη σειροθέτηση και στην κατηγοριοποίηση. (Αθανασιάδη, 2001). Έχουν αρκετά μειωμένη ικανότητα αντιστροφής και επειδή δυσκολεύονται σε έννοιες ποσοτήτων, μεγεθών και σχέσεων μέσα στο χώρο δεν έχουν καλά αποτελέσματα και στο μάθημα της γεωμετρίας. Τα παιδιά αυτά αν και καταφέρνουν πολλές φορές να κάνουν πρόσθεση και πολλαπλασιασμό δεν μπορούν να κάνουν αφαιρέσεις και διαιρέσεις. Καταφέρνουν να κάνουν πράξεις με το μυαλό, αλλά δεν μπορούν να τις γράψουν. Συνήθως τελειώνουν πρώτοι στο μάθημα της αριθμητικής τις ασκήσεις, αλλά τις έχουν όλες λάθος. Έχουν σοβαρό πρόβλημα μνήμης και για το λόγο αυτό δεν μπορούν να μάθουν την προπαίδεια. (Αγαλιώτης, 2000).

7.4.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά – αριθμητική

Όπως τονίζεται από πολλούς ερευνητές των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά, αλλά προκύπτει και από το σχετικό ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, είναι δυνατόν οι δυσκολίες αυτές να εμφανίζονται σε ποικίλους συνδυασμούς και με διάφορες μορφές και μπορεί να επηρεάζουν την επίδοση του παιδιού σε έναν ή περισσότερους τομείς της σχολικής μάθησης. Έχουν γίνει προσπάθειες να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο διάφορα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στις έρευνες με σχετική σταθερότητα επηρεάζουν τη μαθησιακή ικανότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σε διάφορους γνωστικούς τομείς. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Μια προσπάθεια να συμπεριληφθούν όλοι οι παράγοντες – κατηγορίες των ειδικών δυσκολιών και προβλημάτων των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι οι ακόλουθοι:

α) Αντιληπτικές δυσκολίες:

I. Δυσκολίες αντίληψης μορφής – πλαισίου.

Παιδιά με δυσκολία αυτού του είδους δεν μπορούν να επικεντρώσουν την προσοχή τους αποκλειστικά σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα, όταν αυτό παρουσιάζεται μέσα στα πλαίσια πολλών παρόμοιων ερεθισμάτων. Για παράδειγμα, ο χειρισμός των πληροφοριών που περιλαμβάνονται σε μια σελίδα γεμάτη με ασκήσεις και προβλήματα μπορεί να παρουσιάζει για τα παιδιά αυτά μεγάλη δυσκολία. Δηλαδή, τα παιδιά αυτά μπορεί να χάνουν το σημείο στο οποίο εκείνη τη στιγμή εργάζονται, να περνούν από άσκηση σε άσκηση χωρίς να ολοκληρώνουν την επίλυση, να χρησιμοποιούν στα προβλήματα και τους άξοντες αριθμούς που βρίσκονται στην αρχή τους ή τους αριθμούς που ανήκουν σε κάποιο γειτονικό. (Αγαλιώτης, 2000).

Επίσης, δυσκολίες αντίληψης μορφής – πλαισίου μπορεί να βρίσκονται και στη βάση προβλημάτων, όπως η ανακριβής χρήση αριθμομηχανών (το παιδί δυσκολεύεται να εντοπίσει το συγκεκριμένο κουμπί) ή η ανακριβής ανάγνωση πολυψήφιων αριθμών. Ακόμα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά στην προσπάθειά τους να διακρίνουν τη φωνή του δασκάλου μέσα στο ηχητικό σύνολο που συντίθεται από το συνήθη θόρυβο της τάξης και του περιβάλλοντος χώρου, σχετίζεται συνήθως άμεσα με δυσκολίες αντίληψης μορφής – πλαισίου. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

II. Δυσκολίες διάκρισης αντιληπτικών μορφών.

Ορισμένα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν διακρίνουν σωστά σύμβολα, σχήματα και γενικά αντιληπτικές μορφές, μέσω των οποίων μεταφέρονται ποσοτικές

πληροφορίες, όπως για παράδειγμα, τα σύμβολα των αριθμών και των πράξεων, τα νομίσματα ή οι δείκτες του ρολογιού. (Αγαλιώτης, 2000). Το αποτέλεσμα είναι ότι κάνουν διάφορα λάθη, όπως:

- ✓ Ανακριβή αποτελέσματα πράξεων λόγω λαθών στην ανάγνωση και στη γραφή αριθμών και συμβόλων.
- ✓ Δυσκολία να πουν την ώρα σε αναλογικό ρολόι, λόγω του ότι αργούν πολύ να καθορίσουν το μικρό και το μεγάλο δείκτη.
- ✓ Αναποτελεσματικός χειρισμός των νομισμάτων, λόγω δυσκολίας στη διάκριση των σχετικών μεγεθών.
- ✓ Αντιστροφές και καθρεπτικές αποδόσεις κατά τη γραφή μονοψήφιων και διψήφιων αριθμών, π.χ. αντί του 3 μπορεί να γράφει το ε, αντί του 6 μπορεί να γράφει το 9 ή το ρ και αντί του 12 μπορεί να γράφει 21 κ.ά.

(Μαρκάκης, 2006).

Οι δυσκολίες διάκρισης μορφών μπορεί να εντοπίζονται μόνο στην ακουστική αντίληψη, οπότε έχουμε λάθη λόγω σύγχυσης μεταξύ όρων ή λέξεων που μοιάζουν ακουστικά. Για παράδειγμα, αν για τα σύμβολα της πρόσθεσης και της αφαίρεσης χρησιμοποιούνται στην τάξη μόνο οι λέξεις «βάζω» και «βγάζω» αντίστοιχα, μπορεί ένα παιδί με δυσκολίες στην ακουστική διάκριση να αντιμετωπίσει προβλήματα κατά την υλοποίηση σχετικών προφορικών εντολών, καθώς δεν θα είναι σίγουρο για τη λέξη που άκουσε. (Magne, 2003).

III. Δυσκολίες χώρο – χρονικής οργάνωσης.

Σημαντικές παραμέτρους της μαθηματικής ικανότητας του παιδιού αποτελούν η οργάνωση του χώρου και του χρόνου, καθώς επηρεάζουν δεξιότητες, όπως η εκτέλεση πράξεων και η επίλυση προβλημάτων. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν κάποιες απαραίτητες σειρές ενεργειών στο χώρο και το χρόνο και επηρεάζονται άμεσα όταν υπάρχουν δυσκολίες με το χειρισμό εννοιών, όπως: πάνω, κάτω, αριστερά, δεξιά, εμπρός, πίσω, πριν, μετά. Τα παιδιά με δυσκολίες στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου τοποθετούν αριθμούς σε λάθος στήλη, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σημασία της θέσης, μεταφέρουν λάθος ψηφίο στην επόμενη στήλη και δεν τηρούν τη σωστή ακολουθία ενεργειών κατά την εφαρμογή των αλγορίθμων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

β) Οι αδυναμίες λεπτής κινητικότητας και οπτικό – κινητικού συντονισμού

Οι μαθηματικές αυτές δυσκολίες επιδρούν αρνητικά σε δεξιότητες, όπως η απαρίθμηση, η μέτρηση και η γραφή αριθμών, συμβόλων και όρων. Οι δυσκολίες ακριβούς

απαρίθμησης και μέτρησης, με τη σειρά τους, δεν επιτρέπουν στο παιδί να χειριστεί χειροπιαστό υλικό με κατάλληλο τρόπο, ώστε να βρει σωστά αποτελέσματα κατά την εκτέλεση πράξεων. Το παιδί γνωρίζει τι πρέπει να κάνει, αλλά δεν μπορεί να το μεταφράσει σε σωστή κινητική δραστηριότητα. Το αποτέλεσμα είναι ότι κάθε προσπάθεια να σχηματιστούν τα αριθμητικά σύμβολα και γενικά να γράψει το παιδί σε συγκεκριμένο και μάλιστα περιορισμένο χώρο γίνεται ιδιαίτερα επίπονη, οπότε κάθε γραπτή εργασία εμπεριέχει τον κίνδυνο της αποτυχίας. Γενικά, η ύπαρξη αδυναμιών λεπτής κινητικότητας και οπτικό – κινητικού συντονισμού οδηγεί σε δραματική αύξηση του χρόνου εκτέλεσης των εργασιών, με αποτέλεσμα την επιβάρυνση της μνήμης και τη χαλάρωση της προσοχής. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

γ) Τα μνημονικά προβλήματα

Τα μνημονικά προβλήματα εμποδίζουν σοβαρά το παιδί στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των μαθηματικών, καθώς η συγκράτηση πληροφοριών στη μνήμη είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση της μάθησης. Διακρίνονται οι εξής περιπτώσεις μνημονικών προβλημάτων:

I. Προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης.

Τα παιδιά με προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης κάνουν λάθη στην εκτέλεση πράξεων και στην επίλυση προβλημάτων, καθώς δυσκολεύονται να διατηρήσουν στη μνήμη τους τους αριθμούς που με εσωτερικό ή εξωτερικό λόγο εκφωνούν ή ακόμη και το είδος της πράξης που εκτελούν, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να βρουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Όταν η αριθμητική πράξη είναι μεγάλη, τα παιδιά αυτά είναι δυνατόν να ξεχάσουν κάποιο βήμα. Στην περίπτωση προβλημάτων με περισσότερες από μία πράξεις, τα παιδιά με δυσκολίες μνήμης δεν μπορούν να συγκρατήσουν όλες τις πληροφορίες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να σχηματίσουν μια ακριβή νοητική αναπαράσταση του προβλήματος. Τα προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης ίσως δυσκολεύουν τα παιδιά και σε σχετικά απλά έργα, όπως η εύρεση ενός αποτελέσματος με αριθμομηχανή, αφού το γεγονός ότι δεν μπορούν να συγκρατήσουν ολόκληρη μια αριθμητική παράσταση κάνει αναγκαίο το συνεχή έλεγχο της ακρίβειας και πιστότητας των ενεργειών, πράγμα που βέβαια αυξάνει πολύ το χρόνο εκτέλεσης. (Αγαλιώτης, 2000), (Magne, 2003).

II. Προβλήματα μακροπρόθεσμης μνήμης.

Τα προβλήματα αυτού του είδους έχουν ως αποτέλεσμα τον πολύ αργό ρυθμό προόδου του μαθητή σε θέματα όπως η αυτοματοποιημένη χρήση των βασικών αριθμητικών δεδομένων (π.χ. της προπαίδειας), παρά την κατανόηση της έννοιας των σχετικών πράξεων.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό τους είναι ότι, ενώ στο καθημερινό μάθημα μπορεί να αποδίδουν καλά, αποτυχαίνουν συχνά σε ανακεφαλαιωτικά – επαναληπτικά μαθήματα και εξετάσεις ή στην περίπτωση που χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν παλιότερες γνώσεις για να συνθέσουν μια νέα (π.χ. να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους στην αφαίρεση για να εκτελέσουν διαιρέσεις). (Magne, 2003), (Mercer & Pullen, 2005).

III. Προβλήματα μνήμης ακολουθιών.

Πολλές από τις μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες απαιτούν την ικανότητα συγκράτησης αρκετών γνωστικών στοιχείων σε συγκεκριμένη σειρά. Παράδειγμα τέτοιων δεξιοτήτων είναι οι αλγόριθμοι, τα προβλήματα πολλών πράξεων, το να πει κανείς την ώρα ή τη μέτρηση χρημάτων. Παιδιά με ιδιαίτερες αδυναμίες στη μνήμη ακολουθιών παραλείπουν κάποια από τα αναγκαία στάδια ή βήματα κατά την εφαρμογή των εννοιών και των δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα η εργασία τους να είναι ελλιπής ή ημιτελής. (Αγαλιώτης, 2000), (Lerner, 2005).

δ) Οι δυσκολίες ολοκλήρωσης

Οι δυσκολίες αυτές αναφέρονται σε σημαντικές αδυναμίες στο συνδυασμό και τη σύνθεση επιμέρους πληροφοριών για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την κατασκευή νέων γνώσεων. Αυτές οι αδυναμίες, στην πράξη, εμφανίζονται ως:

- ✓ Δυσκολίες στην ταξινόμηση και γενικά στην εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών χειροπιαστό, εικονιστικό και συμβολικό υλικό (δυσκολεύεται στη διάκριση μονών και ζυγών αριθμών).
- ✓ Δυσκολίες στην ανάγνωση πολυψήφιων αριθμών, λόγω αποτυχίας στη λογική ομαδοποίηση των ψηφίων ανά τρία (3), αρχίζοντας από τις μονάδες.
- ✓ Δυσκολίες στην έναρξη της μέτρησης από τυχαίο αριθμό, στην ονομασία του αριθμού που ακολουθεί έναν αριθμό που θα του δοθεί ή στη μέτρηση ανά δύο (2), τρία (3) κ.λπ.
- ✓ Δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων και ιδιαίτερα στην εύρεση της κατάλληλης πράξης.

(Μαρκάκης, 2006).

ε) Οι αδυναμίες προσληπτικού και εκφραστικού λόγου

Οι αδυναμίες προσληπτικού και εκφραστικού λόγου παρεμποδίζουν σημαντικά την προσπάθεια των μαθητών να πάρουν και να δώσουν πληροφορίες μέσω της μαθηματικής γλώσσας. (Μιχελουγιάννης, Τζενάκη, 2000).

Οι αδυναμίες προσληπτικού λόγου κάνουν δύσκολη τη σύνδεση των αριθμητικών όρων (π.χ. προσθετός, μείον, γινόμενο κ.λπ.) με το περιεχόμενό τους. Το αποτέλεσμα είναι ότι ο μαθητής:

- ✓ Δεν μπορεί να εκτελέσει οδηγίες που περιλαμβάνουν όρους (π.χ. βρες το άθροισμα).
- ✓ Προβληματίζεται ιδιαίτερα με έννοιες που εκφράζονται με ποικιλία όρων (π.χ. συν, και, βάζω, προσθέτω).
- ✓ Έχει μεγάλη δυσκολία με τα προβλήματα, αφού δεν μπορεί να μεταφράσει σε μια ικανοποιητική νοητική αναπαράσταση τις πληροφορίες που του παρουσιάζονται λεκτικά.

(Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι αδυναμίες εκφραστικού λόγου δεν επιτρέπουν στο παιδί να παρουσιάσει μέσω του λεκτικού κώδικα αυτό που στην πραγματικότητα κατανοεί. Η επιλογή της κατάλληλης λέξης (όρου, ονόματος αριθμού κ.λπ.) είναι μια δύσκολη υπόθεση για το συγκεκριμένο παιδί, με αποτέλεσμα να αποφεύγει τις προφορικές απαντήσεις, ιδιαίτερα όταν πρέπει να τις δώσει γρήγορα. Παιδιά με αυτού του είδους τη δυσκολία αποδίδουν συνήθως καλύτερα στα γραπτά παρά στα προφορικά. (Mercer & Pullen, 2005).

στ) Οι αδυναμίες αφηρημένης σκέψης

Οι αδυναμίες αφηρημένης σκέψης είναι από τα πλέον χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αναφέρονται σε σημαντικές αδυναμίες τόσο στην κατανόηση εννοιών, που παρουσιάζονται αποκλειστικά μέσω γραπτών συμβόλων, όσο και στη χρήση των γραπτών συμβόλων για την έκφραση μαθηματικών ιδεών. Οι αδυναμίες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται τα μαθηματικά σύμβολα, οι τύποι και οι παραστάσεις ως κάτι που δεν έχει σύνδεση με την πραγματικότητα. Παιδιά με αυτού του είδους τις δυσκολίες είναι δυνατόν να λειτουργούν πολύ καλύτερα σε επίπεδο χειροπιαστών αντικειμένων ή εικόνων, δείχνοντας ότι συχνά τα προβλήματά τους αφορούν κυρίως τον τρόπο αναπαράστασης και όχι το περιεχόμενο της γνώσης. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις αδυναμιών αφηρημένης σκέψης είναι οι δυσκολίες στην κατανόηση των ιδιοτήτων των πράξεων ή οι δυσκολίες στην επιλογή της κατάλληλης πράξης για την επίλυση προβλημάτων. (Αγαλιώτης, 2000).

ζ) Οι διαταραχές γνωστικού ύφους

Αρκετά παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχές γνωστικού ύφους. Αυτές οι διαταραχές μπορεί να οδηγούν σε μια ιδιαίτερη δυσκολία αναφορικά με την προσαρμογή στις απαιτήσεις νέων καταστάσεων ή σε μια παρορμητική αντιμετώπιση των

διαφόρων εργασιών. Για παράδειγμα, σε μια σελίδα με διαφορετικές πράξεις είναι δυνατόν να εκτελείται συνεχώς και μόνο η πράξη που βρίσκεται στην αρχή (π.χ. πρόσθεση), παρόλο που το παιδί είναι σε θέση να διακρίνει τα σύμβολα των διαφόρων πράξεων. Επίσης, το παιδί είναι δυνατόν να μη μπορεί να σταματήσει εκεί που πρέπει μια δραστηριότητα την οποία έχει αρχίσει (π.χ. κατά την αρίθμηση για την εύρεση του αθροίσματος $9+5$, το παιδί μπορεί να μη σταματήσει στο 14, αλλά να συνεχίσει να μετρά ως το 20, εξαντλώντας τους αριθμούς που γνωρίζει). Ακόμη, είναι δυνατόν να αντιδρά στις διάφορες καταστάσεις με βάση επιμέρους ερεθίσματα, χωρίς να εκτιμά το συνολικό πλαίσιο, δίνοντας την εντύπωση ότι δεν σκέφτεται αυτά που λέει. Για παράδειγμα, στην επίλυση προβλημάτων είναι δυνατόν να στηρίζει τα συμπεράσματά του σε ορισμένα μόνο δεδομένα, παραγνωρίζοντας κάποια άλλα και μη πετυχαίνοντας την ολοκλήρωση. (Αγαλιώτης, 2000), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Ο καθορισμός των αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολύ παλιό και δύσκολο εγχείρημα. Δεν έχουν διαπιστωθεί σαφείς σχέσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαταραχές και σε αιτιολογικούς παράγοντες. Διάφορες θεωρίες αναφέρονται σε «ελάχιστες δυσλειτουργίες του εγκεφάλου» ή σε διαταραχές σε ορισμένα πεδία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος ή ακόμα σε καθυστέρηση της ωρίμανσης συγκεκριμένων νευρικών κυττάρων. Άλλοι υποστηρίζουν ότι ευθύνονται ψυχολογικοί ή/και περιβαλλοντικοί παράγοντες (ιδιαίτερα η οικογένεια και το σχολείο) και άλλες αισθητηριακές ή νευρολογικές ανεπάρκειες. Η μόνη συμφωνία ανάμεσα σε ερευνητές και μελετητές υπάρχει στη διαπίστωση ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται σαν απόκλιση ανάμεσα στην πραγματοποιούμενη σχολική επίδοση και την προσδοκώμενη από γονείς και δασκάλους και δημιουργεί προβλήματα στην ομαλή εξέλιξη του παιδιού. Βέβαια, η αιτιολόγησή τους εξαρτάται από την ειδικότητα και την τοποθέτηση των ερευνητών.

Τα αίτια είναι κυρίως οργανικά και έχουν να κάνουν με λεπτές διαφορές, σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό, στην εγκεφαλική και ευρύτερη νευρική δομή και λειτουργία που εμπλέκεται στις διεργασίες επεξεργασίας και χρήσης της γραπτής, κυρίως, γλώσσας. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να συνυπάρχουν με άλλα προβλήματα π.χ. αισθητηριακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές, πολιτισμικές διαφορές ή ακατάλληλη εκπαίδευση, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι όμως αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών ενώ φαίνεται να έχουν κληρονομική βάση και να παρουσιάζονται συχνότερα στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια.

Βέβαια, είναι γενικά αποδεκτό ότι δεν ευθύνεται το παιδί και η συμπεριφορά του για το πρόβλημα ούτε οι γονείς, αλλά τα αίτια είναι βαθύτερα και πολλές φορές οι δυσλειτουργίες δεν εξαλείφονται παντελώς, αλλά με την κατάλληλη παρέμβαση, μειώνονται κάποιες αρνητικές τους επιπτώσεις. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μέρος της φύσης μας και αποτελούν τη μοναδικότητα με την οποία μαθαίνουμε και αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας. Γι' αυτό και δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με το σχολικό ρατσισμό της κατηγοριοποίησης ή και του αποκλεισμού.

Συνήθως οι αιτιολογικοί παράγοντες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ταξινομούνται σε τρεις (3) μεγάλες κατηγορίες τους βιολογικούς, τους γενετικούς και τους

περιβαλλοντικούς παράγοντες. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Λιβανίου, 2004), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

8.1. Βιολογικοί παράγοντες

Ένα μεγάλο μέρος της σύγχρονης έρευνας και θεωρίας βασίζεται στην υπόθεση ότι κάποια αδιόρατη και ίσως αδύνατη να παρατηρηθεί, εγκεφαλική βλάβη βρίσκεται πίσω από τα περισσότερα μαθησιακά προβλήματα. Σήμερα οι κλάδοι της νευρολογίας που ασχολούνται με τη δυσκολία ορισμένων παιδιών στην ανάγνωση και, γενικά, στη μάθηση αποδίδουν την ικανότητα ή ανεπάρκεια ή δυσλειτουργία αυτού του γλωσσικού συστήματος σε νευρολογικούς παράγοντες. Οι περιοχές του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για τις διεργασίες που αφορούν το λόγο, είναι: η περιοχή Wernicke, που βρίσκεται στον κροταφικό λοβό του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου, σχετίζεται με την κατανόηση της γλώσσας, η περιοχή Broca βρίσκεται κι αυτή στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο και ελέγχει την άρθρωση του λόγου και η Γωνιακή Έλικα, η περιοχή στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, η οποία ευθύνεται για τη γραπτή μορφή του λόγου. (Στασινός, 2009).

Όταν ένα παιδί, το οποίο δεν αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, διαβάζει, ο εγκέφαλός του αυτόματα συσχετίζει τα γραφήματα/σύμβολα που βλέπει στη σελίδα του βιβλίου με τα αντίστοιχα φωνήματα/ήχους και, κατόπιν, τα βάζει στη σωστή σειρά για να σχηματίσει τη λέξη και στη συνέχεια να τη διαβάσει. Αυτήν τη διεργασία, όμως, δεν μπορεί να την κάνει σωστά ο εγκέφαλος του παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Γι' αυτό προσπαθεί να διαβάσει χρησιμοποιώντας άλλες εγκεφαλικές περιοχές που, στην πραγματικότητα, μπορεί να εξυπηρετούν στην παραγωγή του λόγου ή στη νοηματική επεξεργασία του. Επομένως, στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες οι περιοχές Wernicke και Γωνιακής Έλικας, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της γλώσσας και αφορούν τη γραφή, ανάγνωση και κατανόηση της γλώσσας, υπολειπώνονται ή δυσλειτουργούν. Ενώ, αντίθετα, η περιοχή Broca, το κέντρο παραγωγής του λόγου, μπορεί να υπερλειτουργεί. (Καυκούλα, 2010).

Έρευνες που υποστηρίχθηκαν από το National Institute of Mental Health (NIMH), δείχνουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν προκαλούνται από ένα απλό νευρολογικό πρόβλημα, όπως πίστευαν παλιότερα, αλλά οι αιτίες είναι περισσότερες και πιο πολύπλοκες. Τα καινούρια δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότερες διαταραχές δεν προέρχονται από μία μόνο συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου, αλλά από δυσκολίες να συγκεντρωθούν μαζί πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τους ερευνητές του NIMH, οι δυσκολίες προέρχονται από λεπτές διαταραχές στις δομές και λειτουργίες του

εγκεφάλου, διαταραχές που σε πολλές περιπτώσεις ξεκινάνε πριν από τη γέννηση. Αν η διαταραχή γίνει νωρίς, το έμβρυο μπορεί να πεθάνει ή να γεννηθεί με πολλές αναπηρίες και πιθανόν με διανοητική καθυστέρηση. Αν η διαταραχή συμβεί αργότερα, όταν τα κύτταρα ειδικεύονται και μετακινούνται στη θέση τους, μπορεί ν' αφήσει λάθη στη δημιουργία, τη θέση ή τη σύνδεση των κυττάρων. Ορισμένοι επιστήμονες πιστεύουν ότι αυτά τα λάθη μπορεί να εμφανιστούν αργότερα ως μαθησιακές διαταραχές. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Συγκρίνοντας ανθρώπους με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, κάποιοι επιστήμονες έχουν παρατηρήσει συγκεκριμένες διαφορές στη δομή και λειτουργία του εγκεφάλου. Για παράδειγμα, καινούρια έρευνα δείχνει ότι μπορεί να υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη δομή του εγκεφάλου που ονομάζεται *planum temporale*. Μια περιοχή που σχετίζεται με τη γλώσσα και βρίσκεται και στις δυο πλευρές του εγκεφάλου. Σε ανθρώπους με ειδική αναπτυξιακή 333δυσλεξία, οι δύο δομές βρέθηκαν να είναι ισομεγέθεις. Στους ανθρώπους που δεν είναι δυσλεκτικοί, το αριστερό *planum temporale* ήταν σημαντικά μεγαλύτερο. Ορισμένοι επιστήμονες πιστεύουν ότι τα αναγνωστικά προβλήματα μπορεί να έχουν σχέση με τέτοιες διαφορές. (Αναγνωστοπούλου, 2008). Στην Ελλάδα, ο Καρπαθίου υποστηρίζει ότι υπάρχει πρόβλημα κωδικοποίησης – αποκωδικοποίησης, το οποίο οφείλεται σε λειτουργικές εγκεφαλικές βλάβες ή ελλειμματική εγκεφαλική πλευρίωση. (Καρπαθίου, 2008). Οι έρευνες του National Institute of Mental Health είναι προσανατολισμένες στις εγκεφαλικές λειτουργίες και διερευνούν την πλευρά αυτή των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν ευρήματα για την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι σύγχρονες απόψεις αποδίδουν μεγάλο μέρος των μαθησιακών δυσκολιών σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, αλλά δεν πρέπει να παραβλέπεται ο ρόλος των περιβαλλοντικών επιδράσεων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

8.2. Γενετικοί παράγοντες

Το 1996 αναπτύχθηκε η θεωρία ότι για κάθε μας χαρακτηριστικό ευθύνεται κάποιο γονίδιο. Η αλήθεια είναι ότι υπάρχει κληρονομική συμμετοχή, επιρρέπεια ή ευαισθησία σε όλες μας τις ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, εκτεταμένες έρευνες έχουν δείξει ότι κανένα γονίδιο δεν είναι απόλυτα υπεύθυνο από μόνο του γι' αυτές τις όποιες ιδιαιτερότητες. Τα γονίδια είναι στην ουσία φορείς δυνατοτήτων των έμφυτων χαρακτηριστικών των κυττάρων σε κάθε οργανισμό. Τα γονίδια αυτά μπορεί να ενεργοποιηθούν ή να αδρανήσουν εξαιτίας περιβαλλοντικών παραγόντων. Συνεπώς, οι βιωματικές εμπειρίες, ο τρόπος ζωής και το άμεσο περιβάλλον του κάθε οργανισμού ευθύνονται για το ποιες, πολλαπλές και πολύμορφες

δυνατότητες θα εξελιχθούν ή μάλλον θα ενεργοποιηθούν στην πορεία. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η ικανότητα να μάθουμε να μιλάμε είναι γραμμένη μέσα στο γενετικό μας υλικό και τα υπεύθυνα γονίδια ενεργοποιούνται ή αδρανούν, σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, κατά τη διάρκεια της εξελικτικής πορείας του παιδιού, από τη στιγμή της σύλληψής του. Ένα από αυτά τα γονίδια που είναι υπεύθυνο για την κατάκτηση της γλώσσας, το FoxP2, εντοπίστηκε πρόσφατα στο χρωμόσωμα 7 από τον Antony Monaco. Το να έχει, όμως, κανείς το συγκεκριμένο γονίδιο δεν αρκεί. Αν το παιδί δεν εκτεθεί στη σωστή γλώσσα κατά τη διάρκεια της κρίσιμης μαθησιακής περιόδου, θα έχει πάντοτε προβλήματα με το λόγο. Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι ο γενετικός γονιδιακός παράγοντας παίζει μέτριο ρόλο στην κληρονομική επιρρέπεια. Επίσης, βρέθηκε ότι ένα άτομο μπορεί να είναι χαμηλής, μέτριας ή υψηλής προδιάθεσης. Επομένως, το περιβάλλον ανατροφής και οι βιωματικές εμπειρίες είναι οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν και παίζουν αποφασιστικό ρόλο στο πώς θα εξελιχθούν αυτές οι προδιαθέσεις. (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Εξερευνώντας, επίσης, τους γενετικούς παράγοντες βρέθηκε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να υπάρχουν σε περισσότερα από ένα μέλος οικογενειών και αυτό δείχνει ότι μπορεί να υπάρχει γενετική συσχέτιση και να κληρονομείται μια λεπτή δυσλειτουργία του εγκεφάλου που με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες. Μπορεί, όμως, γι' αυτή την κληρονομικότητα να ευθύνεται το οικογενειακό περιβάλλον που πιθανόν να παρέχει κακά πρότυπα γλωσσικής ή άλλης ανάπτυξης. (Lerner, 2003). Γενικότερα, οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να είναι αποτέλεσμα κάποιας νευρολογικής διαταραχής, η οποία σχετίζεται με κληρονομικούς παράγοντες, αλλά δεν είναι δυνατόν ν' ανιχνευτεί με τα μέσα που διαθέτουμε σήμερα. Αυτό που πιθανό να κληρονομείται είναι τα ελλείμματα, τα οποία αφορούν τον τρόπο λειτουργίας ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου και τα οποία δημιουργούν στο παιδί δυσκολίες στη διάκριση των ήχων και των γραπτών συμβόλων. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η κληρονομικότητα ευθύνεται για το 60% περίπου των περιπτώσεων διαταραχών ανάγνωσης. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

8.3. Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται, κυρίως, στις καταστάσεις εκείνες που επικρατούν στο σπίτι, στην κοινότητα και στο σχολείο κι επηρεάζουν αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από κοινωνικής, ψυχολογικής και μαθησιακής πλευράς. Συγκεκριμένα, αναφέρονται, κυρίως, σε τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική

ηλικία ή πολύ νωρίτερα, σε κάθε είδους πίεση των γονέων, καθώς και σε ανεπαρκή διδασκαλία. (Καυκούλα, 2010), (Νιτσόπουλος, 2003).

Πολλοί ερευνητές, χωρίς ν' αρνούνται την ύπαρξη κάποιας ήπιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, τονίζουν την αρνητική επίδραση του περιβάλλοντος από την προγεννητική περίοδο ως την ενηλικίωση και το ρόλο των ψυχολογικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων. Για παράδειγμα, υπάρχουν πολλές έρευνες που έδειξαν ότι η χρήση αλκοόλ, τσιγάρων ή ναρκωτικών κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα στο αγέννητο παιδί. Μητέρες που καπνίζουν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης βρέθηκε ότι είναι πιθανότερο να γεννήσουν παιδιά με μικρό βάρος, τα οποία τείνουν να είναι επιρρεπή σε ποικίλα προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων και των μαθησιακών δυσκολιών. Η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης έχει συνδεθεί με το εμβρυϊκό αλκοολικό σύνδρομο, μία κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλό βάρος του νεογέννητου, διανοητικές διαταραχές, υπερκινητικότητα και συγκεκριμένα φυσικά ελαττώματα, αλλά και συνήθης κατανάλωση αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη του παιδιού και να συντελέσει στην εμφάνιση προβλημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση, την προσοχή, τη μνήμη και τη μαθηματική σκέψη. Ιδιαίτερα, τα ναρκωτικά, όπως η κοκαΐνη κ.ά. μοιάζει να επηρεάζει τη φυσιολογική ανάπτυξη των δεκτών του εγκεφάλου. Αυτά τα κύτταρα βοηθούν να μεταφέρουν μηνύματα από το δέρμα μας, τα μάτια και τ' αυτιά και βοηθούν να κανονίσουμε τη φυσική μας αντίδραση στο περιβάλλον. Επειδή τα παιδιά με συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία στο να κατανοήσουν τους λεκτικούς ήχους ή τα γράμματα, μερικοί ερευνητές πιστεύουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνδέονται με ελαττωματικούς δέκτες. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Άλλα προβλήματα μαθησιακών δυσχερειών μπορεί να προέρχονται από επιπλοκές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Κατά τη διάρκεια της γέννας, ο ομφάλιος λώρος μπορεί να στριφτεί και να διακόψει προσωρινά την παροχή οξυγόνου (ανοξαιμία) και αυτό μπορεί να προκαλέσει ανωμαλίες και να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες αργότερα. Ιδιαίτερα ευαίσθητα είναι τα καινούρια κύτταρα του μυαλού και τα νευρικά δίκτυα που συνεχίζουν να παράγονται για ένα χρόνο ή περισσότερο από τότε που γεννιέται το μωρό. Οι ερευνητές ψάχνουν για περιβαλλοντικές τοξίνες που μπορεί να οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες, πιθανότατα με το να διαταράσσουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Το κάδμιο και ο μόλυβδος έχουν γίνει αντικείμενο νευρολογικής μελέτης. Μία μελέτη σε ζώα έδειξε σύνδεση της έκθεσης στο μόλυβδο και της ικανότητάς τους να μαθαίνουν. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005). Μαθησιακά προβλήματα μπορεί να δημιουργηθούν και σε παιδιά με καρκίνο που

αντιμετωπίστηκε με χημειοθεραπεία ή ακτινοβολία σε μικρή ηλικία, ιδιαίτερα σε παιδιά με όγκο στον εγκέφαλο που ακτινοβολήθηκαν. (Νιτσόπουλος, 2003), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Από πολλές έρευνες έχει φανεί η σημαντική επίδραση του ανθρώπινου, κυρίως, περιβάλλοντος. Έχει διαπιστωθεί ότι η ενασχόληση των ενηλίκων με το παιδί και η αλληλεπίδρασή τους έχει μεγαλύτερη επίδραση από το άριστο υλικό περιβάλλον και τις ανέσεις, όπου απουσιάζουν οι ανθρώπινες σχέσεις. (Αναγνωστοπούλου, 2008).

Την επίδραση του περιβάλλοντος τονίζει και η Καλαντζή – Αζίζι, η οποία μεταξύ των άλλων σημειώνει ότι έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως, λόγω δικών μας –θα λέγαμε– περιβαλλοντικών αδυναμιών και ελλείψεων / μη έγκαιρη διάγνωση / έλλειψη κατάλληλων υπηρεσιών. (Καλαντζή-Αζίζι, 2003).

Η Σαμαρτζή αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με τα συγκεκριμένα κατά καιρούς εκπαιδευτικά προγράμματα, με τις απαιτήσεις τους για μελέτη στο σπίτι, καθώς και με κοινωνικό – πολιτισμικούς παράγοντες, όπως ο ελεύθερος χρόνος της οικογένειας, οι δραστηριότητές της κ.λπ. (Καυκούλα, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ο Κυπριωτάκης γράφει πως οι διαταραχές στη μάθηση δεν αποτελούν μόνο υπόθεση του ατόμου στο οποίο εμφανίζονται, αλλά σε πολλές περιπτώσεις είναι υπόθεση όλης της οικογένειάς του. Όσον αφορά στην οικογένεια ανησυχητικές διαστάσεις έχει πάρει η αύξηση κακοποίησης παιδιών τα τελευταία χρόνια, πολλά από τα οποία είναι θύματα ενδοοικογενειακής βίας. Σύμφωνα με έρευνες, η ενδοοικογενειακή βία αρκετές φορές είναι η γενεσιουργός αιτία για την εμφάνιση και διεύρυνση των μαθησιακών δυσκολιών. Ως παράγοντας γένεσης δεν έχει επιπτώσεις μόνο στην επίδοση αλλά και στη γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού. (Δροσινού-Κορέα, 2007), (Καυκούλα, 2010).

Η διεθνής βιβλιογραφία πάντως αποκαλύπτει ότι δεν είναι λίγοι οι ειδικοί που υποστηρίζουν ότι αν οι δάσκαλοι ήταν καλύτερα εκπαιδευμένοι και προετοιμασμένοι ν' αντιμετωπίσουν παιδιά υψηλής επικινδυνότητας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού πολλές περιπτώσεις ειδικών μαθησιακών δυσκολιών θα μπορούσαν ν' αποφευχθούν. (Καυκούλα, 2010), (Νιτσόπουλος, 2003), (Smith, 2004).

8.4. Μερικές άλλες προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τους Walter & Strawser οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε ψυχολογικά προβλήματα (25% - 38%), σε υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής (22% - 30%), σε προβλήματα λόγου (14% - 17%), σε οπτικό – κινητικές διαταραχές (11% - 15%) ή σε γενικές διαταραχές (8% - 10%).

Κατά τον Bradley τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών χωρίζονται σε εξωγενή, ενδογενή και μεικτά. Εξωγενείς αιτίες θεωρούνται οι διάφορες ασθένειες και οι απουσίες από τα μαθήματα εξαιτίας των, οι συναισθηματικές αποκλίσεις, τα άσχημα κίνητρα μάθησης, οι επιδράσεις των συνομηλίκων και οι μεγάλες ψυχικές βλάβες. 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.ά. Στις ενδογενείς αιτίες περιλαμβάνονται γενετικοί παράγοντες, ανωμαλίες κατά τη γέννηση και το σύνδρομο εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Τέλος, σαν μεικτοί παράγοντες αναφέρονται οι νευρολογικές δυσλειτουργίες σε συνδυασμό με συναισθηματικές ανωμαλίες και άσχημες περιβαλλοντικές συνθήκες. (Bishop & Leonard, 2001).

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (World Health Organization) οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε ψυχολογικά ή βιολογικά αίτια, σε ειδικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις, σε προβλήματα υγείας ή σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Σύμφωνα με τη Μπαμπλέκου, κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί και διάφορες άλλες υποθέσεις σχετικά με τα μαθησιακά προβλήματα και τις αιτίες που πιθανόν τα προκαλούν. Οι υποθέσεις αυτές συχνά αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως χαρακτηριστικά αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν αποτελούν απόρροια των μαθησιακών δυσκολιών αλλά παράγοντα γένεσής τους. Αυτές λοιπόν είναι:

I. Υπόθεση της αναπτυξιακής επιβράδυνσης

Υποστηρίζεται ότι πολλά παιδιά καθυστερούν ή υστερούν στην ανάπτυξη ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου και του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, ανάπτυξη που είναι αναγκαία στη συνέχεια για την εξέλιξη των γραπτών γλωσσικών λειτουργιών. Ωστόσο, η επιβράδυνση ή υστέρηση της ανάπτυξης δεν ισοδυναμεί με εγκεφαλική ή με αλλοίωση των εγκεφαλικών δομών. Αυτή η εξελικτική ανωριμότητα ευθύνεται για τις γλωσσικές δυσκολίες.

II. Υπόθεση μιας δυσλειτουργίας στην πρόσληψη των πληροφοριών

Αναφέρεται στη μειωμένη ικανότητα του παιδιού να προσλαμβάνει οπτικές πληροφορίες, να τις αναλύει στα επιμέρους χαρακτηριστικά τους και να τις οργανώνει με σκοπό την περαιτέρω επεξεργασία. Εξαιτίας αυτής της δυσλειτουργίας παρεμποδίζεται η ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής.

III. Υπόθεση μιας αδυναμίας μείξης οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων

Σύμφωνα μ' αυτήν το παιδί έχει δυσκολίες να ενσωματώσει σε ενιαίο σύνολο τις πληροφορίες, τις οποίες προσλαμβάνει μέσω της ακουστικής και της οπτικής δίοδου. Η

ανάγνωση σ' αυτήν την περίπτωση αντιμετωπίζεται, τουλάχιστον στα αρχικά στάδια, ως διαδικασία αναγνώρισης οπτικών συμβόλων και αντιστοίχισής τους με ακουστικά σύμβολα, δηλαδή με τον προφορικό λόγο.

IV. Υπόθεση μιας δυσλειτουργίας λεκτικής φύσης

Αυτή η θεωρία είναι αρκετά διαδεδομένη και εντοπίζει τη δυσκολία του παιδιού στην επεξεργασία λεκτικών πληροφοριών, στη μειωμένη, δηλαδή, ικανότητά του να βρίσκει εγκαίρως την έννοια των λέξεων που διαβάσει ή ακούει κι αυτό οδηγεί στην αργή επεξεργασία. Σ' αυτόν το λόγο οφείλεται εν μέρει και το γεγονός ότι παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας έχουν υψηλότερες επιδόσεις στο εκτελεστικό μέρος των διαφόρων δοκιμασιών νοημοσύνης και χαμηλότερες στο λεκτικό.

V. Υπόθεση μιας δυσλειτουργίας στη φωνολογική κωδικοποίηση των πληροφοριών

Σύμφωνα μ' αυτήν την υπόθεση, υπάρχει αδυναμία στο παιδί να αναλύσει τις λέξεις σε συλλαβές και γράμματα καθώς, επίσης και ανικανότητα να μετατρέψει τα στοιχεία αυτά σε ήχους. Η φωνολογική αντίληψη των ήχων είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα και το αντίστροφο. Η ανάγνωση, η γραφή και η ορθογραφία βασίζονται στην ευαισθησία, την οποία έχει αναπτύξει το παιδί σε ό,τι αφορά τους διαφορετικούς ήχους που συγκροτούν τις λέξεις.

VI. Υπόθεση μιας δυσλειτουργίας των μνημονικών διεργασιών

Η ανάγνωση, η γραφή και η ορθογραφία συνδέονται με διαφορετικές διεργασίες, οι οποίες επιτελούνται από το μνημονικό σύστημα. Η μνημονική δυσλειτουργία αγγίζει αρκετές πλευρές της διαδικασίας επεξεργασίας των πληροφοριών. Εκδηλώνεται με μειωμένο εύρος της βραχυπρόθεσμης ή εργαζόμενης μνήμης και ως αδυναμία να συγκρατηθούν πληροφορίες σε συγκεκριμένη σειριακή ακολουθία (σειρά των γραμμάτων μιας λέξης, σειρά των ημερών της εβδομάδας, των μηνών του χρόνου κ.λπ.), όταν οι πληροφορίες είναι λεκτικής φύσης. Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές η ανάπτυξη της ανάγνωσης ξεκινά με την απόκτηση ενός οπτικού λεξιλογίου και στη συνέχεια το παιδί μαθαίνει να μετατρέπει τα φωνήματα σε γραφήματα, δηλαδή, αναπτύσσει μια στρατηγική φωνολογικής αποκωδικοποίησης. Χωρίς αυτήν τη στρατηγική δεν μπορεί να διαβάσει νέες λέξεις και βασίζεται αναγκαστικά στην οπτική του μνήμη. Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία οπτικής αναγνώρισης, λοιπόν, ενώ η ορθογραφία είναι μια διαδικασία ανάκλησης. Ενώ η πρώτη μπορεί να προχωρήσει με βάση μόνο μερικά δεδομένα (αναγνώριση τμημάτων λέξεων ή προτάσεων), η δεύτερη προϋποθέτει τη χρήση αναλυτικών δεδομένων (λεπτομερής και πλήρης ανάκληση της μορφής της λέξης από τη μνήμη). (Κάτσιου-Ζαφρανά, 2003), (Smith, 2004).

Μια μαθησιακή δυσκολία συνήθως οδηγεί σε σχολική αποτυχία και ιδιαίτερα όταν υπάρχουν επιβαρυντικοί παράγοντες. Μια μικρή, δηλαδή, μαθησιακή δυσκολία μπορεί να γίνει αίτιο σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών και να ανατροφοδοτεί συνεχώς τη διαδικασία με νέα και σοβαρότερα προβλήματα. Τελικά, οι μαθησιακές δυσκολίες είτε υπάρχει οργανική εξελικτική βλάβη ή άλλο πρόβλημα είτε όχι, επηρεάζονται άμεσα από περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία τους, στην εμφάνισή τους και στη διαχείρισή τους. Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες μέχρι και την πρώτη σχολική ηλικία κυρίαρχο ρόλο παίζει η οικογένεια και το οικογενειακό περιβάλλον και στη συνέχεια αυξάνεται η επίδραση της ευρύτερης κοινωνίας και βέβαια του σχολείου. Εφόσον μάλιστα, μέχρι σήμερα, τουλάχιστον, δεν υπάρχει ιατρικός τρόπος αντιμετώπισης ακόμα και εγκεφαλικών δυσλειτουργιών και η εκπαιδευτική παρέμβαση έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, πρέπει να τονίζουμε ιδιαίτερα την περιβαλλοντική αιτιολόγηση, για να συνδυαστεί με την ανάλογη στάση απέναντι στο πρόβλημα και την ορθή του αντιμετώπιση. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

9.1. Συχνότητα εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίστηκαν ως ασθένεια τον 20^ο αιώνα. Στη δεκαετία του 1970, με κορύφωση σε εκείνη του '80, οι μελετητές προσπαθούν να τις προσεγγίσουν τόσο από την πλευρά των ατομικών διαφορών όσο και από την πλευρά του κοινωνικού φαινομένου. Στα μέσα της δεκαετίας του '90, οι Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούνται πλέον ως ένα από τα μεγάλα και σοβαρά προβλήματα των δυτικών κοινωνιών. Υπολογίζεται ότι παρουσιάζονται σε ποσοστό που ανέρχεται τουλάχιστον στο 20% του μαθητικού πληθυσμού, εκφράζοντας το ανησυχητικό μέγεθος του προβλήματος. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005). Από τη μελέτη αυτού του θέματος σε διάφορα ορθογραφικά συστήματα, μόλο που παραλλάσσουν μεταξύ τους ως προς τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τον ορισμό ενός τέτοιου πεδίου, προκύπτει ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιπροσωπεύουν μια αναλογία του σχολικού πληθυσμού, η οποία δικαιολογημένα προκαλεί ανησυχία στους ενδιαφερόμενους γονείς, αλλά και στους φορείς της εκπαίδευσης. (Καρβούνης, 2007). Κοινή παραδοχή όλων των μελετών, αποτελεί επίσης, το γεγονός ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να παρουσιάζονται πολύ πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια. (Αθανασιάδη, 2001), (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Καρβούνης, 2007), (Καυκούλα, 2010), (Μιχελogiάννης, Τζενάκη, 2000), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η συχνότητα εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών στον παιδικό πληθυσμό δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια λόγω των δυσκολιών που έχουν σχέση με τον ορισμό αυτών, με τη διάγνωσή τους, τον τρόπο προσέγγισής τους, καθώς και με τα δείγματα των ερευνών. Ποικίλλει από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή ως αποτέλεσμα τόσο των διαφορετικών διαγνωστικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται όσο και των πόρων που διατίθενται για την αντιμετώπισή τους. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ενδεικτικά, μερικά από τα ποσοστά των παιδιών που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες είναι τα ακόλουθα: Αγγλία 14%, Γαλλία 14%, Η.Π.Α. 15%, Καναδάς 16%, Ελλάδα 15%. (Μήτσιου – Δάκτυλα, 2009).

Είναι γενικά αποδεκτό το γεγονός ότι υπάρχει διακύμανση ανάμεσα σε διάφορες μελέτες σχετικά με τον υπολογισμό των διαταραχών μάθησης. Υπολογίζεται ότι γύρω στο 15% των παιδιών σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης αν και διαθέτουν

φυσιολογική νοημοσύνη και έχουν δεχθεί επαρκή εκπαίδευση. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν μειωμένη απόδοση σε μία ή περισσότερες σχολικές δραστηριότητες, όπως στην ανάγνωση, στη γραφή ή στην αριθμητική. Αναφέρεται ότι ένα στα πέντε παιδιά δυσκολεύεται να μάθει να διαβάσει. Αν και τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά τελικά μαθαίνουν να διαβάζουν, πολλά συνεχίζουν να έχουν δυσκολίες και δεν αποκτούν ποτέ φυσιολογική ροή στην ανάγνωση. Η αναγνωστική ικανότητα στην Γ΄ Δημοτικού είναι προγνωστικός παράγοντας για τη μακροπρόθεσμη σχολική επιτυχία ενός παιδιού. Το 75% των παιδιών με δυσαναγνωσία που δεν διαγιγνώσκονται πριν την Γ΄ τάξη, συνεχίζουν να έχουν προβλήματα στην Γ΄ Γυμνασίου και λιγότερα από 2% συνεχίζουν σε ανώτερη εκπαίδευση μετά το Λύκειο. Περίπου 50% των παιδιών που βρίσκονται σε ειδική εκπαίδευση έχουν μαθησιακές δυσκολίες και 80% από αυτά έχουν αναγνωστική δυσκολία. (Συρίγου-Παπαβασιλείου, 2007). Η διαταραχή της ανάγνωσης αποτελεί μείζον κοινωνικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η συχνότητά της υπολογίζεται ανάμεσα στο 5 έως 17% των παιδιών σχολικής ηλικίας. Είναι επομένως μία από τις πιο συχνές νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές, με αναλογία αρρένων προς θήλεις 2-3:1. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Έχει βρεθεί συχνότερη σε παιδιά που προέρχονται από μειονότητες καθώς και σε αυτά που προέρχονται από οικογένειες που λαμβάνουν οικονομική βοήθεια. Είναι επομένως σαφές ότι πολλά παιδιά έχουν αναγνωστικές δυσκολίες λόγω περιβαλλοντικών παραγόντων (οικονομική ανέχεια, χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας, έλλειψη περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, ανεπαρκής διδασκαλία). (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Συρίγου-Παπαβασιλείου, 2007). Μελέτες επιβεβαιώνουν ότι υπάρχουν δύο βασικοί τύποι αναγνωστικής δυσκολίας, ο ένας που έχει γενετική βάση (δυσλεξία) και ο δεύτερος που οφείλεται σε περιβαλλοντικές επιδράσεις και ο οποίος είναι πολύ συχνότερος. (Συρίγου-Παπαβασιλείου, 2007).

Από όλα τα παραπάνω, φαίνεται πως οι ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης αφορούν το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και συχνά επικαλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τις ειδικές δυσκολίες των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης. Επιδημιολογικές έρευνες για τη συχνότητα της ειδικής δυσκολίας των μαθηματικών δεν υπάρχουν. Έχει, όμως, διαπιστωθεί ότι, σε κλινικό δείγμα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, η δυσκολία των μαθηματικών αφορά στο 1/5 περίπου των παιδιών. Αυτή η αναλογία μεταφράζεται ποσοστιαία ως το 1% περίπου του πληθυσμού των μαθητών. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Σε αντίθεση έρχονται σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Αγγλία και στην Αμερική, σύμφωνα με τις οποίες, η έκταση στην οποία εμφανίζονται οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην αρίθμηση και τις αριθμητικές πράξεις, κυμαίνεται περίπου στο 12% με 15% του πληθυσμού. Άλλες μελέτες, οι οποίες περιορίστηκαν στην

εκτίμηση του ποσοστού του πληθυσμού που πάσχει από δυσαριθμησία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το ποσοστό αυτό είναι της τάξης του 6% περίπου. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010). Σε ό,τι αφορά την ειδική μαθησιακή δυσκολία της γραπτής έκφρασης, φαίνεται πως αυτή από μόνη της εμφανίζεται πολύ σπάνια, αλλά συχνά συνυπάρχει με άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν, όμως, συνεκτιμήσουμε τα υψηλά ποσοστά (8-15%) των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στη γλωσσική τους ανάπτυξη, καθώς επίσης και τα σχετικά υψηλά ποσοστά των δυσκολιών ανάγνωσης, τα οποία αναφέρθηκαν πιο πάνω, τότε θα πρέπει να υπολογίσουμε πως οι δυσκολίες της γραπτής έκφρασης αφορούν τουλάχιστον το 10% του μαθητικού πληθυσμού. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον αγγλόφωνο, κυρίως, χώρο, ο αριθμός των ατόμων που συναντούν δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου φαίνεται ότι είναι ακόμη μεγαλύτερος από τον αριθμό όσων έχουν προβλήματα με την ανάγνωση. Αναφέρεται ότι οι μαθητές με προβλήματα στη γραφή αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα η οποία αντιστοιχεί στο 10% με 34% των μαθητών. Η πλειονότητά τους, μάλιστα, υποφέρει από δυσκολίες μάθησης. Αν στις ειδικές δυσκολίες μάθησης προστεθούν και τα συνήθη προβλήματα ορθογραφίας και διατύπωσης καθώς και οι αδυναμίες στην έκφραση, τότε το ποσοστό αυτών που έχουν δυσχέρειες στη γραφή αυξάνεται ακόμη πιο πολύ. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Σε σχετική επισκόπηση ορισμένων μελετών αναφέρονται εκτιμήσεις για τις περιπτώσεις της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας που κυμαίνονται μεταξύ 4-5% του σχολικού πληθυσμού. (Καρβούνης, 2007). Σύμφωνα, όμως, με τα κριτήρια του ICD-10 μόνο το 2-4% περίπου των μαθητών παρουσιάζουν ειδική αναπτυξιακή ή εξελικτική δυσλεξία. (Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, 1997).

Διαταραχές μάθησης πολύ συχνά ανευρίσκονται και σε άλλα μέλη της οικογένειας από γενιά σε γενιά. Υποστηρίζεται ότι η εμφάνιση υψηλών ποσοστών διαταραχών του λόγου, της ανάγνωσης, του συλλαβισμού και της γραφής, που παρατηρείται στους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, εξηγείται με την παραδοχή της ύπαρξης ενός επικρατούντος τρόπου κληρονομικότητας. Μελέτες διδύμων έδειξαν ότι η επικράτηση των διαταραχών μάθησης στα μέλη των οικογενειών τους ήταν πολύ υψηλότερη από εκείνη του γενικού πληθυσμού και ότι υπήρχε υψηλός δείκτης συμφωνίας για Μαθησιακές Δυσκολίες σε μονοζυγωτικούς διδύμους σε σύγκριση με τους διζυγωτικούς. Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται, ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται περισσότερο στα παιδιά των πόλεων απ' ό,τι των αγροτικών περιοχών. Μια σωστή μεθοδολογικά έρευνα στη Μεγάλη Βρετανία έδειξε ότι τα παιδιά των μεγάλων αστικών κέντρων παρουσίαζαν 2,5 φορές περισσότερο Μαθησιακές Δυσκολίας από τα παιδιά των αγροτικών περιοχών. Ειδικότερα, η ειδική καθυστέρηση της

ανάγνωσης απαντούσε στο 10% του σχολικού πληθυσμού των αστικών περιοχών του Λονδίνου, ιδιαίτερα των φτωχών συνοικιών, σε αντίθεση με το 4% του σχολικού πληθυσμού της αγροτικής περιοχής Isle of Wight. Τέλος, υποστηρίζεται ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται πολύ συχνότερα στους παραπτωματικούς εφήβους παρά στο γενικό πληθυσμό. Σύγχρονες μελέτες αναφέρουν επίπτωση 15-20% για τη διαταραχή της ανάγνωσης ανάμεσά τους. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Στην Ελλάδα, παρόλο που απαντάται συχνά το φαινόμενο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών, εντούτοις δεν έχουν προκύψει αξιόπιστα δεδομένα για τη συχνότητα εμφάνισής τους, καθώς δεν υπάρχουν ακριβείς πληροφορίες από πανελλήνιες μελέτες. Οι περισσότερες έρευνες, υποστηρίζουν ότι το πλήθος των ατόμων που εμφανίζουν μικρές, μέτριες ή μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση αντιπροσωπεύει ποσοστό της τάξης του 10% έως 20% του γενικού πληθυσμού. Άλλοι ερευνητές, όμως, ανεβάζουν το ποσοστό αυτό σε πολύ υψηλότερα επίπεδα. Ο Κυπριωτάκης τονίζει πως στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες ανέρχεται ολοένα. Περίπου δέκα (10) μαθητές ανάμεσα στους τριάντα (30) μιας τάξης παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ο Ματσανιώτης υπολογίζει ότι περίπου ένα (1) από τα δέκα (10) παιδιά που πηγαίνουν σχολείο έχει δυσκολίες στη μάθηση που οφείλονται σε αναπτυξιακές δυσκολίες, ενώ έχουν κανονική νοημοσύνη, φυσιολογικά αισθητήρια όργανα και φυσιολογικό εγκέφαλο και τους διαχωρίζει από τους μαθητές που η φύση δημιουργεί προβλήματα στη μάθηση. Σύμφωνα με άλλους ειδικούς, το ποσοστό των σοβαρών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (απόδοση στη μάθηση με καθυστέρηση 2 ετών περίπου) σε 4-5%, ενώ των ήπιων (καθυστέρηση στην απόδοση 1 έτους περίπου) σε 10-15%. Οι περισσότερες δυσκολίες, πάντως, 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. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Μολονότι τα αποτελέσματα των ερευνών συχνά διαφωνούν μεταξύ τους, τα υπάρχοντα ευρήματα, ακόμα και ανάμεσα σε διαφορετικές χώρες, εμφανίζουν μια εντυπωσιακή συμφωνία. Προτάθηκε η υπόθεση ότι η σχετικά υψηλή συχνότητα εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών, μπορεί να παρατηρείται σε παιδιά που μαθαίνουν αλφαβητικές γλώσσες και ότι τα προβλήματα ανάγνωσης είναι σχεδόν ανύπαρκτα στα παιδιά που μαθαίνουν γλώσσες των οποίων η γραφή χρησιμοποιεί ιδεογράμματα (π.χ. κινέζικα, γιαπωνέζικα) ή γλώσσες με πιο συστηματικές σχέσεις ήχου - συμβόλου (π.χ. κροατικά, φιλανδικά). Τα πιο πρόσφατα ευρήματα δείχνουν ότι αν και τα προβλήματα ανάγνωσης δεν είναι τόσο συχνά στις ομάδες αυτές, εξακολουθούν να υπάρχουν. Ακόμα και μία συχνότητα

10% δηλώνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει να αντιμετωπίσει ένα αξιοπρόσεκτο πρόβλημα. Σύμφωνα με την εκτίμηση αυτή, τρία (3) περίπου παιδιά σε κάθε τάξη, εκτός από τυχόν νοητικές ή κοινωνικές μειονεξίες ή συναισθηματικές διαταραχές, θα παρουσιάσουν και κάποια μαθησιακή δυσκολία. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

9.2. Διαφυλικές διαφορές στην εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών

Με βάση την κλινική εμπειρία και τις επιδημιολογικές έρευνες, το είδος και η συχνότητα των εξελικτικών διαταραχών εξαρτώνται τόσο από την ηλικία όσο και από το φύλο των παιδιών. Συγκεκριμένα, μια σειρά από ερευνητικές μαρτυρίες, αποδεικνύουν ότι τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες σε σχέση με τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας. (Καρβούνης, 2007). Η διαφορά επίδοσης ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια εκφράζεται με αναλογία τέσσερα προς ένα (4:1). Πιο συγκεκριμένα έχει βρεθεί πως το 60% έως το 80% των παιδιών, στα οποία γίνεται η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, είναι αγόρια. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Το παραπάνω ποσοστό, έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες και έρχεται σε συμφωνία με το διεθνές σύστημα ταξινόμησης του DSM – IV, το οποίο προτείνει τη σχέση 3:1 ή 4:1 σε βάρος των αγοριών, οδηγώντας στη διατύπωση της υπόθεσης ότι τα κορίτσια υπερέχουν των αγοριών στο γλωσσικό τομέα. (American Psychiatric Association, 2004). Ωστόσο, ανεξάρτητα από το εύρος των διακυμάνσεων που παρατηρούνται, παραμένει σταθερή η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων σε ό,τι αφορά τη συχνότητα εμφάνισης συμπτωμάτων Μαθησιακών Δυσκολιών. (Καρβούνης, 2007).

Στο θέμα της διαφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα οι ερμηνείες, ανάλογα με το πλαίσιο, τοποθετούνται ανάμεσα στους πόλους ενός άξονα με ένα άκρο τις βιολογικές ερμηνείες και άλλο τις περιβαλλοντικές. Έχει διαπιστωθεί ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες απαντώνται συχνότερα στα αγόρια, συσχετίζονται με τις περιγεννητικές ανωμαλίες, οι οποίες επίσης είναι περισσότερες στα αγόρια. Ακόμα, βρέθηκε ότι τα αγόρια είναι περισσότερο εκτεθειμένα από τα κορίτσια στον κίνδυνο ελλιπούς προσαρμογής, ειδικά στην πρώτη και μέση παιδική ηλικία. Η μεγαλύτερη προδιάθεση και ευαισθησία των αγοριών για Μαθησιακές Δυσκολίες οδηγεί τελικά σε μεγαλύτερα ποσοστά προβληματικών καταστάσεων τα αγόρια και σε πολλές περιπτώσεις έχουμε ποσοστά πολλαπλάσια των κοριτσιών. (Κάτσιου-Ζαφρανά, 2003).

Εκτός από τις βιολογικές και περιγεννητικές επιδράσεις, σημαντικό ρόλο στις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα πιστεύεται πως διαδραματίζουν οι περιβαλλοντικές επιδράσεις. Αυτές αρχίζουν από τη γονεϊκή στάση και συμπεριφορά απέναντι στο παιδί ανάλογα με το φύλο και ολοκληρώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Καρβούνης, 2007),

(Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Η γονεϊκή στάση απέναντι στη μόρφωση διαφοροποιείται έντονα ανάλογα με το φύλο του παιδιού και αυτό αφορά την ενθάρρυνση για ακαδημαϊκές επιτυχίες, την αντιμετώπιση των σχολικών αποτυχιών, την ενίσχυση για συνέχιση των σπουδών και ακόμα την επιλογή κλάδου σπουδών. Επιπλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί και επιβραβεύει τη συγκεκριμένη και καθορισμένη συμπεριφορά, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στο «θηλυκό πρότυπο». Οι «αγορίστικες συμπεριφορές» που ενισχύονται από τους γονείς, έρχονται αντιμέτωπες με τη σχολική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα η επίδοση των αγοριών να κρίνεται σε σχέση με τη συμπεριφορά τους και να υποτιμάται από τους δασκάλους τους. Αναφέρεται ότι σε όλες ανεξαιρέτως τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τα κορίτσια παίρνουν μεγαλύτερους βαθμούς από τα αγόρια με την παραδοσιακή βαθμολόγηση, ενώ σε βαθμολόγηση με σταθμισμένα τεστ έχει διαπιστωθεί ότι κάθε φύλο υπερτερεί έναντι του άλλου σε ορισμένα μόνο μαθήματα και υστερεί σε άλλα. Ειδικά στο δημοτικό σχολείο, τα κορίτσια παίρνουν σταθερά τους πιο υψηλούς βαθμούς και χαρακτηρίζονται γενικά ικανότερα από τα αγόρια. Στη διαφοροποίηση αυτή υπέρ των κοριτσιών μεταξύ των άλλων πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει η πριμοδότηση της «θηλυκής» συμπεριφοράς από το σχολείο και η θετική προδιάθεση των εκπαιδευτικών για αυτή. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Μια άλλη πιθανή εξήγηση της αριθμητικής υπεροχής των αγοριών έναντι των κοριτσιών στην εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών συνδέεται με τη λειτουργία των ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Με δεδομένη τη συσχέτιση της γλωσσικής ανάπτυξης με τη λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου από τη μία και την ευθύνη του δεξιού ημισφαιρίου για τις οπτικοχωρικές λειτουργίες από την άλλη, συμπεραίνεται ότι τα κορίτσια συγκρινόμενα με τα αγόρια θα διακρίνονται για τις γλωσσικές τους επιδόσεις. (Καρβούνης, 2007). Στο συγκεκριμένο σημείο, αξίζει να αναφέρουμε, την κοινή παραδοχή των επιστημόνων, ότι ο εγκέφαλος στα αγόρια ωριμάζει πιο αργά και αυτό το γεγονός τον εκθέτει για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στους κινδύνους της βλάβης από περιβαλλοντικές επιδράσεις. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

10.1. Ο ρόλος της διάγνωσης

Η πολυπλοκότητα στη διάγνωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών διαταραχών –που εξαρτώνται από πολυάριθμους εμπλεκόμενους παράγοντες στην εμφάνιση, την παγίωση και την εξελικτική τους πορεία- απαιτεί την παρέμβαση εξειδικευμένου προσωπικού για σημαντικό χρονικό διάστημα, τόσο για να υπάρξει ακριβής διάγνωση του είδους της μαθησιακής δυσκολίας, όσο και για να χαραχθεί μια στρατηγική αντιμετώπισής της. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Όπως έχει αναφερθεί αρκετές φορές, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς τα πιθανά αίτια που τις προκαλούν όσο και ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται και αντιμετωπίζονται στην πράξη. Για το λόγο αυτόν είναι πολύ δύσκολο να διατυπώσει κανείς λεπτομερείς τρόπους διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων που να έχουν γενική ισχύ σε όλες τις περιπτώσεις. Κάθε κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί ιδιαίτερη μέθοδο και διαδικασία διάγνωσης και αντιμετώπισης. Αλλά ακόμη και στην περίπτωση των δυσκολιών που υπάγονται στην ίδια κατηγορία υπάρχουν διαφορές από άτομο σε άτομο. (Αγαλιώτης, 2008).

Η επιτυχία της αντιμετώπισης των υπό εξέταση δυσκολιών εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από δύο, κυρίως, παράγοντες: α) την έγκαιρη και σωστή διάγνωσή τους και β) την εφαρμογή του κατάλληλου τρόπου αντιμετώπισής τους. Μερικά από τα μαθησιακά προβλήματα είναι εμφανή και μπορούν να διαγνωστούν νωρίς, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Αυτό, όμως, δεν ισχύει για κάποια άλλα, τα οποία ανακαλύπτονται συνήθως κατά τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, εκτός κι αν οι γονείς είναι ευαισθητοποιημένοι στα θέματα αυτά και έχουν εντοπίσει από νωρίς στο παιδί τους συμπεριφορές που αποκλίνουν από εκείνες των συνομηλίκων του. Ιδιαίτερη προσοχή επιβάλλεται να δείχνουν οι γονείς οι οποίοι έχουν ή είχαν άτομα με δυσκολίες μάθησης στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αυτό, πάντως, δεν πρέπει να δημιουργεί άγχος και συνεχή ανησυχία για πιθανό πρόβλημα, συναισθήματα τα οποία είναι δυνατόν να μεταδοθούν και στα παιδιά και να περιπλέξουν την κατάσταση. Πολύ σημαντικές θεωρούνται, επίσης, οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και, κυρίως, των νηπιαγωγών και των δασκάλων των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, αν και υπάρχουν

περιπτώσεις όπου για πολλούς λόγους μπορεί να παρουσιαστούν μαθησιακές δυσχέρειες και σε μεγαλύτερες ηλικίες (π.χ. στην εφηβεία). Η κρισιμότητα των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών και η ευαισθητοποίησή τους στα ζητήματα αυτά καθιστούν επιτακτική την ενημέρωση όλων όσοι ασκούν διδακτικό έργο σε θέματα μαθησιακών δυσχερειών καθώς και τη συνεχή επιμόρφωσή τους, επειδή η πρόοδος της επιστήμης σε αυτόν τον τομέα είναι ραγδαία. (Αγαλιώτης, 2008), (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Βέβαια το πρόβλημα συνήθως εμφανίζεται με τη φοίτησή του στο σχολείο, στις πρώτες τάξεις όπου υπάρχει συγκεκριμένο μαθησιακό πρόγραμμα και καθορισμένες απαιτήσεις. Αν όμως το πρόβλημα είναι μεγάλο, εμφανίζεται και στο νηπιαγωγείο, αρκεί όπως είπαμε, γονείς και εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν την ύπαρξή του και να μην αποδώσουν τα μαθησιακά προβλήματα σε άλλους παράγοντες, όπως τεμπελιά, ανωριμότητα κ.λπ. (Καμπανάρου, 2007).

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 κ.λπ. ή τον παιδίατρό του που κατά τη διάρκεια των εξετάσεων ρουτίνας ψάχνει για πιο λεπτά σημάδια ανάπτυξης. (Lerner, 2003).

Αρκετές φορές, η διάγνωση τίθεται από το Νηπιαγωγείο, παρόλο που η σχετική χαλαρότητα και ευελιξία του προγράμματος και οι μειωμένες μαθησιακές απαιτήσεις δεν δίνουν πάντα εμφανή συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών. Ο δάσκαλος είναι, ίσως, ο πρώτος που παρατηρεί τις επίμονες δυσκολίες του παιδιού στο διάβασμα, στο γράψιμο ή την αριθμητική, καθώς οι σχολικές απαιτήσεις γίνονται όλο και πιο πολύπλοκες.

Μπορεί, όμως, να μη διαπιστωθούν έγκαιρα, τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών που είναι συνεσταλμένα, ευγενικά και ήσυχα, γιατί τα χαρακτηριστικά αυτά επιβραβεύονται από το σχολείο και μπορεί να επικαλύψουν δυσλειτουργίες και ανεπάρκειες, οι οποίες μπορεί να χαρακτηριστούν ως εκδηλώσεις δειλίας, υπερβολικής συστολής κ.λπ. και να μείνουν οι μαθησιακές δυσκολίες αδιάγνωστες. Ακόμα λιγότερο πιθανό να διαπιστωθεί το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών είναι στα παιδιά που έχουν εξυπνάδα πάνω από το μέσο όρο, γιατί η εξυπνάδα τους τα βοηθάει να αναπτύξουν δεξιότητες υπεραναπλήρωσης της ανεπάρκειάς τους και καταφέρνουν να παίρνουν καλούς βαθμούς και να περνάνε τις τάξεις χωρίς δυσκολίες. Αυτά που συνήθως αναγνωρίζονται αμέσως είναι τα παιδιά με υπερκινητικότητα λόγω της παρορμητικής τους συμπεριφοράς και της κινητικότητάς τους. (Magowan, 2003).

Σύμφωνα με το National Institute of Mental Health “NIMH”, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να διαπιστωθούν ανεπίσημα παρατηρώντας σημαντικές καθυστερήσεις στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του παιδιού. Μία καθυστέρηση δύο χρόνων στις πρώτες τάξεις, συνήθως, θεωρείται σημαντική. Σε μεγαλύτερους μαθητές οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αναγνωρίζονται, 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. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η πολύπλευρη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν επιτρέπει σε ένα μόνο άτομο να διαγνώσει με ασφάλεια το πρόβλημα και να πάρει τις ανάλογες εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί. Αποτέλεσμα της παραπάνω διαπίστωσης είναι ότι η αξιολόγηση και διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα σύνθετο και συλλογικό έργο, το οποίο απαιτεί τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας. Οι ειδικότητες που συνήθως καλούνται να συμμετάσχουν άμεσα στη διαγνωστική διαδικασία είναι ο παιδοψυχίατρος, ο ψυχολόγος, ο ειδικός παιδαγωγός, ο λογοπεδικός και ο κοινωνικός λειτουργός. Σε ορισμένες περιπτώσεις σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μπορεί να έχουν ο οφθαλμίατρος, ο ωτορινολαρυγγολόγος, και ο παιδονευρολόγος καθώς πολλές φορές η σχολική αποτυχία είναι δυνατόν να οφείλεται σε μειονεξίες αισθητηριακής φύσης που δεν γίνονται αντιληπτές από την πρώτη επαφή με το παιδί. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Παντελιάδου, 2009), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

10.2. Μοντέλα διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών

Μετά τον αρχικό εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών ακολουθεί η διαδικασία της αξιολόγησης, κατά την οποία γίνεται πλήρης έλεγχος των δυνατοτήτων του παιδιού. Επειδή πολλές φορές δεν είναι δυνατόν να εκτιμηθούν οι αιτίες για τη χαμηλή σχολική επίδοση, είναι πολύ σημαντικό να υπάρξει σωστή αξιολόγηση, η οποία θα οδηγήσει στη διαφορική διάγνωση. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Η συλλογή των απαραίτητων για τη διάγνωση πληροφοριών γίνεται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι τα σταθμισμένα τεστ, τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, η καταγραφή του ιστορικού. (Παντελιάδου, 2009). Η αξιολόγηση, βέβαια, είναι κατά κανόνα επικεντρωμένη στο παιδί και περιλαμβάνει τη συλλογή ποικίλων πληροφοριών σχετικά με το ατομικό ιστορικό, το ιατρικό ιστορικό, την οικογενειακή κατάσταση, καθώς και τη συλλογή στοιχείων από το άμεσο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Πολύ σημαντικές είναι οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται μέσα από

ψυχομετρικές δοκιμασίες και απαραίτητως από την εκτίμηση του μαθησιακού επιπέδου. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ειδικότερα, οι πληροφορίες που περιλαμβάνει μια διαγνωστική εκτίμηση είναι οι ακόλουθες:

- ✓ **Ατομικό ιστορικό του παιδιού:** πληροφορίες που αφορούν την κύηση, τον τοκετό, τα σημαντικά αναπτυξιακά βήματα του παιδιού (ομιλία, έλεγχος των σφικτήρων, στήριξη του κεφαλιού, μπουσούλισμα, περπάτημα), την εμπειρία σε παιδικό σταθμό, τη σχολική προσαρμογή και μάθηση, προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι, τις σχέσεις με αδέρφια και συνομηλίκους.
- ✓ **Ιατρικό ιστορικό – Κληρονομικότητα:** πληροφορίες σχετικά με ασθένειες, αλλεργίες, ατυχήματα, επεισόδια/διαταραχές που συνδέονται με άλλα περιστατικά στην ίδια οικογένεια, φαρμακευτική αγωγή.
- ✓ **Οικογενειακή κατάσταση:** ηλικία, επάγγελμα, οικονομική κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο γονέων, ενδοσυζυγικές σχέσεις, διαζύγια, ασθένειες.
- ✓ **Πληροφορίες από το σχολείο:** στοιχεία που συγκεντρώνονται από τη δασκάλα και άλλους ειδικούς και αφορούν τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού.
- ✓ **Πληροφορίες από άλλα άτομα:** κάποιο συγγενικό πρόσωπο από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού μπορεί να προσφέρει πληροφορίες κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής συνέντευξης.
- ✓ **Παρούσα κατάσταση παιδιού:** εξωτερική εμφάνιση παιδιού, συμπεριφορά κατά τον αποχωρισμό από τους γονείς, συμπεριφορά προς τον εξεταστή, περιγραφή των λόγων για τους οποίους κρίθηκε απαραίτητη η παραπομπή του παιδιού για διαγνωστική συνέντευξη και η στάση του απέναντι στο πρόβλημα (διάθεση για αλλαγή, προσωπικοί στόχοι και επιθυμίες).
- ✓ **Ψυχομετρικές δοκιμασίες:** τα ψυχομετρικά τεστ χορηγούνται και αξιολογούνται από τον/την ψυχολόγο και παρέχουν πληροφορίες για τις γνωστικές λειτουργίες (π.χ. δείκτης νοημοσύνης, μνήμη, κατανόηση, γενικές γνώσεις, αντίληψη), τις οπτικο-κινητικές δεξιότητες (π.χ. διευθέτηση κύβων, υλικών) και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. υπερκινητικότητα, αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς). (Παντελιάδου, 2009). Στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται διάφορα διαγνωστικά εργαλεία, σταθμισμένα και μη, όπως το **WISC** (τεστ νοημοσύνης – σταθμισμένο), το **CELF** (τεστ φωνολογικής συνειδητότητας – σε διαδικασία στάθμισης) και το **Αθηνά** (Ελληνικό τεστ, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Σημειώνεται όμως και το γεγονός ότι οι περισσότεροι ειδικοί έχουν επινοήσει και δικά τους

εργαλεία για την ανίχνευση προβλημάτων στην ορθογραφία και την ανάγνωση. (Λιβανίου, 2004).

- ✓ **Μαθησιακή εκτίμηση:** η ειδική δασκάλα, σε συνεργασία ίσως με κάποιο λογοπεδικό, αξιολογεί τον προφορικό και γραπτό λόγο του παιδιού. Εξετάζει τις επιμέρους ικανότητες, δηλαδή την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, την προφορική και γραπτή έκφραση, την ανάγνωση, την ορθογραφία και τις μαθηματικές δεξιότητες.
- ✓ **Άποψη των γονέων για την κατάσταση του παιδιού:** η περιγραφή και η ερμηνεία της κατάστασης του παιδιού από τους γονείς του. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Παντελιάδου, 2009).

Όλα τα παραπάνω διασφαλίζουν σε σημαντικό βαθμό ότι θα αποκτήσουμε μια σφαιρική εικόνα της ψυχολογικής λειτουργίας και προσαρμογής του υπό εξέταση παιδιού και θα καταλήξουμε σε μια έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση. Αυτό συμβαίνει διότι οι πληροφορίες έχουν συλλεχθεί με ποικίλους τρόπους (ψυχολογικές δοκιμασίες, κλινική συνέντευξη, αξιολόγηση και εκτίμηση των δυσκολιών και δυνατοτήτων, παρατήρηση) και από περισσότερα άτομα (από το ίδιο το παιδί, τους γονείς του, τους εκπαιδευτικούς). Προκειμένου η ψυχολογική αξιολόγηση και κατά συνέπεια η διάγνωση να είναι έγκυρες και αξιόπιστες πρέπει να διασφαλίσουμε ότι διενεργούνται σε περισσότερες από μία συναντήσεις. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Η διαγνωστική εκτίμηση, για να είναι πλήρης, πρέπει να ακολουθείται από:

- ✓ **Αναπλαισίωση – Αναδιατύπωση:** μετά τη συνολική εξέταση όλων των παραπάνω πληροφοριών το πρόβλημα του παιδιού διατυπώνεται με διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε να ενσωματώνονται δυναμικά όλες οι σχέσεις και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές.
- ✓ **Παρέμβαση – Αντιμετώπιση:** η διαγνωστική ομάδα προτείνει και παρουσιάζει αναλυτικά την κατάλληλη σχολική δομή στην οποία θα πρέπει να ενταχθεί το παιδί, καθώς επίσης τις περιοχές και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Τέλος, παρέχει ειδικότερες συμβουλές που αφορούν την περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού. (Καμπανάρου, 2007), (Παντελιάδου, 2009).

Επομένως, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει μια σειρά πολλαπλών και διαφορετικών δοκιμασιών, όπου ο κάθε ειδικός καλείται να παίξει το δικό του συμπληρωματικό ρόλο. Οι μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού εντοπίζονται αρχικά συνήθως από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος πρέπει να προτρέψει τους γονείς να επισκεφθούν έναν ειδικά εκπαιδευμένο σχολικό ψυχολόγο. Αφετηρία, βέβαια, της αξιολόγησης πρέπει να

αποτελεί ο πλήρης ιατρικός έλεγχος, προκειμένου να αποκλειστούν οι οργανικές δυσλειτουργίες ως αίτια των υπαρχουσών δυσκολιών. Ο ψυχολόγος διενεργεί την ψυχολογική αξιολόγηση (συγκέντρωση, οργάνωση και ερμηνεία των πληροφοριών σχετικά με τις ψυχολογικές λειτουργίες, συμπεριφορά και προσαρμογή του παιδιού), αξιολογεί την νοημοσύνη καθώς και τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Επίσης, συνεργάζεται κατά τη διαγνωστική διαδικασία με τους άλλους ειδικούς προκειμένου να κάνει τη διαφορική διάγνωση. Στη συνέχεια, ο ειδικός παιδαγωγός και ο λογοπεδικός εξετάζουν το παιδί προκειμένου να αποφανθούν για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του που αφορούν τον τομέα τους (ανάγνωση, κατανόηση κειμένου, ορθογραφία, δυνατότητα γραπτής και προφορικής έκφρασης, πραγματολογία, σημασιολογία, μορφολογία, φωνολογία). Ανάλογα επίσης με την περίπτωση, στη διαγνωστική διαδικασία θα συμμετάσχουν και άλλοι ειδικοί. (Φραγκούλη, 2004).

Για την κατανόηση και την περαιτέρω αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών οι Dockrell & McShane προτείνουν να υπάρχει ένα πλαίσιο το οποίο να περιλαμβάνει το έργο, το παιδί και το περιβάλλον. Επομένως, το πρώτο βήμα στην αξιολόγηση είναι ο προσδιορισμός του κατά πόσο οι δυσκολίες οφείλονται σε εγγενή γνωστική δυσκολία (το παιδί), σε εκπαιδευτικά προβλήματα που δεν σχετίζονται με τις ικανότητες του παιδιού (το έργο) ή σε έλλειψη κατάλληλων ευκαιριών στην οικογένεια (το περιβάλλον). (Magowan, 2003).

Τα πιο γνωστά μοντέλα αξιολόγησης για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η παραδοσιακή αξιολόγηση, η δυναμική αξιολόγηση και η αξιολόγηση που είναι βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στην παραδοσιακή αξιολόγηση χρησιμοποιούνται κυρίως σταθμισμένα τεστ προκειμένου να προσδιοριστούν τα αίτια των δυσκολιών του παιδιού. Ο μαθητής κατατάσσεται σε μία κατηγορία ανάλογα με την επίδοσή του σε αυτά τα τεστ και εντοπίζονται οι δυνάμεις και οι αδυναμίες του για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Στη δυναμική αξιολόγηση πάλι δε γίνεται χρήση σταθμισμένων τεστ. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αξιολογήσει την ικανότητα του μαθητή να μάθει μέσα στο πλαίσιο της τάξης. Πρόκειται περισσότερο για μία υποκειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού η οποία δε βασίζεται σε βαθμολογίες δοκιμασιών. Στην αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, χρησιμοποιείται υλικό από τη διδακτέα ύλη της τάξης. Ο εκπαιδευτικός καθορίζει πρώτα το στόχο, ο οποίος συνδέεται με ένα τμήμα του αναλυτικού προγράμματος που αναμένεται να κατακτήσει ο μαθητής. Στη συνέχεια, αξιολογεί το μαθητή

με συχνές, συστηματικές και επαναλαμβανόμενες μετρήσεις για να διαπιστώσει κατά πόσον ο στόχος έχει επιτευχθεί. (Αγαλιώτης, 2008), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Στη χώρα μας η αξιολόγηση και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών πραγματοποιούνται από ειδική διεπιστημονική διαγνωστική ομάδα. Σύμφωνα με το άρθρο 10 του Προεδρικού Διατάγματος 603/82, απαιτείται έκθεση από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο στην οποία θα βεβαιώνεται η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, προκειμένου να ληφθεί υπόψη από το σχολείο. Μια νεότερη εξέλιξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα οποία ιδρύθηκαν με το νόμο 2817/2000 και τα οποία με το νόμο 3699/2008 μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Σε αυτά διεξάγονται οι διαδικασίες που αποσκοπούν στον εντοπισμό, την αξιολόγηση, τη διαφοροδιάγνωση, τη διάγνωση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθησιακών δυσκολιών από διεπιστημονική ομάδα που αποτελείται από κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, ειδικό εκπαιδευτικό, παιδοψυχίατρο, λογοθεραπευτή. Βέβαια, υπάρχουν και υπεύθυνοι για κινητικά και αισθητηριακά προβλήματα. Όλοι συνεργάζονται με τους γονείς και τον εκπαιδευτικό του σχολείου για την αξιολόγηση και το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων. (Καυκούλα, 2010), (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Παντελιάδου, 2009), (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Αξιολόγηση νοημοσύνης

Όταν αποκλειστεί η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές ή άλλα ψυχολογικά προβλήματα, ο ψυχολόγος πρέπει να αξιολογήσει συγκριτικά το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας του και το επίπεδο των μαθησιακών του ικανοτήτων. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Ένα γενικό κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ύπαρξη ασυμφωνίας ανάμεσα στην επιτευχθείσα επίδοση (χαμηλή βαθμολογία στις μαθησιακές δοκιμασίες) και στην αναμενόμενη επίδοση με βάση το γενικό δείκτη νοημοσύνης, ο οποίος συχνά είναι πάνω από το μέσο όρο. Στους πιο πρόσφατους λειτουργικούς ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών υιοθετείται η λογική της στατιστικής αποκοπής. Με άλλα λόγια, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει ότι ένα παιδί βρίσκεται στο κατώτερο 25% της κατανομής επίδοσης στην ανάγνωση σε σταθμισμένες δοκιμασίες ανάγνωσης και παράλληλα ο δείκτης νοημοσύνης του είναι 85 και άνω. (Πλωμαρίτου, 2010), (Herbert, 1998).

Στον προσδιορισμό των μαθησιακών προβλημάτων έχει καθοριστική σημασία η εκτίμηση του επιπέδου της νοητικής λειτουργίας του παιδιού. Πρώτον δείχνει αν το παιδί βρίσκεται μέσα στα φυσιολογικά όρια του νοητικού δυναμικού, όπως αυτό εξετάζεται με το αντίστοιχο εργαλείο. Εάν ο γενικός δείκτης νοημοσύνης ενός παιδιού είναι κάτω από 80, τα προβλήματά του με το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να μην είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών, αλλά να οφείλονται σε χαμηλή νοητική λειτουργία. Δεύτερον, η απόδοση του παιδιού στις υποδοκιμασίες τέτοιων εργαλείων μπορεί να υποδείξει τις αδυναμίες και τις ικανότητές του, τις οποίες ο εξεταστής μπορεί να χρησιμοποιήσει ως ενδείξεις για την περαιτέρω εξέταση με πιο εξειδικευμένες δοκιμασίες, τομέων που απασχολούν ιδιαίτερα. (Πλωμαρίτου, 2010), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται συχνότερα για την αξιολόγηση της νοημοσύνης είναι τρεις (3): 1) η Αναθεωρημένη Κλίμακα Νοημοσύνης για παιδιά του Wechsler, 2) η Αναθεωρημένη Κλίμακα του Stanford – Binet και 3) η σχετικά πρόσφατα αναπτυγμένη συστοιχία Δοκιμασιών Αξιολόγησης για παιδιά του Kaufman. Οι δοκιμασίες αυτές διαφέρουν ως προς το βαθμό λεκτικής φόρτισης. Η Κλίμακα Νοημοσύνης του Wechsler περιέχει ίσο αριθμό υποδοκιμασιών και για τους δύο παράγοντες και παρέχει για κάθε κλίμακα, σταθμισμένες βαθμολογίες, με τις οποίες μπορεί να συγκριθεί η απόδοση του παιδιού. Το K-ABC (Kaufman Assessment Battery for Children) προσπαθεί να εξετάσει τη λειτουργία της νοημοσύνης και της νόησης με μεγαλύτερη φόρτιση στη μη λεκτική απόδοση. Αντίθετα, η Κλίμακα Stanford – Binet δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη λεκτική απόδοση. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), (Cole & Cole, 2002).

Ο εξεταστής, όταν αξιολογεί τα αποτελέσματα σταθμισμένων δοκιμασιών νοημοσύνης, πρέπει να έχει υπόψη του ότι, εξαιτίας του λεκτικά φορτισμένου υλικού, υπάρχει η πιθανότητα να υποτιμηθεί το νοητικό δυναμικό ενός παιδιού που έχει μαθησιακές δυσκολίες, γιατί τα παιδιά αυτά συχνά έχουν προβλήματα στη λεκτική τους απόδοση. Αυτό, όμως, αποτελεί μια γενίκευση και δε θεωρείται ο κανόνας. Υπάρχουν και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, των οποίων η απόδοση σε μη λεκτικούς τομείς είναι σημαντικά χαμηλότερη από την απόδοσή τους στις λεκτικές υποδοκιμασίες. Επίσης, ορισμένα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν διαφορές στη λεκτική/μη λεκτική απόδοση ή/και διεργασία. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι δοκιμασίες αυτές, επειδή δεν είχαν σχεδιαστεί ούτε για να εξετάζουν την ύπαρξη ενός μαθησιακού προβλήματος ούτε για να μετρούν τη βελτίωση της απόδοσης μετά από θεραπευτική παρέμβαση, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με βάση τις δεξιότητες, τις οποίες σχεδιάστηκαν να εξετάζουν, για να διατηρήσουν την εγκυρότητά τους. Επίσης, οι δοκιμασίες

αυτές να μη χρησιμοποιούνται πιο συχνά από μία φορά κάθε δύο χρόνια για δύο βασικούς λόγους: πρώτον, για να αποφεύγεται η επίδραση της εξάσκησης και δεύτερον, γιατί οι δοκιμασίες αυτές έχουν σχεδιαστεί να αξιολογούν νοητικές λειτουργίες που δεν αναμένεται ότι, κάτω από φυσιολογικές συνθήκες, μπορεί να παρουσιάσουν σημαντικές διαφορές μέσα σε διάστημα δύο χρόνων. (Cole & Cole, 2002).

Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί η κλίμακα νοημοσύνης WISC-III στον ελληνικό πληθυσμό, η οποία απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας έξι (6) έως δεκαεπτά (17) ετών. Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκε πολλές φορές σε πληθυσμούς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Συμπερασματικά, η αξιολόγηση της νοημοσύνης επιτρέπει: α) να γίνει έλεγχος του γενικού δείκτη νοημοσύνης, ώστε να αποκλειστεί η πιθανότητα τα μαθησιακά προβλήματα να οφείλονται σε νοητική υστέρηση, β) να γίνει περιγραφή του γνωστικού προφίλ του παιδιού, ώστε να εντοπιστούν οι τομείς γνωστικής λειτουργίας στους οποίους δυσκολεύεται και οι τομείς στους οποίους αποδίδει καλύτερα. Η περιγραφή του γνωστικού προφίλ του παιδιού θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση. (Αναγνωστοπούλου, 2007), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Αξιολόγηση γνωστικών διεργασιών

Η αξιολόγηση των δυσκολιών και των δυνατοτήτων των παιδιών που έχουν παραπεμφθεί για μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να περιλαμβάνει και την εξέταση των γνωστικών διεργασιών που υποστηρίζουν την ικανότητα για ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή και γενικά σχολική μάθηση. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα σε ορισμένες από αυτές τις γνωστικές διεργασίες. Γι' αυτό πρέπει να εξετάζονται η φωνολογική επίγνωση, η οπτική και ακουστική αντίληψη, η βραχύχρονη μνήμη, η ικανότητα για σειροθετική επεξεργασία των πληροφοριών κ.λπ. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης θα συνεισφέρουν σημαντικά τόσο στη διάγνωση όσο και στην κατάρτιση του κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος αντιμετώπισης των δυσκολιών του παιδιού. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

Στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη σταθμισμένων τεστ που αξιολογούν γνωστικού τύπου διεργασίες. Για τη διάγνωση των δυσκολιών μάθησης και τον εντοπισμό παιδιών με ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξης έχει δημιουργηθεί το Αθηνά Τεστ. Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό ατομικό τεστ, που στόχο έχει να αξιολογήσει την επίδοση των παιδιών σε διάφορους τομείς ανάπτυξης (π.χ. μνήμη ακολουθιών, γραφοφωνολογική ενημερότητα,

νευροψυχολογική ωριμότητα). Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από πέντε (5) έως εννέα (9) ετών. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Έχει υποστηριχθεί ότι η εφαρμογή κριτηρίων γνωστικής-μαθησιακής επάρκειας είναι προτιμότερη από τη χρήση κριτηρίων νοημοσύνης, επειδή ακριβώς εντοπίζουν τομείς ανεπαρκειών και δυνατοτήτων που συνδέονται περισσότερο με τη γνωστική λειτουργία της μάθησης. Ενδεικτικά τυπικά κριτήρια αυτού του τύπου είναι το Illinois Test Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων καθώς και το Detroit Test (DTLA-4), το οποίο βρίσκεται σε διαδικασία στάθμισης στην ελληνική πραγματικότητα. Πέραν των τυπικών-ψυχομετρικών κριτηρίων και άτυπα κριτήρια μπορεί να δώσουν πληροφορίες για το γνωστικό-μαθησιακό ύψος του παιδιού, του τρόπου δηλαδή που το παιδί προσεγγίζει τη γνώση και το οποίο επίσης έχει συνδεθεί με τη μαθησιακή επάρκεια. (Παπαδιώτου-Αθανασίου, 2003).

Αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ψυχικής υγείας

Ανεξάρτητα από την αιτία παραπομπής ενός παιδιού, η ολοκληρωμένη ψυχολογική αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής του προσαρμογής και της ψυχικής του υγείας. Στόχος είναι, πρώτον, να αποκλειστεί η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές, μειωμένα κίνητρα ή σοβαρότερα ψυχολογικά προβλήματα. Δεύτερον, να εξεταστεί εάν κάποια ψυχολογική διαταραχή συνυπάρχει με τη μαθησιακή δυσκολία και, τρίτον, να αξιολογηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (αυτοεκτίμηση, σχέσεις με συνομηλίκους, σχέσεις με εκπαιδευτικούς, στάση απέναντι στο σχολείο κ.λπ.). (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010), (Cole & Cole, 2002).

10.3. Διάγνωση των δυσκολιών στον προφορικό λόγο

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στη διάγνωση και αξιολόγηση πιθανών γλωσσικών δυσκολιών. Μικρού βαθμού δυσκολίες και ελαφρές αποκλίσεις από τα γλωσσικά «στάνταρντ» των ατόμων της ίδιας ηλικίας δεν δημιουργούν ιδιαίτερη ανησυχία και συχνά τα σχετικά προβλήματα ξεπερνιούνται με την ανάπτυξη. Αποκλίσεις που επιμένουν, όμως, θα πρέπει να δημιουργήσουν στο γονέα ή στον εκπαιδευτικό την υπόνοια πιθανής γλωσσικής διαταραχής, η οποία πρέπει να τύχει ειδικής αντιμετώπισης. Τέτοιου είδους συμπτώματα μπορεί να είναι η σοβαρή καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας σε σχέση με τα άλλα συνομήλικα άτομα, οι έντονες και παρατεταμένες δυσκολίες εκφοράς ορισμένων φθόγγων, η παράλειψη συλλαβών ή λέξεων, η αδυναμία ανάκλησης λέξεων, τα επαναλαμβανόμενα

συντακτικά και γραμματικά λάθη και, γενικά, η αίσθηση ότι το γλωσσικό επίπεδο του παιδιού δεν αντιστοιχεί στις νοητικές του ικανότητες όπως αυτές εμφανίζονται μέσα από άλλες δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι, επιδόσεις σε μη γλωσσικά μαθήματα, τεχνικές ενασχολήσεις κ.λπ.). (Καμπανάρου, 2007), (Cooke & Williams, 2003).

Ο γονέας που μέσα από την καθημερινή παρατήρηση των παιδιών διαμορφώνει βάσιμες υποψίες για την ύπαρξη κάποιου γλωσσικού προβλήματος, οφείλει να ζητήσει τη βοήθεια ειδικού. Το ίδιο ισχύει και για το νηπιαγωγό ή το δάσκαλο, ο οποίος πρέπει να συνεργαστεί για το θέμα αυτό με τους γονείς του παιδιού, προκειμένου να οδηγηθούμε άμεσα και με ασφάλεια στη διάγνωση. (Λεβαντή, 2007), (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

10.4. Διάγνωση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο

Στην έγκαιρη διάγνωση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί και, κυρίως, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις, προβλήματα στο γραπτό λόγο είναι δυνατόν να εμφανιστούν και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Για το λόγο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να τονίσουμε, ακόμη μια φορά, τη σημασία που έχουν η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης και η συχνή επιμόρφωσή τους στο ίδιο αντικείμενο. Σημαντική βοήθεια μπορούν να προσφέρουν και οι γονείς στο βαθμό που έχουν παρατηρήσει συμπεριφορές ή αντιδράσεις του παιδιού τους, οι οποίες γεννούν υποψίες για προβλήματα στην αναγνώριση οπτικών μορφών ή στη γραφή. (Σακελλαρίου, 2007), (Cooke & Williams, 2003).

Αν δημιουργηθεί κάποια υπόνοια περί ύπαρξης προβλήματος στο γραπτό λόγο, ακόμη και ελαφράς μορφής, πρέπει να γίνει έλεγχος προκειμένου να αποκλειστεί οποιαδήποτε οργανική αιτία, ιδιαίτερα στη λειτουργία της όρασης, της ακοής και στην κινητικότητα του ατόμου. Η επίσκεψη, λοιπόν, σε ειδικό είναι απολύτως απαραίτητη πριν από κάθε άλλη ενέργεια. Αν διαπιστωθεί ύπαρξη προβλήματος στο αντιληπτικό σύστημα, στην κινητικότητα και, κυρίως, στο συντονισμό ματιού-χεριού, τότε η αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή επιβάλλεται να εστιαστεί στην εξάλειψη ή την άμβλυνση του υπάρχοντος οργανικού προβλήματος. Η εξάλειψη είναι απαραίτητο να συνδυάζεται και με κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση των σχετικών δυσκολιών. (Δημάκος, 2007), (Καμπανάρου, 2007), (Λεβαντή, 2007), (Φούρλας, 2007).

Ιδιαίτερη αξία για τη διάγνωση των δυσκολιών των μαθητών στο γραπτό λόγο έχουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους με ειδικές τυποποιημένες δοκιμασίες. Με βάση τα

αποτελέσματά τους μπορεί να προσδιοριστεί το επίπεδο κατάκτησης των αντίστοιχων δεξιοτήτων και να παρασχεθούν πληροφορίες για τις υπάρχουσες αδυναμίες. Εξίσου αποτελεσματική θεωρείται η συστηματική αξιολόγηση των παιδιών που έχει σχεδιαστεί κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς, ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα και επιδιώκει τον έλεγχο στόχων καθορισμένων με σαφήνεια. (Σακελλαρίου, 2007). Σημαντική κρίνεται, επίσης, η ανάλυση των λαθών που διαπράττουν οι μαθητές κατά την ανάγνωση ή τη γραφή, με στόχο την επισήμανση των αδυναμιών τους και τον ακριβή καθορισμό του είδους της ανατροφοδότησης που πρέπει να τους παρασχεθεί. Έτσι, αναπτύσσονται διορθωτικές παρεμβάσεις οι οποίες έχουν σαφείς επιδιώξεις και αξιοποιούν τις πιο κατάλληλες για κάθε περίπτωση μεθόδους ή στρατηγικές αντιμετώπισης των σχετικών δυσκολιών. (Δημάκος, 2007), (Ζάχος, 2003), (Φούρλας, 2007).

10.5. Διάγνωση των δυσκολιών στα μαθηματικά και την αριθμητική

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην αρίθμηση και τις σχετικές πράξεις εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, όπως και στις άλλες περιπτώσεις, από την ακρίβεια της διάγνωσης αυτών των δυσκολιών. Αρχικά, πρέπει να ελεγχθεί η ύπαρξη τέτοιου είδους δυσκολιών και, στη συνέχεια, να εξεταστεί η φύση τους προκειμένου να καθοριστεί ποιος τρόπος υποστηρικτικής παρέμβασης έχει τις περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας. (Αγαλιώτης, 2000).

Η διάγνωση της ύπαρξης ειδικών δυσκολιών στην αρίθμηση μπορεί να γίνει με τη χρήση σταθμισμένων τεστ αριθμητικών ικανοτήτων, με βάση τα οποία προσδιορίζεται το επίπεδο επίδοσης του εξεταζόμενου σε σχέση με αυτό των συνομηλίκων του. Τα αποτελέσματα, βεβαίως, σε τέτοιου είδους τεστ πρέπει να συνδυαστούν με παρατηρήσεις ατόμων τα οποία γνωρίζουν τον εξεταζόμενο, όπως είναι οι γονείς και, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η συνεκτίμηση της άποψης των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει για αρκετό χρονικό διάστημα το εξεταζόμενο άτομο και διαθέτουν την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση που θεωρείται απαραίτητη για τη διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. (Bley & Thornton, 1995).

Ωστόσο, ούτε τα αποτελέσματα των τεστ ούτε και οι παρατηρήσεις προσώπων του περιβάλλοντος του εξεταζόμενου ατόμου δεν επαρκούν πάντοτε για να γίνει πλήρης διάγνωση των συγκεκριμένων δυσκολιών και να βρεθεί το που οφείλονται. Γι' αυτό και στο πλαίσιο της διαγνωστικής διαδικασίας τα εξεταζόμενα άτομα μπορούν να απαντήσουν σε μία ημι-δομημένη συνέντευξη. Κατά τη διάρκειά της, τους τίθενται απλά αριθμητικά προβλήματα

και οι εξεταζόμενοι καλούνται να πουν δυνατά τη σκέψη τους για τη λύση τους. Ο ειδικευμένος στα ζητήματα αυτά εξεταστής μπορεί να παρεμβαίνει, όπου το κρίνει σκόπιμο, για να αντλήσει περισσότερες ή πιο συγκεκριμένες πληροφορίες. (Magne, 2003).

Κατά την εξέταση αυτή είναι απαραίτητο να διερευνάται η κατάκτηση όλων των προϋποθέσεων που αναφέρθηκαν προηγουμένως ως αναγκαία συνθήκη για την απρόσκοπτη μάθηση της έννοιας του αριθμού και της εκτέλεσης αριθμητικών υπολογισμών (γνώση της αριθμητικής ακολουθίας, αντιστοίχιση αριθμών στα πράγματα, νοητική αναπαράσταση των αριθμών, γνώση των τεχνικών της εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων, κατανόηση των μαθηματικών προβλημάτων κ.λπ.). (Lerner, 2003).

Όπως και στην περίπτωση της διάγνωσης των γλωσσικών δυσκολιών, ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διάγνωση των δυσκολιών στα μαθηματικά είναι η ανάλυση των λαθών που διαπράττονται από τα παιδιά και η αναζήτηση των ελλείψεων και των αδυναμιών που ευθύνονται για αυτά. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

10.6. Διαφορική διάγνωση

Συχνά, εξειδικευμένες μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνδυάζονται με συναισθηματικά, συμπεριφερσιολογικά και γενικότερα ψυχοπαθολογικά προβλήματα που άλλοτε συνυπάρχουν από νωρίς και άλλοτε εμφανίζονται σαν επιπλοκές στην πορεία. Γι' αυτό με τη διαφοροδιάγνωση αναζητούνται και εντοπίζονται οι παράγοντες που κάθε φορά συμβάλλουν στη διαμόρφωση της δυσκολίας. Και επειδή είναι σαφές ότι οι παράγοντες και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν διαφέρουν από παιδί σε παιδί, απαιτείται η ατομική εκτίμηση σε διάφορα επίπεδα, η συνεκτίμηση και συνεργασία στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας. Βέβαια, ο στόχος είναι η προσφορότερη αντιμετώπιση, να δώσουμε, δηλαδή, το βάρος που χρειάζεται σε κάθε παράγοντα, ώστε να καλυφθούν ευρύτερα οι ανάγκες του παιδιού, να διαγράψουμε έτσι ένα συγκεκριμένο πλάνο και μία προοπτική και βέβαια, μία βάση παρακολούθησης. Αυτά δε σημαίνουν ότι κάθε περίπτωση παιδιού που δεν πάει καλά στο σχολείο είναι πάντα περίπλοκη, υποδεικνύουν, όμως, ότι χρειάζεται προσοχή να μην ξεφύγουν πράγματα που μπορεί να έχουν σημασία για την εξέλιξή του. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Στην ερευνητική βιβλιογραφία επισημαίνονται δύο μοντέλα του λειτουργικού ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών. Το πρώτο είναι το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών, το οποίο προκύπτει από την απόκλιση ανάμεσα στη νοητική ικανότητα και τη μαθησιακή επίδοση του παιδιού. Το δεύτερο μοντέλο αναφέρεται σαν μοντέλο επίλυσης προβλημάτων και προκύπτει από την ανταπόκριση του παιδιού στη διδασκαλία, γι' αυτό και

θα αναφερθούμε σε αυτό εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, που αφορά στην παρέμβαση. Έχει τεκμηριωθεί από τα ερευνητικά δεδομένα με κοινή ομοφωνία από δέκα μεγάλα παγκόσμια σωματεία και οργανώσεις μαθησιακών δυσκολιών ότι «ενώ τα ψυχομετρικά τεστ νοητικής ικανότητας δεν μπορούν να προβλέψουν την ανταπόκριση του παιδιού στη διδασκαλία, μετρήσεις που αφορούν νευρολογικές και ψυχολογικές διεργασίες και επεξεργασίας πληροφοριών μπορούν να εμπεριέχονται στα εκπαιδευτικά πρωτόκολλα για να αξιολογούν τις ικανότητες και τις αδυναμίες του ατόμου, έτσι ώστε να χρησιμεύουν στη λήψη αποφάσεων διοικητικού χαρακτήρα και διδακτικο-θεραπευτικών προγραμμάτων». (Πλωμαρίτου, 2010). Ο στόχος της διαγνωστικής εξέτασης αφορά στην κατάταξη του ατόμου σε κατηγορίες και τη διαφοροποίηση των μαθησιακών δυσκολιών από άλλες διαταραχές, όπως τη νοητική υστέρηση και τα προβλήματα συμπεριφοράς ή τη Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η κατάλληλη κατηγοριοποίηση οδηγεί στην κατάλληλη διδακτική παρέμβαση του ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες. Η αδυναμία αυτού του μοντέλου σε αντίθεση με το μοντέλο της επίλυσης προβλημάτων είναι ότι εστιάζεται σε ψυχομετρικά τεστ ενώ απομονώνει την ανταπόκριση του ατόμου στην τάξη και τη διδασκαλία. (Γιαννετοπούλου, 2007), (Πλωμαρίτου, 2010).

Όπως έχει αναφερθεί, πολλά αίτια μπορεί να προκαλέσουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μακροχρόνιες μελέτες διέκριναν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η διάκριση αυτή είναι πολύ χρήσιμη. Συχνά όμως είναι πολύ δύσκολο να ξεχωρίσουμε τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από αυτά με αναπτυξιακές ανεπάρκειες ή διανοητικές καθυστερήσεις. Το ίδιο συμβαίνει και με το σύνδρομο διάσπασης της προσοχής, καθώς επίσης και με τη διαταραχή στο λόγο, ή με τα συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα. Είναι πολύ συνηθισμένο πολλές φορές τέτοιες καταστάσεις να συνυπάρχουν και να προκαλούν μαθησιακές δυσκολίες, οπότε πρέπει να αναφέρονται ως συνυπάρχουσες διαταραχές (π.χ. ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχή λόγου ή μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται μόνο σε διαταραχές λόγου). (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Ένα γενικό κριτήριο που χρησιμοποιείται για να διακρίνουμε αν ένα παιδί έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές καθυστερήσεις, είναι τα κατώτερα όρια του δείκτη νοημοσύνης. Αν ένα παιδί έχει πάνω από 85 δείκτη νοημοσύνης και προβλήματα μάθησης, τότε αναφέρεται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό το κριτήριο είναι ευρύτατα διαδεδομένο παρά τις ενστάσεις που διατυπώνονται για τη χρησιμότητα του δείκτη νοημοσύνης. Πάντως, σε κάθε περίπτωση, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε

παιδιά που έχουν νοημοσύνη μέσα στα φυσιολογικά πλαίσια (πάνω από 85). (Κάτσιου-Ζαφρανά, 2003).

Τα παιδιά με διάσπαση προσοχής έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά τα παιδιά μπορεί να διακριθούν από εκείνα που έχουν τις αναφερθείσες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το ίδιο ισχύει και για το παιδί με το υπερκινητικό σύνδρομο. Τα παιδιά αυτά μπορεί να γίνουν ύποπτα στη σχολική τάξη για τις διαταραχές αυτές αλλά η πλήρης διαφορική διάγνωση θα γίνει από ψυχολόγο. Για παράδειγμα αναφέρουμε, ότι ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μην είναι σε θέση να βρει τα λάθη του ακόμα και στην περίπτωση που σημειώνονται, ενώ ένα παιδί με αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής μπορεί συχνά να το κάνει με τη σχετική παρότρυνση και ενθάρρυνση. Η ειδική εκτίμηση θα δώσει την πλήρη εικόνα της διαταραχής που έχει το παιδί. (Γιαννετοπούλου, 2007), (Καμπανάρου, 2007).

Η μεγαλύτερη δυσκολία στη διαφορική διάγνωση είναι να κάνουμε διάκριση ανάμεσα σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις διάφορες διαταραχές του λόγου. Πολλοί ερευνητές τεκμηριώνουν πειστικά ότι όλες οι μαθησιακές διαταραχές σχετίζονται με την ανάπτυξη του λόγου που θεωρείται πρωτογενής ικανότητα, ενώ το γλωσσικό μάθημα, η γραπτή έκφραση και τα μαθηματικά θεωρούνται δευτερογενείς γλωσσικές δεξιότητες. Το ίδιο ισχύει για τη διαφορική διάγνωση και στις περιπτώσεις που συνυπάρχουν συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα, οπότε είναι ακόμα δυσκολότερο να ξεχωρίσει κανείς το επικρατέστερο. Σε αυτήν την περίπτωση διαπραγματευόμαστε τα δύο προβλήματα ταυτόχρονα. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ – ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ

Πολλές φορές γονείς και εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται για το τι φταίει και το παιδί δεν μπορεί να λειτουργήσει όπως τα άλλα παιδιά στο Νηπιαγωγείο. Πολλά τα «γιατί» που δηλώνουν τις απορίες τους, όπως: γιατί χαζεύει, γιατί κινείται συνεχώς, γιατί δεν εκφράζεται σωστά, γιατί έχει τόσο φτωχό λεξιλόγιο, γιατί δεν προσέχει αυτά που λέμε και κάνουμε, γιατί αργεί τόσο πολύ να καταλάβει κάτι, γιατί δεν μπορεί να θυμάται τα όσα μαθαίνει, γιατί αργεί να ολοκληρώσει τις εργασίες του, γιατί χρειάζεται συνεχώς κάποιον για να ολοκληρώσει κάτι, γιατί είναι τόσο ανοργάνωτο; Όλοι ψάχνουν για το αίτιο, δηλαδή τον «φταίχτη», είτε αυτό είναι μέσα στην οικογένεια, είτε μέσα στο ίδιο το παιδί, είτε σε παράγοντες του σχολείου, του εκπαιδευτικού υλικού και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται πολύ σημαντικός για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Σε πολλές χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία, εφαρμόζεται η διαδικασία της γενικής αξιολόγησης που έχει στόχο τον εντοπισμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (screening). Η διαδικασία αυτή αρχίζει από την προσχολική ηλικία, όπου χορηγούνται ειδικά σταθμισμένα τεστ για τον εντοπισμό των δυσκολιών και των ελλείψεων του παιδιού στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα αυτών των δοκιμασιών αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση ειδικών παρεμβατικών προγραμμάτων που θα βοηθήσουν το συγκεκριμένο παιδί να βελτιώσει τις αδυναμίες του πριν μεταβεί στο Δημοτικό, έτσι ώστε να μην υστερεί σε σχέση με τους συμμαθητές του. (Τσίπρα, 2007), (Herbert, 2008).

Τα πιο σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας κατά την προσχολική ηλικία είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την έγκαιρη πρόγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Συνεπώς, αν η διαδικασία της ανίχνευσης χρησιμοποιηθεί σε κατάλληλα πλαίσια και σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, μπορεί να αποβεί αρκετά χρήσιμη και να βοηθήσει στην πρόβλεψη και στην έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. (Βλασσοπούλου, Ρότσικα, 2007).

Μέσα σε μια σχολική τάξη συμπεριλαμβανομένης και της τάξης του Νηπιαγωγείου, το φάσμα των μαθησιακών ιδιομορφιών που συναντά ένας εκπαιδευτικός περιλαμβάνει τόσο την προβληματική συμπεριφορά όσο και τις δυσκολίες μάθησης που μπορεί να

αντιμετωπίσει ένα παιδί στη διάρκεια της σχολικής του θητείας και συχνά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αποτελούν ενδείξεις πιθανής μαθησιακής δυσκολίας. (Kirkpatrick & Stohr & Kimbrough, 1990). Στο Νηπιαγωγείο μια έμπειρη και καλά πληροφορημένη νηπιαγωγός θα μπορέσει αμέσως να εντοπίσει το παιδί που έχει γλωσσικά προβλήματα ή άλλες μαθησιακές ιδιαιτερότητες, διότι υπάρχουν πολλά ενδεικτικά στοιχεία στην όλη του συμπεριφορά, τα οποία είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες. (Δράκος, 1999). Τέτοια στοιχεία είναι τα ακόλουθα:

A. Σχετικά με τον προφορικό λόγο, το παιδί παρουσιάζει αργή εξέλιξη, συγκριτικά με την σωματική και πνευματική του ανάπτυξη. Χαρακτηριστικά, το παιδί:

- ✓ Μπερδεύει τη σειρά των γραμμάτων μέσα στη λέξη, δηλαδή κάνει αναγραμματισμούς, π.χ. λέει «ματηθής» αντί «μαθητής».
- ✓ Μπερδεύει ακουστικά παρόμοιες λέξεις, π.χ. λέει «κόλλα» αντί «σόλα» ή μπορεί να χρησιμοποιεί ανύπαρκτες λέξεις που μοιάζουν ηχητικά με τις σωστές, π.χ. λέει «λουβό» αντί «βουνό».
- ✓ Οι προφορικές του εκφράσεις, ακόμη και μετά την προσχολική ηλικία, είναι ανώριμες συντακτικά και γραμματικά, π.χ. «πάω ανοίξει πόρτα εγώ».
- ✓ Χρησιμοποιεί εννοιολογικά ατελείς προτάσεις και έχει πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο.
- ✓ Δεν μπορεί να διηγηθεί κάτι που του συνέβη ή να πει μια ιστοριούλα με τη σωστή σειρά των γεγονότων ή να περιγράψει κάτι που βλέπει.
- ✓ Δυσκολεύεται πολύ να συσχετίσει αντικείμενα που βρίσκονται ακόμη και στο άμεσο περιβάλλον του, με την ανάλογη ονομασία τους – δηλαδή, η εικόνα ενός καναπέ να συσχετιστεί με τη λέξη «καναπέ» ή να αναγνωρίσει τα υποδεικνυόμενα χρώματα σε μια σειρά χρωμάτων.
- ✓ Δεν καταλαβαίνει την έννοια της ομοιοκαταληξίας και της ακολουθίας και δεν μπορεί να αποστηθίσει στιχάκια ή τραγουδάκια, ακολουθώντας τη σωστή σειρά των γεγονότων. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί είτε είναι ανύπαρκτες είτε είναι λάθος, ενώ δεν υπάρχει καμία λογική σειρά στην ιστορία που τραγουδά.

B. Σχετικά με το γράψιμο/ζωγραφική, το παιδί χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια -χωρίς να δείχνει προτίμηση στο δεξί ή στο αριστερό χέρι- ακόμη και για να φάει, να πετάξει την μπάλα, να πιάσει το μολύβι ή τα πινέλα ζωγραφικής. Επίσης, δεν μπορεί να μάθει ποια είναι η αρχή του χαρτιού ή της σελίδας και ξεκινά από τη μέση, την άκρη ή το τέλος. Αυτό οφείλεται είτε στο ότι το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα πλευρίωσης (αμφιδέξιο), είτε στο ότι έχει προβλήματα οργάνωσης χώρου. Ως αποτέλεσμα:

- ✓ Δυσκολεύεται, ενδεχομένως, να ζωγραφίσει ή να φτιάξει ορισμένα σχήματα ή ακόμη και να τα αντιγράψει από το πρωτότυπο.
- ✓ Δεν ξέρει να γράψει το όνομά του ή το γράφει λάθος και παρουσιάζει δείγματα στρεφοσυμβολισμού και καθρεπτικής γραφής.
- ✓ Μπερδεύει γραφήματα με άλλα γραφήματα.

Γ. Σχετικά με την **ανάγνωση**, το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει ότι οι λέξεις διαβάζονται μόνο από τα αριστερά προς τα δεξιά – τουλάχιστον στην κουλτούρα μας. Πολλά παιδιά με υψηλή νοημοσύνη διαβάζουν, γρήγορα κιόλας, τις λέξεις ανάποδα ή ξεκινώντας από τη μέση ή με αναγραμματισμούς. Επίσης, το παιδί:

- ✓ Όταν συλλαβίζει, μπορεί και αποκωδικοποιεί σωστά τα γραφήματα, αλλά, όταν θελήσει να διαβάσει όλη μαζί τη λέξη, τη λέει λάθος, π.χ. βλέπει «γάλα», συλλαβίζει «γά-λα» και διαβάζει «βάζο».
- ✓ Δεν ξέρει πού τονίζονται οι λέξεις.

Δ. Σχετικά με **παιχνίδια με λέξεις και γράμματα**, δεν μπορεί να ταξινομήσει ή να βάλει λέξεις σε ζεύγη ή ομάδες ή να βάλει με τη σειρά γράμματα, αριθμούς, σχήματα κ.λπ., όπως το πυργόλεξο. Αντίθετα, μπορεί να είναι πολύ ικανό σε παιχνίδια που σχετίζονται με κατασκευές και με τρισδιάστατα σχήματα, π.χ. κύβοι, lego.

Ε. Σχετικά με τις **χωροχρονικές έννοιες**, το παιδί δεν είναι ποτέ σίγουρο για την τοποθέτησή του μέσα στο χώρο και δεν μπορεί να καταλάβει κατευθύνσεις, όπως αριστερά/δεξιά. Χάνεται συνεχώς και δεν ξέρει που είναι η τάξη του, η θέση του ή που μένει. Κανονικά, ένα παιδί πέντε (5) ετών πρέπει να αναγνωρίζει ποιο είναι το αριστερό και ποιο το δεξί μέρος του σώματός του και σε ηλικία επτά (7) ετών περίπου, πρέπει να μπορεί να ξεχωρίζει την αριστερή και τη δεξιά πλευρά στο σώμα των άλλων.

Τα προβλήματα προσανατολισμού, συνεπώς, επηρεάζουν και την κατανόηση άλλων εννοιών, όπως, πάνω/κάτω, ψηλά/χαμηλά, βαθιά/ρηχά, ακόμη και τη θέση και το ρόλο που πρέπει να έχει ο παίκτης στα διάφορα ομαδικά παιχνίδια, γι' αυτό και συνήθως τα παιδιά αυτά δε συμμετέχουν. Οι νηπιαγωγοί συχνά παρατηρούν αυξημένα τα αισθήματα της απόρριψης και της μοναξιάς.

Σε αυτή τη σύγχυση ως προς την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό οφείλεται και το γεγονός ότι το 90% των παιδιών με δυσκολίες στις χωροχρονικές έννοιες αργούν πάρα πολύ να μάθουν τη σειρά με την οποία θα φορέσουν τα ρούχα τους, πώς να κουμπώνονται ή να δένουν τα κορδόνια των παπουτσιών τους.

Το παιδί νιώθει αβεβαιότητα για το αν είναι πρωί, μεσημέρι ή απόγευμα και δεν έχει επίγνωση του χρόνου, π.χ. ρωτά συνεχώς πότε θα γίνει διάλειμμα ή πότε θα πάει σπίτι.

Μπορεί επίσης, να παρουσιάζει πρόβλημα στη σωστή χρήση των χρονικών επιρρημάτων, όπως «πριν», «μετά», «τόρα», «χτες».

ΣΤ. Σχετικά με την **βραχυπρόθεσμη** και **μακροπρόθεσμη μνήμη**, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν χαρακτηριστικά προβλήματα, που μπορεί να οφείλονται σε δυσλειτουργία ή ανεπάρκεια αυτών των συστημάτων, τα οποία είναι:

- ✓ Το παιδί ξεχνά τις οδηγίες που δίνει η δασκάλα μέσα στην τάξη για διάφορες ασχολίες, π.χ. χαρτοκοπτική, ζωγραφική, χρήση ενός οργάνου ή πώς να λύσει μια άσκηση. Ξεχνά τη θέση που κάθεται ή που είναι τα πράγματά του, ξεχνά συνεχώς το παλτό του, τις φωτοτυπίες του. Ξεχνά τι θέλημα το έστειλε η νηπιαγωγός να κάνει ή τι πρέπει να ετοιμάσει για την επόμενη μέρα και τα χάνει αν του πει η νηπιαγωγός να εκτελέσει δύο ή και περισσότερες εντολές.
- ✓ Δυσκολεύεται πολύ και δεν μπορεί να επαναλάβει με τη σωστή σειρά τις ημέρες της εβδομάδας, τις εποχές, τους μήνες, το αλφάβητο και φυσικά δε μπορεί να αποστηθίσει στίχους με τη σωστή σειρά.

(Λιβανίου, 2004), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Το Νηπιαγωγείο, το εκπαιδευτικό σύστημα, το υλικό και πάνω απ' όλα η ίδια η νηπιαγωγός φέρουν το ίδιο βάρος ευθύνης για τη γνωστική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Επειδή το κάθε παιδί είναι μία και μοναδική περίπτωση, η νηπιαγωγός χρειάζεται να καταλάβει ότι η διδασκαλία, η μεταφορά της γνώσης, το μάθημα, δεν απευθύνεται σε μια ομοιόμορφη και ομοιογενή μάζα, αλλά σε διαφορετικά παιδιά με ανομοιογενή αντίληψη και με μοναδικό τρόπο λειτουργίας το καθένα. (Δράκος, 1999). Η νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει υπόψη της ότι, μπορεί να απαιτούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα ποικίλλουν και θα εξαρτώνται από το είδος του προβλήματος, μαθησιακού ή συμπεριφοράς (π.χ. δυσκολία έκφρασης, δυσκολία στην οργάνωση, άρνηση να συμμετέχει σε δραστηριότητες, ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα κ.λπ.). Η τακτική συγκεκριμενοποίησης του προβλήματος θα τη βοηθήσει να οργανωθεί ανάλογα για τη σχεδίαση και υλοποίηση ενός αποτελεσματικού προγράμματος αντιμετώπισης. (Herbert, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

ΕΓΚΑΙΡΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Το σημαντικότερο βήμα για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος είναι πάντα η αναγνώριση της ύπαρξής του. Η φύση των διαταραχών μάθησης είναι τέτοια που η αναγνώρισή τους από τους γονείς των παιδιών είναι δύσκολη σε πολλές περιπτώσεις. Αν και τα παιδιά που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών αντιμετωπίζουν, ήδη, προβλήματα ομιλίας νωρίς κατά την προσχολική περίοδο, οι μαθησιακές τους δυσκολίες αναγνωρίζονται, συνήθως, ως προβλήματα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. (Γλύκας, Καλομοίρης, 2003). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως οι πρώτοι που εντοπίζουν την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών. Ο εντοπισμός αποτελεί το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης και συνήθως προκύπτει μέσα από τη σύγκριση του παιδιού με τους συνομηλίκους του. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είτε βρίσκονται σε εμφανώς χαμηλότερο μαθησιακό επίπεδο συγκριτικά με τους συμμαθητές τους είτε εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός, μπορεί εύκολα να εντοπίσει μέσα στην τάξη το παιδί που αδυνατεί να παρακολουθήσει το μάθημα, είναι ανώριμο ή δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες (αυτές είναι μερικές πρώτες ενδείξεις που υποδηλώνουν την ύπαρξη δυσκολιών). (Παντελιάδου, 2007). Ακόμα, όμως, και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, παρά το γεγονός ότι κάποιο παιδί μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή ή τα μαθηματικά, είναι πιθανόν οι γονείς και οι δάσκαλοι να μην ανησυχήσουν αν το παιδί είναι κατά τα άλλα ήσυχο και ευγενικό. Επιπλέον, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου οι γονείς υποψιάζονται και ανησυχούν ότι κάτι συμβαίνει, αλλά δυστυχώς αρκετές φορές ελπίζουν ότι κάτι θα αλλάξει και θα βελτιωθεί το παιδί. Τότε, το πρόβλημα συνήθως παραμένει και το παιδί φτάνει στο τέλος του Δημοτικού αβοήθητο ή χωρίς να έχουν αποτέλεσμα οι όποιες παρεμβάσεις προηγήθηκαν και με συσσωρευμένα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας των δυσκολιών του. (Παντελιάδου, Αντωνίου, 2007), (Σακελλαρίου, Βλασσοπούλου, Αναγνωστόπουλος, Πλουμπίδης, 2007). Στις περιπτώσεις, φυσικά, όπου τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού σχετίζονται με τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, τότε η αναγνώριση των δυσκολιών αυτών γίνεται, συνήθως πιο έγκαιρα, λόγω της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητας του παιδιού. (Cooke & Williams, 2003). Σε αυτό το σημείο έρχεται ο έγκαιρος εντοπισμός και η πρώιμη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών με στόχο να προληφθούν, ακριβώς, η διόγκωση

των δυσκολιών του παιδιού και η συσσώρευση αρνητικών σχολικών εμπειριών. (Πολυχρόνη, Χατζηγηρήστου, Μπίμπου, 2010).

Η αποδοχή του μαθησιακού προβλήματος αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο και λεπτό θέμα, επειδή τις περισσότερες φορές υπάρχει άρνηση ή αδυναμία αποδοχής του από τους γονείς του παιδιού. Μετά τη σαφή και τεκμηριωμένη διάγνωση, πρέπει οι ειδικοί να βρουν τον κατάλληλο τρόπο για να ενημερωθούν σωστά οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. (Westwood, 2001). Η κατανόηση και αποδοχή του προβλήματος, σε συνδυασμό με την ενημέρωση για τις δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού, τις ιδιαιτερότητες στην εξέλιξη της μαθησιακής ικανότητας και της συμπεριφοράς, τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών και τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους που πρέπει να τεθούν από γονείς και εκπαιδευτικούς, είναι ουσιαστικά στοιχεία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Η άρνηση αυτή που εκδηλώνουν οι γονείς, ως προς την αποδοχή του προβλήματος του παιδιού τους, πολλές φορές τους οδηγεί στο να αποδίδουν τις ευθύνες για τις δυσλειτουργίες ή τη σχολική αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως στους δασκάλους ή σε ιδιαιτερότητες του παιδιού που δεν έχουν να κάνουν με ικανότητες, αλλά με συμπεριφορές και στάσεις. Είναι πιο εύκολο για αυτούς να αποδεχτούν ότι το παιδί τους είναι αδιάφορο ή και τεμπέλικο, παρά να δεχτούν ότι έχει μια ανικανότητα, η οποία μεταξύ των άλλων αποτελεί και κοινωνικό μειονέκτημα, «στίγμα». (Βλασσοπούλου, Ρότσικα, 2007), (Παντελιάδου, 2007), (Παντελιάδου, Αντωνίου, 2007), (Χατζηγιάννογλου, 2007).

Πολλοί ειδικοί θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης 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. Ιδιαίτερα οι δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας βοηθούν τους μαθητές να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Η παρέμβαση αυτή λειτουργεί σε *επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης* και είναι δυνατή μέσα από διάφορους τρόπους. (Αυγητίδου, 2001).

Η έγκαιρη παρέμβαση πριν την Α΄ τάξη του Δημοτικού είναι σημαντική για όσα παιδιά ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου», όπως τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Η έγκαιρη παρέμβαση επιτρέπει την άμεση αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών προτού αυτές γίνουν ανυπέρβλητες. (Γλύκας, Καλομοίρης, 2003). Άλλωστε, είναι ευρύτερα αποδεκτό πως η πρόληψη σε πρωτογενές επίπεδο είναι ευκολότερη και πιο συμφέρουσα (από άποψη χρόνου, κόστους και ενέργειας) από την παρέμβαση σε δευτερογενές ή τριτογενές επίπεδο, αφού δηλαδή εκδηλωθούν οι όποιες

δυσκολίες. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι πολλά από τα στοιχεία της πρώιμης παρέμβασης αφορούν όλους τους μαθητές και όχι μόνο όσους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τα συμπεράσματα διαφόρων ερευνών, τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης μακροπρόθεσμα έχουν θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (μείωση του ποσοστού των παιδιών που επανέλαβαν την ίδια τάξη ή παρακολούθησαν παράλληλες τάξεις ή εγκατέλειψαν το σχολείο). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι καθοριστικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων είναι η μεγάλη χρονική διάρκεια και η συμμετοχή σε αυτά τόσο των παιδιών όσο και των γονέων τους. (Βλασσοπούλου, Ρότσικα, 2007), (Χατζηγιάννογλου, 2007). Τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης (πρωτογενής πρόληψη) περιλαμβάνουν εκπαίδευση και εποπτεία των εκπαιδευτικών, καθώς και επισκέψεις στο σπίτι έτσι ώστε οι γονείς να βοηθηθούν στο έργο της ανάπτυξης των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών τους και να τα ενθαρρύνουν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες του σχολείου. Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης σε ατομική βάση συνιστά την πλέον αποτελεσματική μέθοδο για μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση. Ο ενήλικος που παρέχει τη βοήθεια μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός ή εθελοντές γονείς. (Cooke & Williams, 2003). Τέλος, σύμφωνα με άλλες έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι αποτελεσματική μπορεί να είναι και η καθοδήγηση που παρέχουν τα ίδια τα παιδιά σχολικής ηλικίας σε συμμαθητές τους. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είναι πιο βοηθητική στα μαθηματικά. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλεται να γίνεται με ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, με συμπεριφοριστικές, κοινωνικο-γνωστικές και γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις και γι' αυτό είναι απαραίτητη η συνεργασία πολλών ειδικών. Ο δάσκαλος είναι ο πρώτος που, συνήθως, αντιλαμβάνεται το πρόβλημα και συνήθως ο τελευταίος στον οποίο γυρίζει το παιδί για να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές του δυσκολίες. Οι διαπιστώσεις που κάνει σχετικά με την αναγνώριση των μαθησιακών του δυσκολιών είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί μπορεί να συμβάλλουν τόσο στην πρόληψη όσο και στην αποτελεσματική τους αντιμετώπιση. Έτσι αν, για παράδειγμα, τα προβλήματα ομιλίας, τα οποία διαπιστώνονται κατά τη νηπιακή ηλικία αντιμετωπιστούν έγκαιρα, τότε ο χειρισμός των μαθησιακών δυσκολιών, εφόσον αυτές παρουσιαστούν στη συνέχεια, είναι ευκολότερος. Στην περίπτωση, όμως, όπου το πρόβλημα δεν αναγνωριστεί μέχρι την ηλικία των οκτώ (8) ετών περίπου, τότε το παιδί ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη δυσκολία στη θεραπευτική προσπάθεια και η έκβαση των δυσκολιών του είναι

δυσμενέστερη. Η άσκηση του παιδιού σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας σε μικρή ηλικία περιορίζει σημαντικά την εμφάνιση των διαταραχών ανάγνωσης στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης μαθησιακών διαταραχών. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να έχουν τη μορφή παιχνιδιού με στόχο την εξάσκηση του παιδιού στην ακοή, την αναγνώριση προτάσεων και λέξεων και στην ανάλυση συλλαβών και φωνημάτων. Για παράδειγμα, το παιδί, μπορεί να αναλύσει τη λέξη «ψάρι» ως «ψ-άρι» και στη συνέχεια να τη συνθέσει ως «ψάρι» ή μπορεί με τη χρήση χρωματιστών κύβων να χωρίσει τη λέξη στους ήχους που τη συνθέτουν «ψ-ά-ρ-ι». (Μουζάκη, Σπαντιδάκης, Βάμβουκας, Λίβα, Ράλλη, 2007). Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η διαδικασία της πρώιμης ανίχνευσης μπορεί να βοηθήσει στην έγκαιρη πρόβλεψη και την έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, κυρίως εάν πραγματοποιείται και αξιολόγηση δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας, που έχει διαπιστωθεί ότι αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κατά τη σχολική ηλικία. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Η ανάδειξη της έγκαιρης παρέμβασης, ως συστατικό στοιχείο οποιασδήποτε παρέμβασης, αποτελεί μία από τις κυριότερες κατακτήσεις στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών. Ως πρώιμη παρέμβαση ορίζεται η παροχή εκπαιδευτικών ή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, τα οποία έχει εντοπιστεί ότι διατρέχουν κίνδυνο να παρουσιάσουν κάποια δυσκολία που μπορεί να επηρεάσει τη γενικότερη ανάπτυξή τους. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Είναι πλέον τεκμηριωμένο και αποδεκτό ότι εάν οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν ανιχνευθούν και δεν αντιμετωπιστούν το αργότερο μέχρι τη Β΄ τάξη του Δημοτικού, ακολουθούν το μαθητή σε όλη τη σχολική του ζωή. Ο έγκαιρος εντοπισμός και η αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών από το Νηπιαγωγείο είναι ένας από τους πλέον σύγχρονους και αποτελεσματικούς τρόπους εκπαιδευτικής παρέμβασης για τις μαθησιακές δυσκολίες, στο βαθμό που μειώνεται δραστικά ο αριθμός των παιδιών που χαρακτηρίζονται στο Δημοτικό ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και λαμβάνουν ειδική αγωγή. (Σακελλαρίου, Βλασσοπούλου, Αναγνωστόπουλος, Πλουμπίδης, 2007).

Η πρώιμη παρέμβαση είναι στενά συνδεδεμένη με την *ορθή διδασκαλία* ενός μαθήματος σε όλους τους μαθητές. Δίνεται έμφαση στην προσαρμοσμένη και εξατομικευμένη διδασκαλία για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες. Στο πλαίσιο αυτής της προσαρμοσμένης διδασκαλίας, κέντρο της προσοχής δεν είναι το μάθημα αλλά ο μαθητής. Με άλλα λόγια, το μάθημα είναι αυτό που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε μαθητή, και όχι το αντίθετο. Έτσι η μαθησιακή

διαδικασία είναι πραγματικά εξατομικευμένη, αξιοποιεί τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή και προσαρμόζεται στο γνωστικό ύψος του και στον ατομικό τρόπο προσέγγισης του νέου μαθησιακού υλικού. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Για την εφαρμογή της παρέμβασης στο πρώτο επίπεδο που αφορά στο σύνολο των μαθητών της τάξης, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης σε μεθόδους αποτελεσματικής διδασκαλίας και η έμφαση στη σημασία της διαρκούς, συστηματικής παρακολούθησης και αξιολόγησης των μαθητών. Το δεύτερο επίπεδο της παρέμβασης, το οποίο μπορεί να γίνει είτε στο πλαίσιο της γενικής είτε στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, αφορά στην υποστήριξη των μαθητών σε μικρές ομάδες, κάθε ημέρα και στο πλαίσιο των στόχων του τυπικού αναλυτικού προγράμματος. (Παντελιάδου, 2009). Μετά από αυτό το επίπεδο παρέμβασης, όσοι μαθητές δεν προοδεύουν ικανοποιητικά μετά από είκοσι (20) εβδομάδες κατάλληλης, εντατικής διδασκαλίας, περνούν πλέον σε ό,τι μέχρι σήμερα είναι ειδική αγωγή (οι μαθητές δέχονται εξατομικευμένη εντατική διδασκαλία από ειδικό εκπαιδευτικό, σε τμήμα ένταξης). Με βάση αυτή την έγκαιρη παρέμβαση, μόνο τα παιδιά που περνούν στο τρίτο επίπεδο παρέμβασης, παραπέμπονται για διάγνωση και πιθανή ένταξη στην ειδική αγωγή. Το μοντέλο της παρέμβασης σε τρία (3) επίπεδα, έχει κερδίσει σημαντική αναγνώριση από τους επιστήμονες των μαθησιακών δυσκολιών και έχει επηρεάσει σημαντικά και τις υφιστάμενες διαγνωστικές δοκιμασίες. Βέβαια, απαιτείται συστηματική προσπάθεια των ερευνητών σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής αυτών των παρεμβάσεων μέσα στη συγκεκριμένη καθημερινότητα και τους περιορισμούς των σημερινών σχολείων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Για την έγκαιρη ανίχνευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούνται πολλές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως σταθμισμένες δοκιμασίες αλλά και άτυπες δοκιμασίες. Μία αξιολόγηση τέτοιου τύπου είναι η χορήγηση προκριματικών τεστ (screening) σχολικής ετοιμότητας σε μεγάλο αριθμό παιδιών ή σε όλα τα παιδιά πριν ή κατά την είσοδό τους στην Α΄ τάξη του Δημοτικού. Η αξιολόγηση αυτή επιδιώκει τον εντοπισμό ελλειμματικών περιοχών και ανωριμότητας σε διάφορους τομείς της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών που προγνωστικά είναι δυνατόν να αποτελέσουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Ένας τρόπος έγκαιρου εντοπισμού μαθησιακών δυσκολιών που χρησιμοποιείται ευρέως σε αγγλοσαξονικές χώρες είναι η χρήση της αξιολόγησης βασικών δεξιοτήτων. (Henley & Ramsey & Algozzine, 2006). Στην Ελλάδα έχει προσαρμοστεί η κλίμακα των Desforges και Lindsay για την αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η κλίμακα αυτή αξιολογεί γλωσσικές, μαθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινωνικότητα και την αυτονομία στη μάθηση. Είναι

σημαντικό ότι η χορήγηση των δοκιμασιών μπορεί να γίνει από τον ειδικό εκπαιδευτικό ή τον εκπαιδευτικό της τάξης (μετά από ανάλογη εκπαίδευση). Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα αυτών των δοκιμασιών μπορεί να τον βοηθήσουν να καταγράψει αρχικά το επίπεδο του κάθε παιδιού, να εντοπίσει έγκαιρα τις τυχόν δυσκολίες του, να παραπέμψει για πλήρη αξιολόγηση και να εφαρμόσει, εάν αυτό κριθεί απαραίτητο, πρόγραμμα πρόωμης παρέμβασης. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Γενικά, η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί και στην έγκαιρη αντιμετώπιση. 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. Βέβαια, κατά την εφηβεία και αργότερα μειώνεται η ικανότητα εκμάθησης νέων δεξιοτήτων. Γι' αυτό είναι σημαντικό να γίνεται νωρίς η παρέμβαση. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

ΠΡΟΓΝΩΣΗ – ΕΞΕΛΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Σήμερα, σχετικά με το θέμα των «Μαθησιακών Δυσκολιών» τείνουν να διαμορφωθούν δύο κυρίως τάσεις. Η μία είναι να δούμε το θέμα όχι φαινομενολογικά, αλλά λειτουργικά, σύμφωνα με επικοινωνιακά μοντέλα και η άλλη να το δούμε εξελικτικά, δηλαδή με ποιο τρόπο μετασηματίζονται οι δυσκολίες αυτές από την προσχολική ηλικία στην ενήλικη ζωή. Με βάση αυτές τις δύο τάσεις τείνει να διαμορφωθεί και ο καινούργιος όρος των μαθησιακών δυσκολιών, ο οποίος είναι «εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης».

Μακροχρόνιες έρευνες που μελέτησαν τις μαθησιακές δυσκολίες από την προσχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία, διαπίστωσαν ότι τα συμπτώματά τους αρχίζουν να γίνονται εμφανή από τα προσχολικά χρόνια, διαφοροποιούνται στη σχολική ηλικία, αλλά δυστυχώς σε πολλές περιπτώσεις εξακολουθούν να υπάρχουν σε ολόκληρη τη ζωή. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία με τη μορφή διαταραχών λόγου, διατηρούνται με διάφορες παραλλαγές στα σχολικά χρόνια και ξαναεμφανίζονται περιοδικά, αργότερα στη ζωή, σε καινούργιες καταστάσεις, όπως σπουδές, αλλαγή εργασίας και γενικότερα όταν απαιτείται να χρησιμοποιηθούν αναπάντεχα προσαρμοστικά οι διαδικασίες του λόγου. Πολλές φορές τα προβλήματα εμφανίζονται και στις δύο μορφές του λόγου, δηλαδή και σε επίπεδο πρόσληψης-αντίληψης και σε επίπεδο εκφοράς-παραγωγής. Οι δυσκολίες αφορούν περισσότερο στον προσληπτικό λόγο, καθώς σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά με διαταραχές ομιλίας δεν παρουσιάζουν μεγάλη επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες. Ύστερα από μακροχρόνια έρευνα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με προβλήματα προσληπτικού λόγου στην προσχολική ηλικία, αποδίδουν αργότερα στο σχολείο χαμηλά σε όλα τα μαθήματα, ενώ τα παιδιά που είχαν προβλήματα ομιλίας παρουσιάζουν μόνο μικρές δυσκολίες στην εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης. (Παπαθεοφίλου, Χατζηβασίλη, Πόγκα, Καλλινικάκη, Αλιφέρη, 2003), (Bishop & Leonard, 2001).

Οι μαθησιακές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία παίρνουν τη μορφή ελαφράς αργοπορίας στην εξέλιξη του οπτικοκινητικού και ακουστικοφωνητικού λόγου, με αποτέλεσμα να μη μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, τις ικανότητες δηλαδή εκείνες που είναι απαραίτητες για τη μάθηση. Στον

οπτικοκινητικό λόγο εμφανίζουν διαταραχές στην οπτική αντίληψη και στην κινητική ανάπτυξη, ενώ στον ακουστικοφωνητικό έχουν δυσκολίες ακουστικής αντίληψης και διάκρισης, καθώς και δημιουργίας εννοιών. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Τα προβλήματα οπτικής αντίληψης σχετίζονται με το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν πετύχει τη μονιμότητα του αντικειμένου, οπότε κάθε φορά που βλέπουν ένα πράγμα το αντιλαμβάνονται διαφορετικά. Δεν μπορούν να συσχετίσουν σχήματα και μεγέθη, να διακρίνουν τη μορφή από το πλαίσιο κ.λπ. Αυτά τα παιδιά, ενδέχεται, αργότερα να παρουσιάσουν δυσκολίες στην πρώτη ανάγνωση (ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία), τη γραφή (δυσγραφία) και την ορθογραφία (δυσορθογραφία). (Αναγνωστοπούλου, 2008). Τα προβλήματα της κινητικής λειτουργίας που αποτελούν ένδειξη μαθησιακών δυσκολιών είναι η υπερκινητικότητα, η υποκινητικότητα, η έλλειψη συντονισμού και η εμμονή. Τόσο η υπερκινητικότητα που συνδυάζεται και με διάσπαση προσοχής, όσο και η υποκινητικότητα είναι δύσκολο να ελεγχθούν μέσα στα πλαίσια της αγωγής και παραμένουν και σε μεγαλύτερες ηλικίες με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν κάθε μορφή μάθησης. Η έλλειψη συντονισμού στην προσχολική ηλικία δυσκολεύει τα παιδιά σε δραστηριότητες όπως το τρέξιμο, το άρπαγμα, το σκαρφάλωμα κ.α. Επίσης έχουν δυσκολίες πλευρίωσης, διάκρισης δεξιού-αριστερού καθώς και δυσκολίες στις λεπτές κινήσεις, οπότε δεν τα καταφέρνουν στη ζωγραφική, σε κατασκευές, σε συναρμολογήσεις κ.α. Στα σχολικά χρόνια, οι δυσκολίες αυτές θα πάρουν κάποια μορφή διαταραχής στη γραφή (δυσγραφία, δυσορθογραφία). Η εμμονή στην προσχολική ηλικία υπεισέρχεται στη διαδικασία γραφής και ανάγνωσης αρχικά και αργότερα στην οργάνωση του προφορικού και γραπτού λόγου. Παιδιά που στην προσχολική ηλικία έχουν δυσκολίες ακουστικής διάκρισης, δεν μπορούν δηλαδή να διακρίνουν ορισμένους φθόγγους, ενδέχεται να επεκταθεί αυτή τους η δυσκολία, στα σχολικά χρόνια, στην ανάγνωση και γραφή. Επίσης, εάν δυσκολεύονται να καταλάβουν ή να θυμηθούν αυτά που ακούν με χρονική ακολουθία, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν δυσκολίες στην οργάνωση του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία, αυτή τους τη δυσκολία τη διατηρούν και στη σχολική ηλικία, με τη μορφή δυσκολιών κατανόησης και οργάνωσης του προφορικού λόγου και αργότερα, προς το τέλος του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο την επεκτείνουν στην οργάνωση του γραπτού λόγου, δηλαδή εμφανίζουν δυσκολίες στην έκθεση και σε άλλα μαθήματα που απαιτούν γραπτή οργάνωση. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι δυσκολίες στις δεξιότητες σύγκρισης, γενίκευσης, ταξινόμησης κ.α. συνδέονται άμεσα με τις μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, τα παιδιά που προσχολικά έχουν δυσκολίες σε ενέργειες που απαιτούν ομαδοποιήσεις, κατηγοριοποιήσεις, διάκριση απόστασης,

κατεύθυνσης, βάρους, θερμότητας κ.λπ., στα σχολικά χρόνια δυσκολεύονται στη δημιουργία συγκεκριμένων συλλογισμών, στην αριθμητική και σε κρίσεις για κοινωνικές καταστάσεις.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, συνήθως, βιώνουν έντονα την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, χωρίς να μπορούν, ταυτόχρονα, να καταλάβουν γιατί διαφέρουν από τα άλλα παιδιά. Γι' 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 της αυτοεκτίμησής τους. (Smith, 2004).

Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι θεωρούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δύσκολα παιδιά, καθώς συχνά παρουσιάζουν πολύ περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Τα περισσότερα από αυτά τα προβλήματα φαίνεται να αποτελούν ένα είδος αντίδρασης των παιδιών στην αποτυχία και την αποστέρηση που βιώνουν λόγω των δυσκολιών τους. Τα παιδιά αυτά, συνήθως, είναι λιγότερο δημοφιλή μεταξύ των συνομηλίκων τους και δημιουργούν περισσότερο αρνητικές εντυπώσεις στους άλλους. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνητικών εργασιών, έχει διαπιστωθεί πως οι τρεις (3) στους τέσσερις (4) μαθητές με μαθησιακές διαταραχές έχουν και δυσκολίες που αφορούν στις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Σχετικά με την πρόγνωση των συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα, τα αποτελέσματα των ερευνών είναι πολύ αισιόδοξα. Έχει βρεθεί πως ενώ τα προβλήματα στα "γράμματα" συνεχίζονται όσο τα άτομα μεγαλώνουν, χαρακτηρίζονται από ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία. Επίσης πολύ καλή προσαρμογή παρουσιάζουν και στην περιοχή των οικογενειακών σχέσεων, όπως και των σχέσεων με το άλλο φύλο. Από την άλλη πλευρά όμως, τα χαρακτηρίζει μειωμένη ικανότητα ανοχής στη ματαιώση και αρκετές δυσκολίες στις σχέσεις με το ίδιο φύλο. (Παπαθεοφίλου, Χατζηβασίλη, Πόγκα, Καλλινικάκη, Αλιφέρη, 2003),

Όσον αφορά στην εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών αυτό που πρέπει να τονίσουμε είναι ότι με την πάροδο του χρόνου μπορεί τα συμπτώματα να υποχωρήσουν με την κατάλληλη θεραπεία, αλλά η ίδια η διαταραχή παραμένει. Για παράδειγμα, η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία και η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία) είναι διαγνώσεις που συνοδεύουν το άτομο σε όλη του τη ζωή, ενώ για την ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά – αριθμητική (δυσαριθμησία) δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία που να επιτρέπουν ασφαλή πρόγνωση για την πορεία της. Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση έχει τυπική πορεία. Εμφανίζεται με την έναρξη της φοίτησης στην Πρώτη (Α') Δημοτικού και παίρνει την τελική της εικόνα περίπου στο μέσο της φοίτησης στη Δευτέρα

(B') Δημοτικού. Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση – ορθογραφία (δυσορθογραφία) παρουσιάζεται την ίδια χρονική περίοδο με εκείνη της αναγνωστικής ικανότητας. Εντούτοις, οι παράλληλες συνήθως πορείες που ακολουθούν έχουν διαφορετική εξέλιξη. Οι δυσκολίες της ανάγνωσης υποχωρούν με την πάροδο των ετών φοίτησης στο σχολείο, αφήνοντας ως κατάλοιπα διαταραχές ως προς την ταχεία συλλαβική αναγνώριση και την άμεση κατανόηση του περιεχομένου ενός κειμένου, ενώ οι δυσκολίες τήρησης των ορθογραφικών κανόνων επιμένουν, με επιπτώσεις στη γραπτή σύνθεση ενός κειμένου και την εν γένει γραπτή έκφραση και διατύπωση. Σύμφωνα με έρευνες αναφέρεται ότι αν τα παιδιά με διαταραχή στην ανάγνωση δεν αναγνωριστούν ώστε να αντιμετωπιστούν θεραπευτικά τουλάχιστον πριν τα εννιά (9) τους χρόνια, τότε το 74% από αυτά θα εξακολουθεί να παρουσιάζει διαταραχές και μετά την έξοδό τους από το Λύκειο. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Η διάγνωση μιας ειδικής αναπτυξιακής μαθησιακής διαταραχής δεν είναι κατ' ανάγκη καταστροφικής πρόγνωσης. Η καλή πρόγνωση βέβαια, υποστηρίζεται ότι εξαρτάται από τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης και την ανώτερη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Χειρότερη είναι η πρόγνωση όταν συνυπάρχουν συναισθηματικές διαταραχές και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005). Τα τελευταία χρόνια, ο καλός σχεδιασμός των διαχρονικών ερευνών που έχουν γίνει, έχει διευκολύνει σημαντικά την κατανόηση της εξέλιξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Έχει επισημανθεί πως, παρά το γεγονός ότι οι δυσκολίες των παιδιών αυτών δεν μπορούν να αποκατασταθούν πλήρως, η εξέλιξή τους είναι πολύ καλύτερη απ' ότι πίστευαν οι ειδικοί παλαιότερα. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Επίσης, στις ελληνικές μελέτες, τονίζεται η σημασία της θετικής στάσης της οικογένειας για την εξέλιξη των παιδιών με διαταραχές της μάθησης. Φυσικά, η πρόγνωση των διαταραχών μάθησης εξαρτάται από την πρόωμη διάγνωση αλλά και από την πρόωμη και έγκαιρη παρέμβαση. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η αντιμετώπιση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια σύνθετη και μακροχρόνια διαδικασία που έχει ως στόχο αφενός να αναπτύξει ή να βελτιώσει το παιδί ικανότητες που συνδέονται με τη σχολική μάθηση και αφετέρου να απαλύνει ή να ουδετεροποιήσει και τις συναισθηματικές δυσκολίες που το συνοδεύουν. (Καρβούνης, 2007), (Bender, 2003). Ανάλογα με τη μορφή και τη σοβαρότητα των μαθησιακών διαταραχών, τις άλλες τυχόν νοσολογικές οντότητες, καθώς και την ηλικία του παιδιού, η αντιμετώπιση επιδιώκει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού, τόσο στο γνωστικό, όσο και στον αντιληπτικό τομέα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και τις ικανότητες που διαθέτει. (Καρβούνης, 2007). Εκείνο το οποίο απαιτείται βέβαια σε όλες τις περιπτώσεις είναι η αγάπη για το άτομο που πάσχει και η διαρκής ενθάρρυνση και ενίσχυσή του τόσο από το οικογενειακό του περιβάλλον όσο και από το περιβάλλον του σχολείου. Στην ενθάρρυνση αυτή μπορεί, μερικές φορές, να συμβάλλει η ενίσχυση και ανάδειξη των επιτευγμάτων του και σε άλλους τομείς (π.χ. στον αθλητισμό, στη μουσική, στη ζωγραφική, σε τεχνολογικά ζητήματα κ.λπ.). Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της απογοήτευσης του ατόμου από τις πιθανές αποτυχίες που του δημιουργούν οι μαθησιακές του δυσκολίες και τη γεύση του αισθήματος της επιτυχίας σε κάποιον άλλον τομέα, γεγονός το οποίο από ψυχολογική άποψη δρα αντισταθμιστικά στα προβλήματα που αντιμετωπίζει εξαιτίας των συγκεκριμένων μαθησιακών του δυσχερειών. Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένες κατηγορίες ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία) διαθέτουν αξιόλογες ικανότητες σε άλλους τομείς, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα. Η ανάδειξη, βέβαια, των επιτυχιών αυτών δε σημαίνει εγκατάλειψη της προσπάθειας εξάλειψης ή άμβλυνσης των υπαρχόντων μαθησιακών προβλημάτων. Καλό είναι, πάντως, σε όλες τις περιπτώσεις να αποφεύγονται τόσο η «ετικετοποίηση» των ανθρώπων με προβλήματα μάθησης όσο και η διαρκής συζήτηση και ενασχόληση με τα συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα άτομο. Η προσπάθεια δημιουργίας θετικών στάσεων απέναντι στα προς μάθηση αντικείμενα ευνοεί την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποβοήθηση των παιδιών και των εφήβων προκειμένου να ξεπεράσουν, στο βαθμό του δυνατού, τα προβλήματα που συναντούν. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Η διαδικασία της αντιμετώπισης ξεκινά από την αναγνώριση και τον εντοπισμό των δυσκολιών του παιδιού, την επιλογή της σωστής τοποθέτησης (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία, ειδική τάξη), τον καταρτισμό κατάλληλων προγραμμάτων σύμφωνα με τις αδυναμίες και την επιλογή των προσφορότερων μεθόδων διδασκαλίας για την εκάστοτε περίπτωση. Οι προϋποθέσεις είναι: η επιμόρφωση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, η ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων, η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, η κοινωνική στήριξη και η ενημέρωση των γονέων. (Μιχελιογιάννης, Τζενάκη, 2000), (Henley & Ramsey & Algozzine, 2006). Η ενδεδειγμένη για κάθε παιδί αντιμετώπιση είναι να υλοποιείται από ειδικούς, εκπαιδευμένους στον τομέα μαθησιακών δυσκολιών που γνωρίζουν να στηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με την αμοιβαία διακίνηση συναισθημάτων εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα στο παιδί και στον ειδικό. Παράλληλα με την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης του παιδιού, θεωρείται αναγκαία η συμβουλευτική παρέμβαση στους γονείς του, καθώς και η συνεργασία με το σχολείο. (Καρβούνης, 2007), (Φραγκούλη, 2004). Η κατάλληλη συμβουλευτική υποστήριξη, οφείλει να χαρακτηρίζεται από συνέπεια, επιμονή και προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες του ατόμου, όπως συμβαίνει και με τα άτομα που δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατή ακόμη και η αλλαγή του σχολικού προγράμματος που παρακολουθεί το συγκεκριμένο άτομο ή η διαφοροποίηση του τρόπου των σχολικών εξετάσεων και των απαιτήσεων από αυτό. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Παρούση, 2010), (Φραγκούλη, 2004). Η ειδική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ενός παιδιού δεν δικαιολογεί την απομάκρυνσή του από το "κανονικό σχολείο". Αντίθετα, θεωρείται ως πλέον ενδεδειγμένο να παρέχεται η ειδική αντιμετώπιση μέσα στους κόλπους του σχολείου. (Καρβούνης, 2007). Η συνεργασία με την οικογένεια και στον τομέα της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται απολύτως αναγκαία. Το είδος της συνεργασίας προσδιορίζεται όχι μόνο από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα άτομα, αλλά και από τις δυνατότητες που έχει η οικογένεια. Η ενημέρωση των γονέων είναι βασική για να αποφευχθούν αλληλοσυγκρουόμενοι τρόποι αντιμετώπισης στο σχολείο και στο σπίτι. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010). Επίσης, οι γονείς των παιδιών σε πολλές περιπτώσεις χρειάζονται εξειδικευμένη βοήθεια προκειμένου να διεργαστούν τα συναισθήματά τους απέναντι στην αποτυχία και τις δυσκολίες των παιδιών τους. (Παρούση, 2010).

Σε όλες τις περιπτώσεις, βέβαια, βασική αρχή για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να είναι η εξατομίκευση της σχετικής παρέμβασης. Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίζεται στην πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή και εκπονείται από την ίδια διεπιστημονική ομάδα που αξιολόγησε τις ικανότητες και τις

αδυναμίες του. (Westwood, 2001). Το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμόζεται στο σχολείο (από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον ειδικό παιδαγωγό), αλλά είναι απαραίτητο να συνεχίζεται και στο σπίτι. Η εφαρμογή γίνεται με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και η παρέμβαση στρέφεται σε συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες ο μαθητής έχει αδυναμίες. Το παρεμβατικό πρόγραμμα επομένως πρέπει να διακρίνεται για τους σαφείς στόχους του (βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους): φυσικά ο μαθητής είναι εκείνος που ουσιαστικά θα καθορίσει τον τρόπο δράσης, το ρυθμό της παρέμβασης, τη χρονική της διάρκεια αλλά και τη λήξη της (με την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος). Η εξατομικευμένη παρέμβαση στα μαθησιακά κενά του μαθητή είναι απαραίτητη, καθώς η απουσία της μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην περαιτέρω σχολική και μαθησιακή του πορεία. (Αθανασιάδη, Καλύβης, Φραγκούλη, 2007), (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Η διεπιστημονική ομάδα που ολοκλήρωσε τη διαγνωστική αξιολόγηση θα πρέπει να καταρτίσει ένα ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σκοπό να βοηθήσει το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθεί στους τομείς τους οποίους δυσκολεύεται ιδιαίτερα. Το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμφωνείται μεταξύ του παιδιού, του ειδικού παιδαγωγού, του σχολικού ψυχολόγου, του εκπαιδευτικού της τάξης και του γονέα. Οι στόχοι του προγράμματος αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες ανά τακτά διαστήματα, έτσι ώστε να ελέγχεται η πρόοδος του παιδιού. Το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα περιλαμβάνει πληροφορίες για την ψυχολογική εκτίμηση, τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, τη διδακτική μέθοδο, το εποπτικό υλικό, το ποιος θα παρέχει την υποστήριξη και ποιες ειδικότητες θα εμπλακούν στην παρέμβαση, το πώς και το πόσο συχνά θα ελέγχεται η πρόοδος, καθώς και τις διαπιστώσεις και αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον επανέλεγχο. (Αθανασιάδη, Καλύβης, Φραγκούλη, 2007), (Cooke & Williams, 2003). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αυξημένα και αφορούν τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Η ύπαρξη δυσκολιών κατανόησης, οργάνωσης και διαχείρισης της πληροφορίας που δέχονται τα παιδιά στο σχολείο, είτε από τα κείμενα είτε από την προφορική παράδοση του εκπαιδευτικού, βρίσκονται στον πυρήνα των μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα (μνήμης, στρατηγικών, κινήτρων κ.λπ.) που τους εμποδίζουν να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που τους προσφέρονται με οποιονδήποτε τρόπο μέσα σε μια σχολική τάξη. (Stambak, 2003). Γι' αυτό είναι φανερό λοιπόν, ότι η υποστήριξη του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες ξεκινά με τη μελέτη του γνωστικού, μαθησιακού και ψυχοκοινωνικού προφίλ του, το οποίο έχει προκύψει από την ψυχοδιαγνωστική και τη μαθησιακή αξιολόγηση. (Bender, 2004).

Στο στάδιο της παρέμβασης καθώς και στο στάδιο της αξιολόγησης σημασία έχουν:

- ✓ Η οργάνωση και εφαρμογή ενός κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος εναρμονισμένου με τις δυνατότητες, τα ελλείμματα αλλά και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, το οποίο πρόγραμμα θα βασίζεται στα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης του μαθητή.
- ✓ Η σαφής στοχοθεσία του προγράμματος. Το πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να έχει διάρκεια, όπως και σαφείς και μετρίσιμους στόχους, ώστε να είναι εφικτή η αξιολόγησή του.
- ✓ Ο χρόνος παροχής αυτής της υποστήριξης (πρώιμη παρέμβαση, πρώτη σχολική ηλικία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τριτοβάθμια εκπαίδευση).
- ✓ Η συστηματική εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης με την τήρηση ενός χρονοδιαγράμματος τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.
- ✓ Η υποστήριξη του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες τόσο στο μαθησιακό όσο και στον ψυχολογικό τομέα.
- ✓ Η διαρκής αξιολόγηση του εξατομικευμένου παρεμβατικού προγράμματος (διαμορφωτική αξιολόγηση), έτσι ώστε αυτό να μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή.

Οι μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού εμποδίζουν συνήθως την αποτελεσματική πρόσβασή του στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η παρεχόμενη βοήθεια ενδέχεται να έχει κάποια από τις εξής μορφές:

- ✓ Της συμμετοχής του παιδιού σε τμήμα ένταξης, όπου εφαρμόζεται διδακτικό πρόγραμμα από ειδικό παιδαγωγό.
- ✓ Της ατομικής υποστηρικτικής διδασκαλίας στο σπίτι, κυρίως από ειδικό παιδαγωγό ή συχνά από άλλες ειδικότητες.
- ✓ Της ατομικής υποστηρικτικής διδασκαλίας στο σχολείο από ειδικό παιδαγωγό ή άλλες ειδικότητες.

Επειδή όμως τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας δεν εφαρμόζονται στα σχολεία τα τελευταία χρόνια και δεδομένου ότι τα τμήματα ένταξης καλούνται να καλύψουν μια μεγάλη και ανομοιογενή ομάδα με ετερόκλητες μαθησιακές δυσκολίες και άλλα σχολικά προβλήματα, η πλειονότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να βοηθηθεί τόσο στο σπίτι όσο και κυρίως στην ίδια τη σχολική τάξη όπου φοιτά, με την ενίσχυση, την υποστήριξη και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού του. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Συμπερασματικά λοιπόν, για μία αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων του παιδιού είναι απαραίτητο η παρέμβαση να περιλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια και το σχολικό πρόγραμμα. Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι θεωρούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δύσκολα παιδιά, καθώς, συχνά παρουσιάζουν και πολύ περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, λοιπόν, θα πρέπει να βασίζονται αφενός μεν στην αντιστάθμιση των ανεπαρκειών σε επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή με την παράλληλη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του και αφετέρου στην αντιμετώπιση και τροποποίηση των προβληματικών του συμπεριφορών. (Αθανασιάδη, Καλύβης, Φραγκούλη, 2007), (Kirkpatrick & Stohr & Kimbrough, 1990).

14.1. Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών

Η διδασκαλία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του όχι μόνο το αντικείμενο που θα διδάξει και το γνωστικό επίπεδο του μαθητή αλλά και τα βασικά γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οφείλει να υπολογίσει το μνημονικό του δυναμικό, τη δυνατότητά του να οργανώσει και να διαχειριστεί τις διδασκόμενες πληροφορίες, την άποψή του για τις δυνατότητές του, τα κίνητρά του καθώς και τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια είναι αναγκαίο να αναλυθούν τα χαρακτηριστικά αυτά καθώς αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενεργή και αποτελεσματική εμπλοκή των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες. (Μπότσας, 2008), (Χατζηγιάννογλου, 2007).

✓ Μνήμη

Η λειτουργία του μνημονικού μηχανισμού κατέχει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα αυτής της λειτουργίας είναι βαρύνουσας σημασίας για την επίδοσή τους. Μια αποτελεσματική προσέγγιση είναι η προσπάθεια παράκαμψης των μνημονικών δυσκολιών των μαθητών αυτών με τη 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 εκπαιδευτικό και χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν τη μαθησιακή προσπάθεια των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ανεξάρτητα από τον τομέα στον οποίο έγκειται η παρέμβαση. 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. (Μπότσας, 2008), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), (Χουλιάρος, 2007).

Τα μνημονικά βοηθήματα χρησιμοποιούνται για ανακωδικοποίηση, τροποποίηση και επεξεργασία της πληροφορίας και μπορεί να είναι διάφορες μέθοδοι και τεχνικές, όπως οι ακόλουθες:

Μνημονικά βοηθήματα	Περιγραφή	Παράδειγμα
Ρίμες.	Μικρά ποιήματα που περιέχουν την πληροφορία ως έχει ή τροποποιημένη.	Αεί ο Θεός ο Μέγας γεωμετρεί, (για να θυμάται τον αριθμό των ψηφίων του $\pi = 3,14159$ μετρά τα γράμματα της κάθε λέξης στην παραπάνω φράση. Αεί: 3 γράμματα, άρα 3 το πρώτο ψηφίο κ.ο.κ).
Λέξεις – κλειδιά.	Λέξεις που η σημασία τους μπορεί να πυροδοτήσει την ανάκληση της δύσκολης γνώσης ή του ορισμού.	ΓΑΛΛΑ για τους ποταμούς της Θεσσαλονίκης (Γαλλικός, Αξιός, Λουδίας, Αλιάκμονας)
Ακρωνύμια ή ακροστιχίδες.	Αποδίδονται δύσκολες γνώσεις ή σειρά πράξεων με βάση ακρωνύμια λέξεων – κλειδιά που τις χαρακτηρίζουν.	Εκφράζω ιδέες Κατηγοριοποιώ τις ιδέες Θέτω σε σειρά τις ιδέες Ελέγχω αυτά που έγραψα Σημειώνω τα λάθη και τα διορθώνω.
Αναλογίες.	Σχηματική αναλογία.	Ένας μαθητής που ενδιαφέρεται για το ποδόσφαιρο θυμάται έννοιες, λέξεις, διαδικασίες, όταν αυτές τοποθετηθούν σε ένα

		σχεδιάγραμμα γηπέδου ποδοσφαίρου.
Νοερές εικόνες.	Συνειρμικός δεσμός με τον κανόνα, τον ορισμό ή γενικά τη γνώση, έτσι ώστε να ανακαλείται η δύσκολη πληροφορία μέσω της νοερής εικόνας.	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).
Οπτικοποιήσεις.	Μετατροπή της σειράς γνώσεων ή ενεργειών σε εικόνες, οπτικές πληροφορίες.	Η εικόνα ενός μανιταριού για την κατασκευή του /τ/ και η εικόνα του χιονιού για την υπενθύμιση ότι η λέξη αυτή γράφεται με όμικρον.
Κατηγοριοποιήσεις.	Τοποθέτηση σε κατηγορίες των προς μάθηση αντικειμένων.	Κατηγορίες ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων.

(Μπότσας, 2008).

✓ Οργάνωση

Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυτό της οργάνωσης. Η συγκεκριμένη δυσκολία οργάνωσης 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. (Lerner, 2005).

Τα σύνθετα οργανωτικά προβλήματα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες απαιτούν άμεση, σαφή και συνεχή διδασκαλία σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο. Επομένως, η διδασκαλία στρατηγικών ή/και η χρήση σύνθετων οργανωμένων συστημάτων μελέτης, οργάνωσης και διαχείρισης των γνωστικών πηγών των μαθητών αυτών, είναι απαραίτητη. Η εγκαθίδρυση και χρήση στρατηγικών οργάνωσης και μελέτης απαιτεί πρώτα και κύρια τη

βαθιά γνώση τους. Αυτό προϋποθέτει όχι μόνο την επίδειξη της χρήσης τους από την εκπαιδευτικό μέσω της υποδειγματικής και άμεσης διδασκαλίας, αλλά και τη γνώση των διαδικασιών που τις απαρτίζουν. Τέλος, η χρήση της αυτοκαθοδήγησης είτε στα πλαίσια της εξατομικευμένης διδασκαλίας είτε σε αυτά της διδασκαλίας συνομηλίκων, θα μπορούσε να έχει σημαντικά και θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία στρατηγικών οργάνωσης, μελέτης και διαχείρισης χρόνου. (Μπότσας, 2008), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η βασική προσέγγιση διδασκαλίας οργανωτικών στρατηγικών δε διαφέρει από αυτή των υπόλοιπων στρατηγικών μάθησης. Βασίζεται στην καλή ανάλυση του έργου (βήμα προς βήμα εκτέλεση της στρατηγικής), στην υποδειγματική διαδικασία (μοντελοποίηση), στην προσφορά της απαραίτητης αναλυτικής μεταγνωστικής γνώσης και στην ατομική ή ομαδική πρακτική. Η αποτελεσματική διδασκαλία των στρατηγικών οργάνωσης βασίζεται στη διδασκαλία μεθόδων όπως η γνωστική – νοηματική χαρτογράφηση. Η μέθοδος της γνωστικής – νοηματικής χαρτογράφησης αφορά στην αποτύπωση εννοιών, στο σχηματισμό βημάτων επεξεργασίας, στην εύρεση των σχέσεών τους με οργανωμένο τρόπο καθώς και στη χρήση σχημάτων, παραστάσεων και γραμμών ή βελών σύνδεσης. Οι αντικειμενικοί σκοποί αυτής της μεθόδου είναι η σύνδεση των μερών με το όλο της πληροφορίας – γνώσης και αντίστροφα και η ανίχνευση και κατανόηση αναλογιών, μεταφορών, συμπερασμάτων, υποθέσεων, σχέσεων και η σύνδεσή τους με την προσωπική εμπειρία του μαθητή. Επίσης για την οργάνωση του χρόνου μελέτης των μαθητών 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 οι μαθητές. 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 κάποιοι από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ιδιαίτερα αποδιοργανωμένοι και αντιμετωπίζουν σημαντικότερα προβλήματα στην οργάνωση της καθημερινής τους μελέτης και στη διαχείριση του χρόνου που έχουν, χρησιμοποιούνται ατομικά προγράμματα. (Μπότσας, 2008). Τα ατομικά προγράμματα οργάνωσης μελέτης αποτελούν το συνδυασμό ενός αριθμού στρατηγικών οργάνωσης του χρόνου και βασίζονται στην ικανότητα αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης του χρόνου του μαθητή. Τα κέρδη από τη χρήση τους είναι η δυνατότητα ολοκλήρωσης των έργων που έχει αναλάβει ο μαθητής και η 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. (Stambak, 2003).

Οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν του μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να οργανώσουν τη μελέτη τους και να διαχειριστούν το χρόνο τους είναι πολλές και έχουν σημαντική ερευνητική στήριξη. Κάποιες από αυτές περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

Τεχνική	Περιγραφή
Γνωστική και νοηματική χαρτογράφηση.	<p>Βασίζεται στη χρήση σχημάτων και βελών. Απαλλάσσει τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες από τη μορφή του ρέοντος κειμένου που τους δυσκολεύει αφαιρώντας τις λεπτομέρειες και άχρηστες σχέσεις. Είδη γνωστικών και νοηματικών χαρτών:</p> <ul style="list-style-type: none"> α. χάρτης ιστορίας β. χάρτης κριτικής σκέψης γ. νοηματική χαρτογράφηση
Προκαταβολικοί οργανωτές.	<p>Οι προκαταβολικοί οργανωτές είναι παράγραφοι ή πίνακες στοιχείων γνώσης που θα αναφερθούν στην ενότητα ή στις ενότητες που θα ακολουθήσουν. Η λειτουργικότητά τους στηρίζεται στην παράδοση πως μπορούμε να έχουμε σημαντικά και θετικά αποτελέσματα στη μάθηση όλων των μαθητών, αν αυτοί γνωρίζουν από πριν κι έχουν μια οργανωμένη εικόνα για την πληροφορία στην οποία θα εκτεθούν.</p>
Διαγράμματα οργάνωσης.	<p>Είναι διαγράμματα που λειτουργούν ως γραφικοί οργανωτές των πληροφοριών – εννοιών που υπάρχουν σε ένα κείμενο. Επειδή στην τεχνική αυτή παίζουν σημαντικό ρόλο οι τοπογραφικές σχέσεις των στοιχείων που την απαρτίζουν, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κυρίως με παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα οπτικής επεξεργασίας.</p>

Στρατηγικές δημιουργίας και αξιοποίησης σημειώσεων.	Σύνθετη διαδικασία που εμπλέκει καλές δεξιότητες ακρόασης, σύγκρισης ιδεών και διάκρισης των σημαντικότερων σημείων, την καταγραφή τους με ιδιαίτερη ευχέρεια και τη σύνδεσή τους με εποικοδομητικό και ορθά ιεραρχικό τρόπο. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες θα πρέπει να καθοδηγηθούν ώστε να μπορέσουν να κρατήσουν σημειώσεις που θα τους βοηθήσουν κατά τη μελέτη τους.
Συστήματα μελέτης.	Καθοδήγηση με ένα σαφή και συνεπή τρόπο που μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν και να θυμούνται.
Ατομικά προγράμματα.	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.
Βινιέτες καθοδήγησης.	Μικρά σχέδια που είτε έχουν το κείμενο της αυτοκαθοδήγησης είτε παραπέμπουν σε αυτό χωρίς να το περιέχουν μέσω εικόνων. Τις περισσότερες φορές αυτού του είδους η δυνατότητα αυτοκαθοδήγησης δίνεται σε μικρότερα παιδιά και έχει ως ήρωες ζώακια ή άλλα αντικείμενα.

(Μπότσας, 2008).

✓ Κατανόηση

Ένας τομέας στον οποίο εκδηλώνουν συχνά δυσχέρειες οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυτός της ανάγνωσης. Η ανάγνωση είναι μια πολύπλευρη δραστηριότητα, με απώτερο στόχο την κατάκτηση του νοήματος του κειμένου. Η αναγνωστική κατανόηση έχει οριστεί ως μια διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο, που στηρίζεται στον πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεόμενων πηγών πληροφοριών. Καθώς η δεξιότητα της κατανόησης περιλαμβάνει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και την κριτική σκέψη, οι μαθητές δεν καλούνται μόνο να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν, αλλά

επίσης να διατυπώσουν υποθέσεις, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν τις ιδέες που αναπτύσσονται σε αυτά. Επομένως, οι μαθητές γίνονται ενεργητικοί αναγνώστες, χρησιμοποιώντας ποικίλες γνωστικές στρατηγικές. (Παντελιάδου, 2009), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με την κυρίαρχη άποψη, η κατανόηση αξιολογείται με βάση τη διαμόρφωση των ορθών απαντήσεων στις ερωτήσεις στο τέλος του κειμένου (π.χ. στα σχολικά εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου»). Έτσι, παραβλέπεται η διερεύνηση των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι μαθητές για να δώσουν τις συγκεκριμένες απαντήσεις. Η κατανόηση είναι «*μια ενεργητική διαδικασία διαμόρφωσης υποθέσεων ή γνωστικών σχημάτων*» κατά την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε νέες πληροφορίες και στην προϋπάρχουσα γνώση. Έτσι, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα και παράλληλα διαμορφώνει νέα σχήματα που συνδυάζουν παλιές πληροφορίες με το νέο υλικό. Ο ικανός αναγνώστης, καθώς διαβάζει, επιβεβαιώνει ή διαψεύδει τις υποθέσεις και προσδοκίες του σε σχέση με τη νοηματική εξέλιξη του κειμένου, χρησιμοποιώντας τις γνωστικές στρατηγικές. Όταν διαβάζει, ο ικανός αναγνώστης θέτει ερωτήματα στον εαυτό του ασυναίσθητα, ενώ τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να απαιτούν σαφή διδασκαλία αυτής της διαδικασίας αυτοερωτήσεων. Πιθανές ερωτήσεις είναι: «Ξέρω αυτές τις λέξεις; Τι σημαίνει η συγκεκριμένη σύνταξή τους; Πώς συνδέεται αυτή η πρόταση με ό,τι διάβασα πριν;». (Μουζάκη, Σπαντιδάκης, Βάμβουκας, Λίβα, Ράλλη, 2007). Πιο αναλυτικά, η κατανόηση κειμένου περιλαμβάνει τα εξής:

Ανάπτυξη λεξιλογίου. Ο εμπλουτισμός λεξιλογίου αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχημένη κατανόηση. Για μια επιτυχημένη ανάγνωση ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να προφέρει τις λέξεις (αποκωδικοποίηση) και να κατανοεί το νόημά τους (χρήση σημασιολογικού κώδικα). Ο δυνατός αναγνώστης ελέγχει συνεχώς την κατανόησή του σε σχέση με το κείμενο που διαβάζει, προσδιορίζοντας αυτόματα το άγνωστο λεξιλόγιο. Όταν ο μαθητής αποτυγχάνει να κατανοήσει το νόημα του κειμένου, τότε αυτόματα καταφεύγει στη χρήση διορθωτικών στρατηγικών, για παράδειγμα, αναζητά τις άγνωστες λέξεις στο λεξικό, ζητά από κάποιον να του εξηγήσει τη σημασία των λέξεων ή ξαναδιαβάζει την πρόταση ώστε να βρει το νόημα από τα συμφραζόμενα. Ο στόχος της απόκτησης λεξιλογίου μπορεί να επιτευχθεί είτε με την άμεση διδασκαλία λέξεων που είναι κεντρικής σημασίας για την κατανόηση κειμένων είτε με την ευρεία εξοικείωση του μαθητή με ποικίλο αναγνωστικό υλικό.

Κυριολεκτική κατανόηση. Αυτή η μορφή κατανόησης βασίζεται αποκλειστικά στο κείμενο, με την έννοια ότι ο αναγνώστης πρέπει να αναγνωρίσει και να ανακαλέσει με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται με σαφήνεια μέσα στην ιστορία (στο κείμενο ή στην εικόνα),

προκειμένου να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης. Η κυριολεκτική κατανόηση περιλαμβάνει την ικανότητα του μαθητή να βρίσκει μέσα στο κείμενο την κεντρική ιδέα και τις σημαντικές λεπτομέρειες, να προσέχει τη σειρά των γεγονότων και να απαντά σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. (Παντελιάδου, 2009). Η κυριολεκτική κατανόηση διευκολύνεται με τις ερωτήσεις και συνδέεται με τη στρατηγική των «4Π, Τι και Γιατί», η οποία αποτυπώνει τα κύρια σημεία ενός αφηγηματικού κειμένου. Περιλαμβάνει στοιχεία για το περιβάλλον της ιστορίας, δηλαδή τα πρόσωπα (Ποιοι;), τον τόπο (Που;), το χρόνο (Πότε;), τον τρόπο (Πώς;), τα βασικά στοιχεία της δράσης (Τι;) και το αποτέλεσμα ή την ερμηνεία (Γιατί;). (Μπότσας, 2008).

Ερμηνευτική κατανόηση. Αυτή η μορφή κατανόησης του κειμένου στηρίζεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο. Ο αναγνώστης τηρεί μια ενεργητική στάση απέναντι στο κείμενο, συνδέοντας το νέο αναγνωστικό υλικό με την προϋπάρχουσα γνώση του για παρόμοια θέματα. Ο αναγνώστης που συσχετίζει ό,τι διαβάζει με τις προϋπάρχουσες πληροφορίες και εμπειρίες του διευκολύνεται στην επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου που διαβάζει. Ο επιτυχημένος αναγνώστης διαμορφώνει πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας, χρησιμοποιώντας τη διαίσθησή του, την προσωπική του εμπειρία και τις πληροφορίες του κειμένου. Ακόμη, ο μαθητής μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης που εκφράζουν σχέσεις αίτιου-αιτιατού και να διατυπώνει την προσωπική του γνώμη για τις ιδέες του κειμένου. Συνεπώς, κείμενα που σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών και προκαλούν το ενδιαφέρον τους ενισχύουν την ερμηνευτική τους κατανόηση.

Κριτική κατανόηση. Ο αναγνώστης, στηριζόμενος στις δικές του εμπειρίες, γνώσεις και αξίες, καλείται να διατυπώσει κρίσεις για το αν η ιστορία είναι πραγματική ή φανταστική, καθώς και τις προθέσεις του συγγραφέα. Ο μαθητής κρίνει το κείμενο που διαβάζει ως προς την ακρίβειά του στην περιγραφή μιας κατάστασης και την αποδοχή αυτής της περιγραφής ως αξιόπιστης. Ερωτήσεις, όπως «Νομίζεις ότι η περιγραφή αυτού του ταξιδιού (ταξίδι του μικρού πρίγκιπα «ανάμεσα στους πλανήτες») που κάνει ο συγγραφέας είναι πραγματική ή φανταστική;», «Μήπως είναι υπερβολική η περιγραφή αυτής της μάχης;», καθοδηγούν τον αναγνώστη να εξετάσει το κείμενο με κριτική διάθεση, διατυπώνοντας την προσωπική του γνώμη.

Αντανάκλαση – Αποτίμηση. Μια άλλη διάσταση της κατανόησης του κειμένου αναφέρεται στην καλλιέργεια της συναισθηματικής και αισθητικής ευαισθησίας του μαθητή. Εδώ ο στόχος είναι η στροφή από το κείμενο στον εσωτερικό κόσμο του αναγνώστη –τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις του. Μετά την ανάγνωση ο μαθητής ενθαρρύνεται να

μεταφέρει (γραπτά ή προφορικά) τα δικά του συναισθήματα, τις αντιλήψεις του και τις ερμηνείες που γεννήθηκαν από την επαφή του με το κείμενο. Ακόμη, καλείται να κρίνει αν ταυτίζεται με τους χαρακτήρες και τη δράση τους και να εκφράσει τα δικά του συναισθήματα για την πλοκή της ιστορίας. Καθώς ο αναγνώστης περιγράφει αναλυτικά τα συναισθήματά του σε σχέση με την ψυχική κατάσταση των ηρώων, διερευνά τον εαυτό του και αποκτά μια ιδιαίτερη προσωπική σχέση με το κείμενο, που προωθεί την αυτογνωσία του, πεδίο στο οποίο οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά υστερούν. (Παντελιάδου, 2009).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις στρατηγικές κατανόησης των κειμένων και δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθούν την κατανόησή τους καθώς διαβάζουν. Επίσης οι «φτωχοί» αναγνώστες δεν είναι σε θέση να βρίσκουν ποια μέρη του κειμένου είναι αυτά που περιέχουν τις σημαντικές πληροφορίες, λόγω της χαμηλής ευαισθησίας τους στη δομή και στην οργάνωση των κειμένων. Μάλιστα, στις περιπτώσεις όπου τα κείμενα είναι περισσότερο σύνθετα, δεν αξιοποιούν τη δομή του κειμένου για να διευκολύνουν την κατανόησή τους και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι ακόμη πιο έντονες. (Gascoigne, 2006).

Οι «φτωχοί» αναγνώστες δεν γνωρίζουν αλλά και δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αναγνωστικές στρατηγικές όταν διαβάζουν και αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης: όχι μόνο δε θυμούνται το περιεχόμενο και τις λεπτομέρειες ενός κειμένου, αλλά επίσης ερμηνεύουν και υποθέτουν με βάση τις πληροφορίες που παίρνουν κατά την ανάγνωση. Οι δυσκολίες αυτές όμως είναι εξαιρετικής σημασίας, στο βαθμό που η αναγνωστική κατανόηση είναι απαραίτητη σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και, ακόμη, στο βαθμό που οι απαιτήσεις όσον αφορά στην αναγνωστική κατανόηση αυξάνουν, καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν. Μια άλλη δυσκολία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η εξαιρετική τους αδυναμία να ελέγχουν την κατανόησή τους, όταν στα κείμενα χρησιμοποιείται μεταφορικός λόγος. Προέκταση της παραπάνω δυσκολίας είναι η αδυναμία τους να κατανοήσουν τους μύθους και βέβαια να εξηγήσουν τις ηθικές επιλογές που προκύπτουν από την κατανόηση αυτών των κειμένων. (Cain, 2009), (Gascoigne, 2006).

Παράλληλα με τις έρευνες που εντόπισαν τα χαρακτηριστικά της περιορισμένης εφαρμογής στρατηγικών από τους «φτωχούς» αναγνώστες κατά την ανάγνωση ενός κειμένου, πραγματοποιήθηκαν έρευνες παρέμβασης με σκοπό τη βελτίωση αυτών των αναγνωστών και αναπτύχθηκαν «διορθωτικές» μέθοδοι για την αναγνωστική κατανόηση. Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να διακρίνουμε αυτές τις μεθόδους σε τέσσερις (4) κατηγορίες:

1. Διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων και παροχή άμεσων αμοιβών.
2. Διδασκαλία με βάση τον εμπλουτισμό των κειμένων.

3. Διδασκαλία των αυτοερωτήσεων.
4. Ολική προσέγγιση της γλώσσας.

Τα ευρήματα των σύγχρονων ερευνών παρέμβασης υπογραμμίζουν ότι η αναγνωστική κατανόηση των «φτωχών» αναγνωστών βελτιώνεται δραματικά μετά από τη διδασκαλία στρατηγικών. Μάλιστα, αυτός είναι και ένας από τους συνηθέστερους τρόπους διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες λόγω της αναποτελεσματικής και μη ευέλικτης στρατηγικής που χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση. (Cain, 2009).

Ένας σημαντικός αριθμός από τις διδασκόμενες στρατηγικές σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως φάνηκε από τις έρευνες παρέμβασης, αφορά στη δομή του κειμένου (πώς να βρίσκουν τα μέρη μιας ιστορίας, να τα καταγράφουν σε ένα χαρτί και μετά να ξαναλένε τα σημαντικά μέρη χρησιμοποιώντας τις σημειώσεις τους). Οι έρευνες αυτές κατέδειξαν ότι σημειώθηκε μεγάλη πρόοδος στην αναγνωστική κατανόηση των παιδιών μετά τη διδασκαλία των συγκεκριμένων στρατηγικών. (Bishop & Leonard, 2001).

Μια άλλη συνιστώσα που αφορά στη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η άμεση και σαφής διδασκαλία της κατανόησης, η οποία εξασφαλίζει μεγάλη αποτελεσματικότητα εξαιτίας του συγκεκριμένου τρόπου διεξαγωγής της. Μέσα από έρευνες υποστηρίχθηκε ότι οι μαθητές αυτοί επωφελούνται σημαντικά από τη διδασκαλία στην κριτική ανάγνωση, όταν αυτή είναι σαφής και περιλαμβάνει ειδική διορθωτική ανατροφοδότηση. Το συγκεκριμένο στοιχείο τονίστηκε ιδιαίτερα και επιπρόσθετα ευρήματα κατέδειξαν ότι για να μπορέσουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατανοήσουν πληροφορίες από διηγήματα με επαγωγικό τρόπο θα πρέπει να έχει προηγηθεί αντίστοιχη διδασκαλία που έχει σχεδιαστεί με εξαιρετική σαφήνεια και έχει βασιστεί σε συγκεκριμένους κανόνες. (Παντελιάδου, 2009), (Cain, 2009).

Ιδιαίτερα αποτελεσματική βρέθηκε, επίσης, ότι είναι η χρήση των «γνωστικών οργανωτών» (cognitive organizers) για την ανάκληση τόσο των κυριολεκτικών όσο και των επαγωγικών πληροφοριών και, γενικότερα, για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. (Bishop & Leonard, 2001), (Cain, 2009).

Μεγάλη αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης παρουσιάζει και η εφαρμογή της αμοιβαίας διδασκαλίας. Η αμοιβαία διδασκαλία είναι μια μέθοδος που στηρίζεται στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών, στην αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή, στην υποδειγματική συμπεριφορά του δασκάλου και στη σταδιακή ανάληψη της ευθύνης για τη μάθηση από το μαθητή. Οι στρατηγικές που μαθαίνουν τα παιδιά στη διδασκαλία για την αναγνωστική κατανόηση είναι τέσσερις (4): να κάνουν

περίληψη του κειμένου, να θέτουν ερωτήσεις, να διευκρινίζουν και να προβλέπουν την εξέλιξη του νοήματος καθώς διαβάζουν. (Snowling & Stackhouse, 2005).

Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της αμοιβαίας διδασκαλίας είναι η χρήση του διαλόγου για την παρουσίαση και την εξήγηση των γνωστικών διαδικασιών. Η εφαρμογή του περιλαμβάνει την αρχική στήριξη που παρέχεται από κάποιον που γνωρίζει σε κάποιον που πρέπει να μάθει. Στην αρχή αυτή η στήριξη είναι μεγάλη, αλλά σταδιακά, καθώς ο μαθητής προχωρά και αναλαμβάνει περισσότερο ενεργητικό ρόλο, μειώνεται. Έτσι, ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της μεθόδου αυτής είναι η αποδυνάμωση του ρόλου του δασκάλου ως μοντέλου. Καθώς ο μαθητής αναλαμβάνει πιο ενεργητικό ρόλο στην αλληλεπίδραση, ο ρόλος του δασκάλου μετατοπίζεται από την παροχή στήριξης προς τη συμβουλευτική. Άλλωστε έτσι τονίζεται η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση. Καθώς ο μαθητής αναλαμβάνει σταδιακά κεντρικό ρόλο στη μάθηση, η συμμετοχή του μεταβάλλεται ποιοτικά. Παράλληλα παρέχεται στο μαθητή συνεχής ανατροφοδότηση. Μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση ο μαθητής λαμβάνει διαρκώς ανατροφοδότηση σχετικά με τη σωστή χρήση των στρατηγικών. (Snowling & Stackhouse, 2005).

Η αμοιβαία διδασκαλία, καθώς επίσης όλες οι τεχνικές και μέθοδοι που διευκολύνουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, ευνοεί όλους τους μαθητές μιας τάξης και ιδιαίτερα εκείνους που αδυνατούν να ερμηνεύσουν ή να διατυπώσουν υποθέσεις και να αξιολογήσουν τις ιδέες των κειμένων που διαβάζουν. Με την εφαρμογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων η κατανόηση κειμένου παύει να είναι για τα παιδιά ένα δύσκολο και ασαφές εγχείρημα και αναλύεται σε μικρότερα μέρη-δεξιότητες που είναι πιο εύκολο να διδαχθούν και να εφαρμοστούν. Παράλληλα, μειώνεται και ο «φόβος» που ενδεχομένως νιώθουν για την ανάγνωση και καλλιεργείται μια θετικότερη στάση προς αυτήν. (Παντελιάδου, 2008), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Όσον αφορά στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης, οι στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι οι ακόλουθες:

Κατανόηση του σκοπού της ανάγνωσης. Η δασκάλα ζητά από το μαθητή να προσδιορίσει γιατί διαβάζει, έτσι ώστε να μάθει να χρησιμοποιεί την κατάλληλη στρατηγική για το συγκεκριμένο σκοπό. Για παράδειγμα, τη γρήγορη ανάγνωση ενός κειμένου ή την ανάγνωση για την εξεύρεση της κύριας ιδέας.

Διατύπωση υποθέσεων. Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να γράψουν ή να πουν τι περιμένουν να μάθουν ή τι θα ήθελαν να μάθουν διαβάζοντας το κείμενο.

Σύνδεση με προηγούμενες πληροφορίες/εμπειρίες. Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να γράψουν ή να πουν ό,τι ήδη γνωρίζουν για το θέμα του κειμένου πριν αρχίσει η ανάγνωση. Πολλά

παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι σε θέση να κινητοποιήσουν αυθόρμητα γνώσεις που κατέχουν για ένα θέμα χωρίς να έχουν διδαχθεί συγκεκριμένες στρατηγικές για αυτό, όπως γραφικά οργανωτικά σχήματα ή τη θέση συγκεκριμένων αυτοερωτήσεων.

Γραπτή (σε πίνακα ή χαρτί) παρουσίαση του βασικού λεξιλογίου. Η δασκάλα παρουσιάζει τη λίστα των βασικών λέξεων του κειμένου που θα διαβαστεί και ζητά από τα παιδιά να πουν ή να γράψουν το νόημά τους, αναφέροντας συνώνυμους όρους ή φτιάχνοντας καινούργιες προτάσεις που να τις περιέχουν. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να σημειώνουν τις λέξεις με τη σημασία τους σε κάρτες και έτσι να δημιουργούν και «τράπεζα λέξεων».

Διαμόρφωση εννοιολογικών χαρτών. Η δασκάλα κατηγοριοποιεί σε εννοιολογικές ομάδες τις λέξεις που λένε τα παιδιά πριν την ανάγνωση. Μετά την ανάγνωση οι νέες λέξεις προστίθενται στην αντίστοιχη ομάδα.

Δημιουργία αναλογιών και οπτικών εικόνων. Όσα οι μαθητές ήδη γνωρίζουν συνδυάζονται με καινούργιες γνώσεις. Η δασκάλα παρουσιάζει στα παιδιά θέματα που είναι ανάλογα με αυτά που έχουν ήδη διδαχθεί, ώστε να κατανοήσουν το κείμενο χρησιμοποιώντας την αφαιρετική σκέψη. Για παράδειγμα, αν το κείμενο αναφέρεται στα «αεροπλάνα», η δασκάλα συζητά με τα παιδιά σχετικά με όσα γνωρίζουν για τα πλοία ή τα τρένα ως μέσα μεταφοράς (μπορεί να δείχνει και εικόνες). Στη συνέχεια εισάγει τη νέα έννοια των «αεροπλάνων», αξιοποιώντας ομοιότητες/αναλογίες με τα «τρένα» ή τα «πλοία».

Δημιουργία εννοιολογικών πινάκων-σχημάτων. Η δασκάλα μπορεί να αξιοποιήσει την οπτική οδό πρόσληψης πληροφοριών, παρουσιάζοντας σχήματα που περιλαμβάνουν τις βασικές έννοιες του κειμένου που πρόκειται να διδάξει. Επίσης, αυτός ο εννοιολογικός χάρτης μπορεί να έχει κενά μέρη που θα συμπληρωθούν από τα ίδια τα παιδιά. Το σχήμα του χάρτη θα μπορούσε να μοιάζει με ιστό αράχνης.

Προσανατολισμός στις χρήσιμες πληροφορίες. Σε κάθε κείμενο δεν περιλαμβάνονται μόνο πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την κατανόησή του, οι οποίες συχνά δεν κατανοούνται από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά πρέπει να καθοδηγούνται στην αναζήτηση των πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου και να διδαχθούν τρόπους ώστε να συγκρατούν στη μνήμη τους μόνο τις χρήσιμες πληροφορίες.

Έλεγχος του βαθμού κατανόησης. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά δεν αντιλαμβάνονται τα προβλήματα κατανόησης που έχουν, για παράδειγμα, την άγνοιά τους σχετικά με το λεξιλόγιο ή την έλλειψη σχετικών προηγούμενων γνώσεων, ούτε τους λόγους στους οποίους οφείλονται τα προβλήματα αυτά, έτσι, κάθε φορά χρειάζεται να διδάσκονται τρόπους για την αναζήτηση του συγκεκριμένου λόγου.

Αλληλεπίδραση με το κείμενο. Η δασκάλα διδάσκει στο μαθητή πώς να αλληλεπιδρά με το κείμενο, καθώς το διαβάζει μόνος του. Για παράδειγμα, καθώς διαβάζει θα μπορούσε να βάζει ένα ερωτηματικό δίπλα σε κάθε λέξη που δεν καταλαβαίνει. Ακόμη, θα μπορούσε να φτιάξει το δικό του σύστημα με κώδικες, καθώς διαβάζει το κείμενο (π.χ. να υπογραμμίζει τις λέξεις «κλειδιά»).

Περίληψη. Η περίληψη του κειμένου είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται αυτόματα από τους καλούς αναγνώστες. Ο ρόλος της στην κατανόηση είναι σημαντικός, καθώς βασίζεται στην κριτική επιλογή των κύριων ιδεών/γεγονότων του κειμένου και στον αποκλεισμό των λιγότερο σημαντικών σημείων. Οι βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκμάθηση κατασκευής της περίληψης είναι πέντε (5): α) διαγράψω όλες τις επαναλήψεις, β) διαγράψω τις ασήμαντες πληροφορίες/περιγραφές, γ) φτιάχνω προτάσεις γενικού περιεχομένου, δ) διαλέγω προτάσεις για τα υποθέματα, ε) φτιάχνω προτάσεις για τα υποθέματα. Η δασκάλα διδάσκει στο μαθητή πώς να κρατά σύντομες σημειώσεις του κειμένου που διαβάζει γράφοντας την κύρια ιδέα του κειμένου στο κέντρο ενός πλαισίου και συμπληρώνοντας γύρω-γύρω δευτερεύουσες ιδέες (το σχήμα θα μπορούσε να μοιάζει με έναν ιστό αράχνης). Στο τέλος, ζητά από το μαθητή να διαβάσει την πρόταση που εκφράζει την κύρια ιδέα του κειμένου. Αυτή η διαδικασία θα βοηθήσει στην κατανόησή του.

Γενικά, στη διδασκαλία στρατηγικών οι μαθητές διδάσκονται τα εξής: να ζητούν διευκρινίσεις όταν μπερδεύονται, να κάνουν ερωτήσεις για το κείμενο και να ενεργοποιούν την προηγούμενη γνώση τους καθώς το διαβάζουν, να κάνουν προβλέψεις και να παράγουν υποθέσεις για το τι ακολουθεί στο κείμενο, να δημιουργούν νοητικές εικόνες που αναπαριστούν τις ιδέες του κειμένου και να κάνουν περιλήψεις. Όλες αυτές οι δεξιότητες αφορούν μικρότερα κομμάτια που στο σύνολό τους οδηγούν στη σύνθετη αναγνωστική κατανόηση. Σε ό,τι αφορά στην εφαρμογή των τεχνικών και μεθόδων που διευκολύνουν τα παιδιά στην αναγνωστική κατανόηση, αυτές μπορούν εύκολα να ενσωματωθούν από τη δασκάλα στο εκπαιδευτικό της έργο χωρίς μεγάλες ποσοτικές αλλά με ποιοτικές αλλαγές στην καθημερινή της πρακτική. Η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης πραγματοποιείται με την επεξεργασία των κειμένων που ούτως ή άλλως θα χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτικός. Η διαφορά έγκειται σε κάποιες τροποποιήσεις (στη διατύπωση ερωτήσεων, στην οργάνωση της τάξης, στην παρουσίαση κάποιων στρατηγικών από τη δασκάλα και στην εφαρμογή τους από τα παιδιά κ.ά) ή επιπρόσθετες δραστηριότητες που συντελούν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών. (Παντελιάδου, 2008), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), (Cain, 2009).

14.2. Διδακτικές μέθοδοι γραφής και ανάγνωσης

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση των υπό εξέταση δυσκολιών μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε συνήθεις σχολικές τάξεις, σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο, υπάρχει πλούσια επιστημονική και πρακτική εμπειρία. Έχουν προταθεί, μάλιστα, ποικίλα συστήματα διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής, ορισμένα από τα οποία θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην υποστήριξη μη καλών αναγνωστών και γραφέων. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010). Στη συνέχεια παρουσιάζονται έξι (6) διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται η θεώρηση της Montessori για την εκμάθηση της ανάγνωσης, οι τεχνικές Fernald, η μέθοδος των Orton-Gillingham, η μέθοδος άμεσης διδασκαλίας (DISTAR), το πρόγραμμα «Ανάκτηση Ανάγνωσης» της Clay και η «Αναγνωστική Επιτυχία» των Lovit και Hansen. (Ζησιμόπουλος, 2007), (Οκαλίδου, 2007), (Παντελιάδου, 2009).

✓ Η μέθοδος Montessori

Η Maria Montessori βασίζει τη θεωρία της στον αρχαίο ελληνικό λόγο ότι δεν υπάρχει τίποτα στο νου που να μην υπήρξε πρώτα στις αισθήσεις («Ουδέν εν τω νω, ο μη πρότερον εν τη αισθήσει»). Έτσι, το πρόγραμμά της αρχικά βασίζεται σε συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες και σταδιακά οδηγεί το παιδί προς το αφηρημένο επίπεδο. Για τη Montessori η ανάγνωση και η γραφή κατέχουν κεντρική θέση. Θεωρεί την ανάγνωση και τη γραφή ενιαίο ψυχικό γεγονός και γι' αυτό τις διδάσκει παράλληλα, αρχίζοντας από τη γραφή. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες που θα οδηγήσουν το παιδί στην κατάκτηση του αφηρημένου γραπτού λόγου υλοποιούνται μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που ασκούν την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο.

Στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις για τη γραφή κυρίαρχη δραστηριότητα είναι ο χειρισμός γεωμετρικών σχημάτων: τα παιδιά τοποθετούν πάνω στο χαρτί τα γεωμετρικά σχήματα, σχεδιάζουν το περίγραμμά τους και το γεμίζουν με μολύβι ή χρώμα. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει μεγάλη βαρύτητα στο διδακτικό υλικό. Σε επόμενο στάδιο το εκπαιδευτικό υλικό για τη γραφή περιλαμβάνει γράμματα σε σμυριδόχαρτο, των οποίων την τραχιά επιφάνεια το παιδί αγγίζει πρώτα με το χέρι και έπειτα με ένα ξυλαράκι για μολύβι, καθώς και κινητά γράμματα από χαρτί, που το παιδί τοποθετεί σε διάφορες διατάξεις ή σχεδιάζει το περίγραμμά τους και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο. Τέλος, συνδυάζεται η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης μέσα από τρία (3) βήματα:

Πρώτο βήμα: η δασκάλα αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα με την αφή, προφέροντας συγχρόνως το φθόγγο για να τον αντιληφθεί ακουστικά. Στη συνέχεια του δείχνει τον τρόπο που θα το γράψει, εξακολουθώντας να προφέρει το φθόγγο του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερη η σύνδεση μεταξύ οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Συχνά το παιδί αγγίζει το γράμμα παρακολουθώντας τη μορφή του με κλειστά μάτια για να απομονώσει καλύτερα στο μυαλό του την εντύπωση.

Δεύτερο βήμα: η δασκάλα ελέγχει αν το παιδί έχει «καθαρή παράσταση» του γράμματος, ζητώντας του να της δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επανέρχεται στο πρώτο βήμα.

Τρίτο βήμα: η δασκάλα δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομά του. Η Montessori αρχίζει από τα φωνήεντα, αλλά δεν εξαντλεί τη διδασκαλία τους για να περάσει στα σύμφωνα. Μόλις το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο, του επιτρέπει να σχηματίσει μία συλλαβή· και όταν σχηματίσει αρκετές συλλαβές, το προκαλεί να σχηματίσει λέξεις χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα, όρθιας ή πλάγιας γραφής.

Ένα σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από τη δασκάλα είναι ο προσδιορισμός της κατάλληλης χρονικής στιγμής όπου θα παρακινήσει το κάθε παιδί να γράψει. Ενδείξεις της ωριμότητας του παιδιού είναι η ικανότητά του: α) να συγκρίνει τις γεμάτες γεωμετρικές μορφές με το περίγραμμά τους, β) να αναγνωρίζει με κλειστά μάτια τα γράμματα από σμυριδόχαρτο και γ) να συνθέτει με βεβαιότητα μια λέξη. Κατά τη σύνθεση λέξεων η δασκάλα ενθαρρύνει και καθοδηγεί το διστακτικό παιδί σε κάθε σταμάτημα, να ξαναγγίξει το γράμμα από σμυριδόχαρτο ή χαρακώνει μαζί του την πλάκα, ποτέ όμως δεν διορθώνει το παιδί όσο αυτό γράφει.

Η Montessori υποστηρίζει ότι η σύνδεση της ανάγνωσης με τη γραφή είναι τόσο στενή, ώστε η συνείδηση των δύο λειτουργιών αποκτάται ταυτόχρονα και μόνο πολύ αργότερα, αφού αυτές οι δύο λειτουργίες εξελιχθούν, χωρίζονται σε δύο διαφορετικές. Κατά τη συνύφανση των δύο παραπάνω λειτουργιών δεν είναι βέβαιο ποια από τις δύο θα υπερισχύσει, δηλαδή αν το παιδί θα αρχίσει πρώτα με την ανάγνωση ή με τη γραφή. Ορισμένα παιδιά εκδηλώνουν πρώτα τη μία λειτουργία, ενώ κάποια άλλα την άλλη λειτουργία. Αυτή άλλωστε είναι και η αξία της μεθόδου της Montessori: η ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας κάθε παιδιού. (Αντωνίου, 2008), (Ζέρβα, Βεντίκου, 2007), (Κωτούλας, 2008), (Παντελιάδου, 2008), (Παντελιάδου, 2009), (Σπαντιδάκης, 2007).

✓ Οι τεχνικές Fernald

Το 1943 εκδόθηκαν οι επανορθωτικές τεχνικές της Grace Fernald, η οποία θεωρείται από τους πρωτοπόρους στο χώρο της αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η μέθοδός της στηρίχθηκε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν λέξεις, κι ότι για να βελτιωθούν πρέπει να παρακινηθούν ξανά με μια νέα μέθοδο, αφού κανείς δε θέλει να θυμάται τη διαδικασία στην οποία απέτυχε. Αυτός είναι ο στόχος των αρχικών σταδίων της μεθόδου: η επανακινητοποίηση των μαθητών. Το κλειδί της επιτυχίας σ' αυτήν είναι η δασκάλα να αποδείξει στο «φτωχό» αναγνώστη ότι μπορεί να ορθογραφήσει και να αναγνωρίσει όποια λέξη θέλει χρησιμοποιώντας την κιναισθηση, την όραση, την ακοή και τη αφή.

Στις τεχνικές Fernald για την ανάγνωση τα κείμενα που χρησιμοποιούνται δεν είναι ανάλογα του αναγνωστικού επιπέδου του παιδιού, αλλά ανάλογα του νοητικού του δυναμικού, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του. Η ίδια η Fernald θεωρούσε ότι ένας από τους λόγους της αποτυχούς λειτουργίας των ειδικών τάξεων στην ανάγνωση είναι η χρήση κειμένων χαμηλότερου επιπέδου από το επίπεδο των παιδιών. Έτσι, τροποποίησε τα επικρατούντα διδακτικά πλαίσια ζητώντας από τα παιδιά να γράψουν μια ιστορία ή μια πρόταση, ακόμη και με λέξεις που δεν ήξεραν να γράψουν σωστά, και εκπαιδευοντάς τα μέχρι να τις γράψουν σωστά χωρίς βοήθεια.

Σύμφωνα με τη μέθοδο της Fernald το πρώτο βήμα για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η κατάκτηση του γραπτού κώδικα της γλώσσας. Η διδασκαλία ακολουθεί τέσσερα (4) στάδια:

Πρώτο στάδιο: το παιδί ακολουθεί τη λέξη με το δάχτυλό του, διαβάζοντας κάθε γράμμα μεγαλόφωνα καθώς το περνά, μέχρι να μπορεί να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.

Δεύτερο στάδιο: το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις, καθώς πρώτα τις κοιτάζει, μετά τις προφέρει και στη συνέχεια τις γράφει επαναλαμβάνοντας κάθε μέρος τους προφορικά. Η παρακίνηση του παιδιού να εκφέρει τον ήχο του γράμματος καθώς το γράφει το βοηθά να κατακτήσει τη σχέση μεταξύ της εικόνας της λέξης και του ήχου της.

Τρίτο στάδιο: το παιδί μαθαίνει, μόλις βλέπει μια λέξη, να τη διαβάζει μία ή δύο φορές και στη συνέχεια να τη γράφει χωρίς να την κοιτάζει. Στόχος είναι να αναγνωρίζει αμέσως τη λέξη, κάθε φορά που τη βλέπει.

Τέταρτο στάδιο: το παιδί γενικεύει τη γνώση που ήδη έχει, δηλαδή αναγνωρίζει νέες λέξεις με βάση την ομοιότητά τους με αυτές που ήδη γνωρίζει. Στο εν λόγω στάδιο ο αναγνώστης επιδιώκει συνειδητά την ανάγνωση.

Η Fernald (όπως και η Montessori) θεωρεί ότι η γραφή διορθώνει την οπτική μορφή στη μνήμη του παιδιού. Στις βασικές ασκήσεις του προγράμματός της περιλαμβάνονται η εκπαίδευση στις κατευθύνσεις και στην ακολουθία ιχνών, καθώς επίσης η απτική αίσθηση σχημάτων και γραμμμάτων από διάφορα υλικά (χαρτί, ύφασμα, γυαλόχαρτο). Η παραδοχή ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω μίας ή περισσότερων αισθήσεων οδήγησε στην αξιοποίηση της κιναισθησης και της αφής για την ενίσχυση της μάθησης των γραφο-φωνατικών αντιστοιχιών. Η προετοιμασία του παιδιού για τη χρήση όλων των αισθήσεων, προκειμένου να κατακτήσει ευκολότερα το γραπτό λόγο, τοποθετείται χρονικά σε προσχολικό επίπεδο. Η ενασχόληση με υλικά που ασκούν την οπτική διάκριση, την ακουστική διάκριση και τη μνήμη πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του προ-αναγνωστικού και του προ-γραφικού σταδίου. Η παιγνιώδης μορφή των ασκήσεων τις κάνει ιδιαίτερα αγαπητές στα παιδιά καλλιεργώντας τους θετικά συναισθήματα απέναντι στο σχολείο.

Τέλος, η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει επίσης την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων προκειμένου να στηρίξει την προσπάθεια του παιδιού να κυριαρχήσει στο σώμα του και να αυτονομηθεί. Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεώρηση της Fernald, στόχος του σχολείου δεν είναι απλώς η διδασκαλία της γλώσσας και δεν απορρίπτεται η ύπαρξη τέτοιων προπαρασκευαστικών μαθημάτων που βοηθούν το παιδί στην καλύτερη απόδοσή του στο χώρο του σχολείου. (Αντωνίου, 2008), (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Παντελιάδου, 2009).

✓ Η μέθοδος των Orton-Gillingham

Η προσέγγιση του Samuel Torrey Orton και της Anna Gillingham επικεντρώνεται στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) και της κωδικοποίησης (γραφής), οι οποίες συνδυάζονται και με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα που προτείνουν διακρίνεται σε τρία (3) μέρη.

Στο **πρώτο μέρος** του προγράμματος ο μαθητής, που ήδη γνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου, μαθαίνει να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων. Η δασκάλα παρουσιάζει κάθε γράφημα σε κάρτες, τις οποίες ο μαθητής πρέπει να διαβάσει με δύο τρόπους: οπτικά και ακουστικά. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής βλέπει την κάρτα και προφέρει το κατάλληλο φώνημα. Εάν ο μαθητής δεν απαντήσει σωστά, ψηλαφίζει το γράμμα. Η κίνηση αυτή παρέχει το ερέθισμα για να δοθεί η σωστή απάντηση. Αν πάλι δεν τα καταφέρει, απαντά η δασκάλα, και ο μαθητής γράφει το γράμμα στο τετράδιό του προφέροντας σωστά το φώνημα. Στη δεύτερη περίπτωση η δασκάλα λέει το φώνημα και ο μαθητής της δίνει το αντίστοιχο γράμμα. Η απάντηση πρέπει να δίνεται με βεβαιότητα και

δεν επιτρέπεται στο μαθητή να μαντεύει. Όταν δε μπορεί να απαντήσει ή απαντά λάθος, η δασκάλα του δείχνει τη σωστή κάρτα και του ζητά να γράψει το φθόγγο στο τετράδιό του, ενώ του τον διαβάσει. Στη συνέχεια, τοποθετεί τις κάρτες που ο μαθητής γνωρίζει σε μία στήλη και παρουσιάζει νέα φωνήματα.

Για το σχεδιασμό του μαθήματος η δασκάλα πρέπει να είναι ενήμερη για τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία γλωσσικής ενημερότητας του μαθητή, που περιλαμβάνουν την ακουστική περιγραφή, τη διαδοχική μνήμη, τη σύνθεση και το διαχωρισμό γραμμάτων, την κατάταξη και την οπτική περιγραφή και μνήμη.

Στο **δεύτερο μέρος** ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τα λιγότερο κοινά γράμματα και τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες τους. Αρχίζει επίσης να μαθαίνει τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται σ' αυτό το μέρος είναι κατά σειρά οι εξής: η διάκριση φωνημάτων, η σύνθεσή τους, η παρουσίαση νέων γραμμάτων και η ανάγνωση λέξεων.

Ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να διαχωρίζει τους φθόγγους και τις συλλαβές από τις οποίες αποτελείται μία λέξη και να μπορεί να τα συνθέσει για να φτιάξει μια ολοκληρωμένη λέξη. Σε αυτό το στάδιο η παρουσίαση του νέου γράμματος γίνεται με την επίδειξη μιας κάρτας στην οποία είναι τυπωμένο το γράμμα και με τη χρήση μιας λέξης-κλειδί (συνήθως ενός συχνόχρηστου ουσιαστικού). Το γράμμα γράφεται στο τετράδιο του μαθητή ή σε κάποιο χαρτί και εκείνος το ψηλαφίζει με το δάχτυλό του αρκετές φορές και το διαβάσει. Έπειτα γράφει το γράμμα στο τετράδιό του, κοιτάζοντάς το. Τελικά το γράφει από μνήμης, ενώ συγχρόνως το διαβάσει αρκετές φορές. Για την ανάγνωση χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις από το βασικό λεξιλόγιο κάθε τάξης, καθώς και άγνωστες λέξεις.

Στο **τρίτο μέρος** οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις υπαγορεύονται με βάση το γράμμα που παρουσιάστηκε πρόσφατα. Οι μαθητές πρέπει να επαναλάβουν προφορικά κάθε λέξη, φράση ή πρόταση, προτού τις γράψουν. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν όλο και περισσότερα καινούργια γράμματα, πρέπει να ενθαρρύνονται να γράψουν προτάσεις, παραγράφους και μικρές ιστορίες.

Στο τέλος των περισσότερων μαθημάτων προτείνεται η ανάγνωση κειμένων από βιβλία ή περιοδικά. Το κείμενο πρέπει να έχει ετοιμαστεί από τη δασκάλα για να είναι σύμφωνο με τις δυνατότητες του μαθητή. Σημειώνεται ότι τα δύσκολα σημεία και λέξεις πρέπει να έχουν απαλειφθεί. Συνιστούμε στα παιδιά να χρησιμοποιούν το δάχτυλό τους ή το μολύβι τους για να δείχνουν τι διαβάζουν. Εναλλακτικά, αφήνουμε τα παιδιά να διαβάσουν σιωπηρά μία με δύο παραγράφους και στη συνέχεια τους κάνουμε ερωτήσεις, ανάλογα με το επίπεδό τους, σχετικά με τους χαρακτήρες και την πλοκή αυτών που διάβασαν. Σε περιπτώσεις όπου το εν

λόγω πρόγραμμα εφαρμόζεται σε μεγαλύτερα παιδιά, προσαρμόζονται ανάλογα και οι απαιτήσεις. (Αντωνίου, 2008), (Ζέρβα, Βεντίκου, 2007), (Παντελιάδου, 2009).

✓ **Η άμεση διδασκαλία**

Το σύστημα της άμεσης μεθόδου για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της αριθμητικής (DISTAR: Direct Instruction Systems for Teaching Arithmetic and Reading) αναπτύχθηκε από τους Carl Bereiter και Siegfried Engelmann το 1964. Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε στο Ινστιτούτο Έρευνας του Πανεπιστημίου του Ιλινόις και απευθυνόταν σε «εξαιρετικά» παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, δηλαδή σε παιδιά που προέρχονταν από υποβαθμισμένο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον.

Μία από τις βασικές παραδοχές και θέσεις του προγράμματος DISTAR είναι ότι τα παιδιά χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου αντιμετωπίζουν ένα σοβαρό μαθησιακό έλλειμμα, το οποίο πρέπει να διορθωθεί πριν εισέλθουν στο ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον που είναι προσανατολισμένο στις απαιτήσεις και γνώσεις της μεσαίας τάξης. Ιδιαίτερα η συμπεριφορά τους, που εκδηλώνεται με μη λεκτική επικοινωνία μέσα στην τάξη, πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσα από εντατική παρέμβαση και άμεση διδασκαλία, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν τη συνήθεια να συζητούν.

Στη μέθοδο αυτή οι διδακτικοί στόχοι δεν προκύπτουν από την ατομική αξιολόγηση. Οι δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν είναι προκαθορισμένες και δηλώνονται ξεκάθαρα με τη διατύπωση των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Η μαθησιακή διαδικασία ορίζεται πάντοτε από τη δασκάλα, διότι η ευθύνη για την εκμάθηση των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων και συμπεριφορών είναι δική της. Για το σκοπό αυτό η δασκάλα χρησιμοποιεί μία ξεκάθαρη, δομημένη, βήμα-προς-βήμα, γρήγορη, εξειδικευμένη, απόλυτη και άμεση διδακτική μέθοδο μαζί με τα σχετικά υλικά. Τέλος, η άμεση διδασκαλία καταλήγει στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων οι οποίες μπορούν να μετρηθούν.

Το αναγνωστικό πρόγραμμα υλοποιείται σε έξι (6) επίπεδα, από τα οποία τα δύο (2) πρώτα προτείνονται για παιδιά από το Νηπιαγωγείο έως και τη Δευτέρα τάξη του Δημοτικού. Σε αυτά τα επίπεδα η διδασκαλία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, του λεξιλογίου και της συγκέντρωσης προσοχής. Οι προαναγνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται στο Νηπιαγωγείο όπου διδάσκονται και γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες. Στην αρχή τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα μικρό αριθμό φθόγγων, φωνηέντων και συμφώνων. Κάθε φθόγγος εκφέρεται αργά από τη δασκάλα και στη συνέχεια το παιδί τον επαναλαμβάνει. Η ίδια διαδικασία συνεχίζεται και με δύο φθόγγους, που επιπλέον συντίθενται. Στην αρχή, τα παιδιά αναλύουν λέξεις στους φθόγγους τους αργά και

μετά παρακινούνται να κάνουν το ίδιο όλο και πιο γρήγορα. Τέλος, εισάγονται τα γράμματα που αντιστοιχούν στους φθόγγους που τα παιδιά είναι σε θέση να χειρίζονται.

Το επόμενο βήμα είναι η αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας των λέξεων. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εδώ μπορούν να χαρακτηριστούν ως εκπαίδευση φωνολογικής ενημερότητας. Μόλις τα παιδιά μάθουν έξι (6) φθόγγους και τα γράμματα που τους αντιπροσωπεύουν, τους δίνονται απλές και φωνολογικά ομαλές λέξεις που ενσωματώνονται σε απλές προτάσεις και ιστορίες. Η μέθοδος στο πρώτο επίπεδο χρησιμοποιεί διαφορετικά στοιχεία για τα γράμματα που δεν αντιστοιχούν ευθέως σε κάποιο φθόγγο. Περνώντας σταδιακά στο δεύτερο επίπεδο τα παιδιά προχωρούν στην ιστορική ορθογραφία της λέξης.

Από την αρχή της διδασκαλίας δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης η οποία ξεκινά με την περιγραφή των εικόνων, προχωρά στην αποσαφήνιση των προτάσεων και καταλήγει στο νόημα των ιστοριών. Ο ρόλος της δασκάλου είναι να απευθύνει συνεχώς στα παιδιά ερωτήσεις που αφορούν τη ροή της ιστορίας. Η διδασκαλία της ορθογραφίας αποτελεί ξεχωριστό μέρος του διδακτικού προγράμματος. Επίσης, οι ασκήσεις ορθογραφίας απευθύνονται σε όλη την τάξη και εκτελούνται οποιαδήποτε στιγμή, σε αντίθεση με τη διδασκαλία της ανάγνωσης που πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες.

Η μέθοδος DISTAR βασίζεται σε μία συγκεντρωτική έννοια της μάθησης, έχοντας ως βασική προϋπόθεση ότι τα παιδιά μαθαίνουν τις έννοιες και τις δεξιότητες που πρέπει να ξέρουν μόνο εάν αυτές τους διδαχθούν με σαφήνεια και με άμεσο τρόπο. Η υπόθεση είναι ότι εάν η άμεση διδασκαλία επιτύχει θα υπάρξει μάθηση, και η συγκεκριμένη αξιολόγηση θα αποδείξει ότι τα παιδιά έμαθαν όσα διδάχθηκαν. (Αντωνίου, 2008), (Κωτούλας, 2008), (Παντελιάδου, 2008), (Παντελιάδου, 2009), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

✓ Η «Ανάκτηση Ανάγνωσης»

Η μέθοδος «Ανάκτηση Ανάγνωσης» της Marie Clay απευθύνεται σε παιδιά που έχουν ήδη διδαχθεί ανάγνωση και γραφή για ένα χρόνο και εξακολουθούν να παρουσιάζουν εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις. Η Clay θεωρεί ότι όλοι οι αναγνώστες, από παιδιά πέντε (5) ετών μέχρι έμπειρους αναγνώστες, χρησιμοποιούν πληροφορίες (βοήθειες) από διάφορες πηγές, οι οποίες είναι σημασιολογικές (νόημα κειμένου), συντακτικές (δομή πρότασης), οπτικές (γραφήματα, ορθογραφία, σχήμα και δομή) και φωνολογικές (ήχοι του προφορικού λόγου). Βασικός σκοπός του προγράμματος «Ανάκτηση Ανάγνωσης» είναι το παιδί να αποκτήσει τις στρατηγικές-νοητικές ενέργειες που θα το βοηθήσουν στην πρόσληψη αυτών

των μηνυμάτων του κειμένου και να είναι σε θέση να τις οργανώνει αποτελεσματικά. Έτσι, αν η διδασκαλία επικεντρωθεί μόνο στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (π.χ. εκμάθηση γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών ή λέξεων μέσα από εικόνες) και όχι στην εκμάθηση στρατηγικών, τότε η ανάκτηση καθυστερεί χρονικά.

Η βασική άποψη της Clay είναι ότι οι γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες και τα ορθογραφικά μοτίβα μαθαίνονται μόνο μέσα από την ανάγνωση και ειδικότερα από τη γραφή κειμένων με νόημα, με αποτέλεσμα η ανάκτηση της ανάγνωσης να επιτυγχάνεται μέσα από αυθεντικά κείμενα (real books).

Μια τυπική καθημερινή διδασκαλία αρχίζει με την επανάληψη της ανάγνωσης βιβλίων που είναι γνωστά στο παιδί, συμπεριλαμβανομένου του βιβλίου της προηγούμενης ημέρας, και με την αναγνώριση γραμμάτων. Ακολουθεί η γραφή μιας ιστορίας από το παιδί, η φωνημική ανάλυση λέξεων και το κόψιμο και επανασύνθεση της ιστορίας. Τέλος, εισάγεται ένα νέο βιβλίο και ακολουθεί η προσπάθεια του παιδιού να το διαβάσει.

Το πρόγραμμα «Ανάκτηση Ανάγνωσης» χωρίζεται σε δεκαέξι (16) ενότητες-κεφάλαια, τα οποία διδάσκονται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού. Συνοπτικά, οι δραστηριότητες της Clay αφορούν τις ακόλουθες ενότητες:

1. *Κατευθύνσεις.* Το παιδί κατακτά τους κανόνες των συμβατικών κατευθύνσεων του γραπτού λόγου (από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά), οι οποίοι, αν και φαίνονται απλοί είναι αρκετά σύνθετοι για τον αρχάριο αναγνώστη.
2. *Ακολουθίες.* Το παιδί εξασκείται σε ακολουθίες και σειροθετήσεις αντικειμένων ώστε να εστιάζει την προσοχή του στη διαδοχή λέξεων και φωνημάτων.
3. *Χώρος.* Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί το χώρο του χαρτιού και αποσαφηνίζεται η σχέση μεγέθους των γραμμάτων με τις λέξεις.
4. *Προσοχή στη γραφή.* Το παιδί μαθαίνει πώς να προσέχει τις λεπτομέρειες του γραπτού λόγου ακολουθώντας τους κανόνες κατευθύνσεων, διαδοχής γραμμάτων και σειράς λέξεων μέσα από την ανάγνωση βιβλίων. Επίσης, μέσα από διάφορες δραστηριότητες «ξεκαθαρίζει» τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες που συγχέει και δημιουργεί το Αλφαβητάρι, ένα βιβλίο το οποίο περιέχει για κάθε γράμμα της αλφαβήτου ένα θέμα που ξεκινά με αυτό το φώνημα.
5. *Γραφή ιστοριών.* Το παιδί παράγει ιδέες, συνθέτει μηνύματα, αναζητά τρόπους καταγραφής, παρακολουθεί την παραγωγή τους και διαβάζει αυτά που έγραψε.
6. *Αναγνώριση της φωνημικής δομής.* Το παιδί εξασκείται στην αντίληψη της διαδοχής των φωνημάτων μιας λέξης και στη γραπτή απόδοση αυτής της διαδοχής.

7. *«Συναρμολόγηση» προτάσεων.* Το παιδί αναλύει μια πρόταση που δημιούργησε το ίδιο σε φράσεις, λέξεις, καταλήξεις ή μικρότερα μέρη της λέξης (ανάλογα με το επίπεδο και το στόχο της διδασκαλίας) και στη συνέχεια την επανασυνθέτει.
8. *Ανάγνωση βιβλίων.* Το παιδί διαβάζει βιβλία ή δικές του προτάσεις (η ανάγνωση γίνεται πάντοτε σε επίπεδο κειμένου και όχι λέξεων).
9. *Διδασκαλία στρατηγικών.* Ενθαρρύνονται οι συμπεριφορές με τις οποίες οι «φτωχοί» αναγνώστες γίνονται πιο ενεργητικοί στην αναζήτηση βοηθειών-νύξεων, προβλέποντας και ελέγχοντας πιθανές αντιδράσεις (π.χ. αυτοπαρακολούθηση της ανάγνωσης και της γραφής, αυτοδιόρθωση κ.ά.).
10. *Σύνδεση της ακολουθίας ήχων με την ακολουθία γραμμάτων.* Καλλιεργείται η σύνδεση προφορικού-γραπτού λόγου μέσα από τη σύνθεση και ανάλυση λέξεων που γράφει ή διαβάζει το παιδί, και ενισχύεται η συνείδησή του ότι «όσα γνωρίζουμε στη γραφή μπορούμε να τα εφαρμόζουμε στην ανάγνωση και το αντίστροφο».
11. *Απομόνωση λέξεων στην ανάγνωση.* Το παιδί απομονώνει μία λέξη και μαθαίνει να τη διαβάζει συνδέοντάς την με άλλες λέξεις που ήδη γνωρίζει.
12. *Δημιουργία φράσεων.* Η δασκάλα ενθαρρύνει τη γρήγορη και φυσική ροή της ανάγνωσης, παρουσιάζοντας από ένα κείμενο ή πρόταση μόνο ένα μέρος ή φράση που το παιδί μπορεί να διαβάσει μεμιάς. Σταδιακά εξασκεί το παιδί στο ρυθμό οπτικής «σάρωσης».
13. *Διδασκαλία προβλήματος ακολουθίας.* Εξασκείται η αντίληψη της (από αριστερά προς τα δεξιά) ακολουθίας του γραπτού λόγου με τη χρήση μασκών που επιτρέπουν τον έλεγχο σε περιορισμένο μέρος του κειμένου (γράμμα, λέξη, πρόταση).
14. *Δεξιότητες που παρεμποδίζουν τη μάθηση.* Το παιδί κατά την ανάγνωσή του κατευθύνεται από τη δασκάλα ώστε να χρησιμοποιεί πληροφορίες (βοήθειες) από «παραμελημένες» γι' αυτό περιοχές, επιβεβαιώνοντας παράλληλα το σωστό αποτέλεσμα στο οποίο καταλήγει ώστε να αποκτήσει ευελιξία στη χρήση στρατηγικών.
15. *Αντιμετώπιση της δύσκολης ανάκλησης.* Το παιδί δέχεται την καθοδήγηση της δασκάλας προκειμένου να αναπτύξει στρατηγικές για τη μνήμη ή την ανάκληση μιας συγκεκριμένης συσχέτισης (π.χ. σύνδεση γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας με συγκεκριμένο αντικείμενο).
16. *Επιτάχυνση του αργού ρυθμού των παιδιών.* Το υλικό τροποποιείται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας του, ώστε να «ξεμπλοκάρεται» και να επιταχύνεται ο ρυθμός προόδου της αναγνωστικής συμπεριφοράς του παιδιού.

Το πρόγραμμα της Clay για την ανάκτηση της ανάγνωσης εφαρμόζεται σε ημερήσια ατομικά μαθήματα για ένα διάστημα δώδεκα (12) με δεκαπέντε (15) εβδομάδων. Σε αυτό το πρόγραμμα τα περισσότερα παιδιά φτάνουν στο μέσο όρο των επιδόσεων που αντιστοιχούν στην ηλικία τους. Το μεγάλο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου δεν είναι μόνο η σύντομη διάρκειά της, αλλά επίσης η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της ανάγνωσης και της γραφής των παιδιών και όταν αυτά θα έχουν πλέον ολοκληρώσει το πρόγραμμα. (Αντωνίου, 2008), (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Παντελιάδου, 2008), (Παντελιάδου, 2009).

✓ Η «Αναγνωστική Επιτυχία»

Το πρόγραμμα «Αναγνωστική Επιτυχία» (Reading Success) διαμορφώθηκε σταδιακά με βάση τις εργασίες των Lovit και Hansen το 1976. Βασική θέση της φιλοσοφίας του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι για να βελτιώσει κάποιος τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση και τη γραφή πρέπει να εξασκηθεί στην αποκωδικοποίηση, στην ευχερή ανάγνωση, στην κατανόηση γραπτού κειμένου και στην αρχική και βασική γραπτή γλώσσα.

Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε με επιτυχία σε «φτωχούς» αναγνώστες που παρουσίασαν προβλήματα στις παραπάνω δεξιότητες, ανεξάρτητα από τις αιτίες προέλευσής τους (π.χ. νοητική υστέρηση, Μαθησιακές Δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές κ.λπ.). Θεμελιώδης αρχή του προγράμματος είναι η προσέγγιση της άμεσης διδασκαλίας για την εκμάθηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, η οποία στηρίζεται στα αποτελέσματα πολλών ερευνών που συνηγορούν υπέρ της χρήσης της. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα βασίζεται στην καθημερινή αξιολόγηση των μαθητών πάνω στη διδασκόμενη ύλη και στην ανάλογη προσαρμογή της διδασκαλίας σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης, καθώς επίσης στις βασικές αρχές της θετικής ενίσχυσης και στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών.

Η διδασκαλία του βασικού μαθήματος ανάγνωσης του προγράμματος «Αναγνωστική Επιτυχία» αναπτύσσεται γύρω από τέσσερις (4) άξονες που αφορούν στην αποκωδικοποίηση. Αυτοί οι άξονες περιλαμβάνουν την τεχνική εξάσκησης στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία, την τεχνική διόρθωσης λαθών αποκωδικοποίησης, την τεχνική εξάσκησης στην οπτική αναγνώριση λέξεων και την τεχνική ανάγνωσης πολυσύλλαβων λέξεων.

Στο πρόγραμμα αυτό υποστηρίζεται ότι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και τις τρεις (3) τεχνικές αποκωδικοποίησης, δηλαδή τη φωνημική ανάλυση, την ανάλυση σε μέρη και την οπτική αναγνώριση λέξεων. Η διδασκαλία μίας μόνο τεχνικής περιορίζει το

ρεπερτόριο των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και ουσιαστικά κάνει τους μαθητές να υστερούν έναντι κάθε αναγνώστη ο οποίος μπορεί να χειρίζεται και τις τρεις (3) τεχνικές ανάλογα με την περίπτωση.

Οι μαθητές που έχουν σοβαρό πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση λέξεων εξασκούνται στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία προτού διαβάσουν μια πρόταση ή παράγραφο ή ένα εκτενέστερο κείμενο. Επίσης, δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας, εφόσον πρόκειται για μια δεξιότητα πρωταρχικής σημασίας για την αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων και αναπτύσσεται τόσο στους αρχάριους αναγνώστες όσο και σε αυτούς με αναγνωστικές δυσκολίες.

Το πρόγραμμα «Αναγνωστική Επιτυχία» εξακολουθεί να εφαρμόζεται και να βελτιώνεται με τροποποιήσεις από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 μέχρι σήμερα. (Αντωνίου, 2008), (Κωτούλας, 2008), (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), (Παντελιάδου, 2009), (Bender & Larkin, 2003).

14.3. Διδακτικές μέθοδοι ορθογραφίας

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, για να επωφεληθούν από τη διδασκαλία και για να βελτιώσουν την ορθογραφική τους ικανότητα, πρέπει να συμμετέχουν σε μια διδακτική διαδικασία που να μην ταυτίζεται ποιοτικά με την παραδοσιακή σχολική διαδικασία. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στην ίδια μαθησιακή διαδικασία με αυτή του δημοτικού σχολείου -με τη μόνη διαφορά ότι ακολουθούν έναν πιο αργό ρυθμό- είναι ελάχιστα αποτελεσματικά, κουράζουν το μαθητή, καθώς επαναλαμβάνει τον ίδιο τρόπο εργασίας, και τον αποθαρρύνουν, καθώς γεύεται την αποτυχία για μία ακόμη φορά. Η εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να στηρίζεται σε μια διαφορετική αντίληψη για τη διδακτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, πρέπει να διαρθρώνεται γύρω από συγκεκριμένους άξονες: για παράδειγμα, μπορεί να αφορά δραστηριότητες που θα διευκολύνουν το παιδί να αναπτύξει εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη βελτίωση της ορθογραφικής του ικανότητας. Ειδικότερα, ορισμένες από τις βασικότερες διδακτικές αρχές που οφείλουν να διέπουν τη διδασκαλία της ορθογραφίας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η παροχή κινήτρων, η μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας μιας λέξης από τη δασκάλα, η ενθάρρυνση της αυθόρμητης ορθογραφίας του παιδιού, η έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και η παροχή ανατροφοδότησης. (Πάμπουλου, Detheridge, Detheridge, 2007), (Ζάχος, 2003), (Λεβαντή, 2007).

Εξαιτίας των διαφορετικών αναπτυξιακών προφίλ αλλά και των ιδιαίτερων προβλημάτων που παρουσιάζουν οι μαθητές σε σχέση με την ορθογραφία, αναπτύχθηκαν

διάφορες μέθοδοι και τεχνικές. Ανάλογα με το στόχο ή τη χρονική στιγμή κατά την οποία χρησιμοποιούνται αυτές οι μέθοδοι και τεχνικές, ομαδοποιούνται σε παραδοσιακές, διορθωτικές και εξειδικευμένες. (Παντελιάδου, 2009).

Στο συγκεκριμένο σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι η διδασκαλία της γλώσσας από γλωσσολογική άποψη αφορά τέσσερα (4) θέματα: (α) τη φωνολογία, που σχετίζεται με το φώνημα, (β) τη μορφολογία, που αναφέρεται στο μικρότερο κομμάτι του λόγου με σημασία, το μόρφημα, (γ) το συντακτικό, και (δ) το σημασιολογικό μέρος. (Αναγνωστοπούλου, 2008), (Γκίτζα, 2002), (Γκίτζα, 2003), (Ζακοπούλου, 2007), (Κιάμου, 2004), (Παυλίδου, 2003), (Πήτα, 1998), (Χρίστου, 2008), (Lyons, 2004).

Οι **παραδοσιακές μέθοδοι** ακολουθούν την παραδοσιακή ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής του παιδιού. Ξεκινούν με άλλα λόγια από μια φωνητική προσέγγιση ή αλλιώς από τη σύνδεση ήχου-γράμματος και βασίζονται στην εκπαίδευση των μαθητών στα δύο πρώτα θέματα: τη φωνολογία και τη μορφολογία. Οι παραδοσιακές μέθοδοι περιλαμβάνουν την τυπική διδασκαλία της ορθογραφίας στο σχολείο. (Lyons, 2004).

Όσον αφορά στις **διορθωτικές μεθόδους** και **τεχνικές**, αυτές χρησιμοποιούνται όχι ως κομμάτι της πρώτης επαφής του παιδιού με την ορθογραφία, αλλά ως μια προσπάθεια αντιστάθμισης στις δυσκολίες που συνάντησε. Τέτοιες μέθοδοι και τεχνικές είναι οι πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις (τεχνικές Fernald, μέθοδος Gillingham), η μέθοδος Horn, οι εικονογραφικές μέθοδοι και η φωνο-οπτική μέθοδος. (Οκαλίδου, 2007).

Στις πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, η ορθογραφία εμπλέκει οπτικές, ακουστικές και κινητικές δεξιότητες. Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις, το παιδί θα πρέπει να είναι ικανό να αναγνωρίσει τα γράμματα οπτικά και ακουστικά και να τα διακρίνει. Επίσης πρέπει να έχει κινητικό έλεγχο για να γράψει τη λέξη. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της Fernald επικεντρώνεται στην ξεκάθαρη πρόσληψη της μορφής της λέξης, στην ανάπτυξη μιας επαρκούς εικόνας της και τέλος στην ανάπτυξη της συνήθειας μέσα από την επαναλαμβανόμενη γραφή της λέξης, έτσι ώστε το κινητικό μοτίβο να γίνει αυτόματο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ακολουθεί τα παρακάτω βήματα: 1) Η δασκάλα γράφει και διαβάζει τη λέξη. 2) Ο μαθητής ιχνηλατεί τη λέξη στον αέρα, ενώ τη λέει. Γράφει τη λέξη σε χαρτί. 3) Ο μαθητής ξαναγράφει από μνήμης τη λέξη. Αν αυτή είναι σωστή, μπαίνει στο «κουτί των λέξεων». Αλλιώς η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται από την αρχή. (Λεβαντή, 2007), (Σπαντιδάκης, 2007).

Η πολυαισθητηριακή μέθοδος Gillingham είναι συνήθως μέθοδος προφορικής ορθογραφίας. Στηρίζεται στη χρήση ενός αλφαβητικού συστήματος και δίνει έμφαση στην άσκηση και την επανάληψη. Ο μαθητής ξεκινά από τις λέξεις εκείνες όπου υπάρχει

αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων και, αφού εξασκηθεί στην ορθογραφία τους, περνά σε πιο περίπλοκες λέξεις που ομαδοποιούνται ανάλογα με το συνδυασμό γραφημάτων που ακολουθούν. Τελικό αποτέλεσμα είναι να γράφονται προτάσεις και ιστορίες με τις λέξεις που μαθεύτηκαν. Όσον αφορά στη μέθοδο Horn χαρακτηριστικό στοιχεί της είναι ότι συντελεί στην πρόοδο του μαθητή μέσω της ανάκλησης, της προφοράς, της οπτικοποίησης και της διόρθωσης της ανάγνωσης. Αν ο μαθητής κάνει λάθος κατά τη διάρκεια της παραπάνω διαδικασίας καλείται να την επαναλάβει μέχρις ότου το λάθος να μην επαναληφθεί. (Αντωνίου, 2008), (Παντελιάδου, 2009).

Μια άλλη ομάδα στην κατηγορία των πολυαισθητηριακών μεθόδων είναι η εικονογραφικές μέθοδοι, όπου η ορθογραφία των λέξεων μαθαίνεται με τη βοήθεια «εικονογραφημάτων». Η δασκάλα έχει επιλέξει από πριν τις λέξεις που θα διδαχθούν, όπως και τις εικόνες που θα τις αντιπροσωπεύουν. Προηγείται μια συζήτηση με τους μαθητές γύρω από τη σημασία της λέξης και αποφασίζεται ποια περίπου θα είναι η εικόνα. Φυσικά αυτή η συζήτηση είναι κατευθυνόμενη, αφού η δασκάλα έχει προεπιλέξει την εικόνα. Αρχικά, ζωγραφίζεται στον πίνακα ένα σκίτσο που έχει σχέση με τη σημασία της λέξης και αυτή γράφεται πάνω του. Σκοπός της παραπάνω διαδικασίας είναι να δημιουργηθεί ισχυρή μνημονική σύνδεση μεταξύ της εικόνας και της μορφής της λέξης. Η εικόνα ζωγραφίζεται στο τετράδιο και περιγράφεται σύντομα –και ως σημασία και ως μορφή της λέξης. (Μαυρομάτη, 2004).

Μία ακόμη μέθοδος στην ίδια κατηγορία είναι η φωνο-οπτική. Ο κύριος στόχος αυτής της μεθόδου είναι να παρουσιάσει στο μαθητή απομονωμένα φωνήματα με τη χρήση εικόνων. Με άλλα λόγια, γίνεται προσπάθεια ο μαθητής να συνδέσει κάποιο δύσκολο φώνημα, που δεν μπόρεσε να εμπεδώσει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, με την εικόνα κάποιου αντικειμένου του οποίου η ονομασία-λέξη αρχίζει ή περιέχει το συγκεκριμένο φώνημα. Η σύνδεση αυτή δίνει την ευκαιρία στο μαθητή με τη βοήθεια της εικόνας να θυμηθεί και να γράψει το σωστό φώνημα όταν πρέπει. (Μαυρομάτη, 2004), (Παντελιάδου, 2009).

Οι **εξειδικευμένες μέθοδοι** και **τεχνικές** στόχο τους έχουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που δεν μπόρεσαν να καλύψουν οι παραδοσιακές και διορθωτικές μέθοδοι. Όσον αφορά στις μεθόδους και τεχνικές αυτού του είδους, ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής της δασκάλας στην εξάσκηση μπορεί: α) να είναι καθοδηγούμενες από τη δασκάλα, β) να υπάρχει διαμεσολάβηση των συμμαθητών, και γ) να δίνεται ημιαυτονομία στο μαθητή, δηλαδή να του παρέχεται η δυνατότητα αυτενέργειας αλλά μέχρι ενός ορισμένου σημείου. (Οκαλίδου, 2007).

Στις καθοδηγούμενες από τη δασκάλα μεθόδους, η δασκάλα δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές και καθοδηγεί πλήρως τη διδασκαλία, έχοντας μια πολύ ενεργητική εμπλοκή σε αυτήν. Οι μέθοδοι που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι οι ακόλουθες:

Διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες. Η εκπαίδευση βασίζεται στη διδασκαλία κανόνων και στη γενίκευσή τους. Διδάσκονται οι κανόνες που εφαρμόζονται σε μεγάλο αριθμό λέξεων και έχουν λίγες εξαιρέσεις. Μπορεί ο ίδιος ο μαθητής να ανακαλύψει τον κανόνα. Στη συνέχεια, ο κανόνας εφαρμόζεται σε άγνωστες λέξεις και γενικεύεται. Μετά διδάσκονται οι λέξεις που εξαιρούνται από αυτόν.

Μέθοδοι μίμησης. Οι μέθοδοι μίμησης χρησιμοποιούνται συνήθως στις περιπτώσεις παιδιών που απέτυχαν στην εκμάθηση της ορθογραφίας με τις παραδοσιακές μεθόδους. Η δασκάλα προφέρει και γράφει τη λέξη υποδειγματικά. Το παιδί κάνει το ίδιο αντιγράφοντας τη δασκάλα, η οποία λειτουργεί ως μοντέλο, μέχρι να μάθει τη λέξη. Με τον ίδιο τρόπο διδάσκονται και άλλες λέξεις. (Παντελιάδου, 2009).

Χρονική καθυστέρηση. Όπως είναι φανερό, αυτή η μέθοδος στηρίζεται στη γνωστή τεχνική της χρονικής καθυστέρησης που χρησιμοποιούν οι συμπεριφοριστές, ιδιαίτερα στην τροποποίηση συμπεριφοράς. Η δασκάλα διορθώνει το μαθητή από την αρχή, αμέσως μόλις κάνει λάθος. Αφού τον διορθώσει λίγες φορές, αρχίζει να καθυστερεί χρονικά τη διόρθωση που κάνει, έτσι ώστε να του δώσει τη δυνατότητα να σκεφτεί περισσότερο και να διορθώσει μόνος το λάθος του. Την επόμενη φορά η καθυστέρηση γίνεται μεγαλύτερη και σταδιακά ακόμη μεγαλύτερη, μέχρις ότου ο μαθητής να βελτιώσει την ορθογραφία του και να αποκτήσει δεξιότητες αυτοδιόρθωσης. (Καλατζή-Αζίζι, 2003).

Στις μεθόδους με τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών τον κύριο ρόλο έχουν οι συμμαθητές του παιδιού. Από τη μία αντικαθιστούν τη δασκάλα αναλαμβάνοντας το ρόλο του καθοδηγητή και από την άλλη παίζουν το ρόλο του μοντέλου. Οι μέθοδοι αυτές είναι:

Πάγιες και μεταβαλλόμενες λίστες λέξεων. Δίνονται στα παιδιά λίστες άγνωστων λέξεων, τις οποίες μαθαίνουν στη διάρκεια της εβδομάδας. Ο έλεγχος των λέξεων που μαθεύτηκαν πραγματοποιείται με δοκιμασίες, συνήθως την τελευταία μέρα της εβδομάδας. Ο έλεγχος αυτός έχει χαρακτήρα ομαδικό και γίνεται μεταξύ των παιδιών. Άλλες φορές η λίστα είναι μεταβαλλόμενη. Όταν το παιδί μαθαίνει μία (1) ή δύο (2) λέξεις, αυτές αφαιρούνται από τη λίστα και τη θέση τους παίρνουν άλλες άγνωστες λέξεις.

Αντίγραψε – κάλυψε – σύγκρινε. Η λειτουργία αυτής της μεθόδους είναι προφανής από τον τίτλο της. Ο μαθητής αντιγράφει είτε από τον πίνακα είτε από το βιβλίο με τη βοήθεια ενός συμμαθητή του, καλύπτει το πρωτότυπο και αφού γράψει τη λέξη ή την πρόταση συγκρίνει

και διορθώνει. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσα στην ομάδα και με τη επίβλεψη των ίδιων των παιδιών. (Αναστασίου, Μπαντούνα, 2007).

Στην επόμενη κατηγορία ανήκουν οι μέθοδοι με ημιαυτονομία του μαθητή, στις οποίες ο μαθητής έχει μια μεγάλου ή μικρότερου βαθμού αυτονομία και η καθοδήγηση που δέχεται από τη δασκάλα ή τους συμμαθητές του είναι ελάχιστη. Τέτοιου είδους μέθοδοι και τεχνικές είναι οι ακόλουθες:

Αυτοδιόρθωση. Η προσέγγιση της αυτοδιόρθωσης στηρίζεται στην προσπάθεια του μαθητή να διορθώσει ο ίδιος τις λέξεις ή το κείμενο που γράφει. Η αυτοδιόρθωση έχει δύο (2) συνιστώσες: τη διόρθωση γράμμα-γράμμα και τη διόρθωση ολόκληρης λέξης. Προϋπόθεση αυτής της προσέγγισης είναι η κατάκτηση στρατηγικών αυτοδιόρθωσης από την πλευρά του μαθητή. Σε ό,τι αφορά στη διόρθωση γράμμα-γράμμα δίνεται έμφαση στη διαδοχή (ορθογραφία) των γραμμάτων μέσα στη λέξη. Δίνεται στο μαθητή ένα (1) φύλλο με πέντε (5) στήλες: στην πρώτη στήλη η δασκάλα γράφει τις λέξεις που θα διδαχθούν και στις επόμενες τέσσερις (4) ο μαθητής θα γράψει τις λέξεις. Αφού καλυφθεί η πρώτη στήλη, η δασκάλα διαβάζει τις λέξεις και ο μαθητής τις γράφει στη δεύτερη στήλη. Στη συνέχεια, αποκαλύπτει τις λέξεις της δασκάλας και διορθώνει βάζοντας συγκεκριμένα σημάδια. Για παράδειγμα: Λ → όταν λείπει γράμμα, Ο → όταν προστέθηκε γράμμα λανθασμένα, ~ → όταν έγινε αντιστροφή, / → όταν γράφτηκε λάθος γράμμα. Για μεγαλύτερη εξάσκηση γράφονται σωστά οι λέξεις στην τρίτη στήλη. Στη θέση των λέξεων που γράφτηκαν σωστά σημειώνεται √. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται ακόμη μία φορά στην τέταρτη και πέμπτη στήλη. Όσον αφορά τη διόρθωση ολόκληρης λέξης χρησιμοποιείται η ίδια λογική και ακολουθείται περίπου η ίδια διαδικασία, όπως προηγουμένως, με τη μόνη διαφορά ότι τώρα δεν γίνεται διόρθωση σε κάθε γράμμα αλλά σε ολόκληρη τη λέξη. Ακόμη, κάθε κελί της στήλης είναι χωρισμένο στα δύο, ώστε στο ένα ο μαθητής να γράφει τη λέξη και στο άλλο να τη διορθώνει. Όταν υπάρχει λάθος στη γραφή της λέξης, αυτή ξαναγράφεται χωρίς όμως να σημειώνεται το είδος του λάθους που έγινε. (Παντελιάδου, 2009).

Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τα τελευταία χρόνια, που η παραγωγή λογισμικού έχει στραφεί και στην εκπαίδευση, κυκλοφορούν προγράμματα που μπορούν να διευκολύνουν την μάθηση του παιδιού. Στο εξωτερικό υπάρχουν άπειρα προγράμματα (λογισμικό) για την ορθογραφία. Στην Ελλάδα βρίσκουμε δραστηριότητες ορθογραφίας σε πακέτα λογισμικού, που αναφέρονται γενικότερα στη γλώσσα. Τέτοιου είδους πακέτα είναι η «Λογομάθεια» του Κέντρου Επεξεργασίας Λόγου, «Οι περιπέτειες του Ξεφτέρη» της εταιρείας MLS, «Το εργαστήρι της Γλώσσας» της εταιρείας INTE*LEARN και «Το πρώτο μου CD» της εταιρείας ΧΕΛΙΔΟΝΙ. Ακόμη, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό κυκλοφορεί λογισμικό συγγραφής

(authoring) που χρησιμοποιείται για να δημιουργηθούν δραστηριότητες ορθογραφίας, όπως σταυρόλεξα, τόμπολα κ.λπ. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο μαθητής έχει ένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας, μια και καθοδηγείται αποκλειστικά και μόνο από τη δομή του προγράμματος και τη σειρά ή την ορθότητα των απαντήσεών του. (Παντελιάδου, 2009), (Στασινός, 2003), (Χουλιάρος, 2007).

Κατευθυνόμενη άσκηση. Στην προσέγγιση αυτή ο μαθητής έχει εκπαιδευτεί από τη δασκάλα να κάνει κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες με μια ορισμένη σειρά, έτσι ώστε να καταφέρει να γράψει σωστά τις λέξεις που του ζητούνται ή να τις διορθώσει μόνος του. Οι παραπάνω ενέργειες αφορούν στα συχνότερα λάθη των παιδιών ή του συγκεκριμένου μαθητή και λέξεις τις οποίες ο μαθητής έχει διδαχθεί. Κύριος στόχος αυτής της άσκησης είναι η εμπέδωση των εν λόγω λέξεων. Ο βαθμός αυτονομίας του μαθητή σε αυτή τη μέθοδο είναι περιορισμένος.

Αυτοερωτήσεις. Αν και ο όρος «αυτοερωτήσεις» είναι αδόκιμος, η συγκεκριμένη προσέγγιση αναφέρεται σε μια σειρά ερωτήσεων που διδάσκεται ο μαθητής να υποβάλλει στον εαυτό του, έτσι ώστε να γράφει σωστά τη λέξη ή την πρόταση ή να την διορθώνει. Για παράδειγμα, ο μαθητής ρωτά τον εαυτό του: «Έβαλα τόνο;... Άρχισα με κεφαλαίο γράμμα την πρόταση;...». Θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι οι αυτοερωτήσεις είναι μια περιορισμένη έκδοση της προηγούμενης μεθόδου, όπου πάλι ο βαθμός αυτονομίας του μαθητή είναι μικρός.

Τέλος, υπάρχουν κάποιες τεχνικές που δεν ανήκουν στις παραδοσιακές, διορθωτικές ή εξειδικευμένες μεθόδους για την ορθογραφία, αλλά συχνά συνδυάζονται με πολλές από αυτές. Μια τέτοια τεχνική, που ταιριάζει με όποια σχεδόν μέθοδο κι αν ακολουθήσει η δασκάλα, είναι η τεχνική της μελέτης και δοκιμασίας (test). Ο συνηθέστερος τύπος είναι αυτός της δοκιμασίας – μελέτης – δοκιμασίας. Εδώ, πρώτα γίνεται ομαδοποίηση των λέξεων του λεξιλογίου (του βασικού λεξιλογίου για την ελληνική πραγματικότητα) και μετά δίνεται στα παιδιά μια προκαταρκτική δοκιμασία (pretest). Διδάσκονται οι λέξεις στις οποίες έγιναν τα περισσότερα λάθη και μετά δίνεται η τελική δοκιμασία (post test) που επιβεβαιώνει τη γνώση της ορθογραφίας των λέξεων που διδάχθηκαν. Πολλές φορές η δασκάλα δεν υποβάλλει τους μαθητές στην προκαταρκτική δοκιμασία, αλλά ξεκινά από τη μελέτη. Έρευνες έδειξαν ότι η συγκεκριμένη τεχνική επιβοηθείται σε μεγάλο βαθμό από τη χρήση ενισχυτών. (Παντελιάδου, 2009).

Εν κατακλείδι, πρέπει να τονίσουμε ότι κατά τη διορθωτική διδασκαλία είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι ή τεχνικές, ανάλογα με τον τύπο των ορθογραφικών λαθών που κάνει ο μαθητής. Η ενίσχυση είναι σημαντικό να παρέχεται σε όλες τις περιπτώσεις έτσι ώστε να επιτυγχάνεται πιο εύκολα ο στόχος της διδασκαλίας. Ένα

επιπρόσθετο στοιχείο, σημαντικό και απαραίτητο στη διδασκαλία της ορθογραφίας, είναι η εκπαίδευση του μαθητή στη χρήση του λεξικού για να καλύπτονται οι ανάγκες του για πληροφόρηση σε θέματα συλλαβισμού των λέξεων, σημασίας τους, κλήσης τους κ.λπ. (Ζάχος, 2003).

14.4. Διδακτικές μέθοδοι μαθηματικών

Η παρέμβαση για την αντιμετώπιση των σχετικών προβλημάτων εξαρτάται, όπως και στις άλλες περιπτώσεις, από το είδος των δυσχερειών που εμφανίζονται και από τα πιθανά αίτια στα οποία οφείλονται. Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματική παρέμβαση πρέπει να έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, δεν μπορούν να υπάρξουν εύκολα γενικεύσιμες πρακτικές. Μπορούν ωστόσο, να αναφερθούν ορισμένες βασικές αρχές.

Η παρέμβαση πρέπει να εστιάζεται στη διαδικασία στην οποία συναντάται το πρόβλημα. Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάγνωση πρέπει να έχουν προσδιοριστεί οι σχετικές ελλείψεις και αδυναμίες των παιδιών με όσο το δυνατόν πιο σαφή τρόπο. Έτσι, η προσπάθεια αντιμετώπισης των υπαρχόντων προβλημάτων θα εστιαστεί ακριβώς στις ανάγκες του κάθε ατόμου, θα υπάρξει εξοικονόμηση χρόνου και θα εφαρμοστούν οι κατάλληλοι για κάθε περίπτωση τρόποι βοήθειας. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Σε γενικές γραμμές η διδασκαλία των μαθηματικών για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στηρίζεται στην αξιοποίηση των περισσότερων στοιχείων των «νέων μαθηματικών», όπως η σύνδεση των μαθηματικών με καταστάσεις της καθημερινής ζωής, η έμφαση στην επίλυση προβλημάτων, η χρήση της προηγούμενης γνώσης στην οικοδόμηση της νέας γνώσης, η εξοικείωση των μαθητών με ποικιλία αναπαραστάσεων μαθηματικών εννοιών και πράξεων, η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, η «μοντελοποίηση» διαδικασιών, η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και η υλοποίηση ομαδικοσυνεργατικών δραστηριοτήτων. (Ζησιμόπουλος, 2007), (Πατσιοδήμου, Γεωργαλά, 2008).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες προκειμένου να κατακτήσουν μια δεξιότητα (σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα) συνήθως χρειάζονται περισσότερο διδακτικό χρόνο, τόσο στην εισαγωγή της κατά τη σύνδεσή της με προηγούμενες γνωστικές τους δομές, όσο και κατά την ανάλυσή της σε επιμέρους βήματα/στάδια (ανάλυση έργου), καθώς και στην εμπέδωσή της και εξάσκηση. Κατά συνέπεια, η διάταξη της ύλης που λειτουργεί αποτελεσματικά για τους τυπικούς μαθητές, μπορεί να μην επιτρέψει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να δουλέψουν πράγματι σε βάθος και αντίθετα να τους δεσμεύσει σε επιφανειακή κάλυψη μεγάλου εύρους δεξιοτήτων και γνώσεων. (Πατσιοδήμου, Γεωργαλά, 2008). Αν διαπιστωθεί, για παράδειγμα, ότι οι δυσκολίες που συναντά το παιδί σχετίζονται με

τη μέτρηση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ασκήσεις που το διευκολύνουν στη μάθηση των αριθμών και στην αντιστοίχισή τους προς τα πράγματα. Ο συνδυασμός των αριθμών με εικόνες που περιέχουν αντίστοιχου πλήθους αντικείμενα και η χρήση διαφόρων παιχνιδιών με αριθμούς που κεντρίζουν το ενδιαφέρον μπορεί να αποδειχθούν πολύ βοηθητικές δραστηριότητες. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμη και η άσκηση στη χρήση των δακτύλων κατά τα πρώτα στάδια κατάκτησης της αρίθμησης, καθ' όσον πρόκειται για μία τεχνική την οποία ανακαλύπτουν αυτόματα τα παιδιά που δεν έχουν δυσκολίες. (Westwood, 2001).

Οι στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν από μόνα τους τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες προκειμένου να μάθουν να μετρούν, να προσθέτουν και να αφαιρούν, μπορούν να εφαρμοστούν και στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Η επανάληψη, επίσης, ορισμένων σχετικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων μπορεί να βοηθήσει την υπέρβαση των προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν με ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα κατάλληλες ασκήσεις και παιχνίδια στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή άλλου είδους δραστηριότητες, που παρέχουν τη δυνατότητα αξιοποίησης συγκεκριμένων αντικειμένων (π.χ. χάντρες, ξυλάκια, μπάλες κ.λπ.). (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010). Όσον αφορά στις δραστηριότητες με τη χρήση αντικειμένων, αυτές διευκολύνουν πολύ τη μαθησιακή διαδικασία αυτής της μερίδας των μαθητών, οι οποίοι έχουν ανάγκη από συσχετισμό αντικειμένων ή πράξεων πάνω στη φυσική πραγματικότητα προκειμένου να προχωρήσουν σε αφηρημένες νοητικές αναπαραστάσεις και στη χρήση συμβόλων και για αυτό προτείνονται και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Πατσιοδήμου, Γεωργαλά, 2008). Παρόλα αυτά ο τρόπος λειτουργίας αυτών των δραστηριοτήτων ενδέχεται να είναι διαφορετικός από εκείνον των τυπικών συμμαθητών τους. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες επωφελούνται στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών όχι από την καθ' αυτή ενασχόλησή τους με τα αντικείμενα, αλλά από τη σαφή και συγκεκριμένη διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό που προσδιορίζει επακριβώς τη σχέση των αντικειμένων και των πράξεων με συμβολικές διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη πως στην αναλυτική μέθοδο οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά δυσκολεύονται να παρατηρήσουν τις σχέσεις και να τις γενικεύσουν και πρέπει να παρέχουν σε αυτούς ειδική λεκτική επεξήγηση κατά τις δραστηριότητες, καθώς και να τις ενσωματώσουν στο κατάλληλο σημείο της διδασκαλίας ανάλογα με τις απαιτήσεις λογικομαθηματικού συλλογισμού στις οποίες βασίζονται. (Ζησιμόπουλος, 2007), (Bender, 2004).

Υποβοηθητικές στη μάθηση της αρίθμησης και των αριθμητικών πράξεων έχουν, επίσης, αποδειχθεί ενέργειες όπως η άσκηση στην εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών (π.χ. το να μετρούν τα παιδιά τα στοιχεία κάθε σειράς για να μπορούν να πουν ποια έχει

περισσότερα), η επισήμανση και η συζήτηση των λαθών όταν ακολουθείται εσφαλμένη διαδικασία, καθώς και η φωναχτή απαρίθμηση των ενεργειών που ακολουθούνται για την εύρεση της λύσης σε ένα πρόβλημα. (Bley & Thornton, 1995).

Ως γενική αρχή για την επιτυχή υποστήριξη των παιδιών που συναντούν δυσκολίες στην αριθμητική θεωρείται η αναπαράσταση των βασικών μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών πρώτα σε πραξιακό, κατόπιν σε εικονιστικό και τέλος σε συμβολικό επίπεδο. Η εξοικείωση των παιδιών με τις βασικές μαθηματικές έννοιες και τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται πρέπει να γίνεται σταδιακά και να προχωρεί από το πολύ συγκεκριμένο προς το αφηρημένο. (Henley & Ramsey & Algozzine, 2006)

Η επιδίωξη της αποστήθισης ορισμένων κανόνων καθώς και των πινάκων της προπαίδειας προκειμένου να αναπτυχθούν αυτοματοποιημένες διαδικασίες στην εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων ή στην επίλυση προβλημάτων, πρέπει να βασίζεται στην ουσιαστική κατανόησή τους. Αν δε συμβαίνει κάτι τέτοιο και η αντίστοιχη μάθηση παραμένει σε μηχανιστικό επίπεδο, είναι επόμενο να υπάρξουν δυσκολίες στα μαθηματικά. (Αγαλιώτης, 2000).

Αν οι δυσκολίες αφορούν στην κατανόηση της διατύπωσης μαθηματικών προβλημάτων, τότε η εξάσκηση των μαθητών στην ανάλυση του προβλήματος (ποια είναι τα δεδομένα και ποια τα ζητούμενα του προβλήματος, ποια τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί για να βρεθεί το ζητούμενο κ.λπ.) συμβάλλει θετικά στην υπέρβαση των σχετικών δυσκολιών. (Magne, 2003).

Η σύνδεση της διδασκαλίας των βασικών αριθμητικών πράξεων και της επίλυσης σχετικών προβλημάτων με καταστάσεις από την καθημερινή ζωή, οι οποίες προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών, τα βοηθά να κατανοήσουν την πρακτική τους χρησιμότητα και να αντιμετωπίσουν ευχερέστερα τις δυσκολίες τους.

Εξυπακούεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις είναι επιβεβλημένες τόσο η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία όσο και η υποβοήθησή τους προκειμένου να δώσουν προσωπικό νόημα σε αυτό που προσπαθούν να μάθουν. Η επίτευξη αυτής της προϋπόθεσης ενισχύει τα κίνητρα για μάθηση, ισχυροποιεί την προσπάθεια, μειώνει την ανία που πιθανόν να προκαλεί η απλή και μονότονη εκτέλεση αριθμητικών πράξεων και συντελεί στην άμβλυνση των σχετικών δυσκολιών. (Magne, 2003).

Η συνεχής παρακολούθηση της προόδου των παιδιών και η συνακόλουθη διαρκής διορθωτική ανατροφοδότηση της προσπάθειάς τους αποδεικνύονται, σύμφωνα με τους ειδικούς ερευνητές, ιδιαίτερα χρήσιμες σε μαθητές που συναντούν δυσκολίες στη μάθηση των βασικών μαθηματικών γνώσεων. (Αγαλιώτης, 2000).

Η βοήθεια στους μαθητές που συναντούν δυσκολίες στα βασικά μαθηματικά έχει καλύτερα αποτελέσματα αν συνδυάζεται με τη χρήση ποικιλίας διδακτικών μεθόδων και την παροχή σε αυτούς της δυνατότητας να εκφράσουν με ποικίλους τρόπους τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα ή στα προβλήματα που τους τίθενται. Αυτή η θέση στηρίζεται στην υπόθεση ότι κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται καλύτερα η εναρμόνιση του διδακτικού ύφους με το μαθησιακό ύφος των διδασκομένων, γεγονός που διευκολύνει την αντιμετώπιση των σχετικών προβλημάτων και μειώνει τις αντίστοιχες μαθησιακές δυσκολίες. Απαραίτητες προϋποθέσεις βέβαια, όπως και στις άλλες περιπτώσεις εκδήλωσης Μαθησιακών Δυσκολιών είναι η ενίσχυση και η συνεχή ενθάρρυνση των μαθητών καθώς και η δημιουργία θετικών στάσεων σε αυτούς στο προς μάθηση αντικείμενο. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Συμπερασματικά, μερικοί από τους βασικότερους διδακτικούς σκοπούς των παρεμβάσεων στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά είναι η παροχή εκπαιδευτικής στήριξης κατά τη συγκρότηση της έννοιας του αριθμού, η αυτοματοποίηση των βασικών αριθμητικών δεδομένων (ευχερή ανάκληση των αποτελεσμάτων των πράξεων με δύο μονοψήφιους αριθμούς) και η χρήση βασικών υπολογιστικών στρατηγικών. (Πατσιοδήμου, Γεωργαλά, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Υπάρχουν πολλοί τρόποι και αρκετά στοιχεία που βοηθούν τους γονείς να ανιχνεύσουν, από το Νηπιαγωγείο ακόμη και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, τυχόν ιδιαιτερότητες του παιδιού τους. Αυτό που θα πρέπει όμως να έχουν πάντα στο μυαλό τους είναι το γεγονός ότι κάθε παιδί αναπτύσσεται και ωριμάζει με διαφορετικό ρυθμό. Στην περίπτωση που αντιληφθούν δυσκολίες ή καθυστερήσεις στην εξέλιξη του παιδιού τους, πριν απ' όλα πρέπει να γίνει ακουολογικός και οφθαλμολογικός έλεγχος από τον ωτορινολαρυγγολόγο και τον οφθαλμίατρο, αντίστοιχα, και στη συνέχεια οι γονείς πρέπει να βεβαιωθούν ότι το παιδί δέχεται τα κατάλληλα ερεθίσματα από το άμεσο περιβάλλον του. Δηλαδή, το παιδί δεν πρέπει να αξιολογείται για δεξιότητες τις οποίες οι γονείς ή το περιβάλλον του δεν έχουν μεριμνήσει να του υποδείξουν ή να του παράσχουν τα σχετικά ερεθίσματα. Σε αυτές τις μικρές ηλικίες, είναι πολύ εύκολο να βοηθηθεί το παιδί από τους γονείς, με απλό και ανώδυνο τρόπο. Πάνω απ' όλα χρειάζεται ενασχόληση με το παιδί, χρήση του διαλόγου, της γλωσσικής επικοινωνίας και «σωστής γλώσσας». (Λιβανίου, 2004).

Οι γονείς, όταν ασχολούνται με το παιδί τους, είναι ωφέλιμο να κάνουν ασκήσεις μέσα από το παιχνίδι, για την ενίσχυση των προγραφικών και προαναγνωστικών δεξιοτήτων. Όλα τα αντικείμενα που βρίσκονται στο άμεσο, καθημερινό περιβάλλον του παιδιού αποτελούν θαυμάσιο υλικό για αυτές τις διεργασίες (π.χ. χαλικάκια, φρούτα, ρούχα, ζυμάρι, εργαλεία, κουζινικά σκεύη, έπιπλα, μπογιές και παιχνίδια του παιδιού κ.λπ.). (Herbert, 2008). Αυτές οι ασχολίες αποσκοπούν στο να εξοικειωθεί το παιδί με τις έννοιες που αφορούν στο συσχετισμό, τη σύγκριση, την ομαδοποίηση, την ταύτιση, τη σειροθέτηση, την κατηγοριοποίηση, τις ποσότητες και τα μεγέθη (αριθμητικές έννοιες), τις χωροχρονικές έννοιες (πριν-μετά-τόρα, μέσα-έξω, εμπρός-πίσω, πάνω-κάτω, βράδυ-πρωί, χθες-σήμερα-αύριο κ.λπ.), την επανάληψη λέξεων ή φωνολογικών σχημάτων (στιχάκια, ποιημάτια), τη διάκριση των χρωμάτων και των σχημάτων (με διάφορα παιχνίδια), τη διάκριση των ηχητικών διαφορών (με παιχνίδια που έχουν αυτό το στόχο), την εξοικείωση με τον ηχητικό και σωματικό ρυθμό (με τραγουδάκια, παλαμάκια, βηματισμό, χορό) και με την ομοιοκαταληξία (με ποιημάτια), καθώς και τη λεπτή κινητικότητα (π.χ. με ζωγραφική, χαρτοκοπτική, πέρασμα χαντρών, lego κ.λπ. (Αυγητίδου, 2001), (Λιβανίου, 2004).

Αν το παιδί υστερεί σε πολλούς από αυτούς τους τομείς, θα ήταν προτιμότερο να παραμείνει για έναν ακόμη χρόνο στο Νηπιαγωγείο και να βοηθηθεί από ειδικό παιδαγωγό, λογοπεδικό ή/και σε κάποιες περιπτώσεις, από εργοθεραπευτή, αφού πρώτα γίνει η απαραίτητη διεπιστημονική διάγνωση (π.χ. από παιδονευρολόγο, λογοπεδικό, κλινικό ψυχολόγο, οφθαλμίατρο, ωτορινολαρυγγολόγο). Έρευνες πάνω στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού έχουν βρει ότι, αν και ένα παιδί μπορεί να έχει κατακτήσει πολλές από τις απαραίτητες για το σχολείο δεξιότητες, εντούτοις, σε πολλές περιπτώσεις, φαίνεται ότι μερικά παιδιά δεν έχουν κατακτήσει ακόμη την ικανότητα να συντονίζουν, να «ενορχηστρώνουν» δηλαδή, όλες αυτές τις δεξιότητες για μια ολοκληρωμένη λειτουργία, όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή. Πρέπει να επιτρέψουμε στο παιδί να ωριμάσει στους δικούς του ρυθμούς, καθώς καμία «στρατηγική» παρέμβαση δεν μπορεί να επισπεύσει την ωρίμανση αυτών των διεργασιών. (Herbert, 1998).

Ο πίνακας που ακολουθεί, είναι μια απλή μέθοδος για να ανιχνεύσουν οι γονείς, από τη Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, τυχόν δυσκολίες του παιδιού τους.

Ηλικία	Τυπική Εξέλιξη	Δείγματα πιθανών προβλημάτων	Βοήθεια
4-5 Ετών	-Παρακολουθεί ιστορίες. -Ξέρει ότι οι λέξεις διαβάζονται μέσα από τα βιβλία. -Αναγνωρίζει κάποια γράμματα. -Προσπαθεί να γράψει.	-Δεν ξέρει πώς να κρατήσει το βιβλίο. -Δεν μπορεί να ξεχωρίσει γράμματα από μουντζούρες. -Δεν μπορεί να αναγνωρίσει κάποια γράμματα. -Δεν αναγνωρίζει το όνομά του. -Έχει περιορισμένο λεξιλόγιο.	-Να του διαβάσετε βιβλία. -Μάθετέ του τραγουδάκια με ομοιοκαταληξία. -Γράφετε μπροστά του – σημειώσεις, λίστες για ψώνια, που θα σας δει μετά να τις διαβάσετε. -Μην του δίνετε να κάνει γραπτές ασκήσεις.
5-6 ετών	-Μπορεί και μιλά με ομοιοκαταληξία. -Μπορεί να κάνει τους ήχους,	-Έχει δυσκολία να ξεχωρίσει τους ήχους που δομούν μία λέξη	-Δώστε έμφαση σε παιχνίδια με ομοιοκαταληξία.

	<p>λέξεις (π.χ. /φ/ και /ως/ μας κάνει /φως/.</p> <p>-Μπορεί να σχηματίζει συλλαβές (π.χ. /κ/ + /α/ = /κα/).</p>	<p>(π.χ. /γά/ + /τα/ = /γάτα/).</p> <p>-Αργεί να βρει το όνομα αντικειμένων και χρωμάτων.</p> <p>-Έχει δυσκολία να μάθει ομοιοκατάληκτα στιχάκια.</p>	<p>-Να γίνει έλεγχος φωνολογικής συνειδητότητας από λογοπεδικό, αν δε σημειωθεί βελτίωση.</p>
6-7 ετών	<p>-Αρχίζει να διαβάζει απλές λεξιούλες.</p> <p>-Με την πρακτική εξάσκηση μπορεί να διαβάζει με άνεση πιο δύσκολες λέξεις/βιβλία, ενώ κατανοεί το περιεχόμενο και μπορεί να μετρά τις συλλαβές μιας λέξης.</p>	<p>-Το παιδί παραπονιέται ότι κουράζεται, ότι τα άλλα παιδιά διαβάζουν καλύτερα από αυτό.</p> <p>-Δυσκολεύεται να διαβάσει.</p> <p>-«Μένει πίσω» σε σχέση με συνομηλίκους του.</p> <p>-Αρνείται να μελετήσει.</p> <p>-Αποφεύγει το διάβασμα.</p>	<p>-Αρχίστε να γίνεστε οι «προστάτες» του παιδιού σας.</p> <p>-Ζητείστε να γίνει διαφορική – διεπιστημονική διάγνωση της δυσκολίας.</p>
7-8 ετών	<p>-Αρχίζει να διαβάζει χωρίς βοήθεια – διαβάζει για δική του ευχαρίστηση.</p> <p>-Ξαναδιαβάζει προτάσεις/λέξεις όταν δε βγάζει νόημα.</p> <p>-Γράφει ορθογραφημένα απλές λέξεις.</p> <p>-Χρωματίζει τη φωνή του στην ανάγνωση.</p>	<p>-Αρχίζει να «αποσύρεται» και εμφανίζει δείγματα προβληματικής συμπεριφοράς.</p> <p>-«Μαντεύει» και διαβάζει λανθασμένα τις άγνωστες λέξεις.</p> <p>-Εστιάζει τόσο πολύ</p>	<p>-Ξεκινήστε με ειδική μαθησιακή αποκατάσταση.</p> <p>-Προσανατολίστε το παιδί σε ασχολίες όπου έχει σίγουρη επιτυχία (π.χ. αθλήματα), ενώ συνεχίζεται η</p>

		στη σωστή αποκωδικοποίηση των λέξεων, που δεν κατανοεί αυτά που διαβάζει.	προσπάθεια της γραφοφωνημικής αποκατάστασης.
--	--	---	--

Κάποιες γενικές προτάσεις προς τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι ακόλουθες:

- ✓ Πολλοί μαθητές αγωνίζονται για τις σχολικές εργασίες. Να βοηθάτε το παιδί σας στις εργασίες αυτές.
- ✓ Να ανταμείβετε την πρόοδο του παιδιού σας.
- ✓ Να επαινείται συχνά το παιδί για την προσπάθεια που καταβάλλει.
- ✓ Δείχνετε τη δουλειά του παιδιού σας.
- ✓ Παραδεχτείτε τις δυσκολίες του παιδιού σας.
- ✓ Να προσφέρετε στο παιδί σας και άλλες δραστηριότητες που αναδεικνύουν τις δυνάμεις και τα χαρίσματά του.
- ✓ Να του προσφέρεται οργάνωση μέσα στο σπίτι.
- ✓ Να εξασφαλίσετε στο παιδί ένα μέρος κατάλληλο για τις εργασίες του, το οποίο πρέπει να είναι ήσυχο.
- ✓ Να ελέγχεται εάν το παιδί έχει ολοκληρώσει τις εργασίες του, ώστε να γνωρίζετε αν έχει κάποιες απορίες, προκειμένου να προσπαθήσετε να του τις λύσετε.
- ✓ Πολύ σημαντικό είναι να αποφύγετε να κάνετε τη σχολική εργασία να φαίνεται στο παιδί σαν τιμωρία.
- ✓ Σκεφτείτε να ζητήσετε επιπλέον βοήθεια.

Σύμφωνα με την αντίληψη ότι η εκπαίδευση συνίσταται στη διδασκαλία συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, μέσω καλά σχεδιασμένων βημάτων από το δάσκαλο, είναι ευρέως αποδεκτό ότι όσο σημαντική είναι η βοήθεια των γονέων άλλο τόσο είναι και αυτή των εκπαιδευτικών.

Η νηπιαγωγός για να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης των νηπίων θα πρέπει να κάνει κάποιες παρεμβάσεις, ώστε να μην προκύψουν δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία αν εδραιωθούν και παγιωθούν θα είναι πολύ δύσκολο να αντιμετωπιστούν. Αυτά που θα μπορούσε να κάνει είναι:

- ✓ Να ενισχύσει τις λειτουργίες και το συντονισμό των λεπτών κινήσεων του παιδιού, με παιχνίδια και ασχολίες που απαιτούν συντονισμένη κίνηση ματιού, χεριού και

δακτύλων και οι οποίες αφορούν τον οπτικο-κινητικό ή το γραφο-κινητικό συντονισμό, δεξιότητες απαραίτητες για τη γραφή.

- ✓ Να ενισχύσει το συντονισμό των μεγάλων κινήσεων (αδρή κινητικότητα) του παιδιού και την εκπαίδευσή του στη χωρο-κατεύθυνση και στον προσανατολισμό με ασκήσεις, όπως, ο χορός με συγκεκριμένα βήματα, το ρυθμικό βάδισμα με μουσική, τα πηδηματάκια επιτόπου ή μέσα και έξω από ένα στεφάνι/σχοινάκι, πάσες με μπάλα κ.α.
- ✓ Στο νηπιαγωγείο το παιδί εισάγεται στο προ-αναγνωστικό στάδιο. Ακούγοντας να του διαβάζει το παραμύθι η νηπιαγωγός, μαθαίνει πώς να συμπεριφέρεται ως αναγνώστης. Μαθαίνει δηλαδή πώς να κρατά το βιβλίο, πώς να γυρνά τις σελίδες, πώς χρωματίζεται η φωνή και γενικότερα πώς πρέπει να «χειρίζεται» το βιβλίο. Επίσης, επειδή το παιδί χρειάζεται να μάθει και πώς να αποκωδικοποιεί το νόημα των όσων διαβάζει προετοιμάζεται από τη νηπιαγωγό α) στο να παρατηρεί και να περιγράφει εικόνες ενώ τις βλέπει, β) να πει τι θυμάται από μια εικόνα που μόλις περιεργάστηκε, αλλά δε βλέπει, γ) να βρει τι είναι λάθος σε μια εικόνα ή τι λείπει από μια εικόνα, δ) να βρει ποια είναι η σωστή σειρά που πρέπει να τοποθετηθούν διάφορες εικόνες.
- ✓ Να διαβάζει μεγαλόφωνα όσο περισσότερο γίνεται, όχι όμως μακροσκελή παραμύθια με δύσκολη πλοκή και για πολλή ώρα. Να διαβάζει κάθε μέρα για 5-10 λεπτά ένα σύντομο παραμύθι ή ιστορία που θα διαρκεί μία εβδομάδα και θα έχει μία ή δύο χαρακτηριστικές προτάσεις που θα επαναλαμβάνονται κάθε φορά. Αυτός ο επαναληπτικός ρυθμός λέξεων ενθουσιάζει και παρασύρει τα παιδιά στο να τις επαναλαμβάνουν μόνα τους. Πριν ξεκινήσει, βέβαια, την καθημερινή ανάγνωση στην τάξη, κάνει αναδρομή στο τι έγινε στο παραμύθι/ιστορία την προηγούμενη μέρα και όταν τελειώσει το διάβασμα ζητά να μαντέψουν τα παιδιά το τι θα γίνει την επομένη. Αυτό βοηθά στο να ενεργοποιείται η μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη, να εξασκείται στην επεξεργασία νεοεισερχομένων πληροφοριών σχετίζοντάς τες με ήδη κερτημένες γνώσεις και να εξασκείται η φαντασία του παιδιού στο να προβλέπει την πλοκή της ιστορίας που παρακολουθεί.
- ✓ Να μάθει τη θέση του τετραδίου και πώς κρατά και χρησιμοποιεί το μολύβι ή τους μαρκαδόρους, γιατί παίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιγραφία, την ταχύτητα, το ρυθμό και την ποιότητα της γραφής του στο μέλλον. Να του δίνει πολλά χαρτιά, μολύβια, μαρκαδόρους, κερομπογιές, πινέλα κ.λπ. για να ζωγραφίζει πολύ. Με αυτόν τον τρόπο, δεν ασκείται μόνο στον έλεγχο του μολυβιού, αλλά πραγματοποιεί μία πολύ καλή προεργασία για το γράψιμο.

- ✓ Να βοηθήσει το παιδί να γράφει και να αναγνωρίζει το όνομά του, αρχίζοντας από τα αριστερά προς τα δεξιά, από το επάνω μέρος του χαρτιού και σημειώνοντας μία κόκκινη τελεία στο επάνω αριστερό μέρος της σελίδας, για να το διευκολύνει.
- ✓ Να μην κάθεται ποτέ αντικριστά από το παιδί όταν του δείχνει πώς να γράφει μια λέξη. Η θέση αυτή του δίνει μια λανθασμένη εικόνα της φοράς που γράφονται τα γράμματα και μπορεί να προκαλέσει το φαινόμενο του στρεφοσυμβολισμού στα παιδιά που έχουν ήδη προβλήματα χωρο-κατεύθυνσης.

(Λιβανίου, 2004), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Κάποιες γενικές οδηγίες που έχουν δοθεί, κατά καιρούς, προς τους εκπαιδευτικούς, για το παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες είναι οι ακόλουθες:

- ✓ Επιτρέψτε στο παιδί να κάθεται κοντά σας, ώστε να έχετε τη δυνατότητα να το παρατηρείται και να το βοηθάτε.
- ✓ Κατανοήστε ότι θα έχει ιδιαίτερη δυσκολία να μάθει πράγματα σε δεδομένη σειρά.
- ✓ Αντιληφθείτε ότι το επίπεδο της σχολικής του δουλειάς θα παρουσιάζει μεταπτώσεις.
- ✓ Θυμηθείτε ότι η συνεχής επανάληψη των κανόνων της γλώσσας είναι αναγκαία.
- ✓ Μην το αποθαρρύνετε με σχόλια, συγκρίσεις, παρατηρήσεις.
- ✓ Μην του ζητάτε να διαβάσει δυνατά μπροστά στην τάξη, εκτός αν το επιθυμεί.
- ✓ Μη διορθώνεται όλα τα λάθη στις εργασίες του, είναι αποκαρδιωτικό.

Αυτοί οι κανόνες είναι γενικοί και έχουν σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος κατανόησης και ψυχολογικής υποστήριξης του παιδιού στην τάξη. Οι υποδείξεις που θα ακολουθήσουν, έχουν προσαρμοστεί στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας:

- ✓ Διδάξτε του το αλφάβητο γράμμα-γράμμα (π.χ. κεφαλαίο Λ, μικρό λ, χειρόγραφο λ), καθώς και τα φωνήεντα-σύμφωνα ένα προς ένα.
- ✓ Διδάξτε τις διφθόγγους και τα βασικά συμπλέγματα των γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας.
- ✓ Μάθετέ το πώς να βελτιώσει τη γραφή ορισμένων γραμμάτων του, που είναι ιδιαίτερα κακογραμμένα.
- ✓ Διδάξτε λεπτομερώς κάποιους διευκολυντικούς κανόνες σχετικά με τη δομή της γλώσσας (π.χ. καμία ελληνική λέξη δεν αρχίζει με περισσότερα από τρία σύμφωνα, καμία ελληνική λέξη δεν τονίζεται πριν την προπαραλήγουσα, δεν υπάρχει συλλαβή χωρίς φωνήεν κ.λπ.).
- ✓ Κάντε ασκήσεις εξοικείωσης με το ρυθμό και την ομοιοκαταληξία (π.χ. τραγούδια, παιχνίδια, γραπτή εργασία).
- ✓ Διδάξτε συστηματικά τις αντιστοιχίες μεταξύ ήχων – γραμμάτων και το αντίστροφο.

- ✓ Διδάξτε αναλυτικά τις αρχές του τονισμού.
- ✓ Μην υπογραμμίζετε απλώς ή μη διαγράφετε μια ολόκληρη λέξη με λανθασμένη ορθογραφία, αλλά υποδείξτε με ακρίβεια το λάθος.
- ✓ Γράψτε πολύ καθαρά στον πίνακα και αναθέστε σε κάποιο συμμαθητή να ελέγχει την αντιγραφή του από τον πίνακα.
- ✓ Μάθετέ του να μαγνητοφωνεί τον εαυτό του, όταν διαβάζει και να διορθώνει τα λάθη του ακούγοντας κατόπιν την κασέτα.
- ✓ Εξασκήστε το ώστε να συλλαμβάνει τα κεντρικά σημεία στην ανάγνωση ενός κειμένου και να κάνει το ίδιο με τις σκέψεις του πριν να τις εκφράσει στο χαρτί.
- ✓ Αναθέστε του έργα ανάλογα των δυνατοτήτων του.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η πολυετής χρήση μεθόδων, όπως οι παραπάνω, βελτιώνει τις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού. Ο κυρίαρχος ρόλος, όμως, ανατίθεται στο δάσκαλο, ο σχεδιασμός της εργασίας γίνεται από τον ίδιο και οι αποφάσεις λαμβάνονται από εκείνον. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Επίσης, οι παρακάτω οδηγίες και συστάσεις για τη στήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να αποβούν χρήσιμες στην καθημερινή διδακτική διαδικασία:

- ✓ Ενίσχυση της προσοχής και της συγκέντρωσης.
- ✓ Έμφαση στην επικοινωνία, την ενεργή συμμετοχή και τη δημιουργικότητα.
- ✓ Σαφήνεια σε ερωτήσεις και εντολές.
- ✓ Επανάληψη και απλούστευση εντολών.
- ✓ Προφορικές παρά γραπτές οδηγίες.
- ✓ Οπτικοποιημένες οδηγίες.
- ✓ Προέλεγχος αναγκαίου εξοπλισμού και μαθησιακού υλικού.
- ✓ Σύνδεση με τα προηγούμενα και συχνός έλεγχος κατανόησης.
- ✓ Περισσότερος χρόνος για ανάγνωση, απαντήσεις, παράδοση εργασιών, ξεκούραση.
- ✓ Χρήση περιλήψεων, σημειώσεων, μαγνητοφωνημένων κειμένων.
- ✓ Υπογράμμιση βασικών σημείων και απαραίτητου επιστημονικού λεξιλογίου.
- ✓ Επιλογή δραστηριοτήτων και ανάθεση εργασιών τμηματικά, καθώς και παρουσίαση της ύλης σε μικρά διαβαθμισμένα βήματα.
- ✓ Συνεχής ενίσχυση και επιβράβευση για την επιτυχή ολοκλήρωση κάθε βήματος.
- ✓ Εμπλοκή σε συνεργατικές διαδικασίες και ομαδικά σχήματα διδασκαλίας και επιλογή ρόλων που θα αναδεικνύει τις δυνατότητες και θα ελαχιστοποιεί τις αδυναμίες τους.
- ✓ Ενδιαφέρον αναγνωστικό υλικό.

- ✓ Καλοσχεδιασμένα φυλλάδια εργασίας (ευδιάκριτα γράμματα, αποστάσεις μεταξύ σειρών, όχι υπερβολές σε σκίαση, έντονη ή πλάγια γραφή, υπογράμμιση ή γραφικά, χρήση χρωματιστού χαρτιού).
- ✓ Χρήση σχεδιαγραμμάτων, εποπτικών μέσων, οπτικών βοηθημάτων.
- ✓ Ενίσχυση στρατηγικών οργάνωσης και μελέτης.
- ✓ Προφορική εξέταση.
- ✓ Δοκιμασίες απλούστερης τυπολογίας (π.χ. πολλαπλές επιλογές, «ναι / όχι»).
- ✓ Εναλλακτικοί τρόποι καταγραφής εργασιών (μαγνητοφωνημένη παρουσίαση, έμπρακτη επίδειξη, σχεδιαγράμματα, σκίτσα, χρήση υπολογιστή).
- ✓ Γραπτές σημειώσεις παρά προφορικές εντολές για το σπίτι.
- ✓ Διακριτική βοήθεια από δάσκαλο και συμμαθητές.
- ✓ Ενίσχυση της πολυαισθητηριακής αντίληψης συνδυάζοντας ακουστικά με οπτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα.
- ✓ Έμφαση στη γραπτή έκφραση παρά στην ορθογραφική ικανότητα.
- ✓ Επανέλεγχος και βελτίωση του γραπτού κειμένου.
- ✓ Αυτοδιόρθωση κειμένων και εργασιών με χρήση λεξικού, υπολογιστή, αριθμομηχανής.
- ✓ Ενημέρωση και συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων.

Επιπρόσθετα, ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ωφελείται από ενέργειες, όπως:

- ✓ Εξασφάλιση συνθηκών για προσεκτική ακρόαση και προφορική επικοινωνία.
- ✓ Συνεργασία του εκπαιδευτικού με το λογοπεδικό ή άλλους ειδικούς που στηρίζουν το παιδί ώστε να αντλούνται πληροφορίες και υποδείξεις.
- ✓ Αποφυγή επικρίσεων, πιέσεων και επισήμανσης των γλωσσικών λαθών που επαυξάνουν αισθήματα άγχους, φόβου κι αποτυχίας.
- ✓ Δημιουργία κλίματος αποδοχής, ασφάλειας και ηρεμίας.
- ✓ Εξασφάλιση θετικών μαθησιακών εμπειριών.
- ✓ Συναισθηματική στήριξη, τόνωση της αυτοεκτίμησης και ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής του.
- ✓ Εξασφάλιση συνθηκών για προσεκτική ακρόαση και γλωσσική καλλιέργεια.
- ✓ Ενίσχυση της συγκέντρωσης και προσήλωση στο μάθημα (περιορισμός θορύβων, τοποθέτηση σε μπροστινά θρανία, καλλιέργεια δεξιοτήτων προσοχής).
- ✓ Καθαρή, αργή ομιλία και απλούστερη γλωσσική έκφραση από τον εκπαιδευτικό.
- ✓ Συχνός έλεγχος κατανόησης και χρήση επεξηγήσεων για δύσκολο λεξιλόγιο και περίπλοκες έννοιες.

- ✓ Υπενθύμιση βασικών προηγούμενων γνώσεων ή λεξιλογίου.
- ✓ Παραφραστική επανάληψη από το δάσκαλο των αποκρίσεων του μαθητή με ακριβέστερο λεξιλόγιο και σύνταξη.
- ✓ Επισήμανση των σωστών παρά των εσφαλμένων απαντήσεων.
- ✓ Συνεχής ανατροφοδότηση και επιβράβευση.
- ✓ Μίμηση και παιχνίδι ρόλων για άσκηση σε κανόνες συνομιλίας και κοινωνικής συμπεριφοράς.
- ✓ Υποβοήθηση με νύξεις για ανάκληση κατάλληλου λεξιλογίου.
- ✓ Αντικατάσταση ανοιχτών ερωτήσεων με ερωτήματα σύντομης απάντησης ή κλειστού τύπου – κατά προτίμηση, «πολλαπλής επιλογής» παρά του τύπου «ναι – όχι».
- ✓ Εξασφάλιση περισσότερου χρόνου για ορθή κατανόηση και βελτιωμένη έκφραση.
- ✓ Προσέλευση του ενδιαφέροντος του μαθητή γύρω από προσφιλή και οικεία θέματα.
- ✓ Σύνδεση δραστηριοτήτων και προφορικών πληροφοριών με οπτικά ερεθίσματα.
- ✓ Ενδιαφέρον μαθησιακό υλικό και χρήση εποπτικών μέσων.
- ✓ Υποβοήθηση της γλωσσικής επικοινωνίας μέσω νευμάτων, εκφράσεων ή στοιχείων εναλλακτικής επικοινωνίας (νοηματική γλώσσα, σύμβολα Μάκατον κ.ά.).
- ✓ Παρουσίαση πληροφοριών με μορφή πινάκων, σχεδιαγραμμάτων ή περιληψεων.
- ✓ Υπογράμμιση βασικών στοιχείων του μαθήματος.
- ✓ Χρήση μαγνητοφωνημένου υλικού και υπολογιστή (Να ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να νιώσουν άνετα χρησιμοποιώντας έναν επεξεργαστή κειμένου σε υπολογιστή. Οι μαθητές μπορούν να διδαχτούν και από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου να γράφουν τις προτάσεις τους κατευθείαν στο πληκτρολόγιο. Επίσης, να ενθαρρύνετε τη συνεχή χρήση ενός ηλεκτρονικού ορθογράφου στον υπολογιστή, για να μειωθούν τα λάθη κατά τη διάρκεια του γραψίματος.
- ✓ Μείωση του ρυθμού ή του όγκου δουλειάς.
- ✓ Διαφοροποιημένες εργασίες και αξιολόγηση.
- ✓ Να επιτρέπετε στους μαθητές σας να χρησιμοποιούν οποιαδήποτε από τις δύο μορφές γραμμάτων (ίσια ή καλλιγραφικά). Πολλοί μαθητές με ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση, νιώθουν πιο άνετα με το καλλιγραφικό γράψιμο.
- ✓ Να βοηθάτε τους μαθητές να διορθώνουν αυτά που έχουν γράψει και να χρησιμοποιείτε στρατηγικές διόρθωσης. Οι μαθητές αυτοί ίσως χρειάζονται βοήθεια, για να αναπτύξουν επαρκείς τεχνικές διόρθωσης.
- ✓ Να δείχνετε υπομονή και να ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να είναι υπομονετικοί με τον εαυτό τους.

(Λιβανίου, 2004), (Κασσέρης, 2002), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες καταλήγουμε στο ότι ο όρος αυτός δεν ταυτίζεται με τον όρο της δυσλεξίας, αν και πολλοί είναι αυτοί που συγχέουν τους όρους αυτούς. Η δυσλεξία είναι ένας πιο εξειδικευμένος όρος και χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μία συγκεκριμένη υπό – ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών με συγκεκριμένα κλινικά χαρακτηριστικά. Είναι ακόμη σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι μιλάμε για μαθησιακές δυσκολίες μόνο εφόσον το παιδί έχει ενταχθεί στο σχολείο και έχει δεχθεί «επαρκή» εκπαίδευση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αποκλίνουν από το επίπεδο της τάξης τους περίπου ένα χρόνο, ιδιαίτερα στις πρώτες σχολικές βαθμίδες. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται αρχικά στον τομέα της ανάγνωσης και αργότερα και στο γραπτό λόγο (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Επιπλέον, είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι με την έγκαιρη διάγνωση, ακόμα και από το νηπιαγωγείο, και στη συνέχεια με την κατάλληλη αγωγή, μπορούμε να βοηθήσουμε να ξεπεραστούν ή περιοριστούν σε κάποιο βαθμό 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.

Τέλος, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις συνεισφέρουν στην άμεση ευτυχία του παιδιού και είναι ένας σημαντικός παράγοντας μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξή του. Για αυτό τον λόγο το ίδιο το περιβάλλον του παιδιού πρέπει να είναι σε θέση να φροντίζει ώστε το παιδί να αλληλεπιδρά με τους γύρω του, να δένεται συναισθηματικά και να δημιουργεί δυνατές σχέσεις. Το παιδί πρέπει να καταλάβει πως οι Μαθησιακές του Δυσκολίες δεν μπορούν να αποτελούν εμπόδιο στην επαφή του με τους άλλους. Για να επιτευχθούν ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις χρειάζεται προσπάθεια και από τις δυο πλευρές, συνεπώς το παιδί που αντιμετωπίζει Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να γνωρίζει πως όταν κάποιος προσπαθεί να τον πλησιάσει πρέπει να κάνει και το ίδιο κάποιο βήμα. Φυσικά πρέπει να έχει αυτοπεποίθηση και να μην αισθάνεται μειονεκτικά, δεν πρέπει να σκέφτεται ότι το πλησιάζουν για να το πειράξουν ή να το κοροϊδέψουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ:

- ✓ Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Αγαλιώτης, Ι. (2008). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση. Τόμος Α΄. 2^η έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Αδαμόπουλος, Π. (2002). *Δυσλεξία: Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Σαββάλας.
- ✓ Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης. Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- ✓ Αθανασιάδη, Χ., Καλύβης, Γ., Φραγκούλη, Α. (2007). «Αναδρομική μελέτη περιστατικών με αίτημα την αντιμετώπιση διαταραχών λόγου – μαθησιακών δυσκολιών, περίοδος 2000-2006», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 413-421.
- ✓ Αϊδίνης, Α. (2007). «Δομή και ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 223-244.
- ✓ Αναγνωστοπούλου, Α. (2007). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- ✓ Αναγνωστοπούλου, Α. (2008). *Γνωστική Ψυχολογία*. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- ✓ Αναγνωστόπουλος, Δ., Σίνη, Α. (2005). *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: ΒΗΤΑ medical arts.
- ✓ Αναστασίου, Β., Μπαντούνα, Α. (2007). «Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης*

Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 39-54.

- ✓ Αντωνίου, Φ. (2008). «Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης», στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμέλεια). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.* (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 41-48.
- ✓ Αντωνίου, Φ. (2008). «Ενίσχυση του γραπτού λόγου», στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμέλεια). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.* (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 49-56.
- ✓ Αραμπατζή, Κ. (2009). *Εισαγωγή στη μέθοδο «Κείμενο για όλους».* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- ✓ Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές & διδακτικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- ✓ Βαρσαμίδου, Δ., Σπαντιδάκης, Γ. (2007). «Σχέση παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης.* (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 377-389.
- ✓ Βεκύρη, Ι. (2007). «Η μάθηση ως οικοδόμηση της γνώσης», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά.* (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 1-5.
- ✓ Βλασσοπούλου, Μ., Ρότσικα, Β. (2007). «Επαναπροσδιορίζοντας τη σχολική ετοιμότητα», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης.* (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 115-128.
- ✓ Βρυώνης, Γ. (2004). *Παιδιατρική.* Ιωάννινα: Εφύρα.
- ✓ Γιαννετοπούλου, Α. (2007). «Πρόγραμμα διαμόρφωσης συμπεριφοράς. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ», στο Μακρή-Μπότσαρη,

- E. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 290-306.
- ✓ Γκίτσα, Ε. (2002). *Γλωσσική Ανάπτυξη*. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
 - ✓ Γκίτσα, Ε. (2002). *Γλωσσολογία*. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
 - ✓ Γκίτσα, Ε. (2003). *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές*. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
 - ✓ Γλύκας, Μ., Καλομοίρης, Γ. (2003). *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου(:) Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - ✓ Δημάκος, Ι. (2007). «Εναλλακτική αξιολόγηση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών του δημοτικού», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 154-163.
 - ✓ Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία. Παιδοψυχολογικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα: «Περιβολάκι» & Ατραπός.
 - ✓ Δροσινού-Κορέα Μ. Χ. (2007). «Η ενδοοικογενειακή βία, παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 336-345.
 - ✓ Ευκλείδη Α. (2007). «Η καλλιέργεια της σκέψης μέσα από την ανάγνωση και τη γραφή», στο Κάντα, Μ. & Νασίκα, Α. (επιμέλεια). *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*. (πρακτικά συνεδρίου). Ιωάννινα: Θεοδωρίδη. σελ. 5-13.
 - ✓ Ζακοπούλου, Β. (2007). *Φωνολογική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
 - ✓ Ζάχος, Γ. (2003). «Πλαίσιο προγράμματος αποκατάστασης μαθησιακών δυσκολιών στο γραπτό λόγο», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού*

και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 269-276.

- ✓ Ζάχος, Δ. (2003). «Κατασκευή, κλινική εφαρμογή και στάθμιση διαγνωστικών κριτηρίων για τις μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση.* Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 21-30.
- ✓ Ζέρβα, Ε., Βεντίκου, Π. (2007). «Η αναγνώριση και η διόρθωση του λάθους στο γραπτό λόγο ως μεταγνωστικό κριτήριο σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης.* (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 318-322.
- ✓ Ζησιμόπουλος, Δ. (2007). «Προσαρμογή διδακτικών στόχων στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Η τεχνική της Ανάλυσης Έργου (Task Analysis)», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α'.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 55-71.
- ✓ Ζυμβρακάκης, Ι. (2007). «Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α'.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 92-106.
- ✓ Θανόπουλος, Θ. (1998). *Παιδιά με μαθησιακά προβλήματα. Επιστημονικό περιοδικό «Θέματα Ειδικής Αγωγής». 1^ο Τεύχος.* Αθήνα: Π.Ε.Σ.Ε.Α.
- ✓ Θεοχαρίδου, Σ., Μακρής, Π., Τζούλης, Χ., Μπαξεβανίδης, Κ. (2007). «Αναγνωστική δυσλεξία – αντιμετώπιση με υποστηρικτική τεχνολογία (περίπτωση παιδιού με αναγνωστική δυσλεξία)», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης.* (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 531-239.
- ✓ Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ✓ Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2003). «Μαθησιακά προβλήματα του παιδιού στο σχολείο και η αντιμετώπισή τους με τη μέθοδο της τροποποίησης της συμπεριφοράς», στο

- Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση.* Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 259-268.
- ✓ Καλαντζής, Κ. (2011). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία. Φωνή – Ομιλία – Ανάγνωση – Γραφή. Συμβολή στην παθολογία και θεραπευτική αγωγή του λόγου. 4^η Βελτιωμένη Έκδοση.* Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.
 - ✓ Καλομοίρης, Γ. (2007). «Οι διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης.* (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 17-33.
 - ✓ Καλτσούδα, Α. (2005). *Κλινική Νευροψυχολογία.* Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
 - ✓ Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας.* Περιστέρι: ΕΛΛΗΝ Γ. Παρίκος & ΣΙΑ Ε.Ε.
 - ✓ Καραντζής, Ι. Δ. (2001). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση. Γνωστική θεώρηση. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.* Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
 - ✓ Καραπέτσας, Α.Β. (1997). *Η δυσλεξία στο παιδί: διάγνωση & θεραπεία. 3^η έκδοση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - ✓ Καρβούνης, Μ. (2007). «Μαθησιακή και Ψυχολογική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α'.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 72-83.
 - ✓ Καρπαθίου, Χ. (1990). *Δυσλεξία: η παιδική ασθένεια του αιώνα μας. 3^η έκδοση.* Περιστέρι: Ίων.
 - ✓ Καρπαθίου, Χ. Ε. (2008). *Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου Δυσλεξίας. Για Εκπαιδευτικούς & Γονείς.* Αθήνα: Ι. Καραμέτος.
 - ✓ Κασσέρης, Χ. (2002). *Η δυσλεξία. Θεωρητική προσέγγιση. Παιδαγωγική αντιμετώπιση.* Αθήνα: Σαββάλας.
 - ✓ Κάτσιου-Ζαφράνα, Μ. (2003). «Σχέση μαθησιακών δυσκολιών και εγκεφάλου αναπτυσσόμενου μέσα σ' ένα στερημένο και αρνητικό περιβάλλον», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση.* Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 31-52.

- ✓ Κιάμου, Ε. (2004). *Κλινικά Θέματα Λογοπαθολογίας*. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- ✓ Κουράκης, Ι. (1997). *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών. Σκιαγραφώντας το πορτραίτο μιας περίπτωσης με δυσλεξία*. Αθήνα: 'ΕΛΛΗΝ'-Γ.ΠΑΡΙΚΟΣ & ΣΙΑ Ε.Ε.
- ✓ Κουτσοσίμου, Μ. (2008). *Κλινική Ψυχολογία*. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- ✓ Κρόκου, Ζ. (2007). «Μαθησιακές Δυσκολίες», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 28-38.
- ✓ Κωτούλας, Β. (2008). «Ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης», στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμέλεια). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 32-34.
- ✓ Κωτούλας, Β. (2008). «Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας», στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμέλεια). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 35-40.
- ✓ Κωτσοπούλου, Α., Κωτσόπουλος, Σ. (2006). *Έγκαιρη διάγνωση και θεραπευτική παρέμβαση στη δυσλεξία*. Περιοδικό «ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΣ. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία.». 8^{ος} Τόμος. 2^ο Τεύχος. Σελ. 13-29. Αθήνα: Καστανιώτη.
- ✓ Λαζαράτου, Ε., Δελατόλας, Γ., Ζέλιος, Γ., Μαγγανάρη, Ε. (2007). «Υπερκινητικό σύνδρομο, διαταραχές συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 366-374.
- ✓ Λεβαντή, Ε. (2007). «Πρότυπα πρόσβασης στην ανάγνωση και στη γραφή λέξεων, προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 52-67.

- ✓ Λεγάκη, Λ. (2007). «Μια ψυχοδυναμική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 346-348.
- ✓ Λεγάκη, Μ. (2007). «Φωνολογική ενημερότητα και η σχέση της με την ανάπτυξη γραφής και ανάγνωσης», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 277-280.
- ✓ Λεχουρίτη, Χ. (2010). *Θετικά μηνύματα από τους γονείς παιδιών με ειδικές δυνατότητες στην αντιμετώπιση των δυσκολιών*. Περιοδικό «*Special Life*». 5^ο Τεύχος. Σελ. 30-32. Αθήνα: Joy Publications.
- ✓ Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. 2^η έκδοση. Αθήνα: Κέδρος.
- ✓ Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2010). *Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. 6^η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία: αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα*. 6^η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Μαστροπαύλου, Μ., Παπαδοπούλου, Δ., Τσιμπλή, Ι. (2007). «Η μελέτη της γλωσσικής επεξεργασίας γραπτού λόγου σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 281-291.
- ✓ Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Μεσσίνης, Σ. (2000). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσορθογραφία. Επιστημονικό Περιοδικό «Θέματα Ειδικής Αγωγής»*. 10^ο Τεύχος. Αθήνα: Π.Ε.Σ.Ε.Α.
- ✓ Μήτσιου – Δάκτυλα, Γ. (2009). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ. Νευροψυχολογία Μαθησιακών Διαταραχών. Διάγνωση και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΧΡΗΣΤΟΣ Ε. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- ✓ Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. 2^η έκδοση. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

- ✓ Μουζάκη, Α., Σπαντιδάκης, Ι., Βάμβουκας, Μ., Λίβα, Ε., Ράλλη, Μ. (2007). «Ανάπτυξη γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων παιδιών με δυσκολίες μάθησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 39-51.
- ✓ Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα: Μ. ΡΩΜΑΝΟΣ Ε.Π.Ε.
- ✓ Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας. 2^η έκδοση*. Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑΣ Ε.Π.Ε.
- ✓ Μπότσας, Γ. (2008). «Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες», στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμέλεια). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 18-31.
- ✓ Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2007). «Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 21-41.
- ✓ Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2007). «Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 6-15.
- ✓ Μωρόγιαννης, Φ. (2007). *Ψυχοφυσιολογία του λόγου, της ακοής και της ομιλίας*. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- ✓ Νικολάου, Σ. Μ., (2007). «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Προβλήματα συμπεριφοράς», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 203-221.

- ✓ Νικολόπουλος, Δ. (2007). «Αναγνωστικές Δυσκολίες/Δυσλεξία: Βασικές Επισημάνσεις, Διλλήματα και Εκπαιδευτική Πρακτική», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 8-27.
- ✓ Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος και Δημήτρης Νικολόπουλος.
- ✓ Νιτσόπουλος, Μ. (2003). «Μαθησιακές δυσκολίες: κοινωνικοί-πολιτιστικοί παράγοντες», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση*. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 69-75.
- ✓ Οκαλίδου, Α. (2007). «Διεθνή πρότυπα για τον καθορισμό του ρόλου του λογοπεδικού στην αποκατάσταση των δυσκολιών γραπτού λόγου», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 34-38.
- ✓ Πάμπουλου, Η., Detheridge, C., Detheridge, T. (2007). «Ο ρόλος των συμβόλων στο γραπτό λόγο», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 513-521.
- ✓ Παντελιάδου, Σ. (2007). «Οικογένειες με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ.16-20.
- ✓ Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί. 10^η έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (2007). «Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και*

Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 83-97.

- ✓ Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ. (2007). «Η ελληνική πραγματικότητα», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά.* (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 53-56.
- ✓ Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες.* Θεσσαλονίκη: ΓΡΑΦΗΜΑ.
- ✓ Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2007). «Προβλήματα στη σχολική μάθηση», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά.* (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 42-52.
- ✓ Παπαδιώτου-Αθανασίου, Β. (2003). «Η χρήση του ΙΤΡΑ ως διαγνωστικού κριτηρίου της σχολικής ετοιμότητας για τη φοίτηση στο δημοτικό στην Ελλάδα», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση.* Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 53-68.
- ✓ Παπαθεοφίλου, Ρ., Χατζηβασίλη, Β., Πόγκα, Μ., Καλλινικάκη, Θ., Αλιφέρη, Μ. (2003). «Μαθησιακές δυσκολίες και έφηβοι», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση.* Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 245-258.
- ✓ Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Καλατζή-Αζίζι, Α., Γιαννιτσάς, Ν. Δ. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Παρούση, Α. (2010). *Θέματα Ψυχοπαθολογίας – Συμβουλευτική στις Διαταραχές Επικοινωνίας.* Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- ✓ Πατσιοδήμου, Α., Γεωργαλά, Γ. (2008). «Ενίσχυση των μαθηματικών δεξιοτήτων και σκέψης», στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμέλεια). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.* (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 57-69.
- ✓ Παυλίδου, Θ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης. 3^η έκδοση.* Θεσσαλονίκη: παρατηρητής.

- ✓ Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας. 9^η έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Πλωμαρίτου, Β. (2010). *Ανακαλύπτοντας τα μυστικά των λέξεων. Πρόγραμμα Αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Ανάγνωση & ορθογραφία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- ✓ Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2010). *ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ -Ι. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. 4^η έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Πρωτόπαπας, Α. (2007). «Διαστάσεις των αναγνωστικών δεξιοτήτων και δυσκολιών στην ελληνική γλώσσα», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 164-179.
- ✓ Σακελλαρίου, Α., Βλασσοπούλου, Μ., Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ., Πλουμπίδης, Δ. (2007). «Η αναγνωστική ικανότητα παιδιών ηλικίας 7-8 ετών, μαθητών της Β΄ τάξης του Δημοτικού, που εμφανίζουν δυσκολίες στη σχολική μάθηση», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 211-220.
- ✓ Σακελλαρίου, Γ. (2007). «Η αξιολόγηση των γλωσσικών δυσκολιών του γραπτού λόγου σε παιδιά και εφήβους ως μέρος μιας διευρυμένης διαδικασίας προσέγγισης του θέματος στην κλινική λογοπεδική πρακτική», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 68-82.
- ✓ Σαμαρά, Β. (2007). «Διερεύνηση της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών της προσχολικής ηλικίας: μια ποσοτική έρευνα με αναλυτική ερμηνεία σε νήπια και προνήπια», στο Κάντα, Μ. & Νασίκα, Α. (επιμέλεια). *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*. (πρακτικά συνεδρίου). Ιωάννινα: Θεοδωρίδη. σελ. 34-39.
- ✓ Σερδάρης, Π. (1998). *Ψυχολογία των διαταραχών του λόγου*. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.
- ✓ Σπαντιδάκης, Γ. (2007). «Σχεδιάζοντας διδακτικές προσεγγίσεις αποτελεσματικότερης διαχείρισης του γνωστικού φορτίου παραγωγής γραπτού λόγου», στο Βλασσοπούλου,

- M. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 296-306.
- ✓ Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση. 8^η έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - ✓ Στασινός, Δ. (2003). «Ειδική εξελικτική δυσλεξία: θεωρία, έρευνα και σχολείο», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση*. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 115-168.
 - ✓ Στασινός, Δ. (2003). «Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση*. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 277-292.
 - ✓ Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: GUTENBERG.
 - ✓ Συγγραφική ομάδα, χ.χ. *Σύγχρονη Ψυχολογία. Τόμος Ι*. Αθήνα: Ευρωεκδοτική.
 - ✓ Συρίγου-Παπαβασιλείου, Α. (2007). «Αιτιοπαθογένεια των διαταραχών της μάθησης», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 325-335.
 - ✓ Τάνος, Χ. (2004). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - ✓ Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
 - ✓ Τσιαντής, Κ. (2007). «Γλώσσα, σκέψη, πράξη και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (εργαστηριακή παρουσίαση)», στο Κάντα, Μ. & Νασίκα, Α. (επιμέλεια). *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*. (πρακτικά συνεδρίου). Ιωάννινα: Θεοδωρίδη. σελ. 97-108.
 - ✓ Τσίπρα, Ι. (2007). «Παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της γραφοκινητικής ετοιμότητας του παιδιού: σύγχρονες αντιλήψεις», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. &

- Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ.129-137.
- ✓ Τσιώλης, Σ. (2007). «Η συμβολή του Κ. Καλαντζή στη διαμόρφωση των απόψεων για τη δυσλεξία στην Ελλάδα», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 98-111.
 - ✓ Φλωράτου, Μ.Μ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία. 9^η έκδοση*. Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
 - ✓ Φούρλας, Γ. (2007). «Αξιολόγηση των διαταραχών του γραπτού λόγου: κλινικά θέματα και πρακτικές ανάλυσης και ερμηνείας γλωσσικών ικανοτήτων και δυσκολιών», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 180-201.
 - ✓ Φραγκούλη, Α. (2004). «*Βασικές αρχές λογοθεραπείας*» (πρακτικά σεμιναρίου). Παρουσίαση στο 2^ο Σεμινάριο Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Κοινωνική Ψυχιατρική – Παιδοψυχιατρική στην Άμφισσα.
 - ✓ Χατζηγιάννογλου, Θ. (2007). «Τρόποι στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 84-91.
 - ✓ Χουλιάρος, Δ. (2007). «Οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία της αντιμετώπισης της δυσλεξίας και ευρύτερα των μαθησιακών δυσκολιών», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 508-512.
 - ✓ Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
 - ✓ Χρίστου, Θ. (2008). *Νευρογλωσσολογία. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος*. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

- ✓ American Psychiatric Association. (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR*. Μτφ. & επιμέλεια: Κ. Γκοτζαμάνης. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- ✓ Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (1997). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς. Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*. Μτφ. & επιμέλεια: Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος, Β. Μαυρέας. Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- ✓ Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Τόμος Γ΄*. Μτφ. Μαρία Σόλμαν. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- ✓ Herbert, M. (2008). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Τόμος Α΄. 23^η έκδοση*. Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Ιωάννης Ν. Παρασκευόπουλος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Τόμος Β΄. 11^η έκδοση*. Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Ιωάννης Ν. Παρασκευόπουλος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Johnstone, B. & Stonnington, H. (2006). *Γνωστική Αποκατάσταση Νευροψυχολογικών Διαταραχών. Επαγγελματικός Οδηγός*. Επιστημονική Επιμέλεια Ελληνικής Έκδοσης: Α.Α. Καστελλάκης, Λ. Μεσσήνης. Πάτρα: Φιλομάθεια.
- ✓ Kandel, E. R. & Schwartz, J. H. & Jessell, T. M. (2006). *Νευροεπιστήμη και Συμπεριφορά*. Μτφ. Χάρης Καζλαρής, Αζαρία Καραμανλίδης, Γεώργιος, Χ. Παπαδόπουλος. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- ✓ Lyons, J. (2004). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία. 12^η έκδοση*. Μτφ. Μαρία Αραποπούλου, Αργύρης Αρχάκης, Μαρία Βραχιονίδου, Αικατερίνη Καρρά. Αθήνα: Πατάκη.
- ✓ Magne, O. (2003). «Η ψυχολογία της θεραπείας των δυσκολιών στα μαθηματικά», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση*. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 79-92.
- ✓ Magne, O. (2003). «Διάγνωση και θεραπευτικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες στα μαθηματικά», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση*. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 219-244.
- ✓ Magowan, S. (2003). «Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση*. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 15-20.

- ✓ Magowan, S. (2003). «Η σχέση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και της προβληματικής συμπεριφοράς», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση*. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 93-98.
- ✓ Nabuzoka, D. (2004). *Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή*. Μτφ. Βούλα Αυγουστίνου. Αθήνα: Σαββάλας.
- ✓ Ντέιβις, Ρ. (2000). *Το χάρισμα της δυσλεξίας*. Μτφ. Νικόλαος Γ. Παπαδάκης. Αθήνα: Καστανιώτη.
- ✓ Society for Neuroscience. (1996). *Τι γνωρίζουμε για τον εγκέφαλο. Ένα αλφαβητάρι για τον εγκέφαλο και το νευρικό σύστημα*. Μτφ. Ελληνική Εταιρεία για τις Νευροεπιστήμες. Αθήνα: Καστανιώτη.
- ✓ Stambak, M. (2003). «Τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας: Δόμηση γνώσεων και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3^η έκδοση*. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 183-188.
- ✓ Thyssen, S. (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές & διδακτικές προσεγγίσεις*. Μτφ. Σοφία Αυγητίδου. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

ΞΕΝΗ:

- ✓ Bender, W.N. & Larkin, M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- ✓ Bender, W.N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies. 5th edition*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- ✓ Bishop, D. & Leonard, L. (2001). *Speech and language impairments in children causes: characteristics, intervention and outcome. 2nd edition*. USA & Canada: Psychology Press Ltd.
- ✓ Bley, N.S. & Thornton, C.A. (1995). *Teaching mathematics to the learning disabled. 3rd edition*. Autsin, TX: Pro-ed.
- ✓ Cain, K. (2009). *Reading Development and Difficulties*. British: British Psychological Society BLACKWELL.
- ✓ Cooke, J. & Williams, D. (2003). *Working with children's language. 11th edition*. United Kingdom: Speechmark Publishing Ltd.

- ✓ Gascoigne, M. (2006). *Supporting children with speech, language and communication needs within integrated children's services. January's Position Paper*. London: Royal College of Speech & Language Therapists.
- ✓ Henley, M., Ramsey, R. & Algozzine, R. (2006). *Teaching students with mild disabilities. 5th edition*. Boston: Pearson.
- ✓ Kirkpatrick, J. & Stohr, P. & Kimbrough, D. (1990). *Moving Across Syllables. Training articulatory sound sequences*. Texas: PRO-ED.
- ✓ Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- ✓ Lerner, J. (2005). *Learning Disabilities*. NY: Houghton Mifflin Company.
- ✓ Mercer, C.D. & Pullen, P.C. (2005). *Students with learning disabilities*. Pearson: Merrill Prentice Hall.
- ✓ Smith, C.R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments. 5th edition*. Boston, MA: Allyn and Bacon-Pearson.
- ✓ Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- ✓ Snowling, M. & Stackhouse, J. (2005). *Dyslexia. Speech and Language. 2nd edition*. London and Philadelphia: WHURR PUBLISERS.
- ✓ Westwood, P. (2001). *Reading and Learning Difficulties: Approaches to teaching and assessment*. London: Routledge Falmer.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ:

- ✓ Καυκούλα, Ε. (2010). *Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών*. <http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/Kaykoula.pdf>
- ✓ Μαρκάκης, Ε. (2006). *Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. http://users.sch.gr/stefanski/amea/peiram_ap.pdf