



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΊΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία

Πολυπαραγοντική προσέγγιση αναπτυξιακών
διαταραχών σε επίπεδο διάγνωσης: Μελέτη περίπτωσης
παιδιού ηλικίας 3-7 ετών με διαταραχή στις μαθησιακές
δυσκολίες.



Επιμέλεια: Τσιμπούρα Ξένια

A.M: 15877

Επιβλέπων: Ζακοπούλου Βικτώρια

Ιωάννινα, 2016

Περίληψη

Στη παρούσα πτυχιακή εργασία αναφερόμαστε στην πολυπαραγοντική προσέγγιση αναπτυξιακών διαταραχών σε επίπεδο διάγνωσης. Η δομή της εργασίας χωρίστηκε σε δύο μέρη, το πρώτο μέρος αφορά το θεωρητικό κομμάτι των μαθησιακών δυσκολιών και το δεύτερο μέρος την μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού με διαταραχή στις μαθησιακές δυσκολίες.

Στο πρώτο κεφάλαιο κάνουμε μια εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες ξεκινώντας με την ιστορική ανάδρομη, τον ορισμό και τις σύγχρονες έννοιες των μαθησιακών δυσκολιών στις όποιες αναφέρονται 3 προσεγγίσεις: i) η ανάλυση της μάθησης και την ανάγνωσης από την οπτική επεξεργασία πληροφοριών ii) οι γλωσσολογικές προσεγγίσεις αξιολόγησης των παιδιών με δυσκολίες της ανάγνωσης και iii) τη μελέτη σε φυσιολογικά παιδιά επάνω στη μετάγνωση και την επίγνωση που έχει κάποιος για τη δική του γνωστική συσκευή και τον τρόπο χρήσης. Στη συνέχεια αναλύουμε τα εννοιολογικά μοντέλα τα οποία και είναι: i) το παλαιότερο επεξηγηματικό μοντέλο του Orton, ii) η υπόθεση αντιληπτικής ανεπάρκειας και iii) το μοντέλο της καθυστέρησης. Τέλος στο κεφάλαιο αυτό κλείνουμε με την συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών, τα συμπτώματα την αιτιολογία και την συννοσηρότητα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται τα είδη διαταραχών των Μαθησιακών Δυσκολιών και σύμφωνα πάντα με το εγχειρίδιο DSM-IV αυτά είναι i) η Διαταραχή της Ανάγνωσης, ii) η Διαταραχή των Μαθηματικών και τέλος iii) η Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης. Επίσης γίνεται μια επιγραμματική αναφορά στο εγχειρίδιο ICD-10 όπου καταγράφονται σ' αυτό ο τρόπος με τον οποίο ταξινομούνται οι διαταραχές. Τέλος κάνουμε αναφορά στο προφίλ του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και αναλύουμε τα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών.

Στο τρίτο κεφάλαιο επικεντρωνόμαστε στην διάγνωση και συγκεκριμένα στην Πολυπαραγοντική διάγνωση με βάση τη θεωρία Essence και στη διαφορική διάγνωση. Τέλος αναπτύξαμε κάποια διαγνωστικά εργαλεία όπως: το ελληνικό WISC-III, το τεστ Αθηνά, το ΑνΟμιλο 4, το τεστ αξιολόγησης της έκφρασης και της κατανόησης, το TOPL-2, το TROG, το ΑΞΕΛ και τέλος το τεστ μάθησης και κατηγοριοποίησης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο μας απασχολεί η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να συμβάλλουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί σ' αυτό το πρόβλημα. Επίσης αναφέρονται οι μορφές παρέμβασης όπου μέσα από διάφορες δραστηριότητες το παιδί θα μάθει να διαβάζει να γράφει και να κατανοεί καλύτερα τις μαθηματικές έννοιες.

Στο κεφάλαιο πέμπτο γίνεται μια αναφορά στις μορφές αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών. Η αξιολόγηση γίνεται πάνω στην νοημοσύνη, στην προσοχή, στην αντίληψη, στην μνήμη και στην γνωστική επίδοση. Στην συνέχεια ακολουθούν οι δοκιμασίες Wechsler και το WISC-R το οποίο απαρτίζεται από υποδοκιμασίες που περνούν τα παιδιά για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών τους. Τέλος αναφέρονται οι δοκιμασίες των ψυχογλωσσικών ικανοτήτων.

Στο κεφαλαίο έκτο έχουμε την μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού. Σύμφωνα πάντα με τον ιατρικό φάκελο του παιδιού, καταγράψαμε τους πρόσθετους ελέγχους, τις εξετάσεις που έγιναν σ' αυτόν καθώς και το διαγνωστικό προφίλ του. Τέλος καταγράψαμε τα συμπεράσματα της εκπαιδευτικού τα οποία προήλθαν μετά από διάφορες δοκιμασίες-τεστ που πέρασε το παιδί.

Λέξεις –Κλειδιά : Πολυπαραγοντική προσέγγιση , αναπτυξιακές διαταραχές, διάγνωση , μαθησιακές δυσκολίες, μελέτη περίπτωσης παιδιού

Αγγλική περίληψη

In this thesis we refer to multifactorial approach developmental disorders in diagnosis level. The working structure was divided into two parts, the first part deals with the theoretical part of learning disabilities and the second part of the case study of a child with disorder in learning disabilities.

The first chapter do an introduction to learning disabilities starting with the historic retrograde, definition and modern concepts of learning disabilities on any listed three approaches: i) analysis of learning and reading from optical information processing ii) the linguistic assessment approaches children with reading difficulties and iii) study in normal children up to metacognition and awareness that one has for their own cognitive apparatus and usage. Then we analyze the conceptual models which are: i) the oldest explanatory model of Orton, ii) the case is perceptual impairment and iii) model the delay. Finally in this section close to the frequency of learning disabilities, the symptoms of the aetiology and comorbidity.

The second chapter presents the types of disorders of Learning Disabilities and always according to the DSM-IV manual are i) the reading disorder, ii) Disorder of Mathematics and finally iii) the Disorder of Written Expression. It is a succinct reference to guide ICD-10 which are recorded in this way in which the disorders listed. Finally we make reference to the child's profile with learning difficulties and analyze the characteristics of these children.

In the third chapter we focus on diagnosis and particularly in multifactorial diagnosis by Essence Theory and differential diagnosis. Finally we developed some diagnostic tools such as the Greek WISC-III, the Athena test, AnOmilo 4 the expression evaluation tests and understanding the TOPL-2, the TROG, the Axel and finally the learning and classification test.

In our fourth chapter concerns the treatment of learning disabilities and how they can help parents and teachers to this problem. Indicate the forms of intervention where through various activities the child will learn to read and write to better understand mathematical concepts.

In the fifth chapter is a reference to the forms of learning disabilities assessment. The assessment is made on intelligence, attention, perception, memory and cognitive performance. Then follow the Wechsler test and the WISC-R which consists of tests were children spend on the evaluation of their learning difficulties. Finally out of the psychoglossikon skills tests.

In the sixth chapter we have a case study of a child. always according to medical child's file, we recorded additional checks, tests done on him and diagnostic profile. Finally we recorded the findings of education which came after several tests-tests that passed the boy.

Keyword- Words: multivariate approach, developmental disorders, diagnosis, learning disabilities, child case study.

Πρόλογος

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι έκδηλες στη σχολική μαθησιακή διαδικασία οι οποίες είναι και το πρόβλημα της σημερινής εποχής που απασχολούν τα τελευταία χρόνια πολλούς γονείς και εκπαιδευτικούς επίσης προσεγγίζονται από πολλούς ειδικούς διαφόρων ειδικοτήτων. Σε πολλά λοιπόν, παιδιά παρατηρούνται μαθησιακές δυσκολίες και αυτές επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση του παιδιού με αποτέλεσμα το παιδί να αποθαρρύνεται και να απογοητεύεται.

Οι γονείς πρέπει να συμβουλευονται τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς για τη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί και για τη βοήθεια που θα προσφέρουν. Δεν είναι μόνο οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί που και αυτοί με τους κατάλληλους τρόπους θα αντιμετωπίσουν το πρόβλημα αλλά ταυτόχρονα θα ενθαρρύνουν το παιδί και θα το εντάξουν στη τάξη ώστε να μη νιώθει απομονωμένο.

Σκοπός της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας είναι να γίνουν μεγαλύτερες προσπάθειες πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες και γι' αυτό παρουσιάζω διάφορα τεστ τα οποία θα αξιολογήσουν τις δυσκολίες των παιδιών, την αντιμετώπιση αλλά και δραστηριότητες που θα βοηθήσουν σημαντικά. Επίσης, μέσα από αυτήν την εργασία έμαθα παραπάνω για τις μαθησιακές δυσκολίες και θα ήθελα να εμπλουτίσω περισσότερο τις γνώσεις μου.

Θα ήθελα λοιπόν να ευχαριστήσω με τη σειρά μου την κυρία Βικτώρια Ζακοπούλου η οποία ήταν επιβλέπουσα της πτυχιακής εργασίας και με βοήθησε παρά πολύ σε όλη τη διάρκεια της εργασίας και που μου έδωσε κατάλληλες πληροφορίες για την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	1
Αγγλική περιληψη.....	3
Πρόλογος.....	5
Εισαγωγή	9
Πρώτο Μέρος	
Κεφάλαιο1: Εισαγωγή στις Μαθησιακές Δυσκολίες.....	10
1.1 Ιστορική αναδρομή στις Μαθησιακές Δυσκολίες.....	11
1.2 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών.....	14
1.3 Σύγχρονες έννοιες μαθησιακών δυσκολιών.....	15
1.4 Εννοιολογικά Μοντέλα μαθησιακών δυσκολιών.....	16
1.5 Συχνότητα.....	17
1.6 Συμπτώματα.....	18
1.7 Αιτιολογία.....	19
1.8 Συννοσηρότητα.....	21
Κεφάλαιο 2: Είδη μαθησιακών δυσκολιών.....	23
2.1 Ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών.....	24
2.1.1 Ταξινόμηση συμφώνα με το DSM-IV.....	24
2.1.2 Ταξινόμηση συμφώνα με το ICD-10.....	24
2.2 Διαγνωστικά κριτήρια του DSM- IV.....	25
2.3 Κλινικό προφίλ παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.....	25
2.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	26
2.4.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά.....	27
2.4.2 Κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά.....	29
2.4.3 Νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά.....	30
2.5 Διαταραχή της Ανάγνωσης.....	31
2.6 Διαταραχή Μαθηματικών.....	34
2.7 Διαταραχή γραπτής έκφρασης.....	35

Κεφάλαιο 3: Διάγνωση Μαθησιακών δυσκολιών	38
3.1 Διάγνωση.....	39
3.2 Διαφορική Διάγνωση Μαθησιακών δυσκολιών.....	40
3.2.1 Πολυπαραγοντική προσέγγιση με βάση τη θεωρία ESSENCE	41
3.3 Διαγνωστικά εργαλεία.....	43
3.3.1 Ελληνικό WISCIII.....	44
3.3.2 Τεστ Αθηνά.....	45
3.3.3 ΑνΟμιλο 4.....	46
3.3.4 Τεστ αξιολόγησης της έκφρασης και της κατανόησης.....	47
3.3.5 TOPL-2.....	48
3.3.6 TROG.....	49
3.3.7 ΑΞΕΛ.....	49
3.3.8 Τεστ μάθησης και κατηγοριοποίησης.....	50
Κεφάλαιο 4^ο: Αντιμετώπιση και Μορφές Παρέμβασης	51
4.1 Θεραπευτική αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.....	52
4.2 Μορφές παρέμβασης.....	54
4.2.1 Δραστηριότητες για τη διαταραχή της ανάγνωσης	55
4.2.2 Δραστηριότητές για τη διαταραχή στα μαθηματικά	56
4.2.3 Δραστηριότητες για τη Διαταραχή στη γραπτή έκφραση	59
Κεφάλαιο 5^ο: Μορφές Αξιολόγησης	60
5.1 Αξιολόγηση της νοημοσύνης.....	61
5.2 Αξιολόγηση της Προσοχής.....	62
5.3 Αξιολόγηση της Αντίληψη.....	63
5.4 Αξιολόγηση της Μνήμη	63
5.5 Αξιολόγηση της γνωστικής επίδοσης.....	62
5.6 Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων	64
5.7 Δοκιμασίες Wechsler	65

5.8 Δοκιμασίες Wisc-R_.....	65
Δεύτερο Μέρος	
Κεφάλαιο 6^ο: Μελέτη Περίπτωσης παιδιού.....	66
6.1 Μελέτη περίπτωσης	67
6.2 Διαγνωστικό προφίλ του παιδιού.....	72
6.3 Προσθετοί έλεγχοι	73
6.4 Κριτήρια DSM-IV με βάση τη θεωρία Essence	75
Συμπεράσματα.....	76
Βιβλιογραφία.....	77
Παραρτήματα.....	80

Εισαγωγή

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι ο διαγνωστικός όρος ο οποίος αναφέρεται στις ειδικές δυσκολίες που είναι η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά επίσης καθορίζονται από κάποια τεστ επίδοσης αλλά οι επιδόσεις των παιδιών είναι πιο χαμηλές από την χρονολογική ηλικία, το νοητικό επίπεδο, και τη τάξη στην οποία βρίσκεται. Ο όρος αντικαταστάθηκε ήδη στο DSM- IV από την διαγνωστική κατηγορία των διαταραχών μάθησης ή επικοινωνίας.

Οι διαταραχές επικοινωνίας είναι ο διαγνωστικός όρος και αναφέρεται στη φωνολογική διαταραχή ή στον τραυλισμό. Μπορεί ακόμα να αναφέρεται στη διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης ή στη μικτή διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης-κατανόησης. Οι διαταραχές συνδέονται αναπτυξιακά με τις διαταραχές μάθησης .

Οι διαταραχές μάθησης έχουν επιρροή στον τρόπο με τον οποίο πολλά άτομα με φυσιολογική ή πάνω του φυσιολογικού νοημοσύνη εκφράζουν τις πληροφορίες ή τις προσλαμβάνουν. Αντίθετα, η μαθησιακή ανικανότητα θεωρείται βάση μιας κρυμμένης “αναπηρίας” η οποία δε μπορεί να βρεθεί στα παιδιά. Οι διαταραχές μάθησης επιδρούν σημαντικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αφού εμποδίζουν ένα παιδί να μάθει ανάγνωση, γραφή, και μαθηματικά. Όμως οι δυσκολίες δε σταματούν εκεί γιατί αυτές έχουν αντίκτυπο τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις όσο και σε διάφορους τομείς της ζωής του όπως η εργασία και η οικογένεια. Σε ορισμένα άτομα αυτές οι δυσκολίες είναι πιο ειδικές και αφορούν ένα μικρό φάσμα ικανοτήτων άλλα σε κάποια άλλα άτομα οι δυσκολίες είναι ευρύτερες και δημιουργούνται προβλήματα.

Η απουσία κάποιου ορισμού ή ελλιπής κατανόηση των διαταραχών μάθησης ή επικοινωνίας εντείνει το ενδιαφέρον των ειδικών για το συγκεκριμένο θέμα. Στην σύγχρονη εποχή η γνώση για τις μαθησιακές δυσκολίες εμπλουτίζεται ολοένα και περισσότερο από τις έρευνες που έχουν γίνει και πλέον δεν αποτελούν εμπόδιο για τη κοινωνική και επαγγελματική προσαρμογή του ατόμου.

Πρώτο Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή στις Μαθησιακές Δυσκολίες



Εικόνα 1

- 1.1 Ιστορική αναδρομή στις Μαθησιακές Δυσκολίες
- 1.2 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών
- 1.3 Σύγχρονες έννοιες μαθησιακών δυσκολιών
- 1.4 Εννοιολογικά Μοντέλα μαθησιακών δυσκολιών
- 1.5 Συχνότητα
- 1.6 Συμπτώματα
- 1.7 Αιτιολογία
- 1.8 Συννοσηρότητα

1.1 Ιστορική αναδρομή στις Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες σε πολλές βιβλιογραφίες ταυτίζονται με τον όρο “Δυσλεξία” και χωρίζεται σε 3 περιόδους:

- Από την αρχαιότητα έως το 1917.
- Από το 1917 έως το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο.
- Από το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο έως σήμερα.

Α' περίοδος:

Πριν ακόμα από τα χρόνια του Ιπποκράτη υπήρχαν περιπτώσεις αφασίας με διαταραχές στην έκφραση και στην κατανόηση του λόγου.

Το 1676 ο J. Schmidt αναφέρει ένα είδος αφασίας σε ασθενή με παράλυση στη δεξιά πλευρά του σώματος ο οποίος είχε τη δυνατότητα γραφή καθ' υπαγόρευση αλλά δυσκολευόταν στην κατανόηση του κείμενου που έγραψε ο ίδιος και αδυνατούσε στην έκφραση απόψεών και αντικατάσταση λέξεων.

Το 1861, ο Broca βρήκε τη περιοχή του εγκεφάλου η οποία είναι υπεύθυνη για τη λεκτική έκφραση και δίνει το κίνητρο να αρχίσουν οι έρευνες ώστε να εντοπιστούν οι περιοχές που είναι υπεύθυνες για τη γραφή και την ανάγνωση .

Το 1865, ανευρίσκονται οργανικές βλάβες στη μεσαία περιοχή του κυρίαρχου εγκεφαλικού ημισφαιρίου που είναι υπεύθυνες για τις δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση .

Το 1867, ο Ogle χρησιμοποίησε τον όρο “Αγραφία” για να την διαχωρίσει από την Αφασία και συνοψίζει ότι αυτές οι δύο διαταραχές δεν συνδέονται μεταξύ τους

Το 1869, ο Brastian ισχυρίζεται ότι δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα συνεπάγονται βλάβες στη περιοχή Broca. Το 1877, ο Kussmaul, χρησιμοποιεί τον όρο “Λεξική τύφλωση” για να περιγράψει αφασικούς ασθενείς που δεν είχαν αναγνωστική ικανότητα μετά ο Berlin εισήγαγε και τον όρο “Δυσλεξία” για την ίδια διαταραχή.

Το 1906 ο Jackson χρησιμοποίησε τον όρο “Αλεξία” ενώ οι Γάλλοι ιδρύουν τον όρο “κληρονομική τυφλολεξία”. Το 1917 ο Hinshelwood αφού εισήγαγε τον όρο “Σύμφυτη λεξική τύφλωση” συμπέρανε ότι αιτία αυτών δεν είναι οργανική βλάβη άλλα η ανωριμότητα των εγκεφαλικών κέντρων.

Β΄ περίοδος:

Ο Samuel Orton το 1937 έκανε μια μελέτη για τις μαθησιακές δυσκολίες και χρησιμοποίησε τον όρο “Στρεφουσμβολία” και περιγράφει τις δυσκολίες ανάγνωσης και τις αποδίδει σε νευρολογικούς παράγοντες. Στην υπόθεση του λέει στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο τα γράμματα αναγράφονται ως προς τον προσανατολισμό και τη θέση δηλαδή όπως τα αντιλαμβανόμαστε οπτικά ενώ στο δεξί με καθρεπτικό τρόπο. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη μελέτη τα άτομα που είναι αριστερόχειρες καταφεύγουν για πληροφόρηση στο δεξί το οποίο είναι το κυρίαρχο ημισφαίριο και παίρνουν λάθος πληροφορίες λόγω της καθρεπτικής καταγραφής.

Το 1930, διαπιστώνεται ότι τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερα από ότι τα κορίτσια σε ποσοστό 4:1. Το 1937 – 1943, ο Obredane διαπίστωσε ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και συνοδά παθολογικά φαινόμενα δηλαδή ελλιπής αίσθηση του χώρου και του χρόνου. Εισήγαγε τον όρο δυσλεξία για να περιγράψει δυσκολίες στην ανάγνωση οι οποίες δεν οφείλονται σε αισθητηριακά, κινητικά και νοητικά ελλείμματα.

Γ΄ περίοδος:

Στον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο υπήρχαν πολλές καρανοεγκεφαλικές κακώσεις και είχαμε μια πλήρη μελέτη της παθολογίας και της λειτουργικότητας του εγκεφάλου. Στη σύγχρονη εποχή έχουμε 4 κατευθύνσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες

- Στατιστικές μελέτες
- Παιδαγωγικές προσεγγίσεις
- Ψυχολογική ερμηνεία και αντιμετώπιση
- Νευροψυχολογική προσέγγιση

Το 1974, προσδιορίζεται η διαταραχή των μαθηματικών και αναφέρεται ο όρος “Αναπτυξιακή δυσαριθμησία”. Το 1922, ο Wong διατύπωσε ότι οι διαταραχές στην προφορική και γραπτή έκφραση συνδέονται με διαταραχές στην ανάγνωση.

Σε αυτήν την περίοδο υπάρχει και ο ορισμός “Ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία” και περιλαμβάνει: μικρά νευρολογικά ευρήματα ανώμαλο εγκεφαλογράφημα, δυσαρμονία στη κίνηση, δυσδιάκριτες ανεπάρκειες. Από το 1960 και μετά επικρατεί ο όρος μαθησιακές δυσκολίες (Ζάχος 2001, Θωμαΐδου 1999, Καπετάνιος 1999, Καραπέτσας 1997, Καρτασίδου 2004, Μάρκου 1998, Μπουρσιέ 1986, Νικολάου-Παπαναγιώτου 2001, Ντέιβις 2000, Τζουριάδου).

Τι Γίνεται σήμερα.

Στη σημερινή εποχή έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ώστε να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες με φάρμακα, προς το παρόν όμως δεν έχει αποδειχθεί σε κάποια ερεύνα η χρήση συγκεκριμένων ή συνδυασμός φαρμακευτικών σκευασμάτων. Φαρμακευτικά αντιμετωπίζεται η υπερκινητικότητα που πιθανόν να συνυπάρχει στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Κάκουρος & Μανιαδιάκη 2004, Καραπέτσας 1997, Μάρκου 1994, Τζουριάδου 1990).

Τέλος, οι νευροψυχολογικές προσεγγίσεις αποκατάστασης αντιμετωπίζουν την νευροψυχολογική ανωριμότητα των παιδιών είναι:

- Η θεωρία και η θεραπεία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης της Dr Luria.
- Η τεχνική ακουστικο-ψυχοφονολογικής εξάσκησης του Tomatis.
- Το θεραπευτικό πρότυπο ισορροπιών του Baker.
- Η νευροψυχολογική θέση του Luria.
- Η θεραπευτική προσέγγιση του R. Davis.
- Η διαγνωστική και η θεραπευτική μέθοδος βασισμένη στην οφθαλμοκίνηση του Θ. Παυλίδη (www.myergotherapy.blogspot.gr).

1.2 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων.



Εικόνα 2

Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται και με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (όπως για παράδειγμα, πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες) δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων.

Ο ορισμός τονίζει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα στην οποία μπορούν να συμπεριληφθούν και τα παιδιά με ΔΕΠΥ, δυσλεξία ή ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2002).

1.3 Σύγχρονες έννοιες μαθησιακών δυσκολιών

Σε μια πρόσφατη έρευνα που έγινε έδειξε πως υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Στην πρώτη, οι μελετητές αναλύουν τη μάθηση και την ανάγνωση από την οπτική επεξεργασία πληροφοριών. Σκοπός τους είναι να καθορίζουν τις γνωστικές διεργασίες που είναι εξίσου σημαντικές για την ανάγνωση και αργότερα να μελετήσουν τη φυσιολογική και την αποκλίνουσα. Για την κατανόηση των μαθησιακών διαταραχών θα προάγουν μοντέλα που δίνουν ακριβείς ορισμούς για τις μαθησιακές δυσκολίες και παρόλα αυτά εξετάζουν ποικίλες διεργασίες με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας και ερεθίσματα.

Παράλληλα, σε εξέλιξη είναι οι γλωσσολογικές προσεγγίσεις αξιολόγησης των παιδιών με δυσκολίες της ανάγνωσης. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή απόδοση από τα υπόλοιπα παιδιά, σε ένα μεγάλο εύρος μετρήσεων των γλωσσικών ικανοτήτων (κατανόηση προφορικού λόγου, προσδιορισμός προτάσεων και παραγωγή προφορικού λόγου). Πολλοί ερευνητές εξετάζουν την αμοιβαία εξάρτηση των διαταραχών ανάγνωσης και των ορθογραφικών λαθών. Χρειάζονται προσπάθειες για να σταθμιστούν δοκιμασίες των γνωστικών διεργασιών και των γλωσσικών ικανοτήτων οι οποίες είναι αναγκαίες για την ανάγνωση και τις μαθησιακές δυσκολίες και συμβάλλουν στη διάγνωση και στη θεραπεία.

Καταλήγοντας, τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα παρουσιάζουν αδράνεια και είναι αναποτελεσματικά. Έρευνες αποδεικνύουν ότι κάποια παιδιά που έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση είναι απρόθυμα να χρησιμοποιήσουν τις μεθόδους μάθησης και απομνημόνευσης. Αυτή η προσέγγιση επεκτάθηκε παράλληλα με τη μελέτη σε φυσιολογικά παιδιά επάνω στη μετάγνωση και την επίγνωση που έχει κάποιος για τη δική του γνωστική συσκευή και τον τρόπο χρήσης. Η προσέγγιση αυτή έχει σημαντικές επιπτώσεις στη θεραπεία καθώς η εκπαίδευσή δείχνει ότι αν εφαρμοστούν ικανοποιητικές μέθοδοι θα βελτιωθεί και η απόδοση τους (Ferguson & Μεγαλοκονόμου,1988).

1.4 Εννοιολογικά μοντέλα μαθησιακών δυσκολιών

Οι ερευνητικές και οι θεραπευτικές προσεγγίσεις διαφέρουν με τον καιρό αναλόγως με τα εννοιολογικά μοντέλα. Το παλαιότερο επεξηγηματικό μοντέλο του Orton προτείνει την καθυστέρηση της λειτουργίας που σύγκρινε παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση με ομάδα μαρτύρων. Τα αποτελέσματα ήταν αβέβια και αναφερόταν σε θετικά και αρνητικά ευρήματα. Οι ψυχονευρολογικές έννοιες των μαθησιακών δυσκολιών δεν ήταν τόσο βοηθητικές ώστε να κατανοηθεί η αιτιολογία των μαθησιακών διαταραχών.

Το επόμενο μοντέλο είναι η υπόθεση αντιληπτικής ανεπάρκειας (perceptual deficit hypothesis). Σε αυτή την υπόθεση τονίζεται ότι τα παιδιά σε συγκεκριμένες αντιληπτικές διεργασίες παρουσιάζουν δυσλειτουργία. Επίσης αυτή η έρευνα σύγκρινε παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση και ομάδες μαρτύρων σε μία αντιληπτική διεργασία (ακουστική διάκριση). Η έρευνα βασιζόταν στην εκδοχή ότι αν μια διεργασία φαινόταν να είναι ανεπαρκής σε παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση ίσως να είναι και η αιτία του προβλήματος.

Ένα σοβαρό εννοιολογικό αντικείμενο καθιστά τις διαφορές μεταξύ των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση και στις ομάδες μαρτύρων με εξελικτική ανεπάρκεια. Ο Rourke πρόβαλλε την ανάλυση των επιπτώσεων ερμηνεύοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα του μοντέλου της καθυστέρησης, σε αντίθεση με το μοντέλο της ανεπάρκειας συμπέρανε ότι η άποψη της ανεπάρκειας υποστηρίζεται περισσότερο από αυτής της καθυστέρησης (Ferguson & Μεγαλοκονόμου,1988).

1.5 Συχνότητα

Τα προβλήματα του ορισμού και της ταξινόμησης των μαθησιακών δυσκολιών προκαλούν δυσκολία στην εκτίμηση της συχνότητας. Περίπου το 10%-16% του σχολικού πληθυσμού είναι με ειδικές ανάγκες αυτή η υψηλή συχνότητα εμφανίζεται σε παιδιά που διδάσκονται αγγλικά και οι δυσκολίες στην ανάγνωση είναι μηδενικές στα παιδιά που μαθαίνουν γλώσσες και χρησιμοποιούν ιδεογράμματα “κινεζικά”. Το 10% γνωστοποιεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει πρόβλημα περίπου τρία παιδιά σε κάθε τάξη εκτός εάν έχουν κοινωνικές μειονεξίες ή συναισθηματικές διαταραχές και γι’ αυτό το λόγο θα παρουσιάζουν μαθησιακή δυσκολία.

Οι διαταραχές της ανάγνωσης αφορούν το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών και καλύπτονται σε έναν βαθμό από τη διαταραχή των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης αλλά αντίστοιχα επιδημιολογικές έρευνες για τη συχνότητα της διαταραχής των μαθηματικών δεν υπάρχουν. Διαπιστώθηκε σε ένα κλινικό δείγμα ότι τα παιδιά με διαταραχή στα μαθηματικά αφορούν το 1/5 σε ποσοστό 1% των μαθητών (Lyon, 1996).

Η διαταραχή γραπτής έκφρασης εμφανίζεται σπάνια και συνυπάρχει με τις μαθησιακές δυσκολίες (APA, 1994) αν λάβουμε υπόψη μας τα υψηλά ποσοστά (8%-15%) με διαταραχές στη γλωσσική ανάπτυξη καθώς και τα υψηλά ποσοστά των διαταραχών ανάγνωσης υπολογίζεται ότι υπάρχουν διαταραχές στη γραπτή έκφραση και είναι το 10% των παιδιών.

Τέλος το 60%-80% των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες είναι αγόρια (APA, 1994) και παραπέμπονται από τους δασκάλους για πολλά προβλήματα συμπεριφοράς. Τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες είναι ήσυχα και δεν προκαλεί η συμπεριφορά τους την προσοχή των υπολοίπων άλλα η αποδοχή των δυσκολιών απαιτεί προσοχή (Ferguson & Μεγαλοκονόμου, 1988).

1.6 Συμπτώματα

Στα συμπτώματα των μαθησιακών διαταραχών εντάσσονται μια ποικιλία από χαρακτηριστικά τα οποία ευθύνονται για την ανάπτυξη του παιδιού και υπάρχει περίπτωση να εμφανίζονται σε όλα τα παιδιά σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξης. Τα συνηθέστερα συμπτώματα είναι η αποδιοργάνωση, η δυσκολία να ξεχωρίζει τα γράμματα, τους ήχους και τους αριθμούς, η διάσπαση προσοχής, η φτωχή μνήμη, η ανεπαρκής αναγνωστική ικανότητα και οι δυσκολίες στο οπτικό-κινητικό συντονισμό και στη σειροθέτηση (ακολουθία των ημερών, των μηνών και του χρόνου).

Υπάρχουν όμως και άλλα συμπτώματα όπως:

- Έχει συμπεριφορά που αλλάζει.
- Ακατάλληλη συμπεριφορά σε κοινωνικές περιστάσεις.
- Ανώριμη ομιλία.
- δεν ακούει και δεν θυμάται.
- Ξεχνάει πολύ εύκολα.
- Δεν ακολουθεί οδηγίες που προέρχονται από αλλού.
- Δυσκολεύεται να οριοθετηθεί και δεν μπορεί να διακρίνει το αριστερό από το δεξί.
- Δε μπορεί να ονομάσει γνώριμα πρόσωπα και πράγματα.
- Δυσκολεύεται να προφέρει λέξεις και να γράψει.
- Δυσκολεύεται στην ανάγνωση.
- Δυσκολεύεται στην κατανόηση λέξεων και εννοιών.
- Καθυστέρηση γλωσσικής ανάπτυξης.
- Παρορμητικότητα. (www.iatronet.gr)

1.7 Αιτιολογία

Δεν έχουν επιβεβαιωθεί ακόμα οι σχέσεις μεταξύ των μαθησιακών διαταραχών και των αιτιολογικών παραγόντων. Έτσι λοιπόν υπάρχει μια ευρεία άποψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι κατάληξη δυσλειτουργίας τόσο στο περιφερικό όσο και στο κεντρικό νευρικό σύστημα και ορίζονται με βάση τους βιολογικούς μηχανισμούς.

Η ιδέα σημειώνεται από το σύνδρομο συμπεριφοράς εγκεφαλικής βλάβης (brain damage behavioral syndrome)1920. Οι Strauss και Gesseli εστιάζουν στη διαταραχή της αντίληψης και στη διάσπαση της προσοχής αλλά και στη σχέση των μαθησιακών διαταραχών με ελάχιστους τραυματισμούς κατά τη γέννηση. Στη σημερινή εποχή έχουν γίνει πολλές συζητήσεις για τις αιτίες των μαθησιακών διαταραχών και υπάρχουν κλινικά γεγονότα που συνδέονται με τις εγκεφαλικές βλάβες όπως χαμηλό βάρος γέννησης, προγεννητικό τραύμα, μηνιγγίτιδα και δηλητηρίαση από μόλυβδο. Η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία είναι ο όρος που καλύπτει τις υποομάδες αυτών των διαταραχών (Τρίγκα-Μερτίκα,2010)

Παρακάτω με την βοήθεια δύο πινάκων παρουσιάζονται επιγραμματικά και άλλοι αιτιολογικοί παράγοντες.

Πίνακας 1 Νευροφυσιολογικές διαταραχές των μαθησιακών διαταραχών και άλλα αίτια

A) ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	B) ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	Γ) ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
Κοινωνικοοικονομικά	ADD-H και ADD-ποH διαταραχή της προσοχής	Συνδυασμός των δύο κατηγοριών A και B
Εκπαιδευτικά	Δυσλεξία	
Ψυχολογικά	Διαταραχή της αντίληψης, της κατανόησης και καταγραφή της πληροφορίας	
Ψυχιατρικά	Το σύνδρομο των εγκεφαλικών βλαβών του οργανικού τύπου	
	Διαταραχή της μνήμης και της αντίληψης	

Πίνακας 2 Κλινική κατάταξη των μαθησιακών διαταραχών βασιζόμενη στους πιθανούς αιτιολογικούς παράγοντες

A) ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	B) ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	Γ) ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
Κοινωνικοοικονομικοί	Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες	Συνδυασμός των δύο κατηγοριών A και B
Εκπαιδευτικοί	Το σύνδρομο της διαταραχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα <ul style="list-style-type: none"> • Αναπτυξιακού τύπου λειτουργικές διαταραχές χωρίς εγκεφαλικές βλάβες • Οργανικού τύπου με εγκεφαλικές βλάβες 	
Ψυχολογικοί		
Ψυχιατρικοί		
Κοινωνική και Οικονομική στέρηση		
Πολυγλωσσία στην οικογένεια		
Συναισθηματικά προβλήματα	Δυσλεξία <ul style="list-style-type: none"> • Αναπτυξιακού τύπου • Οργανικού τύπου 	
Αυτισμός		
Σύνδρομο Gilles de la Tourette's		

1.8 Συννοσηρότητα

Συννοσηρότητα ονομάζεται η συνύπαρξη δύο ή και περισσότερων διαταραχών. Οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με ψυχολογικές διαταραχές (Rutter, 1974, Willcut & Pennigton, 2000) και 1στα 3-4 παιδιά έχουν διαγνωσθεί με ψυχολογικές διαταραχές.

Διαταραχές Διασπαστικής Συμπεριφοράς και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας:

Πολλές έρευνες ισχυρίστηκαν τη συννοσηρότητα ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Υπάρχουν όμως και επιδράσεις όπως η χαμηλή επίδοση και τα παιδιά με ΔΕΠΥ που εμφανίζουν συμπτώματα όπως η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και η έλλειψη συγκέντρωση προσοχής. Διαπιστώθηκε ότι παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και υπάρχει διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας προτείνονται να ακολουθήσουν ειδική εκπαίδευση.

Διαταραχή Διαγωγής:

Έχει παρατηρηθεί ότι αρκετά παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν και διαταραχές διαγωγής και πολλά από τα παιδιά κινδυνεύουν να αναπτύξουν αντικοινωνική και παραπτωματική συμπεριφορά (Waldie & Spreen, 1993). Έχει γίνει αναφορά από μελετητές ότι η συννοσηρότητα επιδρά και από άλλους παράγοντες όπως η εμφάνιση ΔΕΠΥ και οι διαταραχές λόγου αλλά έχουν ως αποτέλεσμα οι μαθησιακές να μη συνδέονται άμεσα με τις διαταραχές διαγωγής (Frick et al., 1991).

Διαταραχές συναισθήματος και Αγχώδεις Διαταραχές:

Όπως έχουμε τονίσει και παραπάνω τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν παράλληλα και έντονο άγχος και σωματικά συμπτώματα πόνος στο κεφάλι και στην κοιλιά. Μελέτες αποδεικνύουν ότι η συχνότερη διαταραχή είναι η αγχώδης διαταραχή και η φοβία που παρουσιάζεται στα παιδιά με διαταραχές στα μαθηματικά (Prior et al., 1999). Επίσης καταγράφεται ότι παιδιά που έχουν άγχος εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς. Αυτές οι

διαταραχές γίνονται αντιληπτές ειδικά στην εφηβεία με κορυφή τη σχολική φοβία και τη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή (Goldston et al., 2007).

Διαταραχές της διάθεσης:

Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν έως κατάληξη την απογοήτευση, την συναισθηματική αστάθεια, την μειωμένη αυτοεκτίμηση και γενικά την αρνητική εικόνα του εαυτού τους. Οι συνέπειες της μείζων κατάθλιψης είναι μεγαλύτερη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από ότι στο γενικό πληθυσμό (Fristad et al., 1992 & Dalley et al., 1992).

Κοινωνικές δεξιότητες:

Αρκετά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν πρόβλημα στις διαπροσωπικές σχέσεις και στις κοινωνικές δεξιότητες. Αυτά τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν κοινωνικές χειρονομίες και εκφράσεις προσώπων και δεν διακρίνουν διάφορους τόνους φωνής (Holder & Kirkpatrick, 1991). Μολονότι υπάρχουν πολλά σενάρια για τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων κάποια από τα ακολούθα είναι: το περιορισμένο λεξιλόγιο, οι ελαττωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, η δυσκολία να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων, η αδυναμία να επιλύσουν προβλήματα, η νευρολογική δυσλειτουργία, η ακαδημαϊκή αποτυχία και η απόρριψη από τους συνομήλικους και τέλος η συννοσηρότητα με διαταραχές όπως ΔΕΠΥ και κατάθλιψη (Elksnin & Elksnin, 2004). (<http://www.glossa-mathisi>)

Κεφάλαιο 2^ο: Ειδή μαθησιακών δυσκολιών

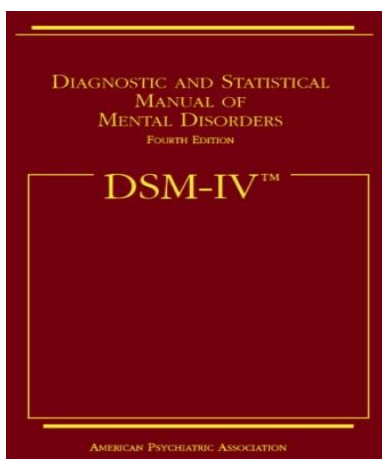


Εικόνα 3

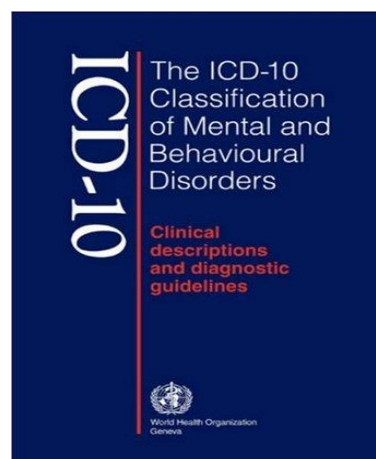
- 2.1 Ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών
 - 2.2.1 Ταξινόμηση συμφώνα με το DSM-IV
 - 2.2.2 Ταξινόμηση συμφώνα με το ICD-10
- 2.2 Διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV
- 2.3 Κλινικό προφίλ
- 2.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες
 - 2.4.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά
 - 2.4.2 Κοινωνικό-συναισθηματικά χαρακτηριστικά
 - 2.4.3 Νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά
- 2.5 Διαταραχή της Ανάγνωσης
- 2.6 Διαταραχή Μαθηματικών
- 2.7 Διαταραχή γραπτής έκφρασης

2.1 Ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών

Για την ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν πολλά εγχειρίδια, κάποια από αυτά είναι: το DSM-IV, το DSM-5 και το ICD-10. Αυτά που θα μας απασχολήσουν είναι το DSM-IV και το ICD-10. Στο πρώτο θα επικεντρωθούμε περισσότερο όπου θα καταγράψουμε και θα αναλύσουμε τις διαταραχές ενώ στο δεύτερο θα αναφέρουμε επιγραμματικά τις διαταραχές όπως αυτό τις ταξινομεί.



Εικόνα 4 Εγχειρίδιο DSM-IV



Εικόνα 5 Εγχειρίδιο ICD-10

2.1.1 Ταξινόμηση συμφωνά με το DSM-IV

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

2.1.2 Ταξινόμηση συμφώνα με το ICD-10

Στο ICD-10 ταξινομούνται ως Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και αντιστοιχεί στη κατηγορία των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ομιλίας και της γλώσσας. Αφορούν διαταραχές όπου οι ικανότητες πρόσκτησης διαταράσσονται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού και εμπίπτουν σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας.

Ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.
- ειδική διαταραχή του συλλαβισμού.
- ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων.
- μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων.
- άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων
- αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη αλλιώς (Μανιαδάκη, & Κάκουρος 2002).

2.2 Διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV

Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV για τη διαταραχή της ανάγνωσης , των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης είναι τα παρακάτω:

- Η επίδοση στις δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και μαθηματικών μετρούνται με ειδικές σταθμισμένες δοκιμασίες ατομικά η οποία είναι χαμηλότερη από το αναμενόμενο της χρονολογικής ηλικίας και της νοημοσύνης του παιδιού.
- Όταν υπάρχουν οι διαταραχές που αναφέραμε και παραπάνω εμποδίζει τόσο την σχολική επίδοση όσο και τη καθημερινή ζωή του παιδιού.
- Αν ένα παιδί έχει αισθητηριακό έλλειμμα οι δυσκολίες στα μαθηματικά, στην ανάγνωση και στη γραφή είναι πιο μεγάλες από αυτές που τα συνοδεύουν (Μανιαδάκη & Κάκουρος 2002).

2.3 Κλινικό προφίλ

Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο χαμηλές σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία και επιδρούν σημαντικά στην καθημερινή ζωή αλλά και στο σχολείο. Μερικά παιδιά βρίσκουν τρόπο να ισοσταθμίζουν τα προβλήματα μάθησης και έτσι να μην αντιμετωπίζουν σημαντικά μαθησιακά προβλήματα.

Οι ικανότητες της ομιλίας, της γραφής, της αριθμητικής, της ακοής και της ανάγνωσης οικοδομούνται στις ίδιες εγκεφαλικές λειτουργίες, πολλά παιδιά μπορεί να εμφανίζουν ταυτόχρονα πάνω από μια διαταραχή μάθησης (Mash & Wolf, 1999).

Η κατανόηση της γλώσσας θεωρείται δεδομένο ώστε να αναπτυχθεί η γλωσσική έκφραση και στο τέλος το παιδί να μάθει να γράφει και να διαβάζει. Υπάρχει λοιπόν περίπτωση μια διαταραχή στη λειτουργία του εγκεφάλου να επηρεάσει τις γνωστικές λειτουργίες (Μανιαδάκη & Κακουρος 2002).

2.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μια απόκλιση ένα χρόνο από το επίπεδο της τάξης ειδικά στις πρώτες σχολικές τάξεις καθώς υπάρχουν δυσκολίες στην ανάγνωση και αργότερα στο γραπτό λόγο.

Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι ευφυέστατο άλλα δεν μπορεί να διαβάσει και να γράψει ικανοποιητικά. Συχνά χαρακτηρίζεται ως τεμπέλης και ανώριμος και αποδίδει καλύτερα στα προφορικά παρά στα γραπτά. Τα παιδιά αυτά έχουν ταλέντο στα εικαστικά, στην μουσική, στο θέατρο και στα τεχνικά. Μαθαίνει μέσω πειραματισμού, παρατήρησης και των οπτικών βοηθημάτων και δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα και προβλήματα που θα του δοθούν άλλα άπαντα λανθασμένα χωρίς να το σκεφτεί. Επίσης παρουσιάζει δυσκολίες στην ακουστική και οπτική αντίληψη, στην επιλεκτική προσοχή, στην ανάπτυξη μεταγνωστικών τεχνικών και στις δυσκολίες με τους συνομήλικους του.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι δυσκολίες στην ακουστική και οπτική αντίληψη οι οποίες παρατηρούνται σε ένα παιδί, αυτές είναι:

- Η αντίληψη του χώρου
- Η οπτική διάκριση
- Η οπτική μνήμη
- Η δυσκολία αντίληψης της σχέσης όλου-μέρους
- Η ακουστική διάκριση
- Η ακουστική μνήμη
- Η ακουστική σύνθεση

Τέλος οι περιοχές που παρουσιάζει το παιδί πρόβλημα είναι: η αισθητηριακή αντίληψη-επεξεργασία, η μνήμη, η λήθη, η προσοχή, η γλωσσική ανάπτυξη, η κατανόηση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, τα κίνητρα, η συμπεριφορά, η κοινωνική και η συναισθηματική εξέλιξη και ο ψυχοκινητικός συντονισμός.

Αυτές τις περιοχές τις ομαδοποιούμε σε τρεις κατηγορίες:

- στα γνωστικά χαρακτηριστικά.
- στα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά.
- στα ψυχονευρολογικά χαρακτηριστικά (Παντελιάδου & Μπότσας,2007).

2.4.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά

➤ Προβλήματα αισθητηριακής αντίληψης και επεξεργασίας:

Σε αυτήν την κατηγορία έχουμε προβλήματα στην οπτική επεξεργασία πληροφοριών και στην ακουστική. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην αντίληψη σχέσεων του χώρου (Wong, 1998) τα μικρότερα παιδιά έχουν πιο σοβαρά προβλήματα με τις σχέσεις του χώρου και αυτό το καταλαβαίνουμε επειδή είναι αδέξια και δυσκολεύονται αρκετά στην κίνηση τους μέσα στο σπίτι και στη τάξη. Συγχέουν το δεξί με το αριστερό και δεν μπορούν να προσανατολιστούν στο χώρο εύκολα (Satz & Morris, 1981). Αυτές οι δυσκολίες μεταβάλλονται και στην εφηβεία, έχουμε δυσκολίες στην αντίληψη χωρικών σχέσεων δηλαδή στη σελίδα ενός βιβλίου ή αδυνατούν να κατανοήσουν ένα σχεδιάγραμμα. Η οπτική μνήμη πολλές φορές είναι περιορισμένη με συνέπεια να υπάρχουν δυσκολίες στην αποθήκευση και στην ανάκληση.

Συναντούμε όμως προβλήματα και στην ακουστική επεξεργασία πληροφοριών δηλαδή έχουμε δυσκολίες στην ακουστική μνήμη (Wong, 1998). Η πιο σοβαρή δυσκολία είναι στη φωνολογική επίγνωση, η μεταγλωσσική δεξιότητα είναι βασική ώστε να κατακτηθεί η ανάγνωση και η γραφή.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πρόβλημα στο να συνθέσουν και να αναλύσουν λέξεις από φωνήματα όπως και να αφαιρέσουν και να προσθέσουν φωνήματα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

➤ Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης λόγου και ομιλίας:

Εδώ περιλαμβάνονται δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο. Τα προβλήματα του προφορικού λόγου είναι (Πολυχρονοπούλου, 1989):

- Όταν μιλάει το παιδί χρησιμοποιεί απλές λέξεις και φράσεις με απλή σύνταξη και γραμματική.
- Παρουσιάζει προβλήματα στους χρόνους των ρημάτων και των αντωνυμιών.
- Παραλείπει λέξεις ή φράσεις.
- Δε χρησιμοποιεί τις σωστές λέξεις για να εκφραστεί και με αυτόν τον τρόπο δεν γίνεται κατανοητό.
- Προσθέτει λέξεις στις προτάσεις.
- Έχει δυσκολίες στην άρθρωση.
- Δυσκολεύεται να βρει τις λέξεις όταν μιλάει με αποτέλεσμα να εγκαταλείπει τη συζήτηση.

Αρκετά μικρά παιδιά επεκτείνουν τις δεξιότητες λόγου-ομιλίας φυσιολογικά αλλά με πιο αργό ρυθμό και αυτό εμφανίζεται κυρίως στα αγόρια. Ορισμένα παιδιά έχουν δυσκολίες και απαιτείται έγκαιρος εντοπισμός για να μην υπάρξουν επιπτώσεις στη γλωσσική επικοινωνία και στη σχολική επίδοσή τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

➤ Δυσκολία στη κατανόηση και μνήμη κειμένων:

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση έχουν πρόβλημα στην έλλειψη κατανόησης ενός κειμένου και παρουσιάζουν ελαττωμένη συναίσθηση στη σημασία του περιεχομένου ενός κειμένου. Παρόλα αυτά υπάρχουν και άτομα με μαθησιακές δυσκολίες που θυμούνται μια σύντομη ιστορία με λίγες λέξεις αλλά δεν υπάρχουν ποιοτικές ενδείξεις όπως παραμορφώσεις ή αφαιρέσεις και προσθήσεις (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

➤ Διαταραχές της μνήμης:

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν και δυσκολίες στην μνημονική ικανότητα που σχετίζονται με την ανάγνωση και την ορθογραφία. Η εργαζόμενη μνήμη είναι κομμάτι του μνημονικού μηχανισμού και πολλά παιδιά έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Έτσι λοιπόν αυτά τα παιδιά δε χρησιμοποιούν και δεν ελέγχουν τις οργανωτικές στρατηγικές που σχετίζονται με την οργάνωση πληροφοριών και ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

➤ Διαταραχές προσοχής και συγκέντρωσης:

Πολλά από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν διάσπαση προσοχής και τα προβλήματα αυτά είναι έντονα. Τα αίτια είναι η αργή επεξεργασία πληροφοριών, η έλλειψη εφαρμογής κινήτρων και η έλλειψη του ενδιαφέροντος για τις εργασίες που έχουν να εκτελέσουν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

2.4.2 Κοινωνικό-συναισθηματικά χαρακτηριστικά

Ένα παιδί με μαθησιακές μπορεί να είναι ατίθασο ή αντίθετα συγκρατημένο. Οι δυσκολίες πληθαίνουν όσο υπάρχει σύγχυση και πίεση και γίνεται ευαίσθητο για τη σχολική επίδοση. Η αυτοεκτίμησή και η αυτοπεποίθηση είναι χαμηλή και συνήθως προσπαθεί να το κρύψει αλλά με λάθος τρόπο.

Συμπεριφορά:

Τα προβλήματα που έχουν εδώ τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η επιθετικότητα και η εσωστρέφεια. Δεν υπάρχει εγγενή αιτιολογία αυτό θεωρείται ως συνεπεία των μαθησιακών και στη συνέχεια υπάρχει η αναμενόμενη σχολική αποτυχία ή το χαμηλό κοινωνικό κύρος ανάμεσα στους συνομήλικούς του (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις:

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δέχονται αρνητικά σχόλια και κριτική από τους συνομήλικούς τους . Οι κοινωνικές δεξιότητες δεν είναι τόσο εξελισσόμενες όπως η προσφορά βοήθειας, η συνεργασία και η ικανοποιητική επικοινωνία. Καταλήγουν λοιπόν σε κοινωνική απομόνωση από τους συμμαθητές τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Συναισθηματική εξέλιξη:

Οι μαθητές εδώ βιώνουν την επαναλαμβανόμενη αποτυχία και αυξάνονται τα αρνητικά και όχι τα θετικά συναισθήματα με τους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα να έχουν πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση και έντονο άγχος (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

2.4.3 Νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά

- Αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας στον επικρατούντα εγκεφαλικό λοβό ή αντιστροφή της εγκεφαλικής ασυμμετρίας.
- Αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου ή της ικανότητας για λόγο. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να διαβάσουν επειδή ο αριστερός εγκεφαλικός λοβός μειονεκτεί.
- Αναπτυξιακή καθυστέρηση στη πλευρίωση. Αυτά τα παιδιά έχουν μια μικρή καθυστέρηση στην ωρίμανση που για αναπτυξιακούς και ορμονικούς λόγους είναι μεγάλες για τον αριστερό λοβό (Carey & Diamond 1980, Rourke 1978, Rutter 1978).
- Η σχετική μειονεξία του αριστερού λοβού απέναντι στο δεξί . Η δομή της εγκεφαλικής οργάνωσης στις μαθησιακές δυσκολίες είναι η δομή ενός μειονεκτικού αριστερού με έναν πλεονεκτικό δεξιό εγκεφαλικό λοβό (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

2.5 Διαταραχή της Ανάγνωσης



Εικόνα 6

Ο Samuel Orton το 1937 σύμφωνα με τη δική του θεωρία αναφέρει ότι η διαταραχή της ανάγνωσης είναι καθυστέρηση της παγίωσης και όχι ενός εγκεφαλικού τραύματος όπως ισχυρίστηκε ο Hinshelwood το 1917. Ο Orton το 1949 δημιούργησε την εταιρία δυσλεξίας, ο όρος δυσλεξία αναφέρεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς και πλέον είναι συνώνυμος με τη διαταραχή της ανάγνωσης και της μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση.

Η κατανόηση της διαταραχής της ανάγνωσης εξαρτάται από τη γνώση των βασικών σταδίων και την πορεία εκμάθησης της ανάγνωσης. Ο μηχανισμός της θεμελιώνεται στη κατανόηση που σχετίζεται με τα γράμματα και τα φωνήματα.

Ακολουθούν τα εξής βήματα:

- Το άτομο επικεντρώνει την προσοχή στα γραπτά σύμβολα και ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο.
- Ταιριάζει το γραπτό σύμβολο στον ήχο.
- Κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους κανόνες γραμματικής.
- Αφού καταλάβει τις λέξεις και τις προτάσεις, δημιουργεί ιδέες και παραστάσεις.
- Παραθέτει τις νέες ιδέες και παραστάσεις με αυτές που υπάρχουν στη μνήμη.
- Τέλος αποθηκεύει τις ιδέες στη μνήμη.

Όταν ένα παιδί αρχίζει να διαβάζει καταβάλλει τεράστια προσπάθεια στην αρχή, είναι αργό και έχει δυσκολία να κατανοήσει και να συνδυάσει τα γράμματα (γραφήματα). Το χαρακτηριστικό της διαταραχής της ανάγνωσης είναι η δυσκολία να διακρίνει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει και οι φωνολογικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Δυσκολίες παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης:

- οι καθρεπτισμοί (3/ε,σ/δ)
- οι αντιμεταθέσεις (αργός/αγρός)
- οι αναστροφές (μ/η)
- οι παραλήψεις (πέρα αντί πέτρα)

Ένα έλλειμμα το οποίο συνδέεται με τις διαταραχές ανάγνωσης είναι οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση δηλαδή στην αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μια λέξη σε συνδυασμό με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων (Olson et. al., 1994 & Stanovitch 1994). Το παιδί που έχει διαταραχές στην ανάγνωση δεν έχει βασικές γλωσσικές δεξιότητες που είναι προϋπόθεση για τη γραφή, την ανάγνωση και την ορθογραφία (Παντελιάδου, 2011).

Μορφές και τύποι δυσλεξίας:

Η δυσλεξία είναι πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου και χωρίζεται στην Επίκτητη δυσλεξία και στην ειδική δυσλεξία.

Επίκτητη δυσλεξία:

Είναι η δυσκολία του ατόμου να επεξεργαστεί το γραπτό λόγο. Οι διαφορές του από την ειδική δυσλεξία είναι ότι στη επίκτητη δυσλεξία οι δεξιότητές της ορθογραφίας, της ανάγνωσης και της γραφής αποκτηθήκαν άλλα λόγω ενός τραυματισμού χαθήκαν στην πλευρικό-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου.

Ο Geschwind το 1962 διέκρινε 3 τύπους, ο πρώτος χαρακτηρίζεται από ανικανότητα του ατόμου να κατανοήσει το γραπτό και προφορικό του λόγο και έχει σοβαρή δυσκολία να παράγει ορθογραφημένη γραφή. Ο δεύτερος δεν είναι τόσο συχνός χαρακτηρίζεται από ανικανότητα στην ανάγνωση και στην γραφή. Τέλος ο τρίτος τύπος χαρακτηρίζεται από ανικανότητα στην ανάγνωση άλλα όχι και στην γραφή.

Ειδική δυσλεξία:

Η ειδική δυσλεξία διακρίνεται σε δύο κατηγορίες στην οπτική δυσλεξία και στην ακουστική δυσλεξία.

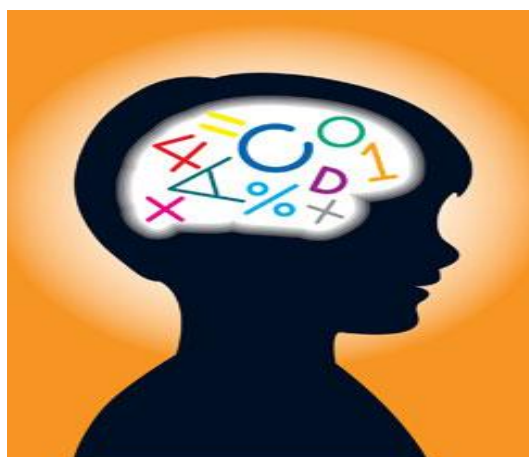
➤ Οπτική δυσλεξία:

Τα άτομα αυτά έχουν δυσκολία στη μάθηση διαμέσου της οπτικής λειτουργίας. Τα χαρακτηριστικά του είναι η δυσκολία να διακρίνει σύνθετα σχέδια, η αντίληψη και η αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών και αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα.

➤ Ακουστική δυσλεξία:

Η ακουστική δυσλεξία είναι μια διαφορετική μορφή αδυναμίας και αναφέρει ότι η ανάγνωση συνδέεται άμεσα με το οπτικό-συμβολικό σύστημα, και υποβοηθούνται από τις ακουστικές λειτουργίες, δηλαδή την ικανότητα διάκρισης ηχητικών ομοιοτήτων ή διαφορών και της σύνθεσης ήχων σε λέξεις. Αν υπάρχει κάποια αδυναμία σε αυτές τις λειτουργίες θα επηρεάσει την ανάγνωση (Pumfrey & Colin D Eliot 1990).

2.6 Διαταραγή στα μαθηματικά



Εικόνα 7

Σύμφωνα με το DSM-IV για να γίνει μια διάγνωση διαταραχών στα μαθηματικά θα πρέπει η ικανότητα του παιδιού που εκτελεί τις πράξεις να είναι πιο χαμηλή από τη χρονολογική ηλικία, το νοητικό επίπεδο και τη τάξη στην οποία είναι. Οι δυσκολίες δεν προέρχονται από ανεπάρκεια διδασκαλίας ή από ελλείμματα στην οπτική, στην ακουστική ή στην νευρολογική λειτουργία.

Τα παιδιά με διαταραχές στην ανάγνωση δυσκολεύονται στις ακουστικό-αντιληπτικές και λεκτικές δεξιότητες αντίθετα τα παιδιά με διαταραχές στα μαθηματικά υπολείπονται στις οπτικοχωρικές και οπτικό-αντιληπτικές δεξιότητες (Rourke, 1985)

Δυσκολίες παιδιών με διαταραχές στα μαθηματικά:

- Έχουν αδυναμία να κατανοήσουν μαθηματικές έννοιες που βασίζονται σε μαθηματικές πράξεις.
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν μαθηματικούς όρους ή σύμβολα.
- Δεν αναγνωρίζουν μαθηματικά σύμβολα.
- Δυσκολεύονται στους αριθμητικούς υπολογισμούς.
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν αριθμούς που συνδέονται με ένα πρόβλημα.
- Δυσκολεύονται να μάθουν τον πίνακα του πολλαπλασιασμού (Lyon, 1996 & Taylor, 1998).
- Συναντάνε δυσκολίες στη χρήση χρημάτων.
- Δεν υπολογίζουν τα κρατούμενα (Μανιαδάκη & Κακουρος 2002).

2.7 Διαταραγή γραπτής έκφρασης



Εικόνα 8

Ο Wong το 1992 ισχυρίστηκε πως οι δυσκολίες στη γραπτή έκφραση φανερώνουν και άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πρόβλημα σε έναν τομέα της γραπτής έκφρασης για παράδειγμα στο συλλαβισμό, τη δομή, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και την ορθογραφία (Hooper et. al., 1994).

Τα παιδιά αυτά που έχουν δυσκολίες στη γραπτή έκφραση δε δυσκολεύονται μονό στη γραφή αλλά και σε άλλες δραστηριότητες όπως ο καλός συντονισμός χεριού-ματιού.

Τα διαγνωστικά κριτήρια σύμφωνα με το DSM-IV είναι ότι η δεξιότητα γραφής είναι πιο χαμηλή σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία, το νοητικό επίπεδο και τη τάξη του. Αν υπάρχει αισθητηριακό πρόβλημα οι δυσκολίες στη γραφή δε θα είναι μεγάλες από αυτές που τη συνοδεύουν.

Στο ICD-10 η διάγνωση συμπύσσεται ως ειδική διαταραχή του συλλαβισμού χαρακτηριστικό της είναι η ειδική και η σημαντική μειονεξία στην εμφάνιση της ορθογραφικής ικανότητας χωρίς να υπάρχει ιστορικό ειδικής διαταραχής στην ανάγνωση (Μανιαδάκη & Κάκουρος 2002).

Δυσκολίες παιδιών στη γραπτή έκφραση:

- Κατά τη γραφή αυτά τα παιδιά κάνουν παραλείψεις, αντικαταστάσεις και προσθήσεις γραμμμάτων, συλλαβών ή λέξεων “ταπέζι ή μπαλκόνι”.
- Ορθογραφικά λάθη σε λέξεις που τις έχουν διδαχτεί.
- Κακογραφία, μουτζούρες, απουσιάζουν τα σημεία στίξης, καταργούν τα διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις.
- Αντιστρέφουν τα γράμματα και τους αριθμούς “το ε το γραφούν 3”.
- Αντιμεταθέσεις γραμμμάτων “στιγάρο ,ζτάκι”.
- Δεν αναγνωρίζουν φωνολογικά και γραπτά ορισμένα γράμματα “μπερδεύουν το β με το φ, το φ με το θ”.
- Γράφουν με κεφαλαία εκεί που δε χρειάζεται και τονίζουν λανθασμένα (Bernice Y.L Wong 1996).

➤ Δυσγραφία.

Η δυσγραφία είναι η ελλειμματική επεξεργασία στη μετατροπή των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων σε κινητική συμπεριφορά, από δυσκολία του ατόμου να παράγει αναγνώσιμη γραφή με το χέρι και μία γενική ασυνέπεια αναγνωστικού επιπέδου και γραφής.

- Είναι επίκτητη και συνδέεται με το κεντρικό νευρικό σύστημα.
- Αυτή η διαταραχή εμφανίζεται στο παιδί όταν ξεκινά να γράφει.
- Συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες.
- Η δυσγραφία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία ενώ η κακογραφία όχι.

Συμπτώματα και χαρακτηριστικά δυσγραφίας:

- Δυσανάγνωστα γράμματα.
- Ασύμμετρο μέγεθος γραμμμάτων.
- Ορθογραφικά λάθη.
- Παραλείψεις και αντικαταστάσεις.
- Αδυναμία του παιδιού να γράψει ένα κείμενο που ακούει ή βλέπει.
- Τα γράμματα τους χειροτερεύουν όσο περνάει η ώρα.
- Επέρχεται κόπωση.
- Ψιθυρίζει αυτά που γράφει (Bernice Y. L. Wong 1996).

➤ Κακογραφία.

Η κακογραφία είναι η γρήγορη και άσχημη γραφή ή οποία δεν αποτελεί μαθησιακή δυσκολία. Το παιδί με κακογραφία κάνει κακή αρχή σε ασκήσεις της πρώτης γραφής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, χωρίς να δίνεται μεγάλη σημασία από το δάσκαλο ή το γονιό.

Συμπτώματα και χαρακτηριστικά κακογραφίας:

- Δυσανάγνωστα γράμματα.
- Ασύμμετρο μέγεθος γραμμάτων.
- Ορθογραφικά λάθη.
- Ο κακογράφος μαθητής εάν προσέξει και συγκεντρωθεί περιορίζει σημαντικά τα ορθογραφικά του λάθη και κάνει όμορφα γράμματα (Bermice Y. L. Wong 1996).

➤ Δυσορθογραφία.

Είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία τα παιδιά εδώ κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη τόσο στο θέμα όσο και στις καταλήξεις. Συνήθως τα παιδιά που έχουν δυσλεξία έχουν ταυτόχρονα και προβλήματα στην ορθογραφία.

Τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στην δυσορθογραφία εμφανίζουν:

- Ορθογραφικά λάθη στο θέμα και στις καταλήξεις “δε θυμούνται τους κανόνες ορθογραφίας”.
- Αντικαθιστούν δίψηφα σύμφωνα που μοιάζουν ακουστικά “τσάκι αντι τζακι”.
- Προσθέσεις ή παραλείψεις γραμμάτων “τελειώνω ή τελιώνω αντι για τελειώνω”.
- Δε χρησιμοποιούν τους τόνους.
- Γραφή εκτός γραμμής του τετραδίου (Bermice Y.L Wong 1996).

Κεφάλαιο 3^ο: Διάγνωση Μαθησιακών δυσκολιών.



Εικόνα 9

3.1 Διάγνωση

3.2 Διαφορική Διάγνωση Μαθησιακών δυσκολιών

3.2.1 Πολυπαραγοντική προσέγγιση με βάση τη θεωρία ESSENCE

3.3 Διαγνωστικά εργαλεία

3.3.1 Ελληνικό WISCII

3.3.2 Τεστ Αθηνά

3.3.3 ΑνΟμιλο 4

3.3.4 Τεστ αξιολόγησης της έκφρασης και της κατανόησης

3.3.5 TOPL-2

3.3.6 TROG

3.3.7 ΑΞΕΛ

3.3.8 Τεστ μάθησης και κατηγοριοποίησης

3.1 Διάγνωση



Εικόνα 10

Όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω οι μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται κυρίως στην κατανόηση του λόγου, στη γραφή, στην ανάγνωση και επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη εμφανίζοντας ορισμένα συμπτώματα. Οι μαθησιακές δυσκολίες που παρατηρούνται σε παιδιά και ενήλικες μπορεί να προέρχονται από βαρηκοΐες, νοητική υστέρηση, κωφώσεις, δυσκολίες στην όραση, περιβαλλοντικούς παράγοντες, ψυχολογικούς, κρανιο-εγκεφαλικές κακώσεις και νευρολογικά αίτια.

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει κάποιες εξετάσεις:

- Συνέντευξη από τους γονείς και ιστορικό για την αναπτυξιακή εκτίμηση του παιδιού.
- Να εξετάσουν την ανάγνωση σε ένα κείμενο σύμφωνα με τη χρονολογική ηλικία του από το βιβλίο της τάξης που βρίσκεται ή από τη προηγούμενη.
- Να εξετάσουν την ορθογραφία σε ένα κείμενο σύμφωνα με τη χρονολογική ηλικία.
- Να εξετάσουν επιλεγμένες λέξεις σύμφωνα με τη χρονολογική ηλικία.
- Έλεγχος πλευρίωσης με συγκεκριμένες ασκήσεις.
- Να ελέγξουν τις γνωστικές του ικανότητες δηλαδή τον προσανατολισμό στο χώρο και τη βραχεία μνήμη βάσει ειδικού test.
- Να εξετάσουν την οπτική διάκριση και την γραφημική- φωνημική διάκριση.
- Να εξετάσουν τις αριθμητικές έννοιες σύμφωνα με τη χρονολογική ηλικία.

- Σημασιολογική εξέταση-ερμηνεία των ακουστικών παραστάσεων-μνήμη, των ακουστικών ακολουθιών και να εξετάσουν το συγκερασμό των γλωσσικών φθόγγων – άσκηση ολοκλήρωσης ελλιπών λέξεων για να εντοπίσουν τη ψυχογλωσσική ηλικία του παιδιού σύμφωνα με το test του ΙΤΡΑ.

Η αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών έχει διαφορά από άτομο σε άτομο δηλαδή τα αίτια, την ηλικία και το βαθμό δυσκολίας. Σημαντικό ρόλο παίζει και η οικογένεια όπως και οι προσπάθειες που καταβάλλουν τα ίδια τα άτομα (Kavale, Kenneth & Formess, Steven, 1995).

3.2 Διαφορική Διάγνωση Μαθησιακών δυσκολιών

Διαφορική διαγνωση ή διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείουμε παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση.

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών τίθεται αφότου το παιδί αρχίσει την εκπαίδευση. Για να θεωρήσουμε ότι ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχει ξεπεράσει τα όρια των 2 αποκλίσεων ανάμεσα στις νοητικές δεξιότητες και στην επίδοση. Απαραίτητο για τη διάγνωση είναι η ύπαρξη δοκιμασιών για την ηλικία και το σχολικό τους επίπεδο.

Οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται στις φυσιολογικές παραλλαγές της ακαδημαϊκής επίδοσης και στην σχολική δυσκολία που συνεπάγονται από την ανυπαρξία επαρκούς εκπαίδευσης και σε πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση.

Πολλά παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην ακοή και στην όραση τους, παρουσιάζουν προβλήματα που επιδρούν στις μαθησιακές δεξιότητες γι' αυτό το λόγο πρέπει η διάγνωση να γίνεται ξεχωριστά. Τα παιδιά που έχουν νοητική καθυστέρηση οι μαθησιακές τους δυσκολίες είναι απόρροια των δυσλειτουργιών τους δηλαδή των νοητικών λειτουργιών. Σε κάποιες περιπτώσεις που το παιδί έχει είτε ελαφριάς είτε μέτριας νοητικής καθυστέρησης τότε οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μεγαλύτερες.

Πρωτογενείς συναισθηματικές διαταραχές:

Υπάρχουν δυσκολίες στο σχολείο λόγω του προβλήματος με το άγχος ή της ανεπάρκειας κινήτρου. Παιδιά με σοβαρή κατάθλιψη ή ψύχωση (σοβαρή μορφή διαταραχής) είναι οι ψυχικές παθήσεις τις οποίες ο άνθρωπος τις αποκαλεί ‘τρελά’ και χαρακτηρίζονται από κακή σχολική επίδοση. Όσα παιδιά έχουν πρωτογενείς συναισθηματικές διαταραχές έχουν εντελώς διαφορετικό μαθησιακό προφίλ από τα παιδιά με ειδική αναπτυξιακή μαθησιακή διαταραχή. Εάν βεβαιωθεί ελάττωση της σχολικής επίδοσης, η συναισθηματική διαταραχή εμφανίζεται ταυτόχρονα ή πιο μετά τότε οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με την υποκειμενική συναισθηματική διαταραχή (Kavale, Kenneth & Formess, Steven, 1995).

3.2.1 Πολυπαραγοντική προσέγγιση με βάση τη θεωρία ESSENCE

Αναφέρεται σε μια ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών. Σκοπός της ανάδειξης είναι η κλινική πραγματικότητα των παιδιών και των ίδιων των γονέων που παρουσιάζει στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη βαθμίδα κλινικές ρυθμίσεις. Συνήθως εμφανίζουν ποικίλα συμπτώματα τα οποία αλλοιώνονται στην πρώιμη παιδική ηλικία και υπάρχουν διάφορα προβλήματα στους εξής τομείς:

- Στη γενική ανάπτυξη
- Στην επικοινωνία
- Στην γλώσσα
- Στην κοινωνική αλληλοσυσχέτιση
- Στον συντονισμό κινήσεων
- Στην προσοχή
- Στην συμπεριφορά
- Στην διάθεση και τον ύπνο

Τα παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους τομείς θα πρέπει να επισκεφτούν κάποιον ειδικό.

Η διάγνωση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κλινικής και ερευνητικής πρακτικής. Η διάκριση μεταξύ της διαταραχής και όχι της διαταραχής ότι οι κλινικές και οι γιατροί προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες του παιδιού με τις εξής διαταραχές που μπορεί να εμφανίζονται:

- Στην ADHD
- Στον Αυτισμό
- Μαθησιακές δυσκολίες
- Στην Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού (Δυσπραξία)
- Στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή
- Στην διπολική διαταραχή
- Στο σύνδρομο Tourette

Όλες αυτές οι διαταραχές παρουσιάζουν συννοσηρότητα με κάποια άλλη και είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστούν η μια με την άλλη διαταραχή και ιδίως στην πρόωρη διαγνωστική αξιολόγηση. Τα συμπτώματα της κάθε διαταραχής υπάρχει περίπτωση να επικαλύπτονται από την άλλη όπως και τα διαγνωστικά κριτήρια της μπορεί να καλύπτουν τουλάχιστον ένα ή δύο σε αυτήν την ηλικία. Ο Essence δεν αποτελεί μια διάγνωση από μόνη της αλλά προειδοποιεί τους κλινικούς ιατρούς και ερευνητές να αναγνωρίσουν μια ποικιλία προβλημάτων που εκδηλώνονται σε παιδιά, εφήβους και σε ενήλικους σε πρώιμη έναρξη ενός νευροαναπτυξιακού προβλήματος. Είναι πολύ σημαντική η ακριβής διάγνωση αλλά εάν υπάρχει ένα μόνο ένα είδος κάποιου προβλήματος θα χρειαστεί με τη πάροδο του χρόνου επαναξιολόγηση.

Το φάσμα του αυτισμού μαζί με την με την ADHD είναι ξεχωριστές διαταραχές αλλά διαγιγνώσκονται μαζί πολλές φορές στο άτομο. Όμως υπάρχει μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση ότι αυτές οι διαταραχές επικαλύπτονται. Αναφέρεται ότι τα αίτια και τα συμπτώματα της είναι στο επίκεντρο (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov>).

3.3 Διαγνωστικά εργαλεία

Τα διαγνωστικά εργαλεία τα χρησιμοποιούμε για την εκτίμηση συναισθηματικών καταστάσεων (άγχος, φοβίες), για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, για να εντοπίσουν τις νοητικές καταστάσεις και τις ελλείψεις (νοητική υστέρηση αλλά και εντοπισμός παιδιών με υψηλές νοητικές δυνατότητες), για την διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (δυσλεξία) και τέλος για να εντοπίσουν τις πιθανές αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμός).

Κάποια από τα διαγνωστικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν ώστε να γίνει η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι:

- Ελληνικό WISC II.
- Τεστ Αθηνά.
- ΑνΟμιλο 4.
- Τεστ αξιολόγησης της έκφρασης και της κατανόησης.
- TOPL-2.
- TROG.
- ΑΞΕΛ.
- Τεστ μάθησης και κατηγοριοποίησης

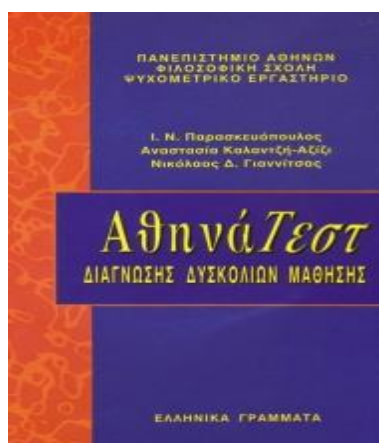
3.3.1 Ελληνικό WISC-III



Εικόνα 11 Διαγνωστικό εργαλείο WISC-III

Το διαγνωστικό εργαλείο WISC-III είναι η αναγνωρισμένη κλίμακα νοημοσύνης για παιδιά (Wechsler Intelligence Scale For Children). Απαρτίζεται από 13 κλίμακες οι οποίες αξιολογούν διαφορές πλευρές της νοημοσύνης δηλαδή την οπτική αντίληψη, την ακουστική μνήμη, την αφαιρετική σκέψη και την κατανόηση. Όλες οι υποδοκιμασίες αποδίδουν τη γενική νοημοσύνη και ο συνδυασμός όλων αυτών των υποδοκιμασιών μας δίνουν μια εκτίμηση για την πρακτική και την λεκτική νοημοσύνη. Το WISC-III αξιολογεί παιδιά ηλικίας 6 έως 16 ετών και φέρει έγκυρες πληροφορίες για τη γνωστική ικανότητα του παιδιού (<http://www.logotherapiea-kalamata.gr>).

3.3.2 Τεστ Αθηνά



Εικόνα 12 Εγχειρίδιο Τεστ Αθηνά

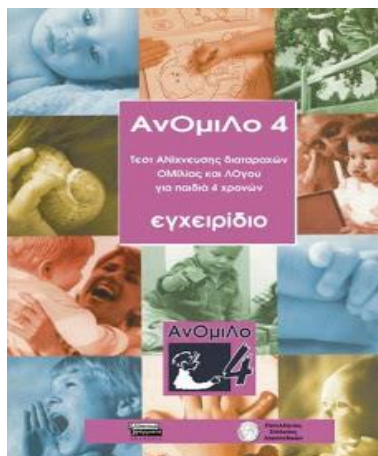
Το τεστ Αθηνά είναι ένα διαγνωστικό μέσο που εντοπίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού. Επίσης μέσω του τεστ αυτού εντοπίζουμε τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού παρατηρώντας ελλείψεις που χρήζονται παρέμβασης. Τα αποτελέσματα του τεστ αυτού αξιοποιούνται έτσι ώστε να προγραμματιστούν εξατομικευμένα προγράμματα για το κάθε παιδί ξεχωριστά.

Το τεστ Αθηνά αξιολογεί 5 βασικούς τομείς:

- Τη νοητική ικανότητα.
- Την ικανότητα να ολοκληρώνει προτάσεις.
- Την μνήμη ακολουθιών.
- Τη γραφο-φωνολογική ενημερότητα.
- Τη νευρο-ψυχολογική ενημερότητα.

Το τεστ Αθηνά χορηγείται σε παιδιά 5 έως 9 ετών, σε περίπτωση όμως που υπάρχει νοητική υστέρηση μπορούμε να το χορηγήσουμε και έως την ηλικία των 14^{ων} ετών (<http://www.logotherapeia-kalamata.gr>).

3.3.3 ΑνΟμιλο 4



Εικόνα 13 Εγχειρίδιο ΑνΟμιλο 4

Το ΑνΟμιλο 4 ανιχνεύει προβλήματα στον λόγο και στην ομιλία σε παιδιά 3,9 έως 4,6 ετών. Αν υπάρχουν τυχόν δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου είναι απαραίτητη η παρέμβαση με σκοπό την αποκατάσταση ακόμα και αν υπάρχουν ελλείψεις. Είναι πολύ σημαντική η αποκατάσταση να γίνει νωρίτερα δηλαδή πριν ενταχθεί στην Α' δημοτικού διότι πέρα από τις διαταραχές λογού κινδυνεύει να αναπτύξει προβλήματα στο γραπτό λόγο καθώς επίσης μπορεί να παρουσιάσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες (<http://www.logotherapiea-kalamata.gr>).

3.3.4 Τεστ αξιολόγησης της έκφρασης και της κατανόησης



Εικόνα 14 Τεστ PLS

Ο λόγος απαρτίζεται από 3 τομείς:

- Τη δομή η οποία αποτελείται από:
 - Τη μορφολογία, τα μικρότερα τμήματα της λέξης γνωστή ως μόρφημα και οι κανόνες αυτών.
 - Τη φωνολογία, οι φθόγγοι της ελληνικής γλώσσας και οι κανόνες που τη διέπουν.
 - Τη σύνταξη, κανόνες συνδυασμού των λέξεων για να σχηματίσουν προτάσεις.
- Το περιεχόμενο, δηλαδή η γνώση του νοήματος των λέξεων.
- Τη χρήση του λόγου, δηλαδή η γνώση και η τήρηση των κοινωνικο-γλωσσικών κανόνων.

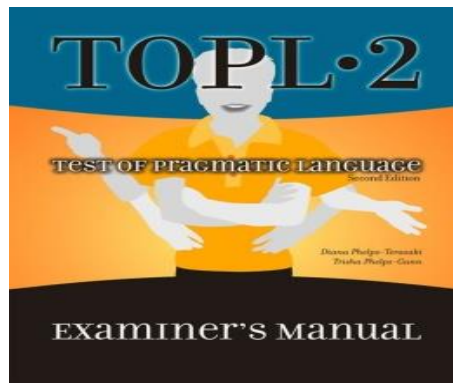
Κάποιες φορές ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα στη κατανόηση (δεν καταλαβαίνουν εντολές και τι εννοούν οι άλλοι) και δεν είναι σε θέση να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και γενικά πληροφορίες. Γι' αυτό έχουν εφευρεθεί διαφορά διαγνωστικά εργαλεία για τη διάγνωση και την αξιολόγηση σε παιδιά που έχουν δυσκολίες στη κατανόηση και στην έκφραση.

Μερικά τεστ για το λόγο είναι:

- Το CELF(Clinical Evaluation of Language Fundamental).
- Το DERBYSHIRE(Derbyshire Language Scheme).
- Το PLS(Preschool Language Scale).

Αυτά τα τεστ αφορούν παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν δυσκολίες στην έκφραση και στη κατανόηση (<http://www.logotherapieia-kalamata.gr>).

3.3.5 TOPL-2



Εικόνα 15 Τεστ TOPL-2

Το TOPL-2 (Test OF Pragmatic Language) έχει σταθμιστεί και αξιολογεί τη πραγματολογική χρήση της γλώσσας. Απαρτίζεται από 36 εικόνες και 8 ερωτήσεις τα οποία αξιολογούν τη μεταφορά, την κατανόηση της ειρωνείας, την τήρηση κοινωνικών κανόνων και τη δεξιότητα ενός παιδιού να καταλαβαίνει και να λύνει ένα κοινωνικό πρόβλημα. Το τεστ αυτό αφορά παιδιά ηλικίας 6 έως 17 ετών (<http://www.logotherapieia-kalamata.gr>).

3.3.6 TROG



Εικόνα 16 Τεστ TROG

Η γραμματική είναι σημαντική τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στο γραπτό λόγο για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το TROG (Test For Reception Of Grammar) είναι το πλέον αρμόδιο να αξιολογεί τη κατανόηση και τη γραμματική επάρκεια. Αφορά ηλικίες 4 έως 12 ετών και ενήλικές με αφασία. Απαρτίζεται από 20 σελίδες και υπάρχουν ξεχωριστά 4 διαφορετικές εικόνες με σκοπό να ελέγξει το λεξιλόγιο και τη γραμματική του. Το επίπεδο του τεστ δυσκολεύει ανάλογα με τις δεξιότητες του παιδιού (www.logotherapia-kalamata.gr).

3.3.7 ΑΞΕΛ

Το ΑΞΕΛ αξιολογεί τις επιτελικές λειτουργίες στο δημοτικό και είναι ένα σταθμισμένο τεστ το οποίο ανιχνεύει όπως αναφέραμε τις επιτελικές λειτουργίες και αφορά παιδιά σχολικής ηλικίας 6 έως 10 ετών.

Το τεστ αυτό περιέχει:

- Τη δοκιμασία του πύργου, δηλαδή αξιολογεί τις ικανότητες των παιδιών να σχεδιάζουν τις ασκήσεις γνωστικού ελέγχου και να επιλύουν προβλήματα στα μη λεκτικά πλαίσια.
- Τη παρατεταμένη εφαρμογή σύνθετης στρατηγικής απάντησης, δηλαδή εξετάζει τις δεξιότητες εφαρμογής σύνθετης στρατηγικής των απαντήσεων σε λεκτικά ερεθίσματα.

- Τις Λεκτικές και μη λεκτικές δοκιμασίες επαγωγικής σκέψης, δηλαδή αξιολογεί την επαγωγική, την συνθετική και τέλος την αναλυτική σκέψη.

Ο σκοπός του ΑΞΕΛ είναι να ανακαλύπτει και να αξιολογεί τα ελλείμματα στους γνωστικούς τομείς και έτσι να σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα παρέμβασης για κάθε παιδί (www.logotherapieia-kalamata.gr).

3.3.8 Τεστ μάθησης και κατηγοριοποίησης

Όπως και τα υπόλοιπα τεστ έτσι και αυτό είναι ένα σταθμισμένο τεστ το οποίο αξιολογεί παιδιά που εμφανίζουν πρόβλημα στις δυσκολίες μάθησης, λόγω των επίκτητων ή αναπτυξιακών διαταραχών όπως η δυσλεξία, η επιληψία και η ειδική γλωσσική διαταραχή καθώς και σε άτομα με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες. Ενδείκνυται σε παιδιά ηλικίας 5 έως 12 ετών και απαρτίζεται από 2 κλίμακες τη “κλίμακα μάθησης” και τη “κλίμακα κατηγοριοποίησης”. Επίσης μπορούμε να τις χορηγήσουμε ανεξάρτητα αλλά μπορούν και να συνδυαστούν και με σταθμισμένα τεστ. Οι δοκιμασίες της κάθε κλίμακας εξετάζει διάφορους τομείς της μάθησης και της κατηγοριοποίησης, με στόχο να ανακαλύψει τις διαταραχές και να παρέμβει (www.logotherapieia-kalamata.gr).

Κεφάλαιο 4^ο Αντιμετώπιση και Μορφές Παρέμβασης.



Εικόνα 17

4.1 Θεραπευτική Αντιμετώπιση Μαθησιακών δυσκολιών

4.2 Μορφές Παρέμβασης

4.2.1 Δραστηριότητες για τη Διαταραχή της ανάγνωσης

4.2.2 Δραστηριότητες για τη Διαταραχή στα μαθηματικά

4.2.3 Δραστηριότητες για τη Διαταραχή στη γραπτή έκφραση

4.1 Θεραπευτική Αντιμετώπιση Μαθησιακών δυσκολιών

Χρησιμοποιούμε πολλές τεχνικές έτσι ώστε να αντιμετωπίσουμε τις μαθησιακές δυσκολίες μια από αυτές είναι ψυχοκοινωνικές και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και καθορίζονται από ορισμένες βασικές αρχές που επιτρέπουν στο παιδί α) να κατανοήσει τα αίτια των δυσκολιών, β) να έχει το κίνητρο για μάθηση και γ) να βιώσει το συναίσθημα της επιτυχίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Στην προσπάθεια αντιμετώπισης ο ειδικός πρέπει να αξιολογήσει το μαθησιακό επίπεδο που ανταποκρίνεται ένα παιδί χωρίς να υπάρχουν δυσκολίες και παράλληλα ο ειδικός να γίνει αρωγός, να το ανατροφοδοτεί και κάθε φορά το παιδί να καταλαβαίνει πόσο αποτελεσματική είναι η προσπάθεια του. Ο ειδικός πρέπει να εστιάσει στη προσπάθεια του παιδιού, στον αυτοέλεγχο, στην αυτοκαθοδήγηση και επιπλέον πρέπει να του ενισχύσει την αυτοεκτίμηση του. Πολύ σημαντικό είναι η συνεργασία του ειδικού με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, γιατί αυτοί είναι που περνάν την περισσότερη ώρα μαζί με το παιδί (Κάκουρος 2001).

Όπως γνωρίζουμε τα προβλήματα της ομιλίας οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιμετωπίζονται με κάποιο φάρμακο ούτε με ιατρικές παρεμβάσεις και σε πολλές περιπτώσεις έχουν αποτέλεσμα τη διαταραχή της προσοχής και της υπερκινητικότητας. Ένα σημαντικό σημείο για να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα είναι να το αναγνωρίσουμε. Η αναγνώριση ενός προβλήματος μάθησης είναι παρά πολύ δύσκολη για τους γονείς και πολλά παιδιά έχουν τέτοιου είδους προβλήματα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας που εμφανίζονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Κάκουρος 1996).

Αν ένα παιδί κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού έχει δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή ή στα μαθηματικά υπάρχει μια περίπτωση οι δάσκαλοι και οι γονείς να μην ανησυχήσουν αν είναι πολύ ήσυχο. Όταν τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών σχετίζονται με ΔΕΠ-Υ τότε η αναγνώριση των δυσκολιών είναι έγκαιρες διότι έχουμε παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2002).

Στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών θα πρέπει να βοηθήσουν και οι γονείς το παιδί με διάφορους τρόπους, όπως:

- Στην απογευματινή μελέτη να κάνουν συχνά διαλείμματα και να εναλλάσσουν δραστηριότητες δηλαδή στατικές ή κινητικές για να εκτονωθούν και να ξεκουραστούν.
- Επίσης απαραίτητο είναι να το ενθαρρύνουν και να το επιβραβεύουν για να καταβάλλει προσπάθειες.
- Η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν στα μαθήματα για να είναι σίγουροι ότι διατηρούν τη βλεμματική επαφή του και τη προσοχή του.
- Στο γραπτό λόγο πρέπει το παιδί να βοηθηθεί σε επίπεδο πρότασης δηλαδή να γράφει προτάσεις με απλή συντακτική δομή με τη βοήθεια ερεθίσματος ή εικόνων (π.χ. αυτό είναι ένα μαχαίρι, με το μαχαίρι κόβω). Να γράφει προτάσεις με μεμονωμένες λέξεις και να βάζει σωστά τις λέξεις σε μια πρόταση. Στο γραπτό λόγο προηγείται το περιεχόμενο και μετά η ορθογραφία γι' αυτά βοηθούν η ασκήσεις συμπλήρωσης προτάσεων ή λέξεων. Για τη παραγωγή του γραπτού λόγου σημαντική είναι η ανάπτυξη του θέματος προφορικά και μετά το παιδί να γράφει τις λέξεις-κλειδιά για καλύτερη οργάνωση.
- Στην ορθογραφία θα βοηθηθεί από την παραγωγή απλών οικογενειακών λέξεων, της καταληκτικής ορθογραφίας και από τη λειτουργική χρήση της γραμματικής.
- Την συνεργασία με τους συμμαθητές (<http://www.paidiatros.com>).

Στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών θα πρέπει να βοηθήσουν πιο πολύ οι εκπαιδευτικοί το παιδί με διάφορους τρόπους, όπως:

- Πρέπει να βάζουν το παιδί να καθίσει κοντά στο δάσκαλο, μακριά από τη πόρτα και να κοιτά στο πίνακα.
- Απομάκρυνση αντικείμενων για να μη διασπάται η προσοχή.
- Δεν πρέπει να υπάρχει θόρυβος στη τάξη.
- Επιβράβευση θετικών συμπεριφορών.
- Να ενθαρρύνουμε τη προφορική απάντηση εάν ο γραπτός λόγος τον κουράζει.
- Ζητάμε από το παιδί να διαβάσει το πρόβλημα 2 φορές πριν το λύσει. Του δείχνουμε πώς να βρίσκει τις λέξεις -κλειδιά και να διατυπώνει ένα βασικό ερώτημα (<http://www.paidiatros.com>).

4.2 Μορφές Παρέμβασης

Πρώιμη παρέμβαση είναι οι μορφές παιδοκεντρικών δραστηριοτήτων εξάσκησης και εκπαίδευσης καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν στη καθοδήγηση των γονέων αμέσως μετά το προσδιορισμό της κατάστασης των παιδιών. Η πρώιμη παρέμβαση απευθύνεται στο παιδί, στους γονείς, σε όλη την οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον.

Υπάρχουν διάφορες μορφές παρέμβασης και δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα μάθει να διαβάζει, να γράφει και να κατανοεί τις μαθηματικές έννοιες (<http://www.anaptyxikaikinisi.gr>).

4.2.1 Δραστηριότητες για τη Διαταραχή της ανάγνωσης



Εικόνα 18

Για να βελτιωθεί η ανάγνωση μπορούμε να κάνουμε διαφορές ασκήσεις όπως:

- Ζητάμε από το παιδί να βρει:
 - Λέξεις που αρχίζουν από “μ”
 - Λέξεις που να έχουν μέσα το σύμπλεγμα “κρ”
 - Λέξεις που να περιέχουν τη συλλαβή “βε”
- Να φτιάξουμε σε λευκό χαρτόνι κάρτες με τα γράμματα της ελληνικής γλώσσας με κεφαλαία αλλά και μικρά γράμματα. Ζητάμε από το παιδί να μας πει τα γράμματα, να βρει λέξεις που αρχίζουν από όλα τα γράμματα και να αντιστοιχήσει τα κεφαλαία με πεζά.
- Να φτιάξουμε πινάκες με λέξεις:
 - που διαφέρουν στο πρώτο γράμμα π.χ. πόδι-ροδί, θέμα-δέμα.
 - που σχηματίζονται με αντιμετάθεση συλλάβων π.χ. ζάρι-ρίζα.
 - που διαφέρουν στον τονισμό π.χ. γέρος-γερός (Μπόντη,2013)

4.2.2 Δραστηριότητες για τη Διαταραγή στα μαθηματικά



Εικόνα 19

Τα προγράμματα παρέμβασης για παιδιά με δυσκολίες στα μαθηματικά περιλαμβάνουν:

- Ασκήσεις οργάνωσης του χώρου:

“Το παιδί μέσα από αυτές τις ασκήσεις μαθαίνει να προσδιορίζει τη θέση των αντικείμενων σε σχέση με το σώμα του: μπρος-πίσω, δεξιά-αριστερά, πάνω-κάτω, να προσδιορίζει τη θέση του εαυτού του σε σχέση με τα αντικείμενα και τη θέση των αντικείμενων μεταξύ τους: μπροστά από, πίσω από, δεξιά από, αριστερά από, πάνω από και κάτω από, και τέλος να μαθαίνει να προσδιορίζει θέσεις με τις σχετικές έννοιες: ανάμεσα, στη μέση, απέναντι και δίπλα.

Οι ασκήσεις που είναι κατάλληλες είναι οι παρακάτω:

- Τοποθέτηση και μετακίνηση στη τάξη ή στην αυλή.
- Τοποθέτηση και μετακίνηση σε ένα κουκλόσπιτο.
- Τοποθέτηση και μετακίνηση σε εικόνα ή σχήμα.
- Βήματα ενός χορού.
- Να παίζουν το Κοντορεβιθούλη.
- Γύρω γύρω όλοι (Μπόντη,2013)

➤ Ασκήσεις οργάνωσης του χρόνου:

Με τις ασκήσεις αυτές το παιδί κατανοεί έννοιες που είναι συνδυασμός από τα βιώματα του δηλαδή από τη καθημερινότητα του.

Μερικές έννοιες που πρέπει να κατανοήσει είναι:

- Πρώτα-μετά “πρώτα πλύθηκα και μετά ντύθηκα”
- Αργά-γρήγορα “τρέχουμε με γρήγορο ρυθμό, περπατάμε αργά κάνοντας περίπατο” Μέρα-νύχτα, νωρίς-αργά, τώρα-υστέρα, πριν-μετά.
- Πρωί-μεσημέρι-βράδυ “το πρωί σηκώνομαι νωρίς και το βράδυ κοιμάμαι αργά”.
- Τη διαδοχή των ημερών.
- Την διάρκεια εκτέλεσης μιας εργασίας.
- Τα χαρακτηριστικά των εποχών.
- Τη διαδοχή των μηνών (Μπόντη,2013)

➤ Παιχνίδια ομαδοποίησης και ταξινόμησης:

- Βρες το όμοιο:
 - Στόχος: Να συσχετίζουν τα αντικείμενα, να βρίσκουν τις διαφορές και τις ομοιότητες, να σχηματίζουν πρωτομαθηματικές έννοιες και να αναπτύσσουν το λεξιλόγιο τους.
 - Υλικά: Εικόνες αντικείμενων που είναι ανά δύο όμοια και έχουν λεπτές διαφορές ανάμεσα τους.
 - Κανόνας: Τα παιδιά βρίσκουν τα αντικείμενα που είναι ανά δύο όμοια και τα κάνουν ζευγάρια περιγράφοντας την ομοιότητα.

- Βάζω τις εικόνες σε σειρά:
 - Στόχος: 6 εικόνες που να δείχνουν τα στάδια μιας δραστηριότητας “ένα παιδί που βρίσκεται στο κρεβάτι, σηκώνεται, πλένεται, ντύνεται, τρώει και φεύγει για το σχολείο”.
 - Υλικά: Βάζουμε εικόνες σε λογική σειρά.
 - Κανόνας: Πρέπει να τις βάλουν σε σωστή σειρά (Μπόντη,2013)

- Παιχνίδια για την απόκτηση της έννοιας του χρόνου:
 - Γνώρισε τις ημέρες:
 - Στόχος: Να μάθουν τις ημέρες.
 - Υλικά: Μια μπάλα που ρίχνουν σε έναν τοίχο.
 - Κανόνας: Τα παιδιά ρίχνουν τη μπάλα στον τοίχο τη ξαναπιάνουν και λένε ένα όνομα μιας ημέρας και το παιχνίδι συνεχίζεται λέγοντας και τις υπόλοιπες μέρες.

 - Γνωρίζω τους 3 μήνες της άνοιξης:
 - Στόχος: Να μάθουν τους 3 μήνες της άνοιξης.
 - Υλικά: Ένας κύκλος σχεδιασμένος σε χαρτόνι και χωρισμένος σε 3 μέρη.
 - Κανόνας: Τα παιδιά θα πρέπει να κολλήσουν τις εικόνες στον κατάλληλο μήνα (Μπόντη,2013)

4.2.3 Δραστηριότητες για τη Διαταραχή στη γραπτή έκφραση



Εικόνα 20

- Πώς θα ενισχύσουμε την γραφο-συμβολική δεξιότητα.

Ασκήσεις ανίχνευσης και αντιγραφής πάνω από σχήματα, αριθμούς και γράμματα. Τα παιδιά αντιγράφουν ένα γράφημα και αμέσως μετά το κόβουν και το συγκρίνουν με το πρότυπο.

- Για τη δυσγραφία δίνουμε στα παιδιά να ενώσουν γραμμές ή τελείες.

Αποτελεσματική είναι να βάλουμε ταινίες μεταξύ των γραμμών γραφής ή να σχηματίσουν κενά πλαίσια σε χαρτόνι και να τα τοποθετήσουν στα τετράδια και να γραφούν μέσα σε αυτά.

- Για να ενισχύσουμε την ορθογραφία.

Θα κατασκευάσουμε έναν κατάλογο από λέξεις ή εικονικές αναπαραστάσεις των λέξεων. Για τα φωνολογικά λάθη στη ορθογραφία είναι σημαντική η φωνολογική επίγνωση.

- Για την ενίσχυση γραπτής έκφρασης.

Να συμπληρώσουν ασκήσεις με αυτές τις λέξεις που τα παιδιά θα κατηγοριοποιήσουν ή θα αντικαταστήσουν. Στη μείωση των δυσκολιών γραφής παίζει ρόλο και η διδασκαλία των υπολογιστών και βοηθάει τους μαθητές να γράφουν ειδικά εάν χαρακτηρίζονται από δυσγραφία (Μπόντη,2013)

Κεφάλαιο 5^ο: Μορφές Αξιολόγησης



Εικόνα 21

- 5.1 Αξιολόγηση της νοημοσύνης
- 5.2 Αξιολόγηση της Προσοχής
- 5.3 Αξιολόγηση της Αντίληψης
- 5.4 Αξιολόγηση της Μνήμης
- 5.5 Αξιολόγηση της γνωστικής επίδοσης
- 5.6 Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων
- 5.7 Δοκιμασίες Wechsler
- 5.8 Δοκιμασίες WISC-R

5.1 Αξιολόγηση της νοημοσύνης



Εικόνα 22

Διαφορές δοκιμασίες θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση οι οποίες είναι σταθμισμένες σε ένα πολιτιστικό περιβάλλον και αυτό πρέπει να το έχει υπόψην του ο εξεταστής γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να ανιχνεύσει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Η φροντίδα του παιδιού και η συναισθηματική σχέση με τη μητέρα του βοηθάει στη μάθηση .

Η αξιολόγηση της νοημοσύνης έχει μεγάλη σημασία για τη διαγνωστική και θεραπευτική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών. Τον Δείκτη νοημοσύνης τον χρησιμοποιούμε συνεχώς και είναι ένα προϊόν μαθηματικών και όχι ένα υπόστρωμα της προσωπικότητας του παιδιού. Οι δοκιμασίες για να αξιολογήσουμε τη νοημοσύνη είναι για ένα σκοπό δηλαδή για την εκτίμηση σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Οι ικανότητες που εμφανίζει ένα παιδί και τοποθετείται σε μια ηλικία ονομάζεται νοητική ηλικία και έτσι διαιρείται η χρονολογική ηλικία με το πηλίκο και πολλαπλασιάζεται με το 100 και προκύπτει ο Δείκτης νοημοσύνης.

Δείκτης νοημοσύνης: Νοητική ηλικία/χρονολογική ηλικία X 100 Δηλαδή συνεπάγεται όταν η νοητική ηλικία είναι πιο χαμηλή από τη χρονολογική ο Δ.Ν είναι χαμηλότερος από το 100. Ενώ όταν είναι μεγαλύτερο από τη χρονολογική του ηλικία είναι υψηλότερος από 100 (O'Shea, O'Shea & Algozzine 1998).

5.2 Αξιολόγηση της προσοχής



Εικόνα 23

Η μελέτη της προσοχής περιέχει προφορικές και γραπτές δοκιμασίες. Στην προφορική δοκιμασία διαβάζουμε στον ασθενή μια σειρά από γράμματα της αλφάβητου με εναλλαγή της συχνότητας της ανάγνωσης του γράμματος “Α” και στην οποία δε πρέπει να γίνεται λάθος. Λάθη γίνονται είτε από τη παράλειψη αναγνώρισης του “Α” είτε από τη λανθασμένη αναγνώριση .

Στη γραπτή δοκιμασία δίνεται στον ασθενή μία σειρά από γράμματα και του ζητάμε να σβήσει το “α” σε όσο περισσότερο μικρότερο χρόνο μπορεί (Μπεχλιβανίδης, 1991).

5.3 Αξιολόγηση της Αντίληψης

Η έρευνα για την αντίληψη γίνεται με αναπτυξιακές εξετάσεις και με δοκιμασίες που περιλαμβάνουν μεμονωμένα την αντίληψη.

Ειδικά στις δοκιμασίες αντίληψης για τα πιο μεγάλα παιδιά γίνονται διαφορετικά (Rey,Lilian Ghent). Ο ασθενής σχηματίζει ένα σχήμα ίδιο ή αναγνωρίζει τα στοιχεία ενός τμήματος του σχήματος (Μπεχλιβανίδης,1991).

5.4 Αξιολόγηση της Μνήμης

Για την αξιολόγησή της οι δοκιμασίες δίνουν είτε σφαιρική εκτίμηση είτε εκτίμηση των στοιχείων. Όπως η άμεση ανάκληση, η δεξιότητα της νέας μάθησης και η παλαιά μνήμη.

Οι δοκιμασίες διαφέρουν από τις απλές που είναι το μολύβι και το χαρτί και από τις συνθέτες που αποτελούνται από τον υπολογιστή.

Την άμεση ανάκληση την αξιολογούμε διαβάζοντας σειρές αριθμών με συχνότητα ένα αριθμό ανά second λέγοντας στον ασθενή να επαναλάβει μετά την ανάγνωση διαβάζοντας λέξεις και να επαναλάβει.

Την ικανότητα της νέας μάθησης την αξιολογούμε ζητώντας από τον ασθενή να κάνει ανάγνωση μια ιστορία και μετά να επαναλάβει. Επιπλέον, του ζητάμε να κάνει ανάγνωση μια σειρά από λέξεις και να τις επαναλάβει μετά από 5,10,30 min.

Για την οπτική μνήμη δείχνουμε στον ασθενή αντικείμενα της καθημερινότητας και του λέμε να τα κατανοήσει μετά από 10min. Ακόμα, του δείχνουμε γεωμετρικά σχήματα και του ζητάμε να μας τα σχηματίσει από μνήμης 5-10min.

Την παλαιά μνήμη την εξετάζουμε με ατομικές ερωτήσεις και ιστορικά γεγονότα (Μπεχλιβανίδης, 1991).

5.5 Αξιολόγηση της γνωστικής επίδοσης

Γίνεται εκτίμηση της παραγωγής και της πρόσληψης της προφορικής γλωσσικής λειτουργίας. Ζητούν από τα παιδιά να ταυτοποιήσουν μία λέξη ή έννοια επιλέγοντας την εικόνα που πρέπει από μια σειρά εικόνων που έχει μπροστά .

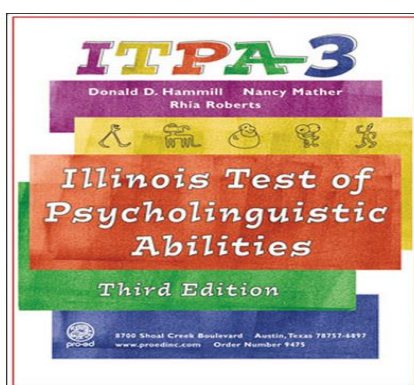
Αν έχουν δυσκολία στο προφορικό λόγο αξιολογούμε τη γνωστική επίδοση με το NTCS(Nonverbal Test of Cognitive Skills) η οποία απευθύνεται σε παιδιά 5-12 ετών.

Ο γραπτός λόγος αξιολογείται με δοκιμασίες που εξετάζουν τη γλωσσική επίγνωση, τις σχέσεις ήχων-συμβόλων, την ανάγνωση και τέλος την ορθογραφία.

Η δεξιότητα των παιδιών για ανάγνωση και ορθογραφία δίνουν τη δυνατότητα να γνωρίζει τους ήχους στη λέξη, να προφέρει μια λέξη και να κατανοεί ποια είναι η σχέση μεταξύ στα γράμματα και στους ήχους .

Οι δοκιμασίες αξιολόγησης της ανάγνωσης και της επίδοσης ελέγχουν την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων, την ανάγνωση κειμένου, την ακρίβεια, την ταχύτητα και τη κατανόηση . (Μπεχλιβανίδης, 1991).

5.6 Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων



Εικόνα 24 ITPA τεστ

Μια δοκιμασία όπως είναι το Ιλλινόις test ψυχογλωσσικών ικανοτήτων δηλαδή το I.T.P.A είναι μια κλινικό-διαγνωστική δοκιμασία με σκοπό να ανακαλύψει τις ειδικές ικανότητες για τη σχολική επίδοση. Δεν είναι μόνο για τη διάγνωση, τη θεραπεία και την έρευνα άλλα και για τη πρόιμη διάγνωση παιδιών από 2 μέχρι 13 ετών. Η I.T.P.A περιέχει 3 τομείς τον οπτικο-κινητικό, τον εκφραστικό και την αναπαράσταση με ιδιαίτερες υποδοκίμασιες. (Μπεχλιβανίδης,1991).

5.7 Δοκιμασίες Wechsler



Εικόνα 25 Δοκιμασίες Wechsler

Οι δοκιμασίες Wechsler χωρίζονται σε 3 κατηγορίες την W.P.P..S.I.-R για παιδιά προσχολικής ηλικίας την WISC-R για παιδιά από 6 1/2 έως 16 1/2 και την W.A.I.S για ενήλικες . Η δοκιμασία Wechsler για παιδιά μετράει τις ικανότητες που μπορεί να παρουσιάζει το άτομο και δε περιορίζεται να παρουσιάσει τον γενικό βαθμό νοημοσύνης (Μπεχλιβανίδης, 1991).

5.8 Δοκιμασίες WISC-R



Εικόνα 26 Δοκιμασίες WISC-R

Το WISC-R έχει δύο μέρη το προφορικό και το πρακτικό και απαρτίζεται από τον ίδιο αριθμό υποδοκιμασιών. Οι τομείς που εξετάζει είναι οι γενικές γνώσεις, η γενική κατανόηση, η μαθηματική σκέψη, η εξεύρεση ομοιοτήτων, η απομνημόνευση των αριθμών, το λεξιλόγιο, η νοηματική σειρά εικόνων, η συμπλήρωση χωρισμένων εικόνων, η εκμάθηση εικόνων και οι λαβύρινθοι. Από αυτές τις υποδοκιμασίες προκύπτουν 3 δείκτες νοημοσύνης μια για τον προφορικό, μια άλλη για τον πρακτικό και τέλος για τον γενικό. Με αυτούς τους δείκτες υπάρχει δυνατότητα να εντοπιστούν οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στη μάθηση .(Μπεχλιβανίδης, 1991).

Δεύτερο Μέρος

Κεφάλαιο 6^ο: Μελέτη περίπτωσης παιδιού



Εικόνα 27

6.1 Μελέτη περίπτωσης

6.2 Διαγνωστικό προφίλ του παιδιού

6.3 Προσθετοί έλεγχοι

6.4 Κριτήρια DSM-IV με βάση τη θεωρία Essence

6.1 Μελέτη περίπτωσης

Ο Θ. είναι αγόρι 9 ετών πάει τρίτη δημοτικού και σύμφωνα με τον ιατρικό του φάκελο συνοδεύτηκε από τους γονείς του για τις μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζει. Το κοινωνικό ιστορικό ελήφθη από τη μητέρα του μέσω συνέντευξης και μεγαλώνει μέσα σε ένα περιβάλλον που προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες του. Όταν του έγινε η ψυχολογική αξιολόγηση ήταν συνεργάσιμος και χαμογελαστός αλλά χρειαζόταν το χρόνο του για να μιλήσει και να νιώσει άνετα. Παρουσίασε διακυμάνσεις στη συγκέντρωση και διάσπαση προσοχής και δυσκολίες στο γραπτό λόγο όταν του ζητήθηκε να εκφράσει τις σκέψεις του γραπτά και να παράγει γραπτό λόγο σε αντίθεση με τον προφορικό του λόγο οποίος είναι καλά ανεπτυγμένος.

Για τη νοητική του λειτουργία χρησιμοποιήθηκε το WISC-III το παιδί λειτουργεί νοητικά σε ανώτερο επίπεδο από τα υπόλοιπα παιδιά. Οι υποκλίμακες του κάθε δείκτη φανερώνουν ότι ο λεκτικός και ο πρακτικός δείκτης μετρούν ένα ενιαίο δείκτη νοητικών λειτουργιών και η επίδοση του σε αυτό το τεστ σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά κυμαινόταν σε μέσο κανονικό επίπεδο. Χαμηλή επίδοση είχε στη συναρμολόγηση αντικειμένων που μετρά την ικανότητα του παιδιού να επωφελείται από την αισθησιο-κινητική ανατροφοδότηση και την ικανότητα πρόβλεψης της σχέσης που υπάρχει μεταξύ των επιμέρους στοιχείων. Χαμηλή επίδοση παρουσίασε και στα σχέδια με κύβους που μετρά την ανάλυση του όλου στα επιμέρους συστατικά. Η χαμηλή επίδοση αποδίδεται στη δυσκολία να εφαρμόζει οπτικό-χωρικές και οπτικό-κινητικές δεξιότητες ώστε να λύνει προβλήματα που δεν είναι γνωστά. Επίσης, στις υποκλίμακες που απαρτίζουν τον παράγοντα ελευθέρια από περίσπαση που μετρά την ικανότητα να χειρίζεται τα ερεθίσματα που απαιτούν σειροθετική επεξεργασία, την ικανότητα άνετου χειρισμού αριθμών, τη βραχύχρονη μνήμη σε λεκτικά ερεθίσματα τη συγκέντρωση και τη διατήρηση της προσοχής ήταν υψηλή και ομοιογενής. Ενώ, η επίδοση στον παράγοντα ταχύτητα επεξεργασίας που μέτρα τη ταχύτητα γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών η οποία ήταν επίσης υψηλή και ομοιογενής.

Το παιδί έχει καλή σχολική επίδοσή όμως δυσκολεύεται στη χρήση και στη τήρηση των σημείων στίξης και ορθογραφικών κανόνων με αποτέλεσμα να κάνει ορθογραφικά λάθη και να παράγει βιαστικά γραπτά κείμενα.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση έγινε μέσω:

- Της συνέντευξης και άτυπων δοκιμασιών της παραγωγής λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών εννοιών.
- Του ΛΑΜΔΑ Τεστ (Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών) Το προφίλ επίδοσης του τεστ δε συνιστά διάγνωση. Εξετάζει τις δεξιότητες που αποτελούν δείκτες μαθησιακού δυναμικού και όχι μετρήσεις σχολικής επίδοσης. Όλοι οι δείκτες αποτελούν ένα ολοκληρωμένο κριτήριο πιθανών μαθησιακών δυσκολιών στο προφορικό και γραπτό λόγο δε περιορίζεται στην ακρίβεια, άλλα αξιολογεί και την ευχέρεια επεξεργασίας των γλωσσικών στοιχείων, αξιοποιώντας έτσι μετρήσεις ταχύτητας κατά την εκτέλεση των ασκήσεων.
- Συνεκτιμηθήκαν στοιχεία από τη παιδαγωγική έκθεση του σχολείου.

Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας ο Θ. ήταν συνεργάσιμος, κατανοούσε τι του έλεγε η εκπαιδευτικός και προσπαθούσε να ολοκληρώσει άμεσα τις δοκιμασίες. Ο προφορικός του λόγος είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένος.

Στη μαθησιακή του ετοιμότητα παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Στην αναγνωστική του διαδικασία παρατηρήθηκε μονότονός ρυθμός αποκωδικοποίησης, μη σωστή χρήση των σημείων στίξης, αντικατάσταση του θ με το δ και επαναφορά στις λέξεις. Η κατανόηση του κειμένου είναι ικανοποιητική καθώς απάντησε σωστά στις ερωτήσεις προφορικής νοηματικής επεξεργασίας.
- Στην ορθογραφία των λέξεων καθ' υπαγόρευση έκανε ορισμένα λάθη, τόσο στην ιστορική, όσο και στη γραμματική εμπέδωση (θέματα και καταλήξεις λέξεών). Στην υπαγόρευση προτάσεων δε χρησιμοποίησε κεφαλαία γράμματα ούτε τελείες.
- Στην παραγωγή κειμένου σκέφτεται και αναπτύσσει προφορικά ένα θέμα άλλα δεν το αποδίδει γραπτά. Έγραψε τρεις σειρές άλλα δεν άρχισε με κεφαλαίο και δεν τήρησε τους συντακτικούς κανόνες. Η γενική εικόνα

γραφτού χαρακτηρίζεται από αρκετά ορθογραφικά λάθη και κακογραμμένες λέξεις.

- Στα μαθηματικά γνωρίζει πολύ καλά να κάνει νοερούς υπολογισμούς, τον μηχανισμό προσθαιρέσεων, με κρατούμενα και μη (οριζοντίων και καθέτων), τα σύμβολα ανισότητας και τα γεωμετρικά σχήματα. Χρειάζεται λίγη άσκηση στη προπαίδεια γνωρίζει όμως κάθετο πολλαπλασιασμό με μονοψήφιο πολλαπλασιαστή καθώς και οριζόντιες διαιρέσεις μικρών αριθμών και δεν έχει εμπεδώσει τον κάθετο πολλαπλασιασμό με διψήφιο πολλαπλασιαστή .

Κατά τη διεκπεραίωση του ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ, οι επιδόσεις στις δοκιμασίες καταγράφηκαν ως εξής:

- Ως προς το διάγραμμα ακρίβειας:
- Στο υψηλότερο επίπεδο ένδειξης ακρίβειας του τεστ σε 4 τομείς: Προφορική κατανόηση και γραπτή κατανόηση “κατανόηση κειμένων”, επιλογή εικόνας “λεξιλόγιο” και αναπαραγωγή ρυθμών “μουσικές δεξιότητες”.
- Στο μέσο επίπεδο ένδειξης ακρίβειας του τεστ σε 3 από τους 13 τομείς: Γραμματική ορθογραφία “ορθογραφία”, λεκτικές αναλογίες “μορφοσύνταξη” και συμπλήρωση σχημάτων “ μη λεκτικοί συλλογισμοί”.
- Στο οριακό επίπεδο ένδειξης ακριβείας του τεστ περισσότερα λάθη από το 75% των συμμαθητών του στους τομείς: Αναγνώριση λέξεων “αναγνώριση ερεθισμάτων”, ιστορική ορθογραφία “ορθογραφία”, συμπλήρωση προτάσεων “μορφοσύνταξη”, εύρος γραμμάτων “μνήμη εργασίας” και οπτικές αλληλουχίες “ μη λεκτικοί συλλογισμοί”.
- Στο χαμηλότερο επίπεδο ένδειξης ακριβείας του τεστ (περισσότερα λάθη από το 90% των συμμαθητών του) σε έναν τομέα: Αναγνώριση εικόνας “αναγνώριση ερεθισμάτων”.

➤ Ως προς το διάγραμμα ταχύτητας:

- Στο υψηλότερο επίπεδο ταχύτητας διεκπεραίωσης σε 2 τομείς: Αναγνώριση εικόνας και Αναγνώριση λέξεων “αναγνώριση ερεθισμάτων”.
- Στο μέσο επίπεδο ταχύτητας διεκπεραίωσης στους τομείς : Γραπτή κατανόηση “κατανόηση κειμένων”, συμπλήρωση προτάσεων “μορφοσύνταξη” και συμπλήρωση σχημάτων “ μη λεκτικοί συλλογισμοί”
- Στο οριακό επίπεδο ταχύτητας διεκπεραίωσης (Πιο αργά από το 75% των συμμαθητών του) στους τομείς: Προφορική κατανόηση και μελέτη γραπτού κειμένου “κατανόηση κειμένων,” και λεκτικές αναλογίες “μορφοσύνταξη”.
- Στο χαμηλότερο επίπεδο ταχύτητας διεκπεραίωσης (Πιο αργά από το 90% των συμμαθητών του)σε 4 τομείς: Ιστορική ορθογραφία και γραμματική ορθογραφία “ορθογραφία”, επιλογή εικόνας “λεξιλόγιο” και οπτικές αλληλουχίες “ μη λεκτικοί συλλογισμοί”.

Οι επιδόσεις του μαθητή στους ανωτέρω μαθησιακούς τομείς διαμορφώνουν το προφίλ του , όπου παρατηρούμε:

- Υψηλές, μεσαίες και οριακές επιδόσεις σε όλους σχεδόν τους τομείς, χαμηλή επίδοση μόνο στην αναγνώριση ερεθισμάτων, ενώ υψηλές στην κατανόηση κειμένων και στην επιλογή εικόνας. Μεσαίες και οριακές επιδόσεις παρατηρούμε στην ορθογραφία, στη μορφοσύνταξη, στη μνήμη εργασίας και στους μη λεκτικούς συλλογισμούς.
- Στο διάγραμμα ταχύτητας διεκπεραίωσης των δοκιμασιών, συναντούμε μεσαίο, οριακό και χαμηλό επίπεδο σε όλους σχεδόν τους τομείς ενώ υψηλό μόνο στην αναγνώριση ερεθισμάτων, χωρίς να επιτυγχάνεται η αντίστοιχη υψηλή επίδοση στο διάγραμμα ακριβείας.
- Η ταύτιση των δύο δεικτών παρατηρείται μόνο στο τομέα συμπλήρωσης σχημάτων, όπου ο μαθητής με μεσαία ταχύτητα επιτυγχάνει μεσαίο επίπεδο στο διάγραμμα ακρίβειας.

Από τη συνολική αξιολόγηση προκύπτει ότι ο μαθητής Θ. κυμαίνεται νοητικά σε ανώτερα επίπεδα ενώ παρουσιάζει δυσκολίες στη διαχείριση του γραπτού λόγου.

Ο Θ. φοίτησε σε τμήμα ένταξης μόνο για το μάθημα της γλώσσας ώστε να υποστηριχθεί για τις μαθησιακές δυσκολίες του και να επιδιωχθούν τα ακόλουθα:

- Η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης.
- Η βελτίωση της αναγνωστικής αυτοματοποίησης – ευχέρειας του μαθητή.
- Η κατάκτηση της αναγνωστικής αυτοματοποίησης μέσω μεθόδων και τεχνικών όπως οι παρακάτω: αισθητοποίηση της φωνολογικής δομής των λέξεων, τεχνικές ασκήσεις ανάλυσης πρότασης σε λέξεις, λέξεις σε συλλαβές, συλλαβές σε φωνήματα, λέξεις σε φωνήματα, σύνθεση συλλάβων σε λέξεις, φωνημάτων σε λέξεις, ομοιοκαταληξία λέξεων, διάκριση θέσης-αφαίρεση-πρόσθεση-αντιστροφή-αντικατάσταση συλλαβής και φωνήματος, οπτική αναγνώριση των λέξεων πριν τη φωναχτή ανάγνωση, άμεση διδασκαλία στρατηγικών αποκωδικοποίησης αγνώστων λέξεων, εξασφάλιση προφορικής υποστήριξης κατά την αποκωδικοποίηση, ανάγνωση με ηχώ αρχική ανάγνωση από το δάσκαλο η κάποιο συμμαθητή και μετά επανάληψη από τον ίδιο, ανάγνωση μέσω συνεργασίας σε δυάδες με έναν ικανό και έναν αδύναμο αναγνώστη.
- Επιβράβευση κάθε φορά που διαπιστώνεται μία επιθυμητή συμπεριφορά και επίδοση.
- Συμμετοχή του μαθητή σε συλλογικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού και ψυχαγωγικού χαρακτήρα εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.
- Να συνεχίσει να συμμετέχει σε μια οργανωμένη ομαδική δραστηριότητα από την οποία θα αντλεί χαρά και ικανοποίηση.

6.2 Διαγνωστικό προφίλ του παιδιού

Το παιδί πάει Τρίτη δημοτικού και παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες κυρίως στη γραπτή του έκφραση δηλαδή δυσκολεύεται στη χρήση και τήρηση των ορθογραφικών κανόνων και σημείων στίξης με αποτέλεσμα να κάνει ορθογραφικά λάθη και να παράγει βιαστικά γραπτά κείμενα. Διαθέτει ένα πολύ καλό νοητικό δυναμικό καθώς και το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας είναι σε ανώτερα επίπεδα. Είναι συνεργάσιμος και διαθέτει κίνητρα για μάθηση και απόδοση, καταβάλλει πολλές προσπάθειες και δεν αποθαρρύνεται. Ο προφορικός λόγος του είναι ανεπτυγμένος ενώ ο γραπτός λόγος εμφανίζει δυσκολίες και ιδίως όταν του ζητήθηκε να εκφράσει τις σκέψεις του γραπτά και να παράγει γραπτό λόγο επίσης παρουσίασε διακυμάνσεις στην προσοχή και στη συγκέντρωση του. Στην αναγνωστική του διαδικασία παρατηρήθηκε μονότονος ρυθμός αποκωδικοποίησης, μη σωστή χρήση σημείων στίξης, αντικατάσταση του θ με το δ και επαναφορά στις λέξεις. Η κατανόηση του κειμένου είναι ικανοποιητική και απάντησε στις ερωτήσεις προφορικής νοηματικής επεξεργασίας. Στην ορθογραφία των λέξεων καθ' υπαγόρευση έκανε λάθη τόσο στην ιστορική όσο και στη γραμματική εμπέδωση. Στην υπαγόρευση προτάσεων δε χρησιμοποίησε κεφαλαία γράμματα, ούτε τελείες. Στην παραγωγή κειμένου σκέφτεται και αναπτύσσει προφορικά ένα θέμα άλλα δεν το αποδίδει γραπτά. Το παιδί έγραψε τρεις σειρές άλλα δεν άρχισε με κεφαλαίο και δεν τήρησε τους συντακτικούς κανόνες. Η γενική εικόνα γραπτού χαρακτηρίζεται από αρκετά ορθογραφικά λάθη και κακογραμμένες λέξεις. Τέλος, Στα μαθηματικά γνωρίζει πολύ καλά να κάνει νοερούς υπολογισμούς, τον μηχανισμό προσθαιρέσεων, με κρατούμενα και μη (οριζοντίων και καθέτων), τα σύμβολα ανισότητας και τα γεωμετρικά σχήματα. Χρειάζεται λίγη άσκηση στη προπαίδεια γνωρίζει όμως κάθετο πολλαπλασιασμό με μονοψήφιο πολλαπλασιαστή καθώς και οριζόντιες διαιρέσεις μικρών αριθμών και δεν έχει εμπεδώσει τον κάθετο πολλαπλασιασμό με διψήφιο πολλαπλασιαστή.

6.3 Προσθετοί έλεγχοι

Πίνακας 3 Έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν και παραβλέφθηκαν.

<u>Έλεγχοι που έγιναν στο παιδί:</u>	<u>Έλεγχοι που δεν έγιναν στο παιδί:</u>
<p><u>Γνωστικές μετρήσεις:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Παρουσίασε διακυμάνσεις στην συγκέντρωση και διάσπαση προσοχής	<p><u>Γνωστικές μετρήσεις:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Τεστ οπτικής, ακουστικής αντίληψης και μνήμης.
<p><u>Μετρήσεις γλωσσικής ικανότητας:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Ο προφορικός του λόγος είναι ικανοποιητικός ενώ ο γραπτός λόγος παρουσίαζε δυσκολίες.• Η κατανόηση του κειμένου ήταν επίσης ικανοποιητική και απαντούσε σε ερωτήσεις προφορικής επεξεργασίας. Όμως στην παραγωγή ενός κειμένου το παιδί σκέφτεται και αναπτύσσει προφορικά ένα θέμα άλλα δεν το αποδίδει γραπτά.• Οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής δεν είναι ικανοποιητικές διότι στην αναγνωστική του διαδικασία παρατηρήθηκε μονότονος ρυθμός αποκωδικοποίησης, μη σωστή χρήση των σημείων στίξης, αντικατάσταση του θ με το δ και επαναφορά στις λέξεις.	<p><u>Άλλοι έλεγχοι:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Οι γονιδιακοί έλεγχοι.• Οι νευροφυσιολογικοί έλεγχοι.• Οι μετρήσεις ψυχοκινητικής ανάπτυξης.• Έλεγχος της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης και της κοινωνικής προσαρμογής σχέσεων με την οικογένεια.

- Στην ορθογραφία των λέξεων καθ' υπαγόρευση έκανε ορισμένα λάθη, τόσο στην ιστορική, όσο και στη γραμματική εμπέδωση (θέματα και καταλήξεις λέξεών). Στην υπαγόρευση προτάσεων δε χρησιμοποίησε κεφαλαία γράμματα ούτε τελείες. Επομένως η φωνολογική ανάπτυξη/ ενημερότητα είναι φτωχή.
- Στη μνήμη ακολουθιών εμφάνισε χαμηλές επιδόσεις στα σχέδια με κύβους που μετρά την ανάλυση του όλου στα επιμέρους συστατικά.

6.4 Κριτήρια DSM-IV με βάση τη θεωρία Essence

Πίνακας 4 Κριτήρια DSM-IV

<u>Κριτήρια DSM-IV για τις μαθησιακές δυσκολίες (ανάγνωση, γραπτή έκφραση, μαθηματικά)</u>
<ul style="list-style-type: none">• Η επίδοση στις δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και μαθηματικών μετρούνται με ειδικές σταθμισμένες δοκιμασίες ατομικά η οποία είναι χαμηλότερη από το αναμενόμενο της χρονολογικής ηλικίας και της νοημοσύνης του παιδιού.
<ul style="list-style-type: none">• Όταν υπάρχουν οι διαταραχές που αναφέραμε και παραπάνω εμποδίζει τόσο την σχολική επίδοση όσο και τη καθημερινή ζωή του παιδιού.
<ul style="list-style-type: none">• Αν ένα παιδί έχει αισθητηριακό έλλειμμα οι δυσκολίες στα μαθηματικά, στην ανάγνωση και στη γραφή είναι πιο μεγάλες από αυτές που τα συνοδεύουν.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά θα ήθελα να αναφερθώ στις μαθησιακές δυσκολίες το οποίο είναι ένα σημαντικό θέμα και θα αποτελεί ολοένα και μεγαλύτερο πρόβλημα στο μέλλον για πολλά παιδιά. Γι' αυτό λοιπόν εάν παρατηρηθεί σε κάποιο παιδί μια μαθησιακή δυσκολία είναι καλό να αξιολογηθεί από τους ειδικούς ώστε να ενταχθεί σε κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης ακόμα και σε τμήμα ένταξης εάν θεωρηθεί απαραίτητο ώστε οι δυσκολίες του παιδιού να περιοριστούν.

Σχετικά με τη μελέτη περίπτωσης του παιδιού το οποίο το αναφέρω στο δεύτερο μέρος και τελευταίο το παιδί εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση και η βοήθεια της δασκάλας που είναι στο τμήμα ένταξης είναι ζωτικής σημασίας γιατί έτσι θα ξεπεράσει το πρόβλημα του άλλα όχι εντελώς. Γενικά, το συγκεκριμένο παιδί έχει καλή επίδοση αλλά παρουσιάζει προβλήματα στη χρήση και τήρηση των ορθογραφικών κανόνων και των σημείων στίξης επομένως παράγει βιαστικά κείμενα και έχει πολλά ορθογραφικά λάθη.

Τέλος είμαστε υποχρεωμένοι να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και να συντελέσουμε κι εμείς στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος ώστε και το ίδιο το παιδί να αισθανθεί καλύτερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2002). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ferguson, B., & Μεγαλοκονόμου, Θ. (1988). Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής Αθήνα. Εκδόσεις: Καστανιώτη

Μπεχλιβανίδης, Χ., (1991). Μαθησιακές διαταραχές. Θεσσαλονίκη

Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη τι και γιατί. Αθήνα: πεδίο

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

Μπόντη, Ε.,Ι (2013).Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια εναλλακτική προσέγγιση για όλους Θεσσαλονίκη: Μεθεξίς.

Τρίγκα-Μερτίκα Ε. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες Εκδόσεις: Γρηγόρης

Ξενόγλωσση:

Wong Y.L. B. (1996). The ABCs of learning disabilities, Academic press, USA

Pumfrey, D., Peter. & Colin. D., Eliot (1990). Children's difficulties in reading, spelling and writing. The falmer press, U.K

Kavale, A., Kenneth & Formess R., Steven (1995). The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification. Lawrence Erlbaum Associates.

O'Shea, J., Lawrence O'Shea, J., Dorothy & Algozzine, B. (1998). Learning disabilities from theory toward practice. Prentice-hall New Jersey

Swanson, H.L., Cooney, J.B. & O' Shaughnessy, T.E. (1998). Learning disabilities and memory. Στο B.Y.L. Wong (ed.) Learning about learning disabilities. San Diego, CA: Academic Press

Smith, C. R. (2004). Learning disabilities. The interaction of students and their environments. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*.

Από το Ίντερνετ:

Ιστορική και εξελικτική πορεία των μαθησιακών δυσκολιών και σύγχρονες θεραπευτικές κατευθύνσεις. Αναρτήθηκε Οκτώβριο 2012 από:

http://myergotherapy.blogspot.gr/2012/10/blog-post_16.html

Τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες. Αναρτήθηκε 8 Σεπτεμβρίου 2004:

<http://www.iatronet.gr/ygeia/paidiatriki/article/268/ti-einai-oi-mathisiakes-dyskolies.html>

Συννοσηρότητα δυσκολιών μάθησης με ψυχοπαθολογικές διαταραχές. Αναρτήθηκε 1 Μαρτίου 2011:

http://www.glossamathisi.gr/images/stories/teuxos1/konstantopoulou_synnosyrothta_dyskolion_mathisis.pdf

Κέντρο λογοθεραπείας ψυχοθεραπείας και ειδικής αγωγής “ανάπτυξη “. Αναρτήθηκε 2 Μαΐου 2012:

<http://www.logotherapeia-kalamata.gr/diagnostic-tools>

Μαθησιακές δυσκολίες. Πώς μπορούν να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Αναρτήθηκε 20 Μαΐου 2016:

<http://www.paidiatros.com/paidi/mathisi-sxoleio/school-learning-disabilities>

Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αναρτήθηκε 4 Απριλίου 2010:

<http://www.anaptyxikaikinisi.gr/proimi-paremvasi/88-proimi-paremvasi-se-paidia-me-mathisiakes-dyskolies.html>

Απλές ασκήσεις για να βελτιωθεί ο μικρός μαθητής στην ανάγνωση. Αναρτήθηκε 23 Μάιου 2016:

<http://www.infokids.gr/aples-askiseis-gia-na-veltiothei-o-mikr/>

Μαθησιακές Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Αναρτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2008

<http://ilektra.weebly.com/gammarhoalphapitau972sigmaf-lambda972gammaomicronsigmaf.htm>.

E-mathima. Αναρτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου 2013:

<http://emathima.gr/?p=2282>

ESSENCE (Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations). Αναρτήθηκε 6 Ιανουαρίου 2014:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3886270/>

Παραρτήματα

Παράρτημα 1

Τεστ Αθηνά

Οι τομείς και τα στοιχεία των τομέων αυτών που αξιολογεί το Τεστ Αθηνά:

<ul style="list-style-type: none">• Νοητική Ικανότητα➤ Γλωσσικές αναλογίες➤ Αντιγραφή σχημάτων➤ Λεξιλόγιο
<ul style="list-style-type: none">• Άμεση μνήμη ακολουθιών➤ Μνήμη αριθμών➤ Μνήμη εικόνων➤ Μνήμη σχημάτων
<ul style="list-style-type: none">• Ολοκλήρωση παραστάσεων➤ Ολοκλήρωση προτάσεων➤ Ολοκλήρωση λέξεων
<ul style="list-style-type: none">• Γραφο-φωνολογική ενημερότητα➤ Διάκριση γραφημάτων➤ Διάκριση φθόγγων➤ Σύνθεση φθόγγων
<ul style="list-style-type: none">• Νευρό-ψυχολογική ωριμότητα➤ Οπτικό-κινητικός συντονισμός➤ Αντίληψη δεξιού-αριστερού➤ Πλευρίωση

Τα συμπεράσματα που εξάγονται από το Τεστ Αθηνά είναι ο καθορισμός του βαθμού ανάπτυξης ενός παιδιού ως ελλειμματικός, μέσος ή κανονικός. Ακόμα, εντοπίζει περιοχές που είναι ελλειμματικές και μπορούν να ενοχοποιηθούν για παρούσες ή μελλοντικές δυσκολίες μάθησης του παιδιού στο σχολείο. Είναι κατάλληλο για διάγνωση και να εντοπίσει τις τυχόν δυσκολίες μάθησης και τέλος για ενδο-ατομικές διαφορές.

Παράρτημα 2

Ασκήσεις για την ανάγνωση.

Β β



Βάτραχος

Βα, βε, βη, βω,βι,βο,βυ

Αβ, εβ, ηβ, ωβ, ιβ, οβ, υβ

Αβα, εβε, ηβη, ωβω, ιβι, οβο, υβυ

Βα Βάσω, βάρος, βαρέλι

Βε βέρα , βελόνι

Βη βήμα, βήχας

Βω ράβω, κόβω, τραβώ

Βι βίδα, βία, βιαστικός

Βο βόδι ,βοηθός

Βου Βούτυρο, βουνό

Βα, βε, βη, βω, βι, βο, βυ, βαι, βει, βου, βοι, βια, βος, βης

Βάσω, βέρα, κόβω, βουνό, βάρος, Βασίλης, Βαρέλι, βράχος, διαβάζω

Η Βιβή και ο Βασίλης ανέβηκαν το Σάββατο στο βουνό.

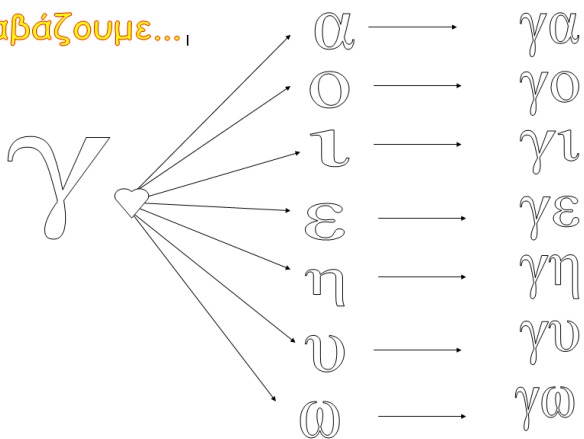
Εκεί είδαν ένα μεγάλο βάτραχο.




Που βιάστηκε να φύγει.

Μάζεψαν βλίτα και βιολέτες.

Το βράδυ επέστρεψαν και έβαλαν τα λουλούδια σε ένα βαρύ βάζο

διαβάζουμε...

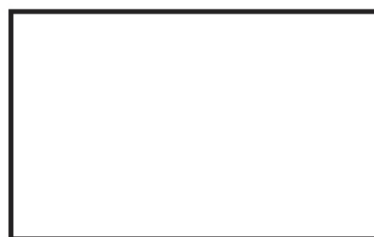
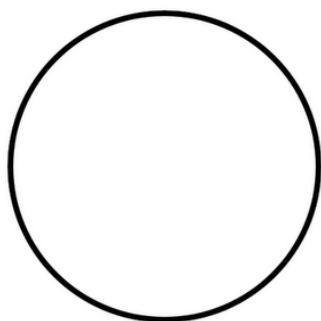
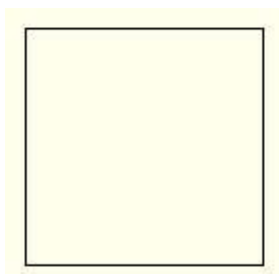


 <p>Γάλα</p>	 <p>Γέφυρα</p>
 <p>Γουρούνι</p>	 <p>Γήπεδο</p>

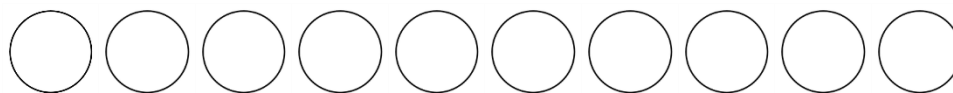
Παράρτημα3

Ασκήσεις για τα μαθηματικά

Γράψε κάτω από κάθε γεωμετρικό στερεό το όνομα του κάθε σχήματος.



Ανέβα 10 10 μέχρι το 100



Αντιστοίχησε

$10 + 10 + 8$

Σαράντα ένα

$20 + 10 + 3$

Τριάντα εννιά

$20 + 20 + 1$

Είκοσι οχτώ

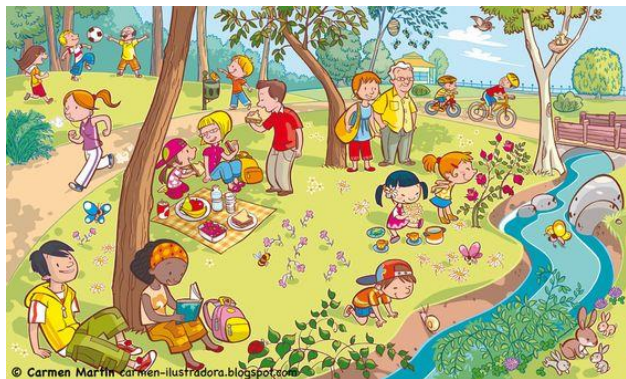
$10 + 10 + 10 + 9$

Τριάντα τρία

Παράρτημα 4

Ασκήσεις για τη γραπτή έκφραση

Τι κάνουν οι άνθρωποι στο πάρκο ?



Γράψε προτάσεις για όλα όσα βλέπεις στην εικόνα

Σχημάτισε από δύο λέξεις μια σύνθετη

Λάδι+ λεμονί=.....

Καλός+ καρδιά=.....

Πηγαίνω + έρχομαι=.....

Μπαίνω + βγαίνω=.....

Χώρισε τις συνθέτες λέξεις σε απλές

Κουκλοθέατρο =+.....

Ποντικοπαγίδα=.....+.....

Μεταφέρω=+.....

Πεζόδρομος =+.....