



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ
—
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ
ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Αποστολίδου Στέλλα Α.Μ.16232

Κρίνου Κωνσταντίνα Α.Μ. 16203

Επιβλέπων: Χριστοδουλίδης Παύλος

Ιωάννινα 2017



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ
ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Αποστολίδου Στέλλα Α.Μ.16232

Κρίνου Κωνσταντίνα Α.Μ. 16203

Επιβλέπων: Χριστοδουλίδης Παύλος

Ιωάννινα 2017

THE ROLE OF COUNSELING PSYCHOLOGY IN CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Τόπος, Ημερομηνία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Όνομα Επίθετο,

τίτλος, βαθμίδα

2. Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο,

τίτλος, βαθμίδα

3. Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο,

τίτλος, βαθμίδα

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Όνομα Επίθετο,

τίτλος, βαθμίδα

Υπογραφή

© Επίθετο, Όνομα, έτος.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Επίθετο, Όνομα

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στην όλη μας προσπάθεια για την επίτευξη αυτής της πτυχιακής εργασίας, εμείς προσωπικά θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον κ. Χριστοδουλίδη Παύλο που μας εμπιστεύτηκε το θέμα της πτυχιακής μας εργασίας, αλλά και για τις πολύτιμες κατευθυντήριες γραμμές του και για την άμεση επικοινωνία και βοήθεια όποτε τον χρειαζόμασταν.

Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε τους γονείς μας γιατί χάρις την βοήθεια τους καταφέραμε να ασχοληθούμε και να σπουδάσουμε πάνω στον τομέα της Λογοθεραπείας, ένας κλάδος ιδιαίτερα σημαντικός και ενδιαφέρον για εμάς. Και δεν θα πρέπει να παραλείψουμε την στήριξη και την βοήθεια που μας παρείχαν όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Συμβουλευτική Ψυχολογία βοηθά ανθρώπους που δεν έχουν μια ψυχική διαταραχή, αλλά αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα που δεν μπορούν να το λύσουν μόνοι τους. Ωστόσο ο ρόλος της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας είναι να βοηθήσει παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και τις οικογένειές τους. Μαθησιακή Δυσκολία ονομάζεται οποιαδήποτε δυσκολία αντιμετωπίζει το παιδί στην κατανόηση ή στην χρήση της γλώσσας, στην πραγματοποίηση μαθηματικών υπολογισμών, στην διατήρηση της συγκέντρωσης του ή ακόμα και στον συντονισμό των κινήσεων του σώματος. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαρκούν εφόρου ζωής, τα άτομα αυτά συχνά ωφελούνται από κατάλληλη και έγκαιρη ψυχολογική και εκπαιδευτική παρέμβαση.

Λέξεις – Κλειδιά: συμβουλευτική ψυχολογία, μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολία, έγκαιρη παρέμβαση

ABSTRACT

Counselling psychology helps people who haven't got a mental disorder, but confront a problem that they can't solve on their own. However, the role of counselling psychology is to help children with learning disabilities and their families. Learning disabilities are difficulties faced by the child in understanding or using language, in making mathematical calculations, and maintaining concentration or even coordinating the movements of its body. Although, learning disabilities last a lifetime, these people often benefit from appropriate and in time psychological and educational intervention.

Keywords: counselling psychology, learning disabilities, disability, timely intervention

Περιεχόμενα

1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	16
1.1 Ιστορική αναδρομή.....	16
1.2 Ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών	19
1.3 Συχνότητα – Ποσοστά.....	20
1.4 Κατηγορίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών – Ταξινόμηση	20
1.4.1 Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία).....	21
1.4.2 Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση - ορθογραφία (δυσορθογραφία)	22
1.4.3 Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά-αριθμητική (δυσαριθμησία)	23
1.5 Δυσλεξία.....	23
1.5.1 Συμπτώματα Δυσλεξίας.....	24
1.5.2 Διάγνωση Δυσλεξίας.....	25
1.5.3 Αίτια	26
1.5.4 Προτεινόμενες μορφές τακτικής για τη διαπαιδαγώγηση του μαθητή με δυσλεξία	27
1.5.5 Αντιμετώπιση Δυσλεξίας	28
1.6 Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	29
1.6.1 Διαταραχή της ανάγνωσης	29
1.6.2 Διαταραχή της γραφής – Δυσγραφία.....	31
1.6.3 Διαταραχή των Μαθηματικών – Δυσαριθμησία	33
1.7 Διαταραχές που συνυπάρχουν με μαθησιακές δυσκολίες	34
1.7.1 Οπτική επεξεργασία	34
1.7.2 Ακουστική επεξεργασία	34
1.7.3 Μνήμη	35
1.7.4 Αντίληψη	36
1.7.5 Προσοχή	36

1.7.6 Αυτοματισμός.....	37
1.7.7 Φωνολογική επεξεργασία.....	37
1.7.8 Ρυθμός.....	37
1.7.9 Μεταγνωστικές δεξιότητες.....	37
1.7.10 Δυσκολίες στη συμπεριφορά.....	39
1.7.11 Κινητικές δυσκολίες.....	39
1.7.12 Σειροθέτηση και προσανατολισμός.....	39
1.7.13 Γλώσσα.....	39
1.7.14 Κίνητρα	40
1.8 Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών.....	41
1.9 Διάγνωση.....	43
1.10 Αξιολόγηση	44
1.10.1 Η διαδικασία της αξιολόγησης.....	44
1.10.2 Διαγνωστικά Εργαλεία	44
1.10.3 Σταθμισμένες δοκιμασίες ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	48
1.11 Τρόποι παρέμβασης – Αντιμετώπιση.....	52
1.11.1 Παράδειγμα μεθόδου παρέμβασης στον τομέα της ανάγνωσης.....	54
1.11.2 Παραδείγματα μεθόδων παρέμβασης στον τομέα της ορθογραφημένης γραφής	55
1.11.3 Μέθοδος παρέμβασης στον τομέα των μαθηματικών	55
2. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ	57
2.1 Συμβουλευτική	57
2.1.1 Διάφοροι Ορισμοί Συμβουλευτικής	57
2.2 Ιστορική αναδρομή.....	59
2.3 Θεωρίες της Συμβουλευτικής.....	61
2.4 Στάδια συμβουλευτικής διαδικασίας.....	66
2.4.1 Στάδιο 1: Έναρξη της συζήτησης και δόμηση της σχέσης.....	66
2.4.2 Στάδιο 2: Καθορισμός του προβλήματος	67
2.4.3 Στάδιο 3: Οριοθέτηση στόχων.....	68

2.4.4 Στάδιο 4: Αναζήτηση και παραγωγή εναλλακτικών λύσεων	69
2.4.5 Στάδιο 5: Γενίκευση	70
2.4.6 Συμπέρασμα	70
2.5 Είδη συμβουλευτικής ψυχολογίας.....	71
2.5.1 Ατομική και ομαδική Συμβουλευτική	71
2.5.2 Εξελικτική Συμβουλευτική.....	71
2.5.3 Διευκολυντική Συμβουλευτική	72
2.5.4 Συμβουλευτική για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων	72
2.5.5 Προληπτική Συμβουλευτική.....	73
2.5.6 Επαγγελματική συμβουλευτική.....	73
2.6 Ο ρόλος του συμβουλευτικού ψυχολόγου.....	74
3. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	75
3.1 Πώς οι Μαθησιακές Δυσκολίες επιδρούν στη καθημερινή ζωή	75
3.2 Πώς επηρεάζουν οι Μαθησιακές δυσκολίες την οικογένεια.....	75
3.3 Στόχοι Συμβουλευτικής Ψυχολογίας.....	76
3.3.1 Επίπεδο 1 -Θεμελιακοί Στόχοι	76
3.3.2 Επίπεδο 2 – Οι στόχοι των γονέων.....	77
3.3.3 Επίπεδο 3 – Στόχοι που διαμορφώνει ο σύμβουλος.....	77
3.3.4 Επίπεδο 4 – Οι στόχοι του παιδιού.....	77
3.4 Τεχνικές Συμβουλευτικής Ψυχολογίας.....	78
3.4.1 Ανατροφοδότηση.....	78
3.4.2 Ενεργητική ακρόαση	78
3.4.3 Αντανάκλαση	78
3.4.4 Ελάχιστη Ενθάρρυνση.....	79
3.4.5 Παράφραση	79
3.4.6 Κλειστές Ερωτήσεις	79
3.4.7 Ανακεφαλαίωση	79
3.4.8 Ερμηνεία.....	80

Άλλες εναλλακτικές τεχνικές:	80
3.5 Συμβουλευτική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση	81
3.5 Σχολικός εκφοβισμός	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	94

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένα κομμάτι της Λογοθεραπείας που απασχολεί ιδιαίτερα πολλούς επιστήμονες, λόγω της πολυπλοκότητας που παρουσιάζουν όσον αφορά την αιτιολογία, καθώς και την αντιμετώπισή τους. Ταυτόχρονα αυτό το θέμα ανησυχεί και τους γονείς, διότι καλούνται να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των παιδιών τους στους μαθησιακούς τομείς, χωρίς τις περισσότερες φορές να γνωρίζουν επακριβώς το τι είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες και το πώς αντιμετωπίζονται.

Μέσα από την αναζήτηση πολλών ξενόγλωσσων αλλά και ελληνικών βιβλίων που κάναμε ανακαλύψαμε την Συμβουλευτική Ψυχολογία, η οποία θεωρείται ένας ξεχωριστός κλάδος της Ψυχολογίας και δρα με έναν ιδιαίτερο τρόπο, ώστε να προσεγγίσει τις διαφορετικές προσωπικότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Επιλέξαμε να ασχοληθούμε με την συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία με θέμα: «Ο ρόλος της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες», γιατί μας κέντρισε το ενδιαφέρον το πώς ένας τομέας της Ψυχολογίας μπορεί να βοηθήσει άμεσα και να επηρεάσει θετικά την δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ακόμα και στις μέρες μας υπάρχουν παιδιά που θεωρείται ότι «δεν παίρνουν τα γράμματα» και δεν εντοπίζεται έγκαιρα η δυσκολία που αντιμετωπίζουν με αποτέλεσμα, εξαιτίας της ελλιπής ενημέρωσης και της μη έγκαιρης και συστηματικής αντιμετώπισης του μαθησιακού τους προβλήματος να αυξάνεται το ποσοστό των παιδιών με αισθήματα μειονεξίας και ανικανότητας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πτυχιακή αυτή εργασία πραγματεύεται τον ρόλο της συμβουλευτικής ψυχολογίας στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό σημαίνει πως ο αναγνώστης θα έρθει σε επαφή με το τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, πως επηρεάζουν τα παιδιά και πως επιδρά η συμβουλευτική ψυχολογία σε αυτά.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο θα αναφερθούν κάποιοι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών, η συχνότητα εμφάνισής τους, από ποιες κατηγορίες αποτελούνται, τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και τα αίτια που τις δημιουργούν, η διάγνωση – αξιολόγηση και η αντιμετώπιση αυτών.

Στη συνέχεια παρατίθενται το κεφάλαιο που αφορά την Συμβουλευτική Ψυχολογία, δηλαδή οι ορισμοί της συμβουλευτικής, οι θεωρίες της, τα στάδια και τα είδη της και τέλος ο ρόλος που διαδραματίζει ο συμβουλευτικός ψυχολόγος.

Το τελευταίο μέρος της πτυχιακής εργασίας ασχολείται με την Συμβουλευτική Ψυχολογία και τις Μαθησιακές Δυσκολίες συνδυαστικά. Πώς επιδρούν οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή των παιδιών, αλλά και πώς επηρεάζουν την οικογένεια; Πού στοχεύει η Συμβουλευτική Ψυχολογία και πόσο συμβάλλει στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Τέλος θα αναλυθεί ένα σημαντικό θέμα, το οποίο είναι ο σχολικός εκφοβισμός και επηρεάζει αρκετά την ψυχολογία των παιδιών. Όλα τα παραπάνω ερωτήματα θα απαντηθούν με λεπτομέρειες στην πτυχιακή εργασία.

1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Ιστορική αναδρομή

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τον Απρίλιο του 1963 σε ένα συνέδριο επαγγελματιών του χώρου της ειδικής αγωγής και γονέων με παιδιά που είχαν προβλήματα μάθησης, από τον ψυχολόγο και παιδαγωγό Samuel Kirk , το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις απρόσμενες δυσκολίες μάθησης που δεν μπορούν να εξηγηθούν από το νοητικό δυναμικό των μαθητών, είχε ξεκινήσει νωρίτερα.

Η μελέτη της ιστορίας του χώρου των Μαθησιακών δυσκολιών, που έχει ήδη συμπληρώσει δυο αιώνες, οδηγεί σε διάκριση έξι χρονικών περιόδων (Bender, 2004· Hallahan & Mercer, 2001).

A' περίοδος: Ευρωπαϊκής Θεμελίωσης (1800-1920)

Εμφανίζονται στην Ευρώπη οι πρώτες σημαντικές έρευνες από τον χώρο της ιατρικής και της φυσιολογίας, οι οποίες αποκαλύπτουν τη σχέση του εγκεφαλικού τραύματος με συγκεκριμένες συμπεριφορές και ιδιαίτερα γλωσσικές. Το 1877 ο Kussmaul χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον όρο «λεξική τύφλωση» για να περιγράψει άτομα τα οποία, ενώ έχουν κανονική νοημοσύνη , όραση και προφορικό λόγο, αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων. Το 1884 ένας Γερμανός οφθαλμίατρος χρησιμοποιεί τον όρο «δυσλεξία» (Anderson & Meier- Hedde, 2001), ενώ το 1917 ο Hinshelwood υποστηρίζει εκ νέου ερευνητικά την ύπαρξη της λεκτικής τύφλωσης, η οποία συνδέεται με προβλήματα στην οπτική μνήμη γραμμάτων και λέξεων.

B' Περίοδος Αμερικανικής Θεμελίωσης (1920-1960)

Το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται ειδικά στην ανάπτυξη της κατηγορίας των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τους ενήλικες στα παιδιά. Το 1939 ο Orton προτείνει τον όρο «στρεμοσυμβολία» και υποστηρίζει για πρώτη φορά ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραύματος -έστω ελάχιστου- αλλά εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Σύμφωνα με τη θεωρία της μεικτής εγκεφαλικής κυριαρχίας, οι μαθητές με δυσλεξία δεν έχουν σαφή

εγκεφαλική κυριαρχία ενός ημισφαιρίου, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε καθρεπτικές αναπαραστάσεις και αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων. Την ίδια περίοδο διεξάγεται μια έρευνα του William Cruickshank, ο οποίος έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις διαταραχές αντίληψης σε παιδιά με τυπική νοημοσύνη, καθώς και έρευνες των Alfred Strauss και Heinz Werner , οι οποίοι εισηγήθηκαν τον όρο «ελάχιστον εγκεφαλικό τραύμα». Εξέλιξη αυτού του όρου αποτέλεσε αργότερα ο όρος «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», που έπαιξε σημαντικό ρόλο στη θεμελίωση της οργανικής βάσης των μαθησιακών δυσκολιών.

Γ' Περίοδος: Ανάδυση (1960-1976)

Η ερευνητική τεκμηρίωση της ύπαρξης παιδιών με σοβαρά προβλήματα στην ανάγνωση αλλά χωρίς νοητική στέρηση οδηγεί στην δραστηριοποίηση εκπαιδευτικών και γονέων με στόχο τη δημιουργία μιας διακριτής κατηγορίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Τα ερευνητικά δεδομένα για την κλινική εικόνα των μαθησιακών δυσκολιών αρχίζουν μαζί με το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον να συνδιαμορφώνουν ενεργητικά τη διαγνωστική κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο όρος μαθησιακή δυσκολία χρησιμοποιείται πρώτη φορά από τον Kirk, ο οποίος διατυπώνει επίσης τον πρώτο ορισμό: «Χρησιμοποίησα πρόσφατα τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε αυτή την ομάδα δεν περιλαμβάνω παιδιά που έχουν αισθητηριακές μειονεξίες, όπως τύφλωση ή κώφωση (...) Από την ομάδα αυτή εξαίρεσα επίσης παιδιά που έχουν γενικευμένη νοητική καθυστέρηση (Kirk, 1962)

Δ' Περίοδος: Εδραίωση (1975-1985)

Η θεσμική κατοχύρωση των μαθησιακών δυσκολιών ως διακριτής κατηγορίας οδηγεί στην επιστημονική αναγνώριση του χώρου, στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών μέτρων και δομών, καθώς και την παραγωγή πλούσιας εφαρμοσμένης έρευνας. Παράλληλα, ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών ακολουθεί την έρευνα σε μια σταδιακή μετάβαση από το ιατροβιολογικό στο ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο. Έτσι οι μαθησιακές περιγράφονται πλέον με βάση μια σημαντική απόκλιση από τη μέση επίδοση, καθώς και με το κριτήριο αποκλεισμού περιπτώσεων παιδιών που ανήκουν σε άλλες ομάδες μειονεξίας, όπως η νοητική καθυστέρηση (Lyon, Fletcher & Barnes, 2002). Την ίδια εποχή αρθρώνεται το πρώτο επιστημονικό παράδειγμα για το χώρο των μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με αυτό, υπάρχει μια νευρολογική δυσλειτουργία που οδηγεί σε διαταραχή των ψυχολογικών λειτουργιών και

εκφράζεται με αποτυχία στη σχολική επίδοση/μάθηση. Αργότερα, η ορθότητα αυτής της ερμηνείας άρχισε να αμφισβητείται, κυρίως στα ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων που στόχευαν στην βελτίωση των ελλειμματικών ψυχολογικών λειτουργιών.

Ε' Περίοδος: Αναταραγή (1985-2000)

Αναπτύσσονται έντονες αντιπαραθέσεις σε όλα σχεδόν τα επίπεδα προβληματισμού για τις μαθησιακές δυσκολίες. Στο επίπεδο της έρευνας, επιβεβαιώνεται η σημασία των φωνολογικών δεξιοτήτων, και ιδιαίτερα της φωνολογικής επίγνωσης. Παράλληλα τεκμηριώνεται η βιολογική βάση των Μαθησιακών Δυσκολιών από τις έρευνες των Galaburda και Gerchiwind, καθώς και από δεδομένα ερευνών ηλεκτροφυσιολογίας, γενετικής, μελέτης οικογενειών και εγκεφαλικής απεικόνισης. Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, οι σημαντικότερες αντιπαραθέσεις επικεντρώνονται στη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών και στη σχολική ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά τη διάγνωση, η αντιπαράθεση εστιάστηκε στην αναγκαιότητα και την εγκυρότητα του κριτηρίου της απόκλισης μεταξύ νοημοσύνης και επίδοσης. Αίτια για αυτές τις αντιπαραθέσεις στάθηκαν η μεγάλη και πολύ γρήγορη ανάπτυξη του χώρου των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και ο συνεχώς αυξημένος αριθμός των παιδιών που εντάσσονταν στην κατηγορία.

ΣΤ' Περίοδος: Επανοικοδόμηση (2000-)

Βρίσκει τον χώρο των μαθησιακών δυσκολιών πολύ σοφότερο μεν, ενώπιον σημαντικών προκλήσεων δε. Μετά από δυο αιώνες έρευνας και ανάπτυξης, πολλά στοιχεία των μαθησιακών δυσκολιών εξακολουθούν μέχρι σήμερα να αποτελούν πεδίο αντιπαράθεσης, ενώ τεράστια είναι η πρόοδος που σημειώνεται στις μεθόδους διδασκαλίας και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών. Τα τελευταία χρόνια, ένα διαφορετικό επιστημονικό παράδειγμα στο χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών που εμφανίστηκε αρχικά το 1980 επανέρχεται στο προσκήνιο με περισσότερο ακραίες εκφράσεις. Σύμφωνα με το νέο θεωρητικό παράδειγμα, ο χώρος των Μαθησιακών Δυσκολιών θα πρέπει να αποποιηθεί το θετικιστικό του παρελθόν και τις επιρροές των φυσικών επιστημών για να προχωρήσει σε μια ολιστική κατανόηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

(σελ18-26)

1.2 Ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η πρώτη φορά που ο όρος μαθησιακή δυσκολία εμφανίζεται στην βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής είναι το 1963 από τον Samuel Kirk (Hammill,1990). Ο Kirk χρησιμοποίησε αυτό τον όρο για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού και την αντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητες του να μάθει και την τελική του απόδοση. Ο Samuel Kirk το 1972 ορίζει σαν μαθησιακές δυσκολίες τις διαταραχές που μπορούν να παρουσιάσουν τα παιδιά σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου και δεν οφείλονται σε βαριές αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές (Σακκάς, 2002).

Ωστόσο, για τις Μαθησιακές Δυσκολίες ή Δυσκολίες στην Μάθηση έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί, χωρίς όμως να έχει λυθεί οριστικά το πρόβλημα της ορολογίας (Σακκάς, 2002) και έτσι αυτό το ζήτημα εξακολουθεί ακόμα να απασχολεί τους επιστήμονες που ασχολούνται με αυτό τον κλάδο.

Σύμφωνα πάντως με έναν ευρέως αποδεκτό και σύγχρονο ορισμό, «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σοβαρές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού συστήματος και ενδέχεται να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές (π.χ. αισθητηριακά ελλείμματα, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών» (National Joint Committee on Learning Disabilities 1991, σελ 16).

1.3 Συχνότητα – Ποσοστά

Η συχνότητα εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών στον παιδικό πληθυσμό δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια, γιατί επηρεάζεται τόσο από το γλωσσικό περιβάλλον που υπάρχει σε κάθε χώρα, όσο και από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Επίσης, λόγω των δυσκολιών που έχουν σχέση με τον ορισμό αυτών, με την διάγνωση τους, τον τρόπο προσέγγισης τους, καθώς και με τα δείγματα των ερευνών (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010).

Σε γενικές γραμμές η συχνότητα κυμαίνεται από 2% έως 10%. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν ακριβή δεδομένα σχετικά με τα ποσοστά των μαθησιακών δυσκολιών, ωστόσο σύμφωνα με τα στατιστικά του κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, οι Μαθησιακές Δυσκολίες καταλαμβάνουν μεγάλο ποσοστό, στην πρώτη θέση. Παρ' όλα αυτά βάση του ICD-10 για την Ελλάδα προτείνεται σχετικά αυθαίρετα ένα ποσοστό 3%.

Η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας, της πιο αντιπροσωπευτικής κατηγορίας των μαθησιακών δυσκολιών ποικίλλει εξαιτίας των ίδιων παραγόντων που δυσκολεύουν και τον προσδιορισμό των ποσοστών εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών γενικότερα. Σε μία τάξη των 30 ατόμων αναμένουμε σχεδόν 1 παιδί με δυσλεξία. Η δυσλεξία παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια με αναλογία 3,3:1 έως 10:1, ενώ άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι η αναλογία αγοριών και κοριτσιών είναι 1:1.

1.4 Κατηγορίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών – Ταξινόμηση

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το είδος της δυσκολίας. Οι κατηγορίες αυτές διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και είναι:

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

Στο DSM-IV, οι μαθησιακές δυσκολίες – διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

1. Διαταραχή της Ανάγνωσης. (315.00)
2. Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης. (315.2)
3. Διαταραχή των Μαθηματικών. (315.1)
4. Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. (315.9)

(Δεν υπήρχε ακριβής βιβλιογραφία για το DSM-V, γι' αυτό στηριχτήκαμε στο DSM-IV)

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

A. Η επίδοση στην ανάγνωση, η μαθηματική ικανότητα, οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

B. Η διαταραχή στο κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματική ικανότητα, σύνθεση γραπτών κειμένων.

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010).

1.4.1 Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία)

Η αναγνωστική ικανότητα είναι μια δεξιότητα που παίζει κεντρικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου και συνεπώς κατέχει σημαντική θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όσον αφορά την ανάγνωση είναι η δυσκολία διάκρισης διαφορετικών λέξεων που μοιάζουν μεταξύ τους και η δυσκολία διάκρισης φθόγγων. Επίσης συχνά υπάρχει παράλειψη φθόγγων, φωνημάτων, συλλαβών και απλών λέξεων, προσθήκη φωνημάτων, συλλαβών και λέξεων κατά την ανάγνωση, καθώς και συγχώνευση γραμμάτων, που διαφέρουν ελάχιστα γραφικά ή λέξεων που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά. Αυτά τα παιδιά είναι πιθανό να εμφανίσουν επιπλέον αργό ρυθμό και έλλειψη έκφρασης κατά την ανάγνωση, χάνουν τη γραμμή καθώς διαβάζουν και τους δυσκολεύουν οι ασυνήθιστες και πολυσύλλαβες λέξεις. Όλες οι παραπάνω δυσκολίες σχετίζονται με το ακουστικό-γλωσσικό και με το οπτικό-χωρικό επίπεδο.

1.4.2 Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση - ορθογραφία (δυσορθογραφία)

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία, συχνά διαφέρουν από τους τυπικούς μαθητές ως προς τη σωστή χρήση των σημείων στίξης και τον διαχωρισμό των γραμμάτων σε μικρά και κεφαλαία. Η γραφή με το χέρι είναι επίσης προβληματική, αργή και δυσανάγνωστη. Για την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου παίζει σημαντικό ρόλο η ανάπτυξη της ακρόασης, της ομιλίας και της ανάγνωσης, καθώς και ορισμένες εκτελεστικές λειτουργίες. Οι δυσκολίες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση εμφανίζονται σε όλες τις φάσεις της γραφής, δηλαδή στο σχεδιασμό, την καταγραφή, την επανεξέταση και την επιμέλεια ενός κειμένου.

Πιο συγκεκριμένα ως προς τη γραφή, τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες στους ακόλουθους τομείς (Παντελιάδου, 2000):

- Περιεχόμενο: Χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή γραπτού, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και συχνά γράφουν με παρατακτική σύνταξη.
- Τρόπος γραφής: Κρατούν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων, έχουν ατελή ευθυγράμμιση, τα γράμματα τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, ενώ υπάρχουν δυσμορφίες, μουτζούρες και σβησίματα. Αργός ρυθμός ομιλίας.

- Μορφολογικά στοιχεία: Δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη και τη γραμματική.
- Ακουστική αντίληψη: Δεν βάζουν τόνους ή παρατονίζουν, διαχωρίζουν λέξεις που δεν πρέπει ή συνθέτουν δυο λέξεις.
- Οπτική αντίληψη: Συγχέουν οπτικά τη φορά των γραμμάτων και χρησιμοποιούν κεφαλαία και μικρά γράμματα ανακατεμένα.
- Γενικά: Προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο και έχουν ακατάστατο τετράδιο.

1.4.3 Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά-αριθμητική (δυσαριθμησία)

Από σημαντικό αριθμό ερευνών αναδεικνύεται η ύπαρξη προβλημάτων με διάφορες βασικές μαθηματικές λειτουργίες.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές μέτρησης και επίλυσης απλών ασκήσεων πρόσθεσης και αφαίρεσης από του τυπικούς μαθητές. Τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στα μαθηματικά ενδέχεται να γράφουν ανάποδα τους αριθμούς και να παρουσιάζουν δυσκολία στην αντίληψη και την ανάκληση βασικών κανόνων. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύονται στις νοερές πράξεις και πράξεις με κλάσματα, στην μετατροπή μιας μεγαλύτερης μονάδας σε μια μικρότερη, στην επίλυση εξισώσεων, στην εφαρμογή κανόνων κτλ.

1.5 Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία με νευρολογική αιτιολογία. Ο όρος «δυσλεξία» αναφέρεται σε μια ομάδα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που έχει ως κύριο διακριτικό χαρακτηριστικό τις ιδιαιτερότητες στην επεξεργασία της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα τις δυσκολίες κατά την μετάφραση της γλώσσας σε σκέψη

(κατά την ακρόαση και την ανάγνωση) και τις σκέψεις σε γλώσσα (κατά την γραφή και την ομιλία).

Διακρίνεται σε 2 κατηγορίες: την επίκτητη δυσλεξία και την αναπτυξιακή δυσλεξία.

Επίκτητη δυσλεξία

Η επίκτητη δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολία ή ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Όμως στην επίκτητη δυσλεξία, οι ικανότητες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας είχαν πλήρως αποκτηθεί και χάθηκαν ή ελαττώθηκαν εξαιτίας μιας «εγκεφαλικής βλάβης», λόγω ατυχήματος ή εγκεφαλικού επεισοδίου.

Αναπτυξιακή δυσλεξία

«Η αναπτυξιακή δυσλεξία ή η αναγνωστική αδυναμία αναφέρονται σε μια απρόσμενη φτωχή επίδοση στην ανάγνωση. Φτωχή θεωρείται η επίδοση εκείνη στην ανάγνωση, η οποία αφενός κυμαίνεται σαφώς κάτω από τα επίπεδα των υπόλοιπων συνομήλικων και αφετέρου δεν ανταποκρίνεται στις υπάρχουσες προσδοκίες. Εκείνο που είναι ακόμα πιο δύσκολο να οριστεί είναι το σε τι συνιστάται ένα απρόσμενο επίπεδο φτωχής επίδοσης στην ανάγνωση.» (Wagner, 2008, σελ 174).

1.5.1 Συμπτώματα Δυσλεξίας

Η δυσλεξία εκδηλώνεται με διάφορα συμπτώματα, τα οποία παρατηρούνται όχι μόνο στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία, αλλά και στη συμπεριφορά του μαθητή με τη συγκεκριμένη αδυναμία. Τα δυσλεκτικά συμπτώματα είναι πολλά, δεν είναι όμως απαραίτητη η συνύπαρξη όλων για την διάγνωση της δυσλεξίας, ούτε βέβαια είναι αρκετό μόνο ένα σύμπτωμα για να επιβεβαιώσει την ύπαρξή της. Κάτι που πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη ο εκπαιδευτικός και ο γονιός είναι πως ο μαθητής με δυσλεξία, εξαιτίας της δυσκολίας του στη γνωστική επεξεργασία των λέξεων ενός κειμένου, καταβάλλει περισσότερη, μεγαλύτερη προσπάθεια αλλά και κατανάλωση χρόνου από ότι άλλοι μαθητές. Αυτό, λοιπόν, έχει ως αποτέλεσμα την νοητική κόπωση του παιδιού και την άρνηση του απέναντι στο διάβασμα και στην πορεία την αρνητική του στάση απέναντι στη μάθηση.

Τα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι τα εξής:

1. Στην ανάγνωση

- α. Δυσχέρεια και βραδύς ρυθμός στην ανάγνωση
- β. Καθρεπτική ανάγνωση (π.χ. ε – 3, άλλο – όλα)
- γ. Δυσκολία στην διάκριση διαφορετικών λέξεων που έχουν τα ίδια γράμματα (π.χ. μόνος – νόμος)
- δ. Δυσκολία στην ανάγνωση και στην προφορά ασυνήθιστων και πολυσύλλαβων λέξεων.
- ε. Αντικατάσταση λέξης με άλλη παρόμοιας σημασίας (π.χ. νύχτα – βράδυ).

2. Στην γραφή και στην ορθογραφία

- α. Ακατάστατη και δυσανάγνωστη γραφή
- β. Καθρεπτική γραφή (π.χ. ρ – 9)
- γ. Αντικατάσταση, παράληψη και αντιμετάθεση γραμμάτων (π.χ. κάνω - χάνω, γράφω – γάφω, γιορτή – γιοτρή).
- δ. Υπερβολικά ορθογραφικά λάθη που συχνά είναι διαφορετικά στις ίδιες λέξεις.
- ε. Απροθυμία για γράψιμο.

3. Στη συμπεριφορά

- α. Δυσκολία στη διάκριση αριστερού – δεξιού.
- β. Δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, της σειράς και της διεύθυνσης (π.χ. δυσκολίες στη μάθηση των μηνών με τη σωστή σειρά, ανατολή – δύση).
- γ. Δυσκολία στην βραχύχρονη και στη μακρόχρονη μνήμη.
- δ. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου (π.χ. σύγχυση μεταξύ του πριν και του μετά, του αύριο και του χτες).\
- ε. Ενδεχόμενη αδυναμία συγκέντρωσης και κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
- στ. Χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- ζ. Ακαταστασία στα τετράδια και στη τσάντα.

(Τανός, 2004)

1.5.2 Διάγνωση Δυσλεξίας

Η δυσλεξία γίνεται αντιληπτή κυρίως με τη μετάβαση του παιδιού στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα κατά τη διαδικασία κατάκτησης ικανότητας για ανάγνωση και γραφή. Υπάρχει επομένως, δυνατότητα διάγνωσης και αυτή θα πρέπει να γίνεται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Η έγκαιρη διάγνωση και η συστηματική αντιμετώπιση βοηθούν στην αποφυγή της ανάπτυξης ψυχολογικών προβλημάτων στο παιδί, όπως είναι η μειωμένη αυτοεκτίμηση, το συναισθήματα κατωτερότητας και η αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι γονείς και οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί και να μην επηρεάζονται από τα λάθη που παρατηρούν στην ανάγνωση και στη γραφή του παιδιού και παρά μόνο με τη συνδρομή των ειδικών να προχωρούν στην διάγνωση της δυσλεξίας.

Ωστόσο, ένας ειδικός μπορεί να διαγνώσει την δυσλεξία ακόμα και κατά την προσχολική ηλικία τους παιδιού με τη διαδικασία εξέτασης του προφορικού του λόγου. Βέβαια, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας απουσιάζει η ικανότητα φωνολογική επίγνωσης του προφορικού λόγου, η οποία διευκολύνει την μάθηση της ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνημικά και συλλαβικά δομικά στοιχεία, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να αναλύουν και να συνθέτουν. Επομένως, μην έχοντας αναπτύξει αυτή την δυνατότητα δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τα φωνημικά στοιχεία, δηλαδή τους φθόγγους μιας λέξης π.χ. **μ/ή/λ/ο** και ακολούθως να τα συνενώσουν (**μήλο**), ενώ έχουν καλύτερη επίγνωση των συλλαβικών τμημάτων μιας λέξης, δηλαδή των συλλαβών της, π.χ. **μή/λο** (Τανός, 2004).

Ως ένα σημαντικό κριτήριο πρόγνωσης των μελλοντικών αναγνωστικών δυσκολιών ακόμη και από το προαναγνωστικό στάδιο αποτελεί το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης.

1.5.3 Αίτια

Η έως τώρα διερεύνηση της αιτίας της δυσλεξίας που προκαλεί τη λειτουργική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, την οποία εκδηλώνει ο μαθητής με δυσλεξία, δεν έχει αποσαφηνιστεί ακόμα. Έχουν υποστηριχθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις ως προς την αιτιολογία της δυσλεξίας, ωστόσο το μόνο σημείο

στο οποίο φαίνεται πως υπάρχει μια συμφωνία είναι ότι η δυσλεξία οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες, έχει δηλαδή οργανική – νευρολογική προέλευση.

Σύμφωνα με τις κυριότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με την αιτιολογία του προβλήματος της δυσλεξίας, η εμφάνισή της οφείλεται σε νευρολογικές υπολειτουργίες, όπου η δυσλεξία ερμηνεύεται είτε ως λειτουργική ανωμαλία του εγκεφάλου είτε ως βλάβη στην οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας. Μια, ακόμη, αιτία μπορεί να θεωρηθεί η ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία, θεωρείται δηλαδή, ότι η ημισφαιρική κυριαρχία είτε εκδηλώνεται καθυστερημένα είτε δεν εκδηλώνεται καθόλου. Επίσης, μπορούν να επιφέρουν την εμφάνισή της οι λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία, όπου τέτοιου είδους ανωμαλίες εντοπίζονται είτε στις ασυνήθιστες οφθαλμικές κινήσεις είτε στην λειτουργική ανωμαλία της οπτικής αντίληψης, είτε στην αδυναμία του αισθητηριακού συστήματος επεξεργασίας των πληροφοριών και στην οπτική αδυναμία αντίληψης της διαδοχής, διεύθυνσης κ.ά. Τέλος, η δυσλεξία θεωρείται ότι οφείλεται σε νευρολογική ανωμαλία που εκδηλώνεται ως ανικανότητα στην αντίληψη των γρήγορων αλλαγών στο οπτικό και ακουστικό περιβάλλον (Τανός, 2004).

Αντιθέτως, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να θεωρηθούν αίτια της δυσλεξίας τα παρακάτω : η νοητική ανεπάρκεια, η αισθητηριακή βλάβη, η ελλιπής φοίτηση, η πολιτιστική αποστέρηση, καθώς και η συναισθηματική διαταραχή, αλλά είναι πιθανό κάποιος από αυτούς τους παράγοντες να συνυπάρχει με την ειδική μαθησιακή δυσκολία δίχως όμως να ευθύνεται για την εμφάνιση της. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για προβλήματα οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά και άλλα.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της κληρονομικότητας και της δυσλεξίας δεν έχει βρεθεί κάποια συσχέτιση μεταξύ τους, σύμφωνα με τον Μέντελ, έχει όμως καταδειχθεί ότι πολλές αναπτυξιακές ανωμαλίες και ειδικότερα η διαμόρφωση της δυσλεξίας είναι η αντανάκλαση των γονιδιακών επιδράσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους και με το περιβάλλον.

1.5.4 Προτεινόμενες μορφές τακτικής για τη διαπαιδαγώγηση του μαθητή με δυσλεξία

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμπεριφέρεται απέναντι στα παιδιά αυτά με υπομονή, κατανόηση και ευαισθησία και ακολουθώντας φυσικά κάποιες μορφές τακτικής οι οποίες είναι:

- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.
- Βίωση της αγάπης, της ασφάλειας και της αποδοχής από τον μαθητή.
- Έκφραση εμπιστοσύνης προς τον μαθητή.
- Επιδοκιμασία και ενθάρρυνση.
- Επιείκεια με μέτρο.
- Αποφυγή περιθωριοποίησης.
- Αποδοκιμασία της παραπτωματικής πράξης και όχι του μαθητή.
- Διόρθωση ορθογραφικών λαθών.
- Αξιολόγηση ενδοατομικής κυρίως προόδου.
- Κατανόηση της δυσκολίας απομνημόνευσης.
- Απαίτηση για μεγαλύτερη προσπάθεια.
- Προσδοκίες σύμμετρες προς τις δυνατότητες.

(Τανός, 2004)

1.5.5 Αντιμετώπιση Δυσλεξίας

Για να αντιμετωπιστεί η δυσλεξία θα πρέπει, πρώτον, η διάγνωση να γίνει έγκαιρα και, δεύτερον, η παρεχόμενη βοήθεια να είναι συστηματική.

Η διάγνωση εκτιμάται ως έγκαιρη αν πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στην Α' τάξη του Δημοτικού, ωστόσο η ανίχνευση της δυσλεξίας στο παιδί είναι δυνατή ακόμα και από το νηπιαγωγείο.

Η διάγνωση δεν φτάνει να είναι μόνο έγκαιρη, πρέπει επιπλέον να είναι ακριβής, σφαιρική και ασφαλής, διότι πάνω σε αυτά τα γνωρίσματα θα στηριχθεί η λήψη των καθοριστικών για την τελική εξέλιξη του παιδιού εκπαιδευτικών – παρεμβατικών αποφάσεων. Μια τέτοιας διαγνωστική εξέταση μπορεί να καταστεί δυνατή, λόγω της πολυπλοκότητας της δυσλεκτικής αδυναμίας, αν πραγματοποιηθεί από διεπιστημονική ομάδα ειδικών.

Με βάση τα στοιχεία της διάγνωσης, θα πρέπει να συνταχθεί από έναν διαγνωστικό φορέα ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό υποστηρικτικό πρόγραμμα. Οι κύριοι, λοιπόν, άξονες του προγράμματος αυτού, με τις ειδικές ασκήσεις που περιλαμβάνουν, θα αφορούν: α) τις αντιληπτικές λειτουργίες, β) τις μνημονικές λειτουργίες, γ) το γραφικό χώρο, δ) την αναγνωστική λειτουργία, ε) τις δυσκολίες στα μαθηματικά και στ) την συμπεριφορά (Semel & Wiig, 1991· Higging, McCounell, Parton & Ryser, 2003)

1.6 Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

1.6.1 Διαταραχή της ανάγνωσης

Τα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ως προς την ανάγνωση, είναι εκείνα που δεν έχουν την αναμενόμενη ανταπόκριση στην ανάγνωση με βάση την χρονολογική τους ηλικία, τη σχολική τάξη και την νοημοσύνη τους.

Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης:

- Αργούν να μάθουν τον μηχανισμό της ανάγνωσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους.
- Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά εμφανίζουν συχνά μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να μελετούν μόνα τους.
- Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων (π.χ. *λεοτορίο* αντί *λεωφορείο*).
- Καθρεπτική ανάγνωση (π.χ. *χα* αντί για *αχ* ή *σάκα* αντί για *κάσα*).
- Δυσκολία στην αναγνώριση των γραμμάτων κατά την “πρώτη ανάγνωση”. Συλλαβιστή ανάγνωση στις πρώτες κυρίως τάξεις του δημοτικού. Αργότερο μηχανική και μονότονη ανάγνωση, λέξη προς λέξη χωρίς ρυθμό και χρωματισμό στην φωνή.
- Χάσιμο της σειράς στο κείμενο, ιδιαίτερα όταν τελειώνει η μία σειρά και αρχίζει η επόμενη. Παράλειψη ή επανάληψη φράσεων ή προτάσεων.

Επανάκαμψη με αργοπορία στη σωστή σειρά του κειμένου αν σημειωθεί ενδιάμεσα διακοπή της αναγνωστικής προσπάθειας. Συχνά χρησιμοποιείται ως αντισταθμιστική στρατηγική το να καταδεικνύεται με το δάχτυλο η θέση στο κείμενο.

- Διαβάζουν αργά ακόμη και στα κείμενα στα οποία έχουν εξασκηθεί, και σε κάθε επανάληψη κάνουν νέα λάθη.
- Αγνόηση των σημείων στίξης. Ανάγνωση ‘‘χωρίς ανάσα’’, χωρίς δηλαδή να γίνεται η ανάλογη παύση σε τελείες ή κόμματα. Ερωτηματικά και θαυμαστικά δεν λαμβάνονται υπόψη.
- Αντικαταστάσεις λέξεων που σχετίζονται με το πρώτο γράμμα, την πρώτη συλλαβή ή την ορθογραφική ομοιότητα των λέξεων.
- Αντικαταστάσεις λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενική σημασία (π.χ. σκοτεινός / μαύρος).
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων.
- Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων όπως και, να, το
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων.
- Παραλείψεις αξιολόγησης γραφημάτων, συλλαβών και άλλων μορφημάτων.

(Αδαμόπουλος, 2002· Τομαράς, 2013)

- Προσθήκες φωνηματικών στοιχείων, συλλαβών και άλλων μορφημάτων.
- Αντικατάσταση γραμμάτων με άλλα κατά τη φωνηματική αξιολόγησή τους.
- Αναγραμματισμούς.
- Αναγνωστική δυσλεξία συνέπεια της ομοιότητας των γραμμάτων. Τα παιδιά συγχέουν τις εικόνες (δ, θ, β) – (N, M) – (Λ, N) – (ζ, ξ) – (γ, χ) – (θ, φ).
- Αναγνωστική δυσλεξία συνέπεια ανορθόδοξης αξιολόγησης των δίψηφων γραφημάτων.
- Δυσλεκτική συμπεριφορά συνέπεια της χρήσης του γράμματος (υ) σε φωνηεντοσυμφωνικούς συνδυασμούς.
- Αναγνωστικές αρρυθμίες: χαρακτηρίζουμε κάθε αναγνωστική συμπεριφορά, η οποία δεν ακολουθεί τους κοινώς αποδεκτούς ρυθμούς της αναγνωστικής λειτουργίας.
- Δυσκολεύονται στην εξαγωγή συμπεράσματος.

- Δεν διακρίνουν τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες.
- Δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στρατηγικές για την κατανόηση.
- Δυσκολεύονται να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα.
- Δυσκολεύονται να διακρίνουν τις πληροφορίες που δεν ταιριάζουν νοηματικά με το περιεχόμενο.
- Αδυνατούν να σχηματίσουν προβλέψεις και υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο. .

(Μπότσας & Παντελιάδου, 2007)

1.6.2 Διαταραχή της γραφής – Δυσγραφία

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, όσον αφορά την γραφή σε επίπεδο συλλαβών και στην ορθογραφία, στην οργάνωση γραπτού λόγου, στο λεξιλόγιο και στα περιεχόμενα.

Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές γραφής:

Γραφο – συμβολικά προβλήματα:

- Δυσκολεύονται στην κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει το χέρι τους για τον σχηματισμό της λέξης/του γράμματος (Μήτσιου & Δάκτυλα, 2008).
- Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων.
- Ατελής ευθυγράμμιση λέξεων πάνω στο χαρτί.
- Δυσκολεύονται στον συντονισμό κινήσεων – αδεξιότητα.
- Δυσκολεύονται στην χρήση των σημείων στίξης (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).
- Έχουν κακή στάση σώματος κατά την γραφή.
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
- Ακαταστασία με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.
- Κάνουν συχνά αντιστροφές, προσθήκες, παραλείψεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).
- Δεν τονίζουν τις λέξεις ή τονίζουν σε λάθος συλλαβή.

- Δεν γενικεύουν την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα αν δεν εξασκηθούν ειδικά, εάν δεν δοθούν ειδικές ασκήσεις για κάθε μία από τις ειδικές περιπτώσεις (Φλωράτου, 1992).

Ορθογραφικά προβλήματα

- Αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στο να γράψουν σωστά, ορθογραφημένα.
- Είναι κακογράφοι, κόβουν τις λέξεις και καταργούν τα μεταξύ τους όρια, μεταφέροντας στοιχεία της μίας λέξης στην άλλη.
- Ενώ συνήθως δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην αντιγραφή των λέξεων, η αυθόρμητη γραφή τους είναι δυσανάγνωστη.
- Αδυνατούν να αναγνωρίσουν τα λάθη τους, δεν έχουν καμία αντίληψη της ορθογραφίας των λέξεων και επιπλέον δεν καταφέρνουν να συνδέσουν την ορθογραφία της λέξης με αυτό που δηλώνει (Τομαράς, 2013).
- Δεν γενικεύουν την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα αν δεν εξασκηθεί ειδικά, εάν δεν δοθούν ειδικές ασκήσεις για κάθε μία από τις περιπτώσεις (Φλωράτου, 1992).

Προβλήματα οργάνωσης και γραφής

- Κάνουν λάθη στην σειρά των λέξεων.
- Δεν τηρούν χρονική ή λογική αλληλουχία.
- Δυσκολεύονται στην δόμηση παραγράφων.
- Δυσκολεύονται στην ολοκλήρωση προτάσεων.

Προβλήματα λεξιλογίου

- Κάνουν λάθος χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών.
- Δυσκολεύονται στην εύρεση και χρήση κατάλληλων ουσιαστικών, επιθέτων και επιρρημάτων.
- Επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις και χρησιμοποιούν κοινόχρηστες και όχι πρωτότυπες λέξεις.

Προβλήματα περιεχομένου

- Οι ιδέες τους δεν ανταποκρίνονται στο θέμα της έκθεσης.
- Δυσκολεύονται στην καταγραφή κειμένων με φαντασία, πρωτοτυπία και προσωπικό ύφος.

- Γράφουν κείμενα με περιορισμένο αριθμό λέξεων και προτάσεων.
- Δυσκολεύονται στην σύνταξη.
- Παραλείπουν λέξεις.
- Δυσκολεύονται στις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου, στην σύνθεση εισαγωγής, στην εύρεση και ανάπτυξη κεντρικών ιδεών και στην ανάπτυξη επιχειρημάτων.

(Μπότσας & Παντελιάδου, 2007)

1.6.3 Διαταραχή των Μαθηματικών – Δυσαριθμησία

Στον τομέα των Μαθηματικών τα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αντίληψη, στην λεπτή κινητικότητα και στον οπτικοκινητικό συντονισμό, μνημονικά προβλήματα, υπάρχουν δυσκολίες ολοκλήρωσης και ελλειμματική προσοχή.

Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές στα μαθηματικά:

- Δεν ολοκληρώνουν τις ασκήσεις μίας σελίδας.
- Προσπερνούν γραμμές όταν εκτελούν μία άσκηση.
- Διαβάζουν λάθος πολυψήφιους αριθμούς.
- Υπάρχει σύγχυση στην γραφή ή στην ανάγνωση αριθμών που παρουσιάζουν οπτικές ομοιότητες μεταξύ τους (π.χ. 6 / 9 και 2 / 5).
- Απεικονίζουν καθρεπτικά αριθμητικά ψηφία.
- Αντιστρέφουν την σειρά των ψηφίων πολυψήφιων αριθμών κατά την αντιγραφή τους.
- Δεν διακρίνουν σωστά τα νομίσματα και τους δείκτες του ρολογιού.
- Δυσκολεύονται στην ερμηνεία και το χειρισμό των μαθηματικών συμβόλων.
- Δυσκολεύονται να γράψουν τους αριθμούς πάνω στη γραμμή του τετραδίου.
- Δυσκολεύονται στην διάκριση του “πριν” και του “μετά” σε χωρικές ακολουθίες, στην διάκριση “δεξιά” και “αριστερά” και στην διάκριση των μεγεθών και σχημάτων.
- Μεταφέρουν κρατούμενα σε λάθος στήλες στην εκτέλεση πράξεων.
- Δυσκολεύονται στην χρήση αριθμητικής γραμμής, στην σύγκριση πολυψήφιων αριθμών και στην κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων.

(Μπότσας & Παντελιάδου, 2007)

- Έχουν μπέρδεμα ως προς την θέση στην οποία πρέπει να τοποθετηθούν οι αριθμοί κατά την πρόσθεση ή την αφαίρεση.

(Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

1.7 Διαταραχές που συνυπάρχουν με μαθησιακές δυσκολίες

Τα παρακάτω χαρακτηριστικά εμφανίζονται με διαφορετική μορφή και ένταση σε κάθε άτομο, επομένως οποιοσδήποτε τομέας ξεχωριστά δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά υπεύθυνος για τις μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010).

1.7.1 Οπτική επεξεργασία

Τα παιδιά δυσκολεύονται στην αντίληψη των χαρακτηριστικών των γραμμάτων, όπως ο προσανατολισμός τους (ε, 3), η θέση τους, η διαδοχή των γραμμάτων στο χώρο (στη/της), αλλά και η αντίληψη και διάκριση μορφών, σχημάτων και συμβόλων. Πολλές δυσκολίες σχετίζονται με την οπτική επεξεργασία, ιδιαίτερα όταν απαιτείται η ανάγνωση μεγάλου κειμένου. Οι δυσκολίες στην οπτική επεξεργασία ενδέχεται να σχετίζονται και με δυσκολία ελέγχου οφθαλμικών κινήσεων (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010, σελ 34-35)

1.7.2 Ακουστική επεξεργασία

Στον τομέα αυτό εμπίπτουν οι δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η δυσκολία του παιδιού να ακούσει τους ήχους και να διακρίνει τα φωνήματα, η δυσκολία του να ξεχωρίσει τους ήχους μέσα στη λέξη, η δυσκολία του να ακούσει λέξεις, η σύγχυση στη σειρά των ήχων που ακούει, η δυσκολία του να θυμηθεί τη σειρά των ήχων ή και των λέξεων, η σύγχυση ήχων και λέξεων που ακούγονται παρόμοια κτλ.

Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται:

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

(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010, σελ. 36)

1.7.3 Μνήμη

Οι δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μνήμη έχουν διερευνηθεί αρκετά, επειδή εμπλέκονται σε όλες τις όψεις της μάθησης τους. Μνήμη θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να κωδικοποιεί, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες έχει εκτεθεί κάποια στιγμή (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

Η μνήμη, τόσο ως γνωστική λειτουργία όσο και ως γνωστικό σύστημα, εμπλέκεται όχι μόνο στην ανάγνωση ενός κειμένου, αλλά και σε ολόκληρη την διαδικασία μάθησης. Η ανάγνωση, για παράδειγμα απαιτεί την εμπλοκή της βραχυπρόθεσμης μνήμης, της μνήμης εργασίας, όσο και της μακροπρόθεσμης μνήμης. Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας (Hulme & Roodenrys, 1995). Αυτό σημαίνει πως έχει ξεχάσει την αρχή της πρότασης που διαβάζει, όταν φτάσει στο τέλος της. Μερικές φορές, ο μαθητής αυτός αδυνατεί να συγκρατήσει και να εκτελέσει απλές οδηγίες ή οδηγίες πολλαπλών βημάτων. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010, σελ. 37). Τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα στον μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να αφορούν την εργαζόμενη μνήμη (Oakhill & Yuill, 1996) τόσο κατά την παιδική όσο και στην ενήλικη ζωή. Τα προβλήματα της εργαζόμενης μνήμης είναι πιθανό να οφείλονται στην αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας κατά τρόπο ώστε να αποθηκευτεί αποτελεσματικά.

1.7.4 Αντίληψη

Παρότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση ή την ακοή, επικράτησε η άποψη ότι διαφέρουν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους πρώτα στην οπτική και αργότερα στην ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Αν και περιορισμένη, η συνδρομή της οπτικής επεξεργασίας στην ανάγνωση έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά, ενώ έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ οπτικής ευαισθησίας στην κίνηση και ορθογραφικής επεξεργασίας, ανεξάρτητα από το επίπεδο της φωνολογικής επεξεργασίας του ατόμου (Talcott, et al., 2000). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα με δυσκολία στην ανάγνωση, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας.

1.7.5 Προσοχή

Σύμφωνα με δεδομένα παλαιότερων ερευνών, ενώ οι τυπικοί μαθητές μπορούν να παραμένουν προσηλωμένοι στο μαθησιακό έργο για το 60-80% της διδακτικής ώρας, το αντίστοιχο ποσοστό που εμφανίζουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι μόνο το 30-60%. Σε έρευνες κατά τις οποίες η προσοχή των μαθητών και η συγκέντρωση τους αξιολογούνταν από εκπαιδευτικούς εντοπίστηκαν ορισμένα προβλήματα, ενώ σε έρευνες με εργαστηριακή παρατήρηση και εκτίμηση δεν αναφέρθηκαν δυσκολίες προσοχής. Το μεγαλύτερο μέρος της ελλιπούς προσοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν οφείλεται στις δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής που αντιμετωπίζουν, καθώς οι εν λόγω μαθητές δεν επιλέγουν ορθά τι πρέπει να προσέξουν. Στις εναλλακτικές ερμηνείες που έχουν προταθεί για το πρόβλημα της προσοχής περιλαμβάνονται επίσης το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που βοηθούν την προσοχή (Smith, 2004). Τα προβλήματα προσοχής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν ούτε την ίδια αιτιολογία ούτε την ίδια ποιότητα και σφοδρότητα με εκείνα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (Bender & Wall, 1994· McKinney, Montague & Hocutt, 1993).

1.7.6 Αυτοματισμός

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων στις οποίες απαιτείται ευχέρεια σε επίπεδο αυτοματισμού. Δυσκολεύονται στην εκμάθηση λεκτικών ή αριθμητικών ακολουθιών. Η αδυναμία αυτοματισμού γενικεύεται σε ένα εύρος κινητικών δεξιοτήτων, όπως το δέσιμο των κορδονιών ή το πιάσιμο της μπάλας.

1.7.7 Φωνολογική επεξεργασία

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα σε μια αλφαβητική και με διάφανη ορθογραφία γλώσσα, όπως η ελληνική. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους. Η αδυναμία τους να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή των λέξεων σε επίπεδο συλλαβής και σε φωνήματα δυσχεραίνει την κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και τη μετέπειτα αυτοματοποίηση της γνώσης. Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολεύεται στην κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας και στη συλλαβική και φωνημική επεξεργασία των λέξεων.

1.7.8 Ρυθμός

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν, επίσης δυσκολίες στο ρυθμό επεξεργασίας, δηλαδή στο ρυθμό με τον οποίο κωδικοποιούν και αποκωδικοποιούν γράμματα και λέξεις που διαβάζουν. Έχει υποστηριχθεί ότι οι οπτικές, φωνολογικές και κινητικές δυσκολίες δεν είναι παρά ενδεικτικές ενός γενικότερου προβλήματος στο ρυθμό επεξεργασίας των δεδομένων, το οποίο συνδέεται με νευρολογικούς παράγοντες (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010, σελ. 40-41)

1.7.9 Μεταγνωστικές δεξιότητες

Ο όρος μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρεται σε μια σειρά γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή που του επιτρέπουν να γνωρίζει πώς να μαθαίνει και να κατανοεί καινούριες πληροφορίες. Σε αντίθεση με τους τυπικούς συμμαθητές τους, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν κατανοούν τις απαιτήσεις που έχει το έργο στο οποίο

εμπλέκονται είτε γιατί αγνοούν πλήρως την ύπαρξή τους είτε γιατί τις ερμηνεύουν λανθασμένα.

Σε πρακτικό επίπεδο, αυτή η αδυναμία μπορεί να εμφανίζεται με τους παρακάτω τρόπους:

A) Ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στην διαδικασία της ανάγνωσης, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός γραπτού κειμένου.

B) Ακόμα και αν ο μαθητής κατορθώσει να προσλάβει την πληροφορία, μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την ενσωμάτωση της στην ήδη υπάρχουσα γνώση που έχει για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Γ) Ο μαθητής δεν μπορεί να οργανώσει τη μαθησιακή του προσπάθεια, να ρυθμίσει τον τρόπο προσέγγισης του κειμένου ή της όποιας πηγής πληροφοριών, και να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες τις οποίες καλείται να μάθει.

Για πολλούς επιστήμονες του αντικειμένου της μεταγνώσης, ο πυρήνας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι οι στρατηγικές (Garner, 1988· Kluwe, 1987) . Με τον όρο στρατηγικές ορίζουμε όλες τις ειδικές ενέργειες, τεχνικές, μεμονωμένες ή σχέδια δράσης, που βοηθούν ένα άτομο να ολοκληρώσει μια δράση. Οι στρατηγικές που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένες , απλές και επιφανειακής επεξεργασίας, που δεν ταιριάζουν ούτε με την ηλικία τους ούτε με τη γνωστική τους εμπειρία (Botsas & Padeliadu, 2003· Wong 1994)

Ένα άλλο σημαντικό διακριτικό στοιχείο της μεταγνώσης είναι η μεταγνωστική παρακολούθηση. Αφορά την παρακολούθηση της πορείας της γλωσσικής λειτουργίας, καθώς και την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να ρυθμίζει κατάλληλα την επίδοση στο έργο του. Τα προβλήματα παρακολούθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όταν βρεθούν σε μια προβληματική κατάσταση είναι δυνατόν να οδηγούν σε αποτυχία μέσα από διαφορετικούς δρόμους. Ο μαθητής μπορεί να μη το αντιληφθεί και να συνεχίσει νομίζοντας πως όλα έχουν πάει καλά. Ή ενδέχεται να αντιληφθεί ότι κάτι δεν πήγε καλά σε αυτά που διάβασε αλλά επειδή δεν διαθέτει τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές για να το αντιμετωπίσει δεν αποκλείεται είτε να τα παρατήρει είτε να συνεχίσει χωρίς να επεξεργαστεί το πρόβλημα

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων είναι το τελευταίο μέρος των διαγνωστικών διεργασιών. Τυπικά παραδείγματα δραστηριοτήτων που εμπίπτουν σε αυτήν είναι η επαναξιολόγηση των στόχων που τέθηκαν στην αρχή και τροποποιήθηκαν κατά τη

διάρκεια της επεξεργασίας καθώς και τα συμπεράσματα του μαθητή σε σχέση με τις διαδικασίες που υλοποιήθηκαν.

1.7.10 Δυσκολίες στη συμπεριφορά

Οι κυριότερες δυσκολίες στη συμπεριφορά είναι:

(α) αδυναμία συγκέντρωσης, διάσπαση προσοχής, (β) νευρικότητα και έντονα ξεσπάσματα, (γ) αδιαφορία για τη σχολική επίδοση, (δ) χαμηλή αυτοεκτίμηση, (ε) γενικότερη έλλειψη οργάνωσης, (ζ) αυξημένη κούραση λόγω της υπερβολικής προσπάθειας στην ανάγνωση και στη γραφή (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010, σελ 45).

1.7.11 Κινητικές δυσκολίες

Οι κινητικές δυσκολίες είναι:

(α) ελλιπής συντονισμός κινήσεων, (β) κινητική αδεξιότητα, (γ) δυσκολία στην λεπτή και αδρή κινητικότητα, (δ) προβλήματα ισορροπίας, (ε) έλλειψη ρυθμού.

1.7.12 Σειροθέτηση και προσανατολισμός

Η δυσκολία που έχουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να προσανατολιστούν στο χώρο και στον χρόνο δεν τους επιτρέπει να διακρίνουν διάφορες έννοιες όπως «πάνω-κάτω», «δεξιά-αριστερά», τα σημεία του ορίζοντα, τη μαθηματική σειρά των αριθμών, την σειρά των μηνών και των ημερών της εβδομάδας.

1.7.13 Γλώσσα

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα να χωρίσουν προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003). Εκτός από τη δεξιότητα στην ανάλυση, αντιμετωπίζουν επίσης προβλήματα στην παραγωγή και την εύρεση της ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην

αντιστροφή τους. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης της φωνολογικής επεξεργασίας είναι η ανάγνωση και η ορθογραφία ψευδολέξεων.

Σε ότι αφορά τα υπόλοιπα συστατικά μέρη του προφορικού λόγου, η σχέση μεταξύ επίγνωσης της μορφολογίας και ανάγνωσης λέξεων αναφέρεται από πολλές ερευνητικές εργασίες όχι μόνο με τυπικούς μαθητές, αλλά και με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με τη μορφολογική επίγνωση να εξηγεί περίπου το 4% με 5% της διαφοροποίησης της αποκωδικοποίησης.

Η γνώση/κατανόηση της σύνταξης θεωρείται επίσης ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας, ενώ υποστηρίζεται ότι το φτωχό λεξιλόγιο και η αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση (Oakhill, Cain & Bryant, 2003).

1.7.14 Κίνητρα

Οι επιδράσεις των κινήτρων, έμμεσες ή άμεσες, στην επίδοση είναι σημαντικές και μεγάλης αξίας (Borkowski, 1992· Pintrich & Schrauben, 1992). Από αυτές τις επιδράσεις άλλωστε προέκυψε η εικόνα του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες ως ενός παθητικού μαθητή που δεν κινητοποιείται ώστε να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις στρατηγικές και τις άλλες γνωστικές πηγές που κατέχει. Η στάση τους απέναντι στη μάθηση είναι η «μαθημένη αβοηθησία» (Sideridis, 2005). Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία, την οποία βιώνουν τους κάνει να πιστεύουν ότι δεν έχουν ικανότητες και ότι η όποια προσπάθεια τους θα είναι μάταιη και καταδικασμένη σε αποτυχία. Σημαντική παράμετρος των αποτυχιών τους είναι η ερμηνεία των αιτιών της αποτυχίας τους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν την αποτυχία τους περισσότερο στην μειωμένη τους ικανότητα και λιγότερο στην ανεπαρκή τους προσπάθεια.

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επιτρέπουν στους μαθητές να κάνουν προσωπικές ερμηνείες των προηγούμενων γνωστικών επιτυχημένων ή αποτυχημένων προσπαθειών τους και αφετέρου να αποφύγουν τις περιστάσεις εκείνες που πιστεύουν ότι υπερβαίνουν τις δυνατότητες τους. Οι υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με καθορισμό υψηλών στόχων, επιμονή, προσπάθεια, αποτελεσματική χρήση στρατηγικών και υψηλή επίδοση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνεπώς έχουν χαμηλές πεποιθήσεις

αυτοαποτελεσματικότητα. Θέτουν χαμηλούς στόχους, τους οποίους δεν υποστηρίζουν με επιμονή και προσπάθεια. Αλλά ακόμα και αν τους πετύχουν, θεωρούν ότι αυτοί δεν έχουν μεγάλη αξία και δεν αλλάζουν τις πεποιθήσεις της «μαθημένης αβοηθησίας» στις οποίες έχουν εμπλακεί.

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

1.8 Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών ταξινομούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: τους βιολογικούς, τους γενετικούς και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις οι αιτίες παραμένουν άγνωστες (Τρίγκα – Μερτικά, 2010).

Βιολογικοί παράγοντες

Υπάρχει μια ευρεία παραδοχή της άποψης ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα δυσλειτουργίας είτε στο Περιφερειακό είτε στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (ΚΝΣ). Μέχρι σήμερα, στις συζητήσεις για την αιτιολογία των μαθησιακών προβλημάτων, συχνά αναφέρονται κλινικά γεγονότα που σχετίζονται με εγκεφαλικές βλάβες που μπορεί να εμφανιστούν πολύ πριν από την γέννηση του παιδιού, όπως: χαμηλό βάρος γέννησης, περιγεννητικό τραύμα, εγκεφαλίτιδα ή μηνιγγίτιδα και δηλητηρίαση από μόλυβδο.

Γενετικοί παράγοντες

Το 1996 αναπτύχθηκε η θεωρία ότι για κάθε μας χαρακτηριστικό ευθύνεται κάποιο γονίδιο. Η αλήθεια είναι ότι υπάρχει η κληρονομική συμμετοχή, επιρρέπεια ή ευαισθησία σε όλες μας τις ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, εκτεταμένες έρευνες έχουν δείξει ότι κανένα γονίδιο δεν είναι απόλυτα υπεύθυνο από μόνο του για αυτές τις ιδιαιτερότητες. Τα γονίδια, επιτρέπουν στον ανθρώπινο εγκέφαλο να μαθαίνει, να μιμείται, να καταγράφει την γλώσσα, να ακολουθεί την κουλτούρα του και να εκφράζει ένστικτο και συναίσθημα. Τα γονίδια δεν είναι κάποιο αναλλοίωτο καλούπι,

ούτε είναι απλώς φορείς κληρονομικότητας. Είναι εν δράσει σε όλη την διάρκεια της ζωής μας ξεκινώντας ήδη από την στιγμή της σύλληψης μας, ενεργοποιώντας το ένα το άλλο, αλληλοεπιδρώντας το ένα με το άλλο και αντιδρώντας στο εκάστοτε περιβάλλον. Είναι ταυτόχρονα η αιτία και η συνέπεια των πράξεων μας.

Εξερευνώντας τους γενετικούς παράγοντες βρέθηκε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να υπάρχουν σε περισσότερα από ένα μέλος της οικογένειας και αυτό δείχνει ότι μπορεί να υπάρχει γενετική συσχέτιση και να κληρονομείται μία λεπτή δυσλειτουργία του εγκεφάλου που με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες.

Οι βιωματικές εμπειρίες, ο τρόπος ζωής και το άμεσο περιβάλλον του κάθε οργανισμού ευθύνονται για το ποιες, πολλαπλές και πολύμορφες δυνατότητες θα εξελιχθούν ή μάλλον θα ενεργοποιηθούν στην πορεία (Λιβανίου, 2004).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι μαθησιακές δυσκολίες είτε υπάρχει οργανική, εξελικτική βλάβη ή άλλο πρόβλημα είτε όχι, επηρεάζονται άμεσα από περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία τους, στην εμφάνιση τους και στη διαχείριση τους.

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται κυρίως στις καταστάσεις εκείνες που επικρατούν στο σπίτι, στην κοινότητα και στο σχολείο κι επηρεάζουν αρνητικά την φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από κοινωνικής, ψυχολογικής και μαθησιακής πλευράς. Συγκεκριμένα, αναφέρονται, κυρίως, σε τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική ηλικία ή νωρίτερα σε κάθε είδους πίεση των γονέων, καθώς και σε ανεπαρκή διδασκαλία.

Έχει γενικά αποδειχθεί ότι τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα μπορούν να σχετίζονται άμεσα με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο ή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή με δυσλεξία, με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα ή και με γλωσσικές διαταραχές.

Μια μικρή, δηλαδή, μαθησιακή δυσκολία μπορεί να γίνει αίτιο σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών και να ανατροφοδοτεί συνεχώς την διαδικασία με νέα και σοβαρότερα προβλήματα (Πολυχρονοπούλου, 1989).

1.9 Διάγνωση

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται ότι είναι αρκετά δύσκολη, επειδή στις μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει μεγάλη ετερογένεια και ποικιλομορφία και πολλές φορές δεν υπάρχουν εμφανή συμπτώματα. Συνήθως εμφανίζεται το πρόβλημα με τη φοίτησή του στο σχολείο, στις πρώτες τάξεις όπου υπάρχει συγκεκριμένο μαθησιακό πρόγραμμα και καθορισμένες απαιτήσεις. Βέβαια, αν το πρόβλημα είναι μεγάλο εμφανίζεται και στο νηπιαγωγείο, αρκεί γονείς και εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν την ύπαρξή του και να μην αποδώσουν τα μαθησιακά προβλήματα σε άλλους παράγοντες, όπως τεμεπelia, ανωριμότητα κ.λπ. (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010).

Πολλές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών γίνονται νωρίτερα αντιληπτές, επειδή συνοδεύονται από διάφορα εμφανή συμπτώματα, όπως καθυστέρηση στο λόγο, στο συντονισμό κινήσεων κ.λπ. που συνήθως γίνονται αντιληπτά από τους γονείς του.

Αρκετές φορές, η διάγνωση τίθεται από το Νηπιαγωγείο, παρόλο που η σχετική χαλαρότητα και ευελιξία του προγράμματος και οι μειωμένες μαθησιακές απαιτήσεις δεν δίνουν πάντα εμφανή συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών. Ο δάσκαλος είναι, ίσως, ο πρώτος που παρατηρεί τις επίμονες δυσκολίες του παιδιού στο διάβασμα, στο γράψιμο ή την αριθμητική, καθώς οι σχολικές απαιτήσεις γίνονται όλο και πιο πολύπλοκες (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010).

Μπορεί, όμως να μην διαπιστωθούν έγκαιρα, τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών που είναι συνεσταλμένα, ευγενικά και ήσυχα, γιατί τα χαρακτηριστικά αυτά επιβραβεύονται από το σχολείο και μπορεί να επικαλύψουν δυσλειτουργίες και ανεπάρκειες, οι οποίες μπορεί να χαρακτηριστούν ως εκδηλώσεις δειλίας, υπερβολικής συστολής κ.λπ. και να μείνουν οι μαθησιακές δυσκολίες αδιάγνωστες.

Ακόμα λιγότερο πιθανό να διαπιστωθεί το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών είναι στα παιδιά που έχουν εξυπνάδα πάνω από το μέσο όρο, γιατί η εξυπνάδα τους τα βοηθάει να αναπτύξουν δεξιότητες υπερανάπληρωσης της ανεπάρκειάς τους και καταφέρνουν να παίρνουν καλούς βαθμούς και να περνάνε τις τάξεις χωρίς δυσκολίες. Αυτά που συνήθως αναγνωρίζονται αμέσως είναι τα παιδιά με υπερκινητικότητα λόγω της παρορμητικής τους συμπεριφοράς και της κινητικότητάς τους. (Σακκάς, 2002).

Η πραγματική, όμως, διάγνωση γίνεται χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα τεστ που συγκρίνουν το επίπεδο ικανότητας του παιδιού με αυτό που θεωρείται φυσιολογική

ανάπτυξη για ένα άτομο της συγκεκριμένης ηλικίας και ανάπτυξης (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010).

1.10 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι μια διαδικασία κατά την οποία συγκεντρώνονται πληροφορίες για ένα παιδί, το οποίο εμφανίζει αδυναμίες, καθώς και επίδοση σημαντικά χαμηλή, αφού δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις του σχολείου του, συγκριτικά με αυτή των συνομήλικων του.

1.10.1 Η διαδικασία της αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, η οποία χρησιμοποιείται συνήθως, περιλαμβάνει τα εξής στάδια: (α) τον προσδιορισμό, (β) διάγνωση και, (γ) τις κατάλληλες αποφάσεις.

(α) Ο προσδιορισμός. Κατά το στάδιο αυτό οι γονείς και οι δάσκαλοι συνειδητοποιούν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί.

(β) Η διαδικασία της διάγνωσης. Κατά το στάδιο αυτό οι ειδικοί αρχίζουν να συλλέγουν τις απαραίτητες πληροφορίες μέσω των ειδικών αξιολογήσεων που διενεργούν.

(γ) Κατάλληλες αποφάσεις. Μετά την ολοκλήρωση της διαγνωστικής διαδικασίας και προκειμένου να ληφθούν οι σωστές αποφάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού είναι χρήσιμο να πραγματοποιηθεί συνεργασία μεταξύ ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού, δασκάλων και γονέων (Πόρποδας, 2003)

1.10.2 Διαγνωστικά Εργαλεία

Για κάθε αξιολόγηση ενός παιδιού θα πρέπει να ακολουθούνται συγκεκριμένες διαδικασίες για την πλήρη, αλλά και ορθή διάγνωση. Αρχικά, λοιπόν, θα πρέπει ο θεραπευτής να λαμβάνει ένα πλήρες ιστορικό του παιδιού. Το ιστορικό αφορά το αναπτυξιακό, ιατρικό, εκπαιδευτικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο του παιδιού.

Τα τυπικά μέσα αξιολόγησης είναι τα σταθμισμένα τεστ, που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων (έχουν λάβει υπόψη τους το πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών, χρησιμοποιούν ξεχωριστές νόρμες για τις μειονότητες, προτιμούν τη χρήση άτυπων διαδικασιών αξιολόγησης αντί των διαδικασιών με τα τυπικά τεστ)

Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό τρόπο εξέτασης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Η άτυπη αξιολόγηση περιλαμβάνει αρκετούς τομείς που θα αναλυθούν παρακάτω.

1.10.2.1 Άτυπη Αξιολόγηση

1.10.2.1.1 Αξιολόγηση του προφορικού λόγου

Στην διαδικασία της μάθησης σημαντικό ρόλο παίζει η γλώσσα. Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται δυσκολίες στις γλωσσικές λειτουργίες που επηρεάζουν τους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Έτσι, λοιπόν κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση του προφορικού λόγου (όπως π.χ. της φωνολογικής επίγνωσης) για τη διάγνωση των δυσκολιών εκμάθησης της ανάγνωσης.

Ωστόσο, πρέπει να γίνει η διάκριση των δυσκολιών, δηλαδή αν αυτές υπάρχουν στην πρόσληψη (αντίληψη), στην κατανόηση ή στην παραγωγή της γλώσσας. Η συνύπαρξη προβλημάτων στην πρόσληψη και στην κατανόηση της γλώσσας έχουν ως αποτέλεσμα προβλήματα και στην παραγωγή ενώ το αντίθετο δε ισχύει πάντα.

Επιπροσθέτως, τα παιδιά με δυσκολίες πρόσληψης και αντίληψης της γλώσσας παρουσιάζουν αδυναμία φωνολογικής αντίληψης, περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολία με λέξεις με περισσότερα από ένα νοήματα, δυσκολία κατανόησης σύνθετων προτάσεων ή δυσκολία εντόπισης πρόθεσης του συνομιλητή τους. Τέλος, δεν μπορούν να εντοπίσουν τα γλωσσικά τους λάθη.

1.10.2.1.2 Αξιολόγηση της ανάγνωσης

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι αξιολόγησης της ανάγνωσης και ειδικότερα:

(α) η άτυπη καταγραφή ανάγνωσης, (β) η ανάλυση των λαθών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, (γ) η αναδιήγηση, (δ) η δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης και (ε) οι πολλαπλές καταγραφές.

α. Η άτυπη καταγραφή ανάγνωσης είναι η πιο χρησιμοποιημένη τεχνική από τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια εξατομικευμένη δοκιμασία, η οποία απαρτίζεται από καταλόγους ταξινομημένων λέξεων και ταξινομημένα κείμενα που ο μαθητής διαβάξει.

β. Η καταγραφή των λαθών ανάγνωσης γίνεται προκειμένου να αξιολογηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης κατά της επεξεργασία του γραπτού λόγου και έτσι γίνεται η ανάλυση των λαθών.

γ. Με την αναδιήγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να συγκεντρώσει πολλά στοιχεία για την ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών που κατανόησε ο μαθητής από ένα κείμενο, καθώς και για την οργάνωση του κατά την διάρκεια της ανάγνωσης.

δ. Υπάρχουν δύο τύποι δοκιμασίας συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης. Στον πρώτο τύπο δίνονται δύο ή τρεις εναλλακτικές λύσεις όταν υπάρχουν λέξεις με συναφή σημασία προς την ζητούμενη. Στον δεύτερο τύπο δεν δίνεται καμία εναλλακτική λύση και ο μαθητής συμπληρώνει το κενό.

ε. Σκοπός τη χρήσης των πολλαπλών καταγραφών δεν είναι να οριστούν τα αναγνωστικά ελλείμματα του μαθητή, αλλά να υπογραμμιστούν οι μορφές ανάγνωσης στις οποίες τα καταφέρνει καλά ή λιγότερο καλά.

Η ανάλυση των λαθών ανάλυσης χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί η ανάγνωση κειμένου, ενώ η αναδιήγηση χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί η προφορική, σιωπηρή ανάγνωση ή η ακουστική κατανόηση κειμένου (Παντελιάδου, 2011).

1.10.2.1.3 Αξιολόγηση της γραφής / ορθογραφίας

Για να εκφράσει ένα παιδί μια ιδέα του γραπτώς χρειάζεται να έχει επαρκή γλωσσική ανάπτυξη, να αναπαραστήσει ορθά τις λέξεις με σύμβολα, να διαθέτει ένα ικανοποιητικό επίπεδο οπτικοκινητικού συντονισμού και τέλος να τηρεί όλους τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες.

Ένας απλός τρόπος αξιολόγησης είναι η ανάλυση μιας γραπτής παραγωγής του παιδιού. Αρχικά ζητάμε από το παιδί να γράψει ένα δικό του κείμενο, και αν αυτό του είναι δύσκολο, του δίνουμε μια φωτογραφία και του ζητάμε να την περιγράψει. Αν και αυτό το δυσκολέψει δίνουμε την αρχή των προτάσεων από κάθε παράγραφο της ιστορίας και του ζητάμε να τη συμπληρώσει με προτάσεις.

Όποιον τρόπο κι αν επιλέξουμε, η ανάλυση των γραπτών του μαθητή ακολουθεί τους παρακάτω άξονες: (α) περιεχόμενο, (β) τρόπος γραφής, (γ) μορφολογικά στοιχεία, (δ) ακουστική αντίληψη, (ε) οπτική αντίληψη, (στ) παραδείγματα.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της ορθογραφίας απαιτείται από το παιδί η αξιοποίηση τριών πηγών πληροφοριών: (α) η γνώση των γραμμάτων, (β) η γνώση του συστήματος ορθογραφίας, (γ) η ανάκληση από μνήμης της ορθογραφίας συγκεκριμένων λέξεων.

Η γνώση του συστήματος της ορθογραφίας προϋποθέτει την γνώση των αντιστοιχιών μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων, καθώς και της κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα. Η λεξική γνώση προϋποθέτει την γνώση της σειράς των γραμμάτων σε συγκεκριμένες λέξεις και τις αντιστοιχίες αυτών των γραμμάτων με τα φωνήματα της λέξης.

Σε περίπτωση που το παιδί δεν βρει στο λεξικό μια λέξη, παράγει μια ορθογραφία με βάση τη γνώση του συστήματος ορθογραφίας της γλώσσας. Τα παιδιά κατακτούν την ορθογραφημένη γραφή σταδιακά και αργά. Ωστόσο, μεταξύ του αρχικού και του τελικού επιπέδου υπάρχει σημαντική εξέλιξη. Για την πλήρη κατανόηση του επιπέδου αλλά και των διδακτικών αναγκών ενός μαθητή είναι απαραίτητη η ποιοτική ανάλυση των λαθών στην ορθογραφία. Με βάση αυτή την ποιοτική ανάλυση μπορεί να διαπιστωθεί σε ποιο στάδιο εξέλιξης βρίσκεται το παιδί (Παντελιάδου, 2011).

1.10.2.1.4 Αξιολόγηση των μαθηματικών

Όσον αφορά ειδικά την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά υποστηρίζεται ότι για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. Να ελέγχει τόσο την επίσημη όσο και την ανεπίσημη μαθηματική γνώση του παιδιού.
2. Να προσφέρει μια ακριβή περιγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του παιδιού ως προς την μαθηματική γνώση.
3. Να ελέγχει ειδικά την ακρίβεια και την αποτελεσματικότητα με την οποία το παιδί χρησιμοποιεί τις μαθηματικές δεξιότητες.
4. Να επικεντρώνεται στον έλεγχο της κατοχής εννοιών και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.
5. Να προσδιορίζει τις στρατηγικές και τις διαδικασίες που χρησιμοποιεί ο μαθητής για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων του μαθήματος.

6. Να περιλαμβάνει μια ανάλυση των λαθών που εμφανίζονται στην εργασία του μαθητή.
 7. Να εξετάζει την ικανότητα του μαθητή να επωφελείται από την διδασκαλία, καθώς και την ετοιμότητα του για κατάκτηση νέων γνώσεων.
 8. Να ελέγχει τις μεταγνωστικές δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή.
 9. Να παίρνει υπόψη της τους συναισθηματικούς παράγοντες και τις πεποιθήσεις του μαθητή.
 10. Να εξετάζει την φύση της διδασκαλίας που δέχεται ο μαθητής.
- (Αγαλιώτης, 2004)

1.10.2.2 Τυπική Αξιολόγηση

Υπάρχουν βέβαια και πολλές σταθμισμένες δοκιμασίες ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών, δηλαδή έχουν χορηγηθεί σε μεγάλο ποσοστό φυσιολογικού πληθυσμού και οι ερωτήσεις και το υλικό είναι καθορισμένες έτσι ώστε να μπορεί να γίνει επανάληψη αυτής της διαδικασίας σε διαφορετικό τόπο και χρόνο από διαφορετικό εξεταστή. Ωστόσο στην Ελλάδα πρόσφατα ξεκίνησε η στάθμιση εργαλείων, δοκιμασιών και κλιμάκων αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

1.10.3 Σταθμισμένες δοκιμασίες ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών

Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας (Μπεζεβέγκης, Οικονόμου, Μυλωνάς & Βαρλοκώστα 2008)

Ο σκοπός, λοιπόν αυτού του εργαλείου είναι η αξιολόγηση της δομής (σύνταξης, μορφολογίας), της ροής, του λεξιλογίου και του περιεχομένου του αφηγηματικού λόγου και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 3-6 ετών, με στόχο τον πρώιμο εντοπισμό διαταραχών λόγου και ομιλίας, ώστε να ακολουθήσει η αξιολόγηση της φύσης των διαταραχών και η έγκαιρη παρέμβαση.

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας, 2009)

Αποτελεί την Ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test. Η δοκιμασία αποτελείται από 50 εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά. Οι εικόνες αυτές επιλέχθηκαν και κατατάχθηκαν έτσι ώστε να είναι κατάλληλες για τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται, ο οποίος είναι παιδιά ηλικία 4-8 ετών. Οι έννοιες που απεικονίζονται προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα, γνωστές κατηγορίες αντικειμένων και βοηθούν στον έλεγχο του επιπέδου εκφραστικού λεξιλογίου. (ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΤΑΦΙΑΔΗ ΤΟ ΧΕΙΣ ΚΡΙΝΟΥ)

Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης (Βογινδρούκας, Γρηγοριάδου & Καμπούρογλου, 2009)

Αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων ατόμων με δυσκολίες στην επικοινωνία και στην γλωσσική ανάπτυξη. Στόχος αυτής της δοκιμασίας είναι να καθοριστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με διαταραχές επικοινωνίας και να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα, ώστε να γίνει ο σχεδιασμός του θεραπευτικού προγράμματος.

Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω (Τζουριάδου, Συγκαλίτου & Αναγνωστοπούλου, 2008)

Κατασκευάστηκε για να αναδείξει γενικότερα την γλωσσική επάρκεια των παιδιών και αποτελεί προϋπόθεση για μια ολοκληρωμένη διαφορική διάγνωση. Είναι και αυτό σταθμισμένο εργαλείο όπου αξιολογεί το φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό και οργανωτικό μέρος του λόγου και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 3-7 και 8-15.

Όπως προαναφέρθηκε στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη σταθμισμένων τεστ και κυρίως έλλειψη τεστ που αξιολογούν γνωστικού τύπου διαδικασίες. Έτσι, για να γίνει η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και ο εντοπισμός παιδιών με ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξης δημιουργήθηκε το **Αθηνά Τεστ** (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι & Γιαννίτσας, 1999· Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011):

Υπάρχουν δυο εκδόσεις: Μια του 1999 και η νεότερη του 2011.

Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό τεστ ενδοατομικής αξιολόγησης και δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης. Αποτελείται από μια σειρά διαγνωστικών δοκιμασιών όπου ολοκληρώνεται σε τρεις συνεδρίες και αξιολογούν ένα ευρύ φάσμα κινητικών αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Τέλος, αποσκοπεί στην

έγκαιρη διάγνωση και έχει κατασκευαστεί για να χρησιμοποιείται σε παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα στάδια-χρόνια της φοίτησής τους στο σχολείο. Απευθύνεται κυρίως σε παιδιά ηλικίας 5-9, αλλά μπορεί να χορηγηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά.

Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί η κλίμακα νοημοσύνης:

WISC-III στον ελληνικό πληθυσμό (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης & Γιαννίτσας, 1997).

Η κλίμακα WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children) θεωρείται παγκοσμίως το πλέον αξιόπιστο και έγκυρο ψυχομετρικό εργαλείο για την αξιολόγηση των γνωστικών λειτουργιών στα παιδιά. Συνεισφέρει αποτελεσματικά στην διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, νοητικής καθυστέρησης, δυσλεξίας, προβλημάτων αναπτυξιακού τύπου ή προβλημάτων προσαρμογής στο σχολείο και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6-16 ετών.

Α' ΤΕΣΤ (Ανιχνευτική Δοκιμασία Σχολικής Ετοιμότητας) (Θωμαΐδου & Μαντούδης, 2006)

Πρόκειται για τη δοκιμασία Α' ΤΕΣΤ που σταθμίστηκε εξ ολοκλήρου στην Ελλάδα σε φυσιολογικά παιδιά πληθυσμού των 2000 και ελέγχει πρώιμες μαθησιακές δυνατότητες σε παιδιά που παρακολουθούν το νηπιαγωγείο. Το Α' ΤΕΣΤ προτείνεται από την Ελληνική Παιδιατρική Εταιρία να γίνεται προληπτικά σε όλα τα φυσιολογικά παιδιά πριν αρχίσουν το σχολείο, όπως γίνεται σε όλες τις σύγχρονες ευρωπαϊκές χώρες. Το Α' ΤΕΣΤ είναι το πρώτο ελληνικό τεστ ανίχνευσης της σχολικής ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας και δεν είναι τεστ νοημοσύνης, αλλά ανιχνευτικό τεστ.

Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας (Ζακοπούλου, 2003)

Με το συγκεκριμένο τεστ υπάρχει η δυνατότητα διάγνωσης, ενδείξεων και τάσεων για μελλοντική εμφάνιση δυσλεξίας, όχι όμως πλήρης διάγνωση – ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών ή γενικευμένης καθυστέρησης. Οι επιμέρους τομείς που εξετάζονται είναι η νοητική ικανότητα και οι δεξιότητες ανάπτυξης και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5 ετών

Τεστ Αντίληψης Της Γραμματικής- TROG (Bishop, 1983)

Είναι ένα τεστ αντίληψης της γραμματικής, ιδανικό για την αξιολόγηση της κατανόησης και της γραμματικής επάρκειας στη χρήση της γλώσσας από τα παιδιά. Αποτελείται από 20 σελίδες όπου στην κάθε μία από αυτές υπάρχουν 4 διαφορετικές

εικόνες με στόχο τον έλεγχο του προσληπτικού λεξιλογίου και της γραμματικής. Το επίπεδο δυσκολίας σταδιακά αυξάνεται, ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών. Απευθύνεται σε παιδιά 4-12 ετών και σε ενήλικες με διαγνωσμένη αφασία.

1.10.4 Επίσημα Τεστ Λόγου Μεταφρασμένα στα Ελληνικά αλλά μη σταθμισμένα στον ελληνικό πληθυσμό

ΤΕΣΤ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ /ΠΑΡΑΓΩΓΗ	ΠΕΡΙΟΧΗ	ΗΛΙΚΙΑ
Peabody Picture Vocabulary Test III (Dunn & Dunn, 1997)	Κατανόηση	Λεξιλόγιο (μονολεκτικό επίπεδο)	2,06 έως 90+ ετών
Reynell Developmental Language Scales (Edwards et al., 1999) (Μετάφραση: Λ Θωμαΐδου)	Κατανόηση	Προφορικός λόγος Σημασιολογία Σύνταξη	1 έως 6,11 ετών
Test of Auditory Comprehension of Language (Carrow-Woolfolk, 1998) Μετάφραση: Καμπανάρου	Κατανόηση	Σημασιολογία Σύνταξη Μορφολογία	3 έως 9,11 ετών
Clinical Evaluation of Language Function (Celf: Semel, Wiig & Secord, 1995)	Κατανόηση και έκφραση	Σημασιολογία Σύνταξη Φωνολογία Μνήμη	6 έως 21,11 ετών
Boehm Test of Basic Concepts-	Κατανόηση	Βασικές/προσχολικές έννοιες	4 έως 5,06 ετών

Preschool version (Boehm, 2001) Μετάφραση: Καμπανάρου Μ.		Σημασιολογία	
Test of Language Development- Primary (TOLD-P :3: Newcomer & Hammill, 1997)	Κατανόηση και έκφραση	Σημασιολογία Σύνταξη Φωνολογία	4 έως 8,11 ετών
Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA- 3: Hammill, Mather & Roberts, 2001)	Έκφραση	Λεξιλόγιο Γραμματική Γραφή Φωνολογία Μορφολογία	5 έως 12,11 ετών
Test of receptive grammar (TROG- 2: Droothy Bishop 2003)	Κατανόηση	Γραμματική	4 ετών έως ενήλικας

Η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επεξηγήσει την πραγματική κατάσταση, καθώς και ικανότητες μάθησης του παιδιού, ώστε να γίνει μία αποτελεσματική παρέμβαση και υποστήριξη του παιδιού όσον αφορά την πορεία του στο σχολείο.

1.11 Τρόποι παρέμβασης – Αντιμετώπιση

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα μεγάλο και ιδιαίτερο σημαντικό θέμα, γιατί, ακόμα και στις περιπτώσεις που μια μαθησιακή δυσκολία δεν εξαφανίζεται, έχει αποδειχθεί ότι, αν δοθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες και ευκαιρίες, μειώνονται οι αρνητικές επιπτώσεις του προβλήματος στην ακαδημαϊκή και γενικότερη εξέλιξη του ατόμου.

Η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί και στην έγκαιρη αντιμετώπιση. Έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερα μεγάλες δυνατότητες να μαθαίνουν περισσότερο στις μικρές ηλικίες, που η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι μεγαλύτερη. Γι' αυτό η επέμβαση στα μικρά παιδιά είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και μπορεί να ελαττωθεί κατά την εφηβεία και αργότερα οπότε μειώνεται η ικανότητα εκμάθησης νέων δεξιοτήτων.

Η αντιμετώπιση του προβλήματος γίνεται εφικτή με την αποδοχή του μαθησιακού προβλήματος, την διερεύνηση των οικογενειακών σχέσεων, την γονική μέθοδο και τον ρόλο του συγκεκριμένου παιδιού. Είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο και λεπτό θέμα, επειδή τις περισσότερες φορές υπάρχει άρνηση ή αδυναμία αποδοχής του προβλήματος. Η κατανόηση και η αποδοχή του προβλήματος σε συνδυασμό με την ενημέρωση και τις δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού, τις ιδιαιτερότητες στην εξέλιξη της μαθησιακής ικανότητας και της συμπεριφοράς, τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών και τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, που πρέπει να τεθούν από γονείς και εκπαιδευτικούς, είναι ουσιαστικά στοιχεία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

(Σακκάς, 2002)

Για να υποστηριχθεί ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να γίνει ορθή παρατήρηση του γνωστικού, μαθησιακού, ψυχοκοινωνικού προφίλ του, το οποίο έχει προκύψει από την διαγνωστική αξιολόγηση.

Πιο συγκεκριμένα στην παρέμβαση και στην αξιολόγηση σημαντικό ρόλο παίζει η οργάνωση και η εφαρμογή ενός κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος, το οποίο προσαρμόζεται στα ελλείμματα αλλά και στα ενδιαφέροντα του παιδιού.

Σημαντικό είναι να υπάρχει σαφής στοχοθεσία του προγράμματος δηλαδή το πρόγραμμα να έχει διάρκεια και σαφείς και μετρήσιμους στόχους. Η υποστήριξη του παιδιού να γίνεται μέσω πρώιμης παρέμβασης από την πρώτη σχολική ηλικία έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη θα πρέπει να υπάρχει συστηματική εφαρμογή του προγράμματος τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι με την τήρηση ενός χρονοδιαγράμματος. Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να δέχεται υποστήριξη τόσο στον μαθησιακό όσο και στον ψυχολογικό τομέα. Ταυτόχρονα θα πρέπει να γίνεται διαρκής αξιολόγηση του εξατομικευμένου παρεμβατικού προγράμματος, ώστε να μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την πρόοδό του.

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία για τα προγράμματα παρέμβασης σε σχέση με την ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, για την

παρέμβαση στους μαθησιακούς τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, της γραφής και της κατανόησης εφαρμόζονται δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης και τύποι παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία προέρχονται κυρίως από τον αγγλοσαξονικό χώρο.

Μερικά από αυτά τα παρεμβατικά προγράμματα που εφαρμόζονται όπως αναφέραμε παραπάνω στον αγγλοσαξονικό χώρο είναι:

- **Διδασκαλία Γραφής, Ανάγνωσης και Ορθογραφίας:** έχει σκοπό τη διδασκαλία της γραφής, της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε επίπεδο γραφοφωνημικό, λέξεων και προτάσεων.
- **Άμεση Μέθοδος για τη Διδασκαλία της Ανάγνωσης και της Αριθμητικής:** αυτή η μέθοδος βοηθάει παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην ανάγνωση, την αναγνωστική κατανόηση, την ορθογραφία και την γραφή.
- **Πρόγραμμα Αναγνωστικής Ανάκτησης:** είναι ένα καθημερινό εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο έχει σκοπό να ενισχύσει μαθητές της Α' και Β' τάξης δημοτικού που δυσκολεύονται στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή.
- **Φίλοι με το Βιβλίο:** πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό, λοιπόν βοηθάει τα παιδιά που έχουν εντοπιστεί με αναγνωστικές δυσκολίες, να λαμβάνουν εξατομικευμένα μαθήματα από εθελοντές καθηγητές πέρα από την παρακολούθηση στην κανονική τάξη.

1.11.1 Παράδειγμα μεθόδου παρέμβασης στον τομέα της ανάγνωσης

Διάβασμα σε ζεύγη

Είναι το πιο διαδεδομένο συνεργατικό πρόγραμμα, το οποίο έχει σαν στόχο την αύξηση της ακρίβειας και της ευχέρειας στην ανάγνωση. Το παιδί επιλέγει ένα κείμενο ή βιβλίο και μαζί με τον εκπαιδευτικό και τον γονέα ξεκινούν να διαβάζουν δυνατά. Ο ενήλικας ακολουθεί τον ρυθμό του παιδιού, ενώ μπορεί να δείχνει και τις λέξεις. Αν το παιδί δεν διαβάζει μια λέξη την δείχνει και ενθαρρύνεται να δοκιμάσει πάλι. Η ανάγνωση δεν σταματά για να δει ο ενήλικας αν το παιδί μπορεί να διαβάσει μόνο του. Αυτό θα γίνει μόνο αν το παιδί δώσει κάποιο σήμα (π.χ. χτύπημα στο

βιβλίο). Αν το παιδί κάνει κάποιο λάθος, επισημαίνεται η λέξη και ενθαρρύνεται να ξαναδοκιμάσει. Συνιστάται καθημερινή εξάσκηση για περίπου 15 λεπτά.

1.11.2 Παραδείγματα μεθόδων παρέμβασης στον τομέα της ορθογραφικής γραφής

- **Πολυαισθητηριακή μέθοδος:** βασίζεται στην θεωρία ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας (π.χ. χρήση γραμμάτων, τα οποία το παιδί μπορεί να τα βλέπει ή να τα αγγίζει, να τα αντιγράφει, να τα κόβει και να κάνει κολάζ). Ωστόσο αυτή η μέθοδος εφαρμόζεται συστηματικά στις αγγλόφωνες χώρες.
- **Εικονογραφική μέθοδος:** ο κύριος στόχος της εικονογραφικής μεθόδου είναι να κατακτηθεί η σύνδεση μεταξύ εικόνας και φωνημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλούν τα φωνήματα κατά την ορθογραφία. Τέτοιου τύπου προγράμματα είναι ειδικά σχεδιασμένα για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία, εφόσον έχουν ικανοποιητικού βαθμού ετοιμότητα για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ((Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010).
- **Προγράμματα λογισμικού:** υπάρχουν στο εξωτερικό και πλέον και στην Ελλάδα. Τέτοια προγράμματα είναι: το Talking books (βιβλία που μιλούν), το οποίο στην οθόνη του υπολογιστή προβάλλει σελίδες βιβλίου και τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν να τους διαβάσει ο υπολογιστής ολόκληρο κείμενο ή συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις. Επίσης υπάρχει το Storybook software (Software ιστοριών), το οποίο έχει εικονογραφημένες ιστορίες που καλείται το παιδί να τις διαβάσει από τον υπολογιστή.

1.11.3 Μέθοδος παρέμβασης στον τομέα των μαθηματικών

Ένα σημαντικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας είναι τα λάθη και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την εκτέλεση πράξεων ή επίλυση προβλημάτων και αυτά τα λάθη και οι δυσκολίες τους μας βοηθούν στην συγκέντρωση

πληροφοριών για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Από την άλλη μεριά, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η άρση των λαθών είναι απαραίτητη, προκειμένου να υπάρξει πρόοδος του παιδιού στα μαθηματικά. Προς την κατεύθυνση αυτή εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα αντιμετώπισης (Αγαλιώτης, 2004).

Τα προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά με δυσκολίες στις Προμαθηματικές ή και στις Μαθηματικές έννοιες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν :

- Ασκήσεις για την απόκτηση των εννοιών του χώρου
- Ασκήσεις για την απόκτηση των εννοιών του χρόνου
- Παιχνίδια και ασκήσεις ομαδοποίησης
- Παιχνίδια και ασκήσεις ταξινόμησης
- Παιχνίδια και ασκήσεις σειροθέτησης
- Ασκήσεις ενίσχυσης της αντίληψης
- Ασκήσεις ενίσχυσης της μνήμης
- Κινητικές ασκήσεις για βίωση των κατευθύνσεων
- Συμβολικά παιχνίδια
- Παιδαγωγικά επιτραπέζια παιχνίδια (puzzles , ντόμινο κ.λπ.)
- Εκμετάλλευση των ευκαιριών που δίνονται καθημερινά για την απόκτηση των Μαθηματικών εννοιών και της μαθηματικής σκέψης

Σύμφωνα με το άρθρο του David C. Geary (2013), τα παιδιά που ξεκινούν αργότερα το σχολείο, μένουν πίσω και οι μαθηματικές δεξιότητες τους κατά την ολοκλήρωση του σχολείου επηρεάζουν τις προοπτικές απασχόλησης και των μισθών στην ενήλικη ζωή.

Επίσης παραθέτει πως η πρώιμη μάθηση (ποσοτικά) υποστηρίζεται από : α) ένα εγγενές σύστημα για την παρουσίαση των μεγεθών κατά προσέγγιση, β) ένα σύστημα προσοχής ελέγχου που επιτρέπει ρητά την επεξεργασία των ποσοτικών συμβόλων, όπως τους αραβικούς αριθμούς και γ) τις λογικές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων που διευκολύνουν την εκμάθηση των σχέσεων μεταξύ των αριθμών.

Μελέτες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά και αναπηρίες έχουν προτείνει ότι κάθε μια από αυτές τις ικανότητες μπορεί να εμπλέκεται σε διαφορετικό βαθμό και διαφορετικά σημεία στην διαδικασία της μάθησης. Διευκρινίζεται πως και τότε αυτές οι ικανότητες διευκολύνουν την πρώιμη μάθηση (ποσοτικά) και

αναπτύσσουν παρεμβάσεις για την δυνατότητα να αποδοθούν σημαντικά οφέλη για τα άτομα και την κοινωνία.

(Βλέπε Παράρτημα 1)

2. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

2.1 Συμβουλευτική

Ο όρος ‘‘συμβουλευτική’’ προέρχεται ετυμολογικά από την πρόθεση συν (με, μαζί) και το ουσιαστικό βουλή (σκέψη, απόφαση) ή το ρήμα βουλεύομαι (σκέφτομαι, κάνω σχέδια ή αποφασίζω μετά από σύσκεψη με άλλο πρόσωπο, δηλαδή συσκέπτομαι) (Μπαμπινιώτης, 2002). Αυτός ο όρος χρησιμοποιείται για την περιγραφή της διαδικασίας, κατά την οποία ένα άτομο μέσα από συζητήσεις ξεκαθαρίζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

Η Συμβουλευτική Ψυχολογία αποτελεί την ειδίκευση της ψυχολογίας, η οποία διευκολύνει τη δια βίου προσωπική και διαπροσωπική λειτουργικότητα, εστιάζοντας σε συναισθηματικές, κοινωνικές, επαγγελματικές, εκπαιδευτικές, αναπτυξιακές ανησυχίες, καθώς και ανησυχίες που συνδέονται με την υγεία και την οργανωτική συμπεριφορά (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2007). Βοηθάει ανθρώπους που δεν έχουν μια ψυχική διαταραχή, αλλά αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα που δεν μπορούν να το λύσουν μόνοι τους.

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί σχετικά με το τι είναι Συμβουλευτική, αλλά ο γενικός σκοπός της είναι η διεξαγωγή συνέντευξης με ένα άλλο πρόσωπο που του/ της δίνει την ευκαιρία να εξερευνήσει μια κατάσταση, ένα πρόβλημα ή μια δυσκολία που τον αφορά, να εκφράσει τα συναισθήματά του και να επιδιώξει να βρει τη δική του λύση ή τον τρόπο αντιμετώπισης του θέματος του.

2.1.1 Διάφοροι Ορισμοί Συμβουλευτικής

- Ο όρος Συμβουλευτική συμπεριλαμβάνει την εργασία με άτομα και με σχέσεις η οποία μπορεί να συνδέεται με την ανάπτυξη, την υποστήριξη κρίσεων, να είναι ψυχοθεραπευτική, καθοδηγητική ή να έχει στόχο την επίλυση προβλημάτων. Η Συμβουλευτική έχει σκοπό να δίνει στον «πελάτη» μία ευκαιρία να εξερευνήσει, ανακαλύψει και να αποσαφηνίσει τους τρόπους που θα του παράσχουν μια ζωή πιο ικανοποιητική και δημιουργική.

(BAC, 1984)

- Η Συμβουλευτική αντιπροσωπεύει μία επαγγελματική σχέση μεταξύ ενός καταρτισμένου συμβούλου και ενός πελάτη. Η σχέση αυτή είναι συνήθως πρόσωπο με πρόσωπο, παρόλο που ενίοτε ενδέχεται να συμμετέχουν περισσότερα από δύο άτομα. Είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθά τους πελάτες να κατανοήσουν και να αποσαφηνίσουν τις απόψεις τους σχετικά με το εύρος της ζωής τους και να μάθουν να επιτυγχάνουν τους στόχους που έχουν θέσει οι ίδιοι για τον εαυτό τους μέσα από σημαντικές και εμπεριστατωμένες επιλογές, καθώς και μέσω της επίλυσης των προβλημάτων συναισθηματικής και διαπροσωπικής φύσης.

(Burks & Steffle, 1979:14)

- Η Συμβουλευτική είναι μία αυστηρά καθορισμένη σχέση, κατά την οποία εφαρμόζονται μία ή περισσότερες θεωρίες ψυχολογίας και ένα συγκεκριμένο σύνολο επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες αλλάζουν με την εμπειρία, την διαίσθηση και άλλους διαπροσωπικούς παράγοντες, ανάλογα με τις προσωπικές ανησυχίες, τα προβλήματα ή τις επιθυμίες των πελατών. Η κυρίαρχη φιλοσοφία της είναι πρώτα να διευκολύνει και στην συνέχεια να παρέχει συμβουλές ή να παρακινεί. Ενδέχεται να είναι πολύ σύντομη ή μακράς διάρκειας, να λαμβάνει χώρα σε χώρο του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα, καθώς και να μην επεμβαίνει σε πρακτικά, ιατρικά και άλλα ζητήματα που σχετίζονται με την προσωπική υγεία. Είναι μια ξεχωριστή δραστηριότητα με την οποία ασχολούνται άνθρωποι που συμφωνούν να αναλάβουν τους ρόλους του συμβούλου και του πελάτη και ταυτόχρονα ένα εξελισσόμενο επάγγελμα. Ακόμη, είναι μια υπηρεσία που την αναζητούν άνθρωποι, οι οποίοι υποφέρουν από μία διαταραχή ή βρίσκονται σε σύγχυση και επιθυμούν να συζητήσουν και να επιλύσουν τα προβλήματά τους μέσα σε μία σχέση που θα είναι πιο πειθαρχημένη και εμπιστευτική από την φιλία και ίσως θα τους

στιγματίζει λιγότερο από τις σχέσεις βοήθειας που δημιουργούνται σε παραδοσιακό, ιατρικό ή ψυχιατρικό περιβάλλον.

(Feltham & Dryden, 1993:6)

(John McLeod, 2005)

2.2 Ιστορική αναδρομή

Από τα πρώτα χρόνια ως και τη σύγχρονη εποχή υπήρξαν τέσσερις αλληλοκαλυπτόμενες περίοδοι κατά τις οποίες αναπτύχθηκαν σημαντικές ιδέες και απόψεις για τη συμβουλευτική των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα :

1880 έως 1940 : Ανάπτυξη των βασικών εννοιών από τους πρωτοπόρους του χώρου.

1920 έως 1975 : Εμφάνιση διάφορων θεωριών σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού.

1940 έως 1980: Ανάπτυξη των ανθρωπιστικών / υπαρξιακών θεραπευτικών προσεγγίσεων.

1980 έως και σήμερα: Σύγχρονες ιδέες για τη συμβουλευτική παιδιού.

Το έργο των πρωτοπόρων της πρώιμης περιόδου (1880 – 1940)

Sigmund Freud	Ανέπτυξε την ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία, η οποία περιλάμβανε τις ακόλουθες έννοιες: ασυνείδητες διεργασίες, μηχανισμοί άμυνας, εκείνο, εγώ, υπereγώ, αντίσταση, ελεύθερος συνειρμός, μεταβίβαση, ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη.
Anna Freud	Στόχος της ήταν η καλλιέργεια μιας στοργικής προσκόλλησης με το παιδί (θετική μεταβίβαση). Οι ερμηνείες της στο μη κατευθυνόμενο και ελεύθερο παιχνίδι του παιδιού διατυπώνονταν μετά την ανάπτυξη και εδραίωση αυτής της στοργικής προσκόλλησης.
Melani Klein	Οι ερμηνείες της πάνω στη συμπεριφορά του παιδιού διατυπώνονταν από την αρχή της θεραπευτικής σχέσης και αφορούσαν το ελεύθερο και μη κατευθυνόμενο παιχνίδι του.
Donald Winnicott	Αντιλαμβανόταν την θεραπευτική σχέση με το παιδί ως

	αντίστοιχη του μεταβατικού χώρου όπου το παιδί αποχωρίζεται από τη μητέρα του. Πίστευε ότι η σχέση του παιδιού με τον θεραπευτή είναι από μόνη της επαρκής για να προάγει τη θεραπευτική αλλαγή.
Carl Jung	Εισήγαγε την ιδέα της συμβολικής αναπαράστασης ενός συλλογικού ασυνείδητου.
Margaret Lowenfeld	Χρησιμοποιούσε σύμβολα σε ένα δίσκο με άμμο ως υποκατάστατα της λεκτικής επικοινωνίας.
Alfred Adler	Αναφέρθηκε πρώτος στην ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου.

Θεωρίες για την ανάπτυξη του παιδιού (1920 -1975)

Abraham Maslow	Εισήγαγε την έννοια της ιεράρχησης των αναγκών.
Erik Erikson	Υποστήριξε ότι το άτομο έχει το δυναμικό να επιλύει το ίδιο τα προβλήματα του. Περιέγραψε οκτώ στάδια ανάπτυξης. Υποστήριξε ότι το εγώ του ατόμου ενδυναμώνεται μέσω της επιτυχούς επίλυσης των αναπτυξιακών κρίσεων.
Jean Piaget	Θεμελίωσε την έννοια των σταδίων γνωστικής ανάπτυξης. Υποστήριξε ότι τα παιδιά κατακτούν συγκεκριμένες δεξιότητες και συμπεριφορές κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων αναπτυξιακών φάσεων.
Lawrence Kohlberg	Εξέτασε τη σχέση μεταξύ των εννοιών του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη και της κατάκτησης των εννοιών της ηθικής.
John Bowlby	Εισήγαγε τη θεωρία της προσκόλλησης, σύμφωνα με την οποία η συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη του παιδιού σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο έχει προσκολληθεί στη μητέρα του

Βασικές θεραπευτικές προσεγγίσεις (1940 – 1980)

Carl Rogers	Εγκαινίασε τη μη κατευθυντική συμβουλευτική και πίστευε ότι ο πελάτης μπορεί να βρει ο ίδιος τις λύσεις στα
-------------	---

	προβλήματα του όταν διατηρεί μια εγκάρδια και ευαίσθητη στις ανάγκες του σχέση με τον θεραπευτή.
Virginia Axline	Πίστευε στην ικανότητα του παιδιού να δίνει το ίδιο λύσεις στα προβλήματα του όταν βρίσκεται σε ένα περιβάλλον στο οποίο η σχέση του με το θεραπευτή είναι ασφαλής και σταθερή. Χρησιμοποιούσε τη μη κατευθυντική παιγνιοθεραπεία.
Fritz Perls	Εμπνευστής της θεραπείας Gestalt. Έδινε έμφαση στις τρέχουσες εμπειρίες των αισθήσεων του σώματος, των συναισθημάτων και των σκέψεων. Εφάρμοζε τις τεχνικές της ανατροφοδότησης, της πρόκλησης και της αντιπαράθεσης, και χρησιμοποιούσε παιχνίδια ρόλων και διαλόγους.
Violet Oaklander	Συνδύασε την θεραπεία Gestalt με τη χρήση διαφόρων υλικών μέσων και τη φαντασία.
Albert Ellis	Εμπνευστής της λογικό – θυμικής θεραπείας. Αμφισβητούσε τις παράλογες πεποιθήσεις και ενθάρρυνε τον πελάτη να τις αντικαταστήσει με άλλες λογικές.
Richard Bandler & John Grinder	Εμπνευστές του νευρογλωσσικού προγραμματισμού (NLP), που αναγνώριζαν ότι οι άνθρωποι προσλαμβάνουν και αντιλαμβάνονται βιωματικά τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο. Εισηγάγαν την έννοια της αναπλαισίωσης.
William Glasser	Εμπνευστής της θεραπείας πραγματικότητας. Ενθάρρυνε τους πελάτες να βρουν οι ίδιοι τρόπους ικανοποίησης των αναγκών τους χωρίς να παραβιάζουν τα δικαιώματα των άλλων, καθώς και να αποδέχονται την πραγματικότητα των λογικών και φυσικών συνεπειών της συμπεριφοράς τους.

2.3 Θεωρίες της Συμβουλευτικής

Οι κυριότερες θεωρίες

Η συμβουλευτική έχει επηρεαστεί από διάφορες θεωρίες που έχουν εμφανιστεί με σκοπό να βοηθήσουν τον άνθρωπο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

Συνοπτικά οι κυριότερες θεωρίες συμβουλευτικής είναι οι εξής:

I. Κλασική Ψυχανάλυση (Classical psychoanalysis) του Sigmund Freud

Ο S. Freud διέκρινε τρεις τομείς που εντάσσονται τα ψυχολογικά στοιχεία:

- Το ασυνείδητο, που περιλαμβάνει στοιχεία που είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να έλθουν στη συνείδηση.
- Το προ συνειδητό, που περιλαμβάνει στοιχεία που βρίσκονται κοντά στη συνείδηση και θα μπορούσαν να βγουν στην επιφάνεια.
- Το συνειδητό, που περιλαμβάνει οτιδήποτε μπορεί να βρεθεί στη συνείδηση οποιαδήποτε στιγμή.

Αργότερα υιοθέτησε μια δομική ανάλυση της προσωπικότητας σε τρία επίπεδα:

- Το αυτό, πηγή των ενστίκτων και ορμών που αγνοεί την πραγματικότητα.
- Το εγώ, το λογικό και συνειδητό μέρος του εαυτού, που έχει αντίληψη, που είναι προσαρμοστικό αυτοεξερευνάται, εκτιμά την κοινωνική πραγματικότητα, λογοκρίνει το αυτό και παίζει το ρόλο του συντονιστή - ισορροπιστή ανάμεσα στις πιέσεις του αυτού και τις ηθικές επιταγές του υπereγώ.
- Το υπereγώ, που αντιπροσωπεύει τις ηθικές υποταγές των παρορμήσεων, τους ηθικούς φραγμούς, την ατομική ηθική συνείδηση στην οποία οδηγεί και το συναίσθημα της ενοχής για πράξεις που θεωρούνται κακές.

Δίνει ιδιαίτερη σημασία στο ασυνείδητο που σχετίζεται με την παιδική σεξουαλικότητα στην ανάπτυξη των νευρώσεων. Η ψυχανάλυση, που ως θεραπεία μπορεί να κρατήσει πολλά χρόνια, δίνει έμφαση τόσο στην έννοια της μεταβίβασης, σύμφωνα με την οποία οι πελάτες αντιλαμβάνονται τους ψυχαναλυτές τους ως μετενσάρκωση σημαντικών ειδώλων από την παιδική τους ηλικία όσο και στην ερμηνεία των ονείρων. Ασχολείται με πολλές μορφές ψυχικής δυσφορίας, όπως νευρώσεις, ψυχώσεις και διαστροφές (Pardinielli, 2008).

II. Αναλυτική (Analytical) θεωρία του Carl Jung

Η αναλυτική θεωρία χωρίζει το ασυνείδητο σε προσωπικό και συλλογικό, θεωρώντας το τελευταίο ως αποθήκη των καθολικών αρχετύπων και των αρχέγονων ειδώλων. Η συμβουλευτική διαδικασία περιλαμβάνει την ανάλυση της μεταβίβασης, της ενεργής φαντασίας και την ανάλυση των ονείρων. Ο Jung ενδιαφερόταν να δουλεύει περισσότερο με ανθρώπους που διένυαν το δεύτερο μισό της ζωής τους.

III. Ανθρωποκεντρική (Person-centered) θεωρία του Carl Rogers

Το επίκεντρο της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι το άτομο ως πρόσωπο και ο σκοπός της είναι η ενίσχυση των δυνάμεων του προσώπου και η αναδόμηση της προσωπικότητάς του. Η προσέγγισή του διευκολύνει τον συμβουλευόμενο να γίνει κύριος του εαυτού του και να μάθει τη στρατηγική με την οποία μπορεί να το καταφέρει. Βασικές έννοιες της προσωποκεντρικής Συμβουλευτικής είναι η μη κατευθυντικότητα από τον σύμβουλο και η συνειδητοποίηση ότι το άτομο έχει αποθέματα προσωπικής δύναμης. Η συμβουλευτική διαδικασία δίνει έμφαση στην ενσυναίσθηση, τον σεβασμό και την άνευ όρων αποδοχή.

IV. Μορφολογική θεωρία (Gestalt) του Fritz Perls

Η θεωρία Gestalt έχει ως βάση δυο ιδέες. Η πρώτη είναι ότι η ψυχολογία πρέπει να εστιάζει στο βίωμα του παρόντος. Σε αντίθεση με άλλες προσεγγίσεις, οι οποίες εξετάζουν στοιχεία που δεν γνωρίζουμε, ή ακόμη και στοιχεία που είναι αδύνατον να γνωρίσουμε, η δική μας οπτική είναι το εδώ και τώρα. Η δεύτερη ιδέα είναι ότι είμαστε αναπόσπαστα συνδεδεμένοι σε ένα δίκτυο σχέσεων με όλα τα πράγματα. Μπορούμε να γνωρίσουμε πραγματικά τον εαυτό μας μόνο έτσι όπως υπάρχουμε σε σχέση με άλλα πράγματα.

V. Συνδιαλεκτική ή Συναλλακτική ανάλυση (Transactional analysis) του Eric Berne

Κατά την συναλλακτική ανάλυση κάθε επικοινωνιακό συμβάν ονομάζεται συναλλαγή, δηλαδή ανταλλαγή κάθε λεκτικού και μη λεκτικού μηνύματος μεταξύ τουλάχιστον δύο ατόμων. Το χαρακτηριστικό είναι η αμοιβαία αλληλεπίδραση στη συμπεριφορά των ατόμων. Η ανάλυση των συναλλαγών μπορεί να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση της ψυχολογικής κατάστασης που βρίσκεται κάθε φορά το άτομο. Με τον όρο «ψυχολογικές καταστάσεις» εννοεί τους τομείς της βασικής δομής της προσωπικότητας οι οποίοι είναι συγκεκριμένα σύνολα από παρατηρήσιμα στοιχεία συνδεδεμένα με συγκεκριμένες εσωτερικές δομές συναισθημάτων σκέψεων και απόψεων.

VI. Θεωρία της πραγματικότητας (Reality) του William Glaser

Οι πελάτες επιλέγουν να διατηρήσουν την άσχημη κατάσταση στην οποία βρίσκονται επιλέγοντας ακατάλληλους τρόπους ελέγχου του κόσμου για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Η συμβουλευτική διαδικασία περιλαμβάνει την αναγνώριση των επιθυμιών και των αναγκών των πελατών, την εκμάθηση της θεωρίας της επιλογής,

τον σχεδιασμό και, όπου απαιτείται, την εκπαίδευση στις συμπεριφορές που χρειάζονται για να είναι επιτυχημένοι.

VII. Υπαρξιακή (Existential) θεωρία των Rollo May και Irvin Yalom

Απορρέει από την υπαρξιακή (ή υπαρξιστική για άλλους) φιλοσοφία και εστιάζει στο να βοηθήσει τους πελάτες να αντιμετωπίσουν τα άγχη που είναι συνδεδεμένα με τα εξής βασικά θέματα της ανθρώπινης ύπαρξης: θάνατος, ελευθερία, απομόνωση και απουσία νοήματος. Η συμβουλευτική διαδικασία δίνει έμφαση στις τρέχουσες καταστάσεις των ανθρώπων, με διαφορετικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται σύμφωνα με τους κρυμμένους φόβους των πελατών.

VIII. Λογοθεραπεία (Logotherapy) του Victor Frankl

Οι πελάτες αναπτύσσουν νευρώσεις γιατί αντιμετωπίζουν ένα υπαρξιακό κενό και δεν μπορούν να βρουν νόημα στη ζωή τους. Οι λογοθεραπευτές χρησιμοποιούν μεθόδους όπως τη διδασκαλία της σπουδαιότητας που έχει η ανάληψη ευθυνών για την εξεύρεση νοήματος στη ζωή. Η μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη, η προσφορά νοήματος και η ανάλυση των ονείρων είναι βασικά στοιχεία της διαδικασίας αυτής.

IX. Συμπεριφοριστική (Behaviour) θεωρία του Joseph Wolpe

Στηρίζεται στις ιδέες του Pavlov και του Skinner, των μεγάλων θεωρητικών του μιχεβιορισμού (συμπεριφορισμού). Δίνει έμφαση στη μάθηση της συμπεριφοράς μέσω της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, της συντελεστικής μάθησης και της μιμητικής μάθησης. Η συμβουλευτική διαδικασία συνίσταται στη μάθηση συμπεριφορών με μεθόδους όπως η συστηματική απευαισθητοποίηση, τα προγράμματα ενίσχυσης και η ψυχοκατακλυσμική θεραπεία.

X. Λογικο-συναισθηματική (Rational-Emotive) θεωρία του Albert Ellis

Κεντρική θέση στη θεωρία κατέχει η έννοια της μοναδικότητας του ατόμου. Κάθε άτομο σκέφτεται με τον δικό του τρόπο λογικό ή παράλογο. Η συναισθηματική διαταραχή όμως οφείλεται στον παράλογο τρόπο του «σκέπτεσθαι». Αν το άτομο αναπτύξει τις νοητικές του δυνάμεις και την θέση του παραλόγου πάρει η λογική, γίνεται αποτελεσματικό και ευτυχισμένο. Η σκέψη και το συναίσθημα είναι αλληλένδετα και επηρεάζει το ένα το άλλο. Η συναισθηματική συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται από την «εσωτερική συνομιλία» που κάνει με τον εαυτό του. Τα άτομα με κάποιες ψυχολογικές διαταραχές επηρεάζονται από κάποια «παράλογα πιστεύω» και κάνουν παράλογους συλλογισμούς που επιδεινώνουν την κατάστασή τους, αυτοκαταστρέφονται. Κατά τον Ellis αν το άτομο, αφού συνειδητοποιήσει τη σχέση μεταξύ του προβλήματος και της σκέψης του, αλλάξει - μετατρέψει την

εσωτερική του συνομιλία (εδώ επεμβαίνει δυναμικά ο σύμβουλος αμφισβητώντας τα «πρέπει» με λογικά επιχειρήματα), έτσι ώστε να γίνει λογική, θα αλλάξει και την αντίδρασή του.

XI. Γνωστική ή Γνωσιακή (Cognitive) θεωρία του Aaron Beck

Οι πελάτες εκδηλώνουν άγχος γιατί χρησιμοποιούν εσφαλμένες πληροφορίες με μια τάση να καταλήγουν σε αδικαιολόγητα συμπεράσματα. Οι γνωσιακοί θεραπευτές βοηθούν τον πελάτη να αναγνωρίσει την αδυναμία των δυσλειτουργικών σκέψεων να του προσφέρουν βοήθεια και να αναζητήσει εναλλακτικές ερμηνείες. Οι τεχνικές αλλαγής της συμπεριφοράς πρέπει να ενσωματωθούν στη διαδικασία ώστε να δημιουργούν νέες εμπειρίες που θα ελέγχουν την εγκυρότητα των σκέψεων του πελάτη.

XII. Άλλες σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις

- Φεμινιστική προσέγγιση Ουσιαστικά όλες οι σημαντικές προσωπικότητες στη συμβουλευτική ήταν άντρες και η θεώρησή τους, είτε συνειδητά είτε όχι, ήταν η αντρική αντίληψη των πραγμάτων. Η δημιουργία ενός φεμινιστικού μοντέλου στη συμβουλευτική δεν ήταν εύκολη υπόθεση. Όπως αναφέρει ο McLeod (2005), μία προσπάθεια δημιουργίας ενός τέτοιου μοντέλου με μία σειρά ανεξάρτητων ιδεών και μεθόδων, η οποία ήταν εσωτερικά ομοιόμορφη και μπορούσε να δια-δοθεί μέσω της εστίασης στην έρευνα, έγινε στο κέντρο Stone, το οποίο είχε τη βάση του στο Wellesley College στο Κέμπριτζ της Μασαχουσέτης και αντλούσε στοιχεία από την εργασία προσωπικοτήτων, όπως η Miller, η Chodorow και η Gilligan. Το μοντέλο αυτό ήταν κατά βάση ψυχοδυναμικό, δίνοντας έμφαση στις έννοιες αμοιβαιότητα, φροντίδα και ενσυναίσθηση. Η φεμινιστική συμβουλευτική συνιστά μία σχετικά πρόσφατη προσθήκη στο φάσμα των υφιστάμενων θεωρητικών μοντέλων. Αναπτύχθηκε από γυναίκες για να ασχοληθεί με το φαινόμενο της κοινωνικής και πολιτιστικής καταπίεσης και την άνιση μεταχείριση των γυναικών από τους άνδρες. Η αναγνώριση αυτών των αδικιών και η ενδυνάμωση των γυναικών είναι το κύριο σημείο εστίασης της φεμινιστικής συμβουλευτικής και θεραπείας.

- Πολυπολιτισμική προσέγγιση Η έννοια της κουλτούρας είναι σύνθετη και πολυδιάστατη. Οι σύμβουλοι πρέπει να έχουν την ικανότητα να εφαρμόζουν ένα πλαίσιο για την κατανόηση της κουλτούρας (συμπεριλαμβανομένης και της δικής

τους πολιτισμικής ταυτότητας). Αποτελεσματικοί είναι οι σύμβουλοι που επιδεικνύουν πολιτισμική ενσυναίσθηση, είναι πρόθυμοι να μιλήσουν για θέματα- τα κουλτούρας και μπορούν να εργαστούν εναλλακτικά με παραδοσιακά συστήματα πεποιθήσεων και θεραπευτικών μεθόδων. Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική συνιστά μια συνθετική προσέγγιση, η οποία αντλεί ιδέες και τεχνικές από υπάρχουσες θεωρίες της συμβουλευτικής και τις συγχωνεύει δημιουργώντας ένα πρακτικό μοντέλο με ευαισθησία σε θέματα κουλτούρας.

2.4 Στάδια συμβουλευτικής διαδικασίας

Παρακάτω αναλύονται τα στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας όπως ορίζονται από τη συμβουλευτική ψυχολογία. Ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός που θα ενδιαφερθεί να βοηθήσει τους μαθητές του στην αντιμετώπιση κάποια δυσκολίας θα μπορέσει να αντλήσει γνώση και να εφαρμόσει τα εξελικτικά αυτά στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας στο δικό του εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η συμβουλευτική διαδικασία που στοχεύει στη λήψη αποφάσεων μέσα από την αυτοανίχνευση και τον αυτοστοχασμό ακολουθεί μια πορεία πέντε βασικών σταδίων: (α) έναρξη της συζήτησης και δόμηση της σχέσης συμβούλου – συμβουλευόμενου, (β) καθορισμός του προβλήματος, (γ) οριοθέτηση στόχων, (δ) αναζήτηση και παραγωγή εναλλακτικών λύσεων και (ε) γενίκευση.

2.4.1 Στάδιο 1: Έναρξη της συζήτησης και δόμηση της σχέσης

Οι βασικοί στόχοι της αρχικής συζήτησης είναι η εδραίωση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και η ενίσχυση του ενδιαφέροντος του συμβουλευόμενου παιδιού για τη σπουδαιότητα της συμβουλευτικής, έτσι ώστε να θελήσει να μοιραστεί με τον σύμβουλο δάσκαλό του το θέμα που τον απασχολεί και να πιστέψει ότι θα βοηθηθεί μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Ο συμβουλευόμενος θα πρέπει επίσης να ενημερωθεί από τον σύμβουλο για τη δομή και τα όρια της μεταξύ τους σχέσης, την εχεμύθεια, τις δυνατότητες και τις προσδοκίες.

Ένα από τα πιο καθοριστικά στοιχεία έκβασης της συμβουλευτικής είναι η σχέση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου. Η συμβουλευτική αυτή σχέση απαρτίζεται από όλα τα συναισθήματα και τις στάσεις που έχουν τα άτομα ο ένας για τον άλλον,

τα οποία μετέχουν σε αυτήν, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους τα εκφράζουν. Αποτελεί από μόνη της μια εξελικτική διαδικασία που τίθεται σε λειτουργία ήδη από την πρώτη συνάντηση.

Η συμβουλευτική σχέση αποτελεί: (α) εργασιακή συμμαχία, (β) μια σχέση μεταβίβασης και (γ) μια αληθινή σχέση. Με τον όρο εργασιακή συμμαχία εννοείται η συναισθηματική ευθυγράμμιση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, η οποία ενισχύεται από τη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους και από τη συμφωνία τους ως προς τους στόχους που θέτουν και τη διαδικασία μέσα από την οποία θα τους επιτύχουν. Η σχέση μεταβίβασης αναφέρεται στη μετάθεση ή μετατόπιση, από τον συμβουλευόμενο στον σύμβουλο, συναισθημάτων, συμπεριφορών και στάσεων που συνδέονταν με προγενέστερες σχέσεις. Η αληθινή σχέση αφορά τη γνησιότητα των συναισθημάτων και τη ρεαλιστική αντίληψη ερμηνεία της συμπεριφοράς του συμβούλου και του συμβουλευόμενου. Η διάσταση αυτή επηρεάζει την εργασιακή συμμαχία, αφού όσο πιο δυνατή και θετική είναι η αληθινή σχέση συμβούλου – συμβουλευόμενου, τόσο πιο βαθιά και ειλικρινής θα είναι η εργασιακή τους συμμαχία (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1994· & Σταλίκας & Μερτίκα, 2004).

2.4.2 Στάδιο 2: Καθορισμός του προβλήματος

Όπως προαναφέρθηκε, το πρώτο μέλημα σε μια συμβουλευτική σχέση είναι να γίνει σαφές το πρόβλημα που απασχολεί τον συμβουλευόμενο έτσι όπως ο ίδιος το αισθάνεται. Ως «πρόβλημα» νοείται οποιαδήποτε δυσκολία, έγνοια, απογοήτευση, αμφιβολία ή κρίση βασανίζει τον συμβουλευόμενο, η οποία αναστέλλει ή παρεμποδίζει τη λειτουργικότητα του στην καθημερινή ζωή. Συχνά οι άνθρωποι δεν γνωρίζουν ή δεν έχουν αποσαφηνίσει πλήρως τι είναι αυτό που τους απασχολεί και τους προκαλεί ανησυχία ή άγχος. Ένας από τους βασικούς στόχους της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι να τους βοηθήσει να ξεκαθαρίσουν αυτά τους τα συναισθήματα, να αναγνωρίσουν τι τα προκαλεί και να αποσαφηνίσουν με ποιον ή με ποιους τρόπους θα τα ξεπεράσουν μέσα από την περιγραφή συγκεκριμένων εμπειριών, συμπεριφορών και συναισθημάτων. Η διαδικασία προβλέπει τη συλλογή πληροφοριών για τον συμβουλευόμενο και τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνεται διάφορες καταστάσεις. Η αναγνώριση και η παραδοχή από αυτόν συναισθημάτων και των σκέψεων του – με τη βοήθεια δεξιοτήτων όπως η

ενθάρρυνση και η αντανάκλαση συναισθημάτων – αποτελεί το πρώτο βήμα για τη βαθύτερη κατανόηση του συναισθηματικού υποστρώματος που επηρεάζει όλη την κατάσταση του. Από τη στιγμή που κατανοήσει και αποδεχθεί το θέμα που πραγματικά τον απασχολεί, ο συμβουλευόμενος είναι έτοιμος να προχωρήσει στον καθορισμό και την οριοθέτηση των στόχων που θα επιδιώξει.

Μερικοί άνθρωποι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν το πρόβλημα που πραγματικά τους απασχολεί, με αποτέλεσμα να αντιστέκονται στην αλλαγή. Παρότι θέλουν και αποζητούν την αλλαγή στη ζωή τους, όταν έρθουν αντιμέτωποι με τις ασυμβατότητες της συμπεριφοράς, των σκέψεων ή των συναισθημάτων τους μπορεί να αρνηθούν τα πάντα. Γι' αυτό ακριβώς το μεταβατικό αυτό στάδιο ανάμεσα στη σύγχυση και στη συγκεκριμενοποίηση και αποδοχή του προβλήματος μπορεί να είναι «το πιο δύσκολο και κρίσιμο βήμα σε ολόκληρη τη συμβουλευτική διαδικασία» (Neil, 1975).

2.4.3 Στάδιο 3: Οριοθέτηση στόχων

Στο τρίτο στάδιο γίνεται αμοιβαία προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα αναφορικά με το τι επιθυμεί να επιτύχει ο συμβουλευόμενος και πώς πιστεύει ότι ήταν τα πράγματα αν μπορούσε να ξεπεράσει τη δυσκολία που αντιμετωπίζει. Βασική προϋπόθεση για την οριοθέτηση των στόχων είναι η αποδοχή τους από τον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο. Αυτό σημαίνει ότι και οι δύο θα πρέπει να συμφωνούν πως είναι απαραίτητο να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι ως αποτέλεσμα της όλης συμβουλευτικής διαδικασίας. Οι στόχοι πρέπει να ορίζονται επακριβώς και να περιγράφονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές, έτσι ώστε σύμβουλος και συμβουλευόμενος να κατανοούν πλήρως τι πρέπει να επιτευχθεί. Ο καθορισμός των στόχων, εφόσον γίνεται σωστά, αυξάνει τη δέσμευση και των δυο πλευρών στη συμβουλευτική διαδικασία. Σημαντική σε αυτό το στάδιο θεωρείται η διασφάλιση ότι οι στόχοι θα είναι εκ των προτέρων και σε μεγάλο βαθμό βέβαια ότι μπορούν να επιτευχθούν από τον συμβουλευόμενο, διαφορετικά αυτός μπορεί να απογοητευτεί και να εγκαταλείψει την προσπάθεια. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να εντοπιστούν, να αναδειχθούν και να τονιστούν τα προσόντα του, έτσι ώστε και αυτός να αρχίσει σιγά σιγά να συνειδητοποιεί και να αποδέχεται ότι είναι ικανός να λύσει το πρόβλημά του.

2.4.4 Στάδιο 4: Αναζήτηση και παραγωγή εναλλακτικών λύσεων

Στο στάδιο αυτό καταβάλλεται προσπάθεια να βοηθηθεί ο συμβουλευόμενος έτσι ώστε να αναπτύξει νέες προοπτικές για την επίλυση του προβληματισμού του. Ο ίδιος θα πρέπει επίσης να καταλάβει ότι όποιες αποφάσεις και αν θελήσει να πάρει, αυτές δεν θα έχουν αντίκτυπο μόνο στον εαυτό του, στη διάθεσή του, στα κίνητρά του και στη συμπεριφορά του, αλλά ότι θα επηρεάσουν άμεσα και το κοινωνικό του περιβάλλον, την ίδια του τη ζωή.

Γι' αυτό και με τη βοήθεια του συμβούλου διερευνώνται διάφορα πιθανά σενάρια και γίνεται προσπάθεια να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι ενεργοποίησης του συμβουλευόμενου έτσι ώστε να λειτουργήσει συνειδητά και σκόπιμα προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Όπως προαναφέρθηκε, ο ρόλος του συμβούλου είναι ιδιαίτερα σημαντικός, επειδή πέρα από τις διάφορες εναλλακτικές λύσεις που παρουσιάζει και προτείνει στον συμβουλευόμενο, θα πρέπει να τον βοηθήσει και στην επιλογή της καλύτερης από αυτές. Η βοήθεια αυτή παρέχεται με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τη θεωρητική τοποθέτηση του συμβούλου. Σύμφωνα με το ανθρωπιστικό μοντέλο, η συμβουλευτική σε αυτή τη φάση συνίσταται στην παροχή βοήθειας στον συμβουλευόμενο για να βρει ο ίδιος τη λύση. Εν προκειμένω ο ρόλος του συμβούλου είναι κατά κύριο λόγο αυτός του ατόμου που αναλαμβάνει να στηρίξει και να ενθαρρύνει τον συμβουλευόμενο.

Καθώς ο σύμβουλος παρουσιάζει τα διάφορα δεδομένα που σχετίζονται με το πρόβλημα, ο συμβουλευόμενος αισθάνεται μια εσωτερική ώθηση που τον παρακινεί να δώσει προσωπικό νόημα σε όλα αυτά. Αν η συμβουλευτική σχέση διέπεται από αμοιβαίο σεβασμό και αλληλοεκτίμηση, τότε ο συμβουλευόμενος θα αισθανθεί ελεύθερος να συζητήσει το προσωπικό νόημα καθεμίας από αυτές τις επιλογές. Αν ο σύμβουλος είναι «βοηθητικός» (με την έννοια ότι ενισχύει την αποσαφήνιση των στάσεων και των σκέψεων του συμβουλευόμενου και γενικά δεν εμποδίζει την πρόοδο της όλης διαδικασίας), δίνει την ευκαιρία στον συμβουλευόμενο να εκφράσει τα συναισθήματά του και να κατανοήσει και να συνδέσει όλες τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες με τον εαυτό του. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία παράγονται η ενόραση και η αυτοκατανόηση, που θα οδηγήσουν τελικά στην επιλογή που ταιριάζει καλύτερα στον χαρακτήρα του.

Στόχος του συμβούλου είναι να στρέψει τη σκέψη του συμβουλευόμενου σε νέες επιλογές για την αντιμετώπιση της προβληματικής του κατάστασης. Αν παρ' όλα αυτά ο δεύτερος δεν καταφέρει να καταλήξει σε κάποιες λύσεις και αποφάσεις, τότε ο

πρώτος μπορεί να τον βοηθήσει χρησιμοποιώντας κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως είναι για παράδειγμα: (α) ο καταιγισμός ιδεών, (β) η περίληψη των συγκρούσεων που αισθάνεται ο συμβουλευόμενος με στόχο την αποσαφήνιση του πλαισίου αναφοράς του και την ανατροφοδότησή του, (γ) η ερμηνεία και (δ) η αυτοαποκάλυψη (Egan, 2009).

2.4.5 Στάδιο 5: Γενίκευση

Όπως τονίστηκε και προηγουμένως, η επίτευξη οποιασδήποτε αλλαγής είναι δύσκολη υπόθεση, πολύ περισσότερο μάλιστα η διατήρησή της στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του ατόμου. Κατά συνέπεια, η προσπάθεια που καταβάλλεται από σύμβουλο και συμβουλευόμενο κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής σχέσης δεν μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη αν τελικά δεν μεταβιβαστεί – μεταφερθεί και στην καθημερινή ζωή, γιατί μόνο εκεί θα μπορέσει να διατηρηθεί. Η γενίκευση είναι ακριβώς η μεταβίβαση της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή μάθησης από μια κατάσταση σε μια άλλη παρόμοια, από τη συμβουλευτική σχέση και το συμβουλευτικό περιβάλλον στην αληθινή ζωή. Μόνο τότε μπορεί κανείς να μιλήσει για πραγματική αλλαγή.

Αν ο σύμβουλος δεν προσπαθήσει να πείσει τον συμβουλευόμενο να μεταφέρει όσα συναποφάσισαν και στην καθημερινή του ζωή, τότε ο κίνδυνος υποτροπής είναι μεγάλος. Υπάρχουν αρκετοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να διευκολυνθεί αυτή η διαδικασία, όπως ο ακριβής προγραμματισμός των επόμενων κινήσεων του συμβουλευόμενου, το παιχνίδι ρόλων, η οικογενειακή ή ομαδική συμβουλευτική και η διαχρονική παρακολούθηση. Επειδή όμως ο κάθε άνθρωπος αντιδρά διαφορετικά απέναντι σε αυτούς τους τρόπους, ο σύμβουλος χρειάζεται να κρίνει ποιος από αυτούς θα είναι ο πιο αποτελεσματικός για το εκάστοτε άτομο. Μέσα από τη συνεχή παρατήρηση και αλληλεπίδραση ο σύμβουλος θα πρέπει να γνωρίζει με ποιο τρόπο ο συμβουλευόμενος θα επιτύχει καλύτερα τη μεταφορά και γενίκευση της νεοαποκτηθείσας συμπεριφοράς του και στην καθημερινή του ζωή.

2.4.6 Συμπέρασμα

Τα πέντε προαναφερθέντα στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας δεν ακολουθούνται πάντα με την ίδια σειρά, ενώ συχνά αλληλεπικαλύπτονται. Επιπλέον,

αν ο σύμβουλος αντιληφθεί ότι το συμβουλευόμενο άτομο δεν αισθάνεται άνετα με τη συγκεκριμένη δομή, θα πρέπει να διαθέτει αρκετή ευελιξία ώστε να συνεχίσει τη συζήτηση παρακάμπτοντας τη σειρά των σταδίων. Επισημαίνεται ωστόσο ότι σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να παραλείψει το πρώτο και το τρίτο στάδιο, αφού είναι απαραίτητο να γίνει σαφές τι πρόκειται να συμβεί στη συμβουλευτική συνάντηση, να γνωστοποιηθεί η πορεία που θα ακολουθηθεί και να συμφωνηθούν οι στόχοι που θα επιδιώξουν σύμβουλος και συμβουλευόμενος. Όταν και τα δύο μέλη της συμβουλευτικής σχέσης είναι ειλικρινή και ξεκάθαρα για το τι πρόκειται να συμβεί και με ποιον τρόπο, τότε είναι σίγουρο ότι έχουν τεθεί οι σωστές βάσεις για μια ουσιαστική και βοηθητική σχέση.

2.5 Είδη συμβουλευτικής ψυχολογίας

2.5.1 Ατομική και ομαδική Συμβουλευτική

Μπορούμε να διαχωρίσουμε τη συμβουλευτική ως προς τη μεθοδολογία και τη διαδικασία που ακολουθεί, δηλαδή μεταξύ ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής.

Η ατομική συμβουλευτικής διεξάγεται μεταξύ συμβουλευτικού ψυχολόγου και του συμβουλευόμενου και αποβλέπει στην προώθηση της ψυχικής υγείας του συμβουλευόμενου, βοηθώντας τον σε καλύτερη προσαρμογή, μεγαλύτερη αυτογνωσία και επιτυχέστερους τρόπους ξεπεράσματος δυσκολιών.

Από την άλλη, η ομαδική συμβουλευτικής είναι μια διαπροσωπική διαδικασία που περιλαμβάνει το συμβουλευτικό ψυχολόγο και δύο ή περισσότερους ανθρώπους που έχουν κάτι κοινό μεταξύ τους. Βοηθάει στην ανάχνευση του εαυτού, της ομάδας ή των περιστάσεων σε μια προσπάθεια τροποποίησης της συμπεριφοράς ή των στάσεων τους. Πολύ πιθανό να εμπεριέχει την ατομική συμβουλευτική, γιατί μέσα από την ομαδική διαδικασία ο κάθε συμβουλευόμενος βοηθιέται και στην προσωπική του αυτογνωσία και στο ξέπέρασμα δυσκολιών.

2.5.2 Εξελικτική Συμβουλευτική

Η εξελικτική συμβουλευτική προσπαθεί να καθορίσει πως θα χρησιμοποιηθούν οι βασικές εξελικτικές θεωρίες στη ψυχοθεραπεία. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις συγκεκριμένες διαδικασίες της αλλαγής, ανάπτυξης και εξέλιξης παρά στα προϊόντα του κάθε σταδίου εξέλιξης του ανθρώπου.

Σύμφωνα με την Tyler «ο ψυχολογικός σκοπός της συμβουλευτικής είναι να διευκολύνει την εξέλιξη». Ανεξάρτητα από το αν η εξέλιξη αυτή είναι συμπεριφορική, γνωστική, συναισθηματική ή ακόμα και ασυναίσθητη, η επιθυμία του συμβουλευτικού ψυχολόγου είναι να διευκολύνει το συμβουλευόμενο στην εξέλιξη του. Η εξελικτική συμβουλευτική βοηθά γενικά τον άνθρωπο να μάθει με ποιους τρόπους θα επιτύχει την υγιή ανάπτυξη και εξέλιξη του μέσα στη κοινωνία (Havighurst, 1980) και έχει σαν στόχο να βοηθήσει τον άνθρωπο να γνωρίσει, να καταλάβει και να αποδεχτεί τον εαυτό του (Dinkmeyer & Caldwell, 1970)

2.5.3 Διευκολυντική Συμβουλευτική

Είναι η συμβουλευτική που έχει ως στόχο να βοηθήσει τον άνθρωπο να αποσαφηνίσει τους στόχους του και να ενεργεί υπεύθυνα και σύμφωνα με τα προσωπικά, ατομικά του ενδιαφέροντα. Η έλλειψη της ικανότητας να συμπεριφερθεί σύμφωνα με τις απαιτήσεις κάποιας προβληματικής κατάστασης οδηγεί τον άνθρωπο σε μια μη – αποτελεσματική συμπεριφορά (D' Zurilla & Goldfried, 1968).

Θέματα που απασχολούν τη διευκολυντική συμβουλευτική περιλαμβάνουν ακριβώς την καλύτερη λήψη αποφάσεων μέσω της αναγνώρισης των ατομικών δυνατοτήτων, ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων σε τομείς όπως τα επαγγελματικά, τα οικογενειακά και τα κοινωνικά.

2.5.4 Συμβουλευτική για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων

«Η κρίση είναι μια κατάσταση αποδιοργάνωσης κατά την οποία ο βοηθούμενος αντιμετωπίζει αποστέρωση σημαντικών στόχων που έχει θέσει για τη ζωή του ή βαθιά διάσπαση του κύκλου της ζωής του και των μεθόδων καταπολέμησης του στρες» (Brammer, 1973). Ο βασικός στόχος αυτού του είδους συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο να ξεπεράσει την κρίσιμη κατάσταση που αντιμετωπίζει

εμπνέοντας του καταρχήν εμπιστοσύνη, διότι αυτό θα βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να μειώσει το άγχος και να μιλήσει ελεύθερα.

2.5.5 Προληπτική Συμβουλευτική

Αυτό το είδος συμβουλευτικής έχει αναπτυχθεί για την πληροφόρηση, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των ανθρώπων σε διάφορα προβλήματα επαγγελματικής, διαπροσωπικής, σεξουαλικής φύσης ή σε θέματα υγείας. Βασικά γνωρίσματα της συμβουλευτικής αυτής είναι ότι σχεδιάζεται για να ωφελήσει μεγάλο αριθμό ανθρώπων, που πολλοί από αυτούς δεν ζήτησαν συγκεκριμένη βοήθεια και τα αποτελέσματα της μπορεί να είναι έμμεσα. Επίσης, αυτό – διαιωνίζεται, δηλαδή δημιουργεί τρόπους που εξασφαλίζουν τη συνέχιση της επίδρασης και μπορεί να περιλαμβάνει αλλαγές βασικών κανόνων που μέχρι τώρα ο συμβουλευόμενος γνώριζε αλλιώς.

2.5.6 Επαγγελματική συμβουλευτική

«Επαγγελματική συμβουλευτική είναι η καθοδήγηση και στήριξη του ατόμου στην προσπάθεια του να επιλέξει το επάγγελμά που του ταιριάζει ή να επιλύσει ψυχολογικά προβλήματα που συνδέονται με το επάγγελμα» (Κάνζας & Χαντζή, 1991). Είναι η συμβουλευτική που βοηθά στην προετοιμασία του ανθρώπου για την εργασιακή του ζωή και την επιλογή ενός επαγγέλματος που να ταιριάζει.

Ο συμβουλευτικός ψυχολόγος θα πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένος για τα επαγγέλματα που υπάρχουν ως προς την ποικιλία, το επίπεδο μόρφωσης, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα που απαιτούν. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να γνωρίζει καλά τον άνθρωπο που θα καθοδηγήσει για να μπορεί να τον βοηθήσει αποτελεσματικά. Οι βασικές έννοιες της επαγγελματικής εξέλιξης από συμβουλευτικής άποψης περιλαμβάνουν την επιλογή, τα εξελικτικά στάδια, την επαγγελματική ωριμότητα και τη μετάφραση της αυτό – αντίληψης σε εργασιακή αυτό – αντίληψη.

Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός, που αποτελεί τομέα της επαγγελματικής συμβουλευτικής, σχετίζεται άμεσα με την εξελικτική συμβουλευτική, αφού βασίζεται στα εξελικτικά στάδια του παιδιού για να το βοηθήσει στην προσωπική του ψυχολογική και επαγγελματική ανάπτυξη και στη σωστή καθοδήγηση

για την επιλογή ενός επαγγέλματος που του ταιριάζει. Διακρίνονται τρία στάδια επιλογής επαγγέλματος. Το στάδιο της φαντασίας, το πειραματικό στάδιο και το ρεαλιστικό στάδιο.

2.6 Ο ρόλος του συμβουλευτικού ψυχολόγου

Ο ρόλος του συμβουλευτικού ψυχολόγου είναι να παρέχει ατομικές και ομαδικές, καθοδηγητικές και συμβουλευτικές υπηρεσίες στα σχολεία, στα κολέγια και στα πανεπιστήμια, νοσοκομεία, κλινικές, κέντρα αποκατάστασης και επανένταξης και βιομηχανίες, για να βοηθήσει τα άτομα να επιτύχουν αποτελεσματικά στην προσωπική, κοινωνική, μορφωτική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Συλλέγει στοιχεία για τον άνθρωπο χρησιμοποιώντας τη συνέντευξη, το ιστορικό του και άλλες τεχνικές παρατήρησης. Επιλέγει και ερμηνεύει ψυχολογικές κλίμακες, τις οποίες και βαθμολογεί, που έχουν σχεδιαστεί για την εκτίμηση της νοημοσύνης, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων του ατόμου. Για να αναγνωρίσει τα αίτια του προβλήματος και για να βεβαιώσει τη σκοπιμότητα της συμβουλευτικής ή της παραπομπής σε άλλους ειδικούς αξιολογεί τα δεδομένα. Ακόμη διεξάγει συμβουλευτικές ή θεραπευτικές συνεντεύξεις για να βοηθήσει τον άνθρωπο να αποκτήσει ενόραση στα προσωπικά του προβλήματα, να ορίσει στόχους και να προγραμματίσει δραστηριότητες που να αντανakλούν τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις ανάγκες του. Βοηθάει στην παροχή επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και άλλης πληροφόρησης για να βοηθήσει το άτομο να σχηματίσει ρεαλιστικά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια. Για να προσδιοριστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της προσέγγισης που χρησιμοποιήθηκε παρακολουθεί τα αποτελέσματα της συμβουλευτικής και εμπλέκεται σε έρευνα για την ανάπτυξη και την βελτίωση διάφορων τεχνικών συμβουλευτικής και διάγνωσης.

Οι βασικοί ρόλοι του συμβουλευτικού ψυχολόγου είναι τρεις. Ένας θεραπευτικός ή αποκατάστασης, ο οποίος βοηθά τους ανθρώπους που βιώνουν άμεσα κάποια δυσκολία. Ένας προληπτικός, που προβλέπει, παρακάμπτει ή προλαμβάνει δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν στο μέλλον και τέλος, ένας εκπαιδευτικός και εξελικτικός, ο οποίος βοηθάει στη σχεδίαση, στην αποκατάσταση και στην παραγωγή

του μεγαλύτερου δυνατού κέρδους από εμπειρίες που θα βοηθήσουν τους ανθρώπους να ανακαλύψουν και να εκπληρώσουν τις δυνατότητες τους.

3. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

3.1 Πώς οι Μαθησιακές Δυσκολίες επιδρούν στη καθημερινή ζωή

Όπως έχει προαναφερθεί οι μαθησιακές δυσκολίες είναι συνδεδεμένες με τη σχολική επίδοση των παιδιών και επιδρούν στη καθημερινότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάσει χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση, τα οποία προέρχονται από την αποτυχία στο χειρισμό κάποιων καταστάσεων, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο περιβάλλον του σπιτιού. Δυσκολίες ακόμη μπορεί να υπάρξουν στις σχέσεις με τους συμμαθητές και συνομήλικούς του και αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, σε ανεπαρκή αλληλεπίδραση και μια γενικότερη δυσκολία στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων με άλλους. Παρουσιάζει ανωριμότητα και παλινδρόμηση σε πιο «παιδικές» συμπεριφορές, φοβίες και δυσκολίες στην ανάπτυξη των λεπτών και αδρών δεξιοτήτων, με συνέπεια να επηρεαστεί αρνητικά η συμμετοχή σε αθλήματα, στο χορό κλπ. Συχνά παραπονιούνται για σωματικούς πόνους, όπως στομαχόπονους, πονοκεφάλους, συχνή ενούρηση κλπ. Τέλος, έχουν λανθασμένη αντίληψη για την εικόνα του σώματός τους.

3.2 Πώς επηρεάζουν οι Μαθησιακές δυσκολίες την οικογένεια

Πολλές φορές οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια πολύ δύσκολη και αγχωτική κατάσταση για τους γονείς και τα άλλα μέλη της οικογένειας (αδέρφια). Οι γονείς ψάχνουν απεγνωσμένα απαντήσεις σε αυτό που συμβαίνει στο παιδί τους και συχνά θυμώνουν, νιώθουν ενοχές, αισθάνονται ότι είναι κάτι που δεν μπορούν να χειριστούν. Στα αρχικά στάδια της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών, υπάρχει

δυνατότητα οι γονείς να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο να αποδεχτούν την κατάσταση του παιδιού τους, με αποτέλεσμα να απευθυνθούν σε διάφορους ειδικούς, οι οποίοι θα τους βεβαιώσουν την μη ύπαρξη κάποιας δυσκολίας. Στην προσπάθειά τους να καλύψουν τα κενά που παρουσιάζει το παιδί τους στον μαθησιακό τομέα, γίνονται πειστικοί και υπερβολικοί, καταλήγουν σε ιδιαίτερα μαθήματα και στη προσπάθειά τους να καλύψουν τα κενά, στον κοινωνικό τομέα, γίνονται υπερπροστατευτικοί. Ωστόσο, αυτές οι στάσεις και συμπεριφορές ενισχύουν αρνητικά το παιδί, αυξάνοντας την ανωριμότητά του, και αυτό γίνεται, γιατί το παιδί προσκολλάται και εξαρτάται όλο και περισσότερο από τους γονείς του. Επιπρόσθετα, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τις σχέσεις του παιδιού με τα αδέρφια του, τα οποία βιώνουν την «ιδιαιτέρη» φροντίδα που παρέχεται από τους γονείς, με συνέπεια να προκαλούνται ζήλια, αντίδραση, πιθανή επιθετικότητα και ενοχές.

3.3 Στόχοι Συμβουλευτικής Ψυχολογίας

3.3.1 Επίπεδο 1 -Θεμελιακοί Στόχοι

Πρόκειται για στόχους γενικούς, εφαρμόσιμους σε κάθε παιδί που συμμετέχει σε μια θεραπευτική – συμβουλευτική σχέση. Οι στόχοι αυτοί αφορούν κυρίως τα ακόλουθα:

- Τη δυνατότητα του παιδιού να αντιμετωπίζει οδυνηρά συναισθηματικά ζητήματα.
- Τη δυνατότητα του παιδιού να επιτύχει ένα επίπεδο συμφωνίας και συνέπειας μεταξύ των σκέψεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του.
- Τη δυνατότητα του παιδιού να νιώθει καλά για τον εαυτό του.
- Τη δυνατότητα του παιδιού να αποδέχεται τις δυνάμεις και τους περιορισμούς του και να αισθάνεται καλά για αυτό.
- Τη δυνατότητα του παιδιού να τροποποιεί συμπεριφορές οι οποίες έχουν αρνητικές συνέπειες.

- Τη δυνατότητα του παιδιού να προσαρμόζεται και να λειτουργεί ικανοποιητικά στο πλαίσιο του εξωτερικού περιβάλλοντος (όπως, για παράδειγμα, στο σπίτι ή στο σχολείο).
- Τη μέγιστη των ικανοτήτων του παιδιού έτσι ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία σε κρίσιμες περιόδους – ορόσημα της ανάπτυξης του.

3.3.2 Επίπεδο 2 – Οι στόχοι των γονέων

Πρόκειται για στόχους που θέτουν οι γονείς όταν φέρνουν ένα παιδί για θεραπεία. Αυτοί σχετίζονται με τις ανάγκες των γονέων και βασίζονται στις παρούσες συμπεριφορές του παιδιού που τους προβληματίζουν.

3.3.3 Επίπεδο 3 – Στόχοι που διαμορφώνει ο σύμβουλος

Οι στόχοι αυτοί διαμορφώνονται από τον σύμβουλο ως απόρροια των υποθέσεων που κάνει σχετικά με τα αίτια μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς του παιδιού. Όταν ο σύμβουλος διατυπώνει υποθέσεις για να ερμηνεύσει τα πιθανά αίτια της συμπεριφοράς του παιδιού, χρειάζεται να αντλεί στοιχεία και πληροφορίες από την επαγγελματική εμπειρία του, από τις θεωρητικές γνώσεις του για την παιδική ψυχολογία και συμπεριφορά, καθώς και από τα ευρήματα της σύγχρονης έρευνας και της σχετικής βιβλιογραφίας.

3.3.4 Επίπεδο 4 – Οι στόχοι του παιδιού

Πρόκειται για στόχους που αναδύονται κατά τη διάρκεια των θεραπευτικών συνεδριών. Αυτοί είναι ουσιαστικά οι στόχοι του ίδιου του παιδιού, το οποίο ωστόσο τις περισσότερες φορές δεν είναι σε θέση να διατυπώσει λεκτικά επακριβώς. Βασίζονται στο υλικό που το παιδί αποκαλύπτει στις συνεδρίες, και άλλες φορές συμφωνούν με τους στόχους του συμβούλου κι άλλες όχι.

Υπάρχουν περιπτώσεις που η επιμονή του συμβούλου να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα στόχων για κάθε συνεδρία μπορεί να αποδειχθεί κατάλληλη και αποτελεσματική. Σε γενικές γραμμές ωστόσο, όταν ο σύμβουλος ακολουθεί αυστηρά το δικό του προκαθορισμένο πλάνο για κάθε συνεδρία, υπάρχει κίνδυνος να παραβλέψει τις ανάγκες του παιδιού και να χάσει την ευκαιρία να τις αντιμετωπίσει. Θα πρέπει να συμβαδίζει με τις ανάγκες και τον ρυθμό του παιδιού, έτσι ώστε να διευκολύνει την ανάδειξη και τη θεραπευτική αντιμετώπιση των πραγματικών αναγκών του.

3.4 Τεχνικές Συμβουλευτικής Ψυχολογίας

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν επιπτώσεις μόνο στην σχολική επίδοση, αλλά και στη συναισθηματική και την κοινωνική ζωή του παιδιού ή του εφήβου. Η συμβουλευτική λοιπόν είναι ένας τρόπος βοήθειας στην βελτίωση της κοινωνικής ζωής του παιδιού και ασκείται μέσα σε ένα πλαίσιο ανάπτυξης μιας ουσιαστικής συμβουλευτικής σχέσης. Αποτελείται από ένα σύνολο από επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές διαπροσωπικής επικοινωνίας, μερικές από τις οποίες είναι οι παρακάτω:

3.4.1 Ανατροφοδότηση

Ο όρος είναι μια μετάφραση του αγγλικού feedback (σπανιότερα λέγεται και ανάδραση). Δεν έχει να κάνει με τον κριτικό σχολιασμό αλλά με παρατηρήσεις αξιόπιστες, συγκεκριμένες και με στόχο την υποβοήθηση του συμβουλευόμενου και όχι τον υποβιβασμό του. Παράδειγμα ανατροφοδότησης: «παρατηρώ ότι, όποτε αναφέρεσαι στον πατέρα σου, χτυπάς νευρικά το πόδι σου».

3.4.2 Ενεργητική ακρόαση

Η ενεργητική ακρόαση αφορά την πολύ προσεκτική ακρόαση και την υψηλή συγκέντρωση από την πλευρά του συμβούλου. Ο σύμβουλος οφείλει να παρατηρεί τον συμβουλευόμενο, να ακούει προσεκτικά, να δείχνει το ενδιαφέρον του με διάφορους τρόπους (νεύματα, επιφωνήματα, βλεμματική επαφή, σωστή στάση σώματος που υποδηλώνει ενδιαφέρον και προσήλωση) και ταυτόχρονα να κατανοεί όσα λέει ο συμβουλευόμενος.

3.4.3 Αντανάκλαση

Η αντανάκλαση έχει να κάνει με το καθρέπτισμα της παρουσίας του συμβουλευόμενου με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας και την ενθάρρυνση του συμβουλευόμενου να μιλήσει κι άλλο. Η χρήση της αντανάκλασης ενδέχεται να φανεί παράξενη και να κάνει κάποιον επιφυλακτικό στη χρήση της. Αν όμως γίνει σωστά, χωρίς επιτήδευση και υπερβολές, διευκολύνει πολύ την επικοινωνία και την εγκαθίδρυση μιας θεραπευτικής σχέσης. Το καθρέπτισμα μπορεί να γίνει σε τρία επίπεδα: α) το σωματικό: μιμούμαστε κατά προσέγγιση τη στάση του σώματος, τον τρόπο που κάθεται ο συνομιλητής, κάποια έκφραση του προσώπου (π.χ. χαμόγελο). β) το γλωσσικό: μιμούμαστε τον τόνο, την ένταση της φωνής, τον

ρυθμό της ομιλίας κτλ. γ) το συναισθηματικό: συντονιζόμαστε με τη συναισθηματική κατάσταση του συνομιλητή μας και δείχνουμε τα συναισθήματα αυτά με τους δύο προηγούμενους τύπους καθρεπτίσματος.

3.4.4 Ελάχιστη Ενθάρρυνση

Ως ελάχιστη ενθάρρυνση (minimal responses) εννοούμε τα εξωγλωσσικά ή γλωσσικά στοιχεία τα οποία έχουν ως στόχο να ενθαρρύνουν με τρόπο διακριτικό τον συμβουλευόμενο να μιλήσει χωρίς να τον διακόψει. Παραδείγματα ελάχιστης ενθάρρυνσης είναι τα νεύματα, σύντομες λέξεις (π.χ. «ναι;») ή διάφορα επιφωνήματα (π.χ. «χμμ»).

3.4.5 Παράφραση

Παράφραση είναι η επαναδιατύπωση όσων είπε ο συμβουλευόμενος. Ο σύμβουλος δηλαδή επαναλαμβάνει με δικά του λόγια αυτά που άκουσε. Η παράφραση έχει ως στόχο να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να αναδομήσει τη σκέψη του. Επίσης βοηθά να γίνει σαφές ότι ο σύμβουλος κατανόησε τι άκουσε και δεν τα παρερμήνευσε.

3.4.6 Κλειστές Ερωτήσεις

Αρχίζουν συνήθως με "είναι, νομίζεις, θέλεις, μπορείς" και απαντώνται με "ναι" ή "όχι". Βοηθούν το Σύμβουλο να συγκεντρώσει περισσότερα γεγονότα και πληροφορίες. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ορισμένες φορές είναι χρήσιμη και η τεχνική της Ελλιπούς Ερώτησης, όπου ο Σύμβουλος αφήνει μια ερώτηση μισοτελειωμένη με σκοπό να προκαλέσει το άτομο να τη συμπληρώσει. Η αποτελεσματική διατύπωση ερωτημάτων απαιτεί τα ερωτήματα να είναι τέτοια που να επιτρέπουν στον ενδιαφερόμενο να δώσει διάφορες πιθανές απαντήσεις, όχι να υποδεικνύουν την απάντηση. Για παράδειγμα "πως θα αντιδράσει ο σύντροφός σας".

3.4.7 Ανακεφαλαίωση

Όπως η παράφραση, έτσι και η ανακεφαλαίωση εξυπηρετεί το να γίνει αναδόμηση της σκέψης του συμβουλευόμενου και να αποσαφηνιστεί ότι ο σύμβουλος κατανόησε σωστά τα λεγόμενά του. Η ανακεφαλαίωση συνήθως γίνεται αραιότερα (π.χ. στο τέλος της συνεδρίας) και αποτελεί την περίληψη της ουσίας της συνεδρίας. Συχνά μπορεί να δώσει το έναυσμα για το κλείσιμο της συνάντησης και ακόμα και για τη θεματολογία της επόμενης συνάντησης.

3.4.8 Ερμηνεία

Η τεχνική αυτή χρειάζεται να χρησιμοποιείται με ιδιαίτερη προσοχή και χρειάζεται ιδιαίτερες γνώσεις και εξάσκηση, για να γίνει επιτυχημένα. Ο σύμβουλος προσπαθεί να κατανοήσει τους λόγους και τα κίνητρα μιας συμπεριφοράς, τις βαθύτερες ρίζες μιας σκέψης, ακόμα και υποσυνείδητες ορμές που υποκινούν κάτι, π.χ. «μήπως ο καθηγητής αυτός σου θυμίζει τον πατέρα σου, γι' αυτό φαίνεται ότι 'βγάζεις' τόσο θυμό απέναντί του;». Η ερμηνεία δε θα πρέπει ποτέ να γίνεται με απόλυτη σιγουριά αλλά με επιφύλαξη και με τρόπο υποθετικό και όχι προκλητικό ή υποτιμητικό προς τον συμβουλευόμενο.

Άλλες εναλλακτικές τεχνικές:

Αμοιβές:

Τα παιδιά αυτά χρειάζονται να αμείβονται πιο συχνά, και με συνέπεια. Τόσο οι κοινωνικοί ενισχυτές (επιδοκιμασία), όσο και οι υλικές αμοιβές (παιχνίδια, ιδιαίτερη μεταχείριση και προνόμια) είναι καλό να προσφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό κάθε φορά που το παιδί συνεργάζεται ή έχει κάποια επιτυχία. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δέχονται συνήθως λιγότερες θετικές ενισχύσεις από ότι τα αδερφάκια τους. Πρέπει, λοιπόν, οι γονείς να προσπαθούν να κρατήσουν κάποια ισορροπία.

Πρόγραμμα παροχής-αφαίρεσης αμοιβών:

Σύμφωνα μ' αυτό, παρέχουμε από την αρχή της ημέρας όλους τους θετικούς ενισχυτές (αμοιβές) στο παιδί και το παιδί θα πρέπει επιδεικνύοντας την επιθυμητή συμπεριφορά να τους διατηρήσει, σε αντίθετη περίπτωση αφαιρούνται. Ή μπορεί το παιδί να ξεκινήσει από το μηδέν, δίνοντάς του όμως την ευκαιρία να κερδίσει κατά τη διάρκεια της ημέρας 3 ή και 5 φορές περισσότερους ενισχυτές ως αντάλλαγμα για την θετική του συμπεριφορά, σε σχέση με αυτές τις αμοιβές που θα χάσει εάν συμπεριφερθεί αρνητικά. (π.χ. Θα πάρει 5 σακουλάκια τσιπς εάν κάνει κάτι σωστά, ενώ θα χάσει μόνο 1 εάν κάνει κάτι λάθος). Επίσης, οι πιο συχνές (καθημερινές) ευκαιρίες για επιβράβευση βοηθούν περισσότερο από τις αμοιβές που δίνονται για την επιτυχία μακροπρόθεσμων στόχων.

Προφυλάξεις/ προσχέδιο από τους γονείς:

Οι γονείς, γνωρίζοντας τα όρια, τις δυνάμεις, και τις αδυναμίες του παιδιού (στο κοινωνικό, μαθησιακό και εκτελεστικό επίπεδο) είναι καλό να προφυλάσσουν το παιδί από καταστάσεις στις οποίες υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εισπράξει αρνητική ενίσχυση, αίσθημα μειονεξίας, και απόρριψη εξαιτίας της συμπεριφοράς του.

Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων:

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που οι γονείς παιδιών με ιδιαιτερότητες καλούνται να αντιμετωπίσουν. Η κοινωνικότητα του παιδιού θα καθορίσει τελικά σε μεγάλο βαθμό την αυτοπεποίθησή του, τις φιλίες του, και την προσαρμογή του στη σχολική ζωή. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού θα καθορίσουν την επιτυχία του και την προσαρμογή του στη ενήλικη ζωή του. Η έρευνα ξεκάθαρα υποστηρίζει την άποψη ότι η ποιότητα της ζωής ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες εξαρτάται πρώτα από όλα από τον βαθμό στον οποίο κατάφεραν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, κι όχι από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

3.5 Συμβουλευτική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί να προωθεί συμβουλευτικά προγράμματα πρόληψης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτοί που λειτουργούν σήμερα, έχουν στελεχωθεί αντίστοιχα με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, έχουν στελεχωθεί και με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν εξειδικευμένες σπουδές στους τομείς της παιδοψυχιατρικής, της ψυχολογίας και της κοινωνικής εργασίας , ως επιστημονικό προσωπικό που πλαισιώνει τους

Σ.Σ.Ν. Ως βασικοί στόχοι των Σ.Σ.Ν. ορίζονται: (α) η εφαρμογή και δημιουργία προγραμμάτων πρόληψης ψυχικής υγείας στα σχολεία, πρόληψης ναρκωτικών και εξαρτησιογόνων ουσιών, (β) η αξιολόγηση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών παιδιών και εφήβων, και (γ) η παροχή συμβουλευτικής ατόμων, γονέων, οικογενειών σε κρίση, γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες, εκπαιδευτικών κ.ά. Για κάθε Σ.Σ.Ν. προβλέπονται οργανικές θέσεις για έναν γιατρό (παιδοψυχίατρο ή ψυχίατρο), δύο ψυχολόγους και δύο κοινωνικούς λειτουργούς (πτυχιούχους του Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και Σχολών Κοινωνικής Εργασίας).

Επίσης, υπάρχουν μερικά καλά δημόσια και ιδιωτικά σχολεία που λειτουργούν σωστά και αποτελεσματικά τα δικά τους Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής, με στελέχωση από κλινικούς, αναπτυξιακούς και σχολικούς ψυχολόγους. Ο μελλοντικός στόχος θα πρέπει να εστιαστεί στην ορθή λειτουργία όλων των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων που προβλέπει το ΥΠ.Ε.Π.Θ., καθώς και στην ενσωμάτωση Συμβουλευτικών Κέντρων σε όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας.

Στο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, το οποίο διεξήχθη το 2014, εξετάστηκε ο ρόλος της συμβουλευτικής υποστήριξης σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο τόσο προς τα ίδια τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και προς τις οικογένειές τους συνολικά. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν αδυναμίες όχι μόνο σε γνωστικό, αλλά και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Συχνά, παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, βιώνουν έντονο στρες και εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, ενώ η συνολική τους εικόνα επηρεάζει τη σχολική επίδοση και την ακαδημαϊκή τους πορεία. Για το λόγο αυτό, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος της ενημέρωσης και πληροφόρησης των γονέων, αλλά και της πρόληψης των μαθησιακών δυσκολιών ήδη από τις πρώτες τάξεις του σχολείου. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η συμβουλευτική υποστήριξη, που θα παρέχεται διεπιστημονικά και ολιστικά στα παιδιά αυτά και τους γονείς τους, καθώς μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων στρες, στην αντιμετώπιση της ματαιώσης, της απογοήτευσης και της αίσθησης της αποτυχίας. Τέλος, είναι σαφές ότι η παροχή ατομικής ή και ομαδικής συμβουλευτικής λειτουργεί θετικά, καθώς ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού και βελτιώνει κατ' ουσία την ψυχική υγεία όλων των μελών της οικογένειας.

3.5 Σχολικός εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός (αγγλικός όρος: school bullying) είναι ένα φαινόμενο νεανικής παραβατικότητας, ένα είδος bullying, που εμφανίζεται σε πολλές χώρες του κόσμου. Ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται στη χρήση βίας μεταξύ μαθητών ή συνομηλίκων παιδιών, με στόχο το παιδί – θύμα να πονέσει σωματικά ή ψυχικά. Μπορεί να εμφανιστεί με τη μορφή του λεκτικού εκφοβισμού (κοροϊδία, διακρίσεις, ντροπιαστικά σχόλια), του κοινωνικού εκφοβισμού (διάδοση φημών, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, απομόνωση από την ομάδα), του σωματικού εκφοβισμού (χτυπήματα, σπρωξίματα, κλωτσιές), του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (εκβιασμός μέσω Διαδικτύου και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μέσω μηνυμάτων στο κινητό τηλέφωνο). Ο εκφοβισμός παρατηρείται συχνά και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είτε ως θύματα είτε ως θύτες.

Σύμφωνα με το άρθρο των Chad Allen Rose, Dorothy L. Espelage, Dorothy L. Espelage, Lisa E. Monda-Amaya, Karrie A. Shogren., Steven R. Aragon (2013) σε μια πρόσφατη μελέτη εξετάστηκαν σαν προγνωστικοί παράγοντες, οι δημογραφικές μεταβλητές, η αίσθηση του να ανήκει ένα παιδί σε μια ομάδα και οι κοινωνικές υποστηρίξεις για την συμμετοχή στον εκφοβισμό των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλο που αυτές οι ομάδες των μαθητών είναι ως προς τα χαρακτηριστικά διαφορετικές, τα αποτελέσματα που προτάθηκαν ήταν αμετάβλητα. Ωστόσο, το φύλο, η φυλή, ο μέσος όρος βαθμολογίας και η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες αναδείχθηκαν ως σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες για την συμμετοχή στην δυναμική του εκφοβισμού. Επιπλέον, η αυξημένη ισάξια κοινωνική υποστήριξη βρέθηκε να είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της μείωσης του εκφοβισμού, της θυματοποίησης, της βίας και του θυμού για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και για μαθητές χωρίς. Εκπαιδευτικές προτάσεις συμπεριλαμβάνουν την υπόδειξη τα σχολεία να υιοθετούν πολλαπλών επιπέδων προγράμματα αντί – εκφοβισμού που ευνοούν την αύξηση της κοινωνικής στήριξης και ισότιμης αποδοχής, καθώς και την ενσωμάτωση στοχευμένων παρεμβάσεων για υποπληθυσμούς μαθητών που διατρέχουν κίνδυνο.

(Βλέπε Παράρτημα 2)

Σύμφωνα με την Παγούνη και τον Αντωνίου (2016) ο σχολικός εκφοβισμός με αποδέκτες τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνιστά μια ιδιαίτερη περίπτωση εκφοβισμού η οποία ακόμη δεν έχει μελετηθεί επαρκώς σε διεθνές επίπεδο. Ένα ερώτημα όμως είναι το γιατί οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν ομάδα-στόχο του σχολικού εκφοβισμού και γιατί οι ιδιαίτερες ανάγκες τους και η διαφορετικότητά τους, τους στοχοποιούν από τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης. Αποτελεί η έλλειψη κοινωνικού δικτύου εντός του σχολείου προβλεπτικό παράγοντα μιας τέτοιας κατάστασης; Στην εργασία των Παγούνη και Αντωνίου επιχειρείται μια προσέγγιση στο συγκεκριμένο ζήτημα από την πλευρά των μαθητών. Παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού με αποδέκτες τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και οι επιπτώσεις που έχει σε αυτούς τους μαθητές. Ειδικότερα, οι μαθητές με νοητικές ή σωματικές δυσλειτουργίες εμπλέκονται ως θύματα αρκετά συχνά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τα οποία συνδέονται κατά βάση με την αναπηρία τους.

Ακόμη σε πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από τον Παυλίδη (2016) στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και από το Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, με θέμα «Bullying – Σχολικός εκφοβισμός: Ψυχοκοινωνικές, εκπαιδευτικές συνέπειες και η αντιμετώπισή τους», έδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υφίστανται σχολικό εκφοβισμό σε ποσοστό διπλάσιο έως δεκαπλάσιο από το συνηθισμένο (40%) λόγω της σχολικής τους αποτυχίας, που οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και απομόνωση. Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο βαθμός αναπηρίας αυξάνει και τις πιθανότητες εκφοβισμού. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να λαμβάνουν και ρόλο θύτη σε ανάλογα περιστατικά. Επιπρόσθετα, ο σχολικός εκφοβισμός που εμπλέκει χαρισματικούς μαθητές σχετίζεται με τη δυσκολία που συχνά παρουσιάζουν προς μια φυσιολογική κοινωνική ένταξη εντοπίζοντας ωστόσο χαρισματικούς μαθητές και στους δύο ρόλους θύματος/ θύτη. Συνεπώς, ο βασικός στόχος, είναι να επισημανθεί το εύρος και οι διαφορετικές εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζοντας τα ευρήματα των σχετικών πρόσφατων ερευνών στο διεθνή χώρο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Anderson, P.L. & Meier – Hedde, R. (2004). *Early case reports of dyslexia in the United States and Europe*. Journal of Learning Disabilities.
2. Bender, W.N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies* (5th ed). Boston, MA: Pearson Education Inc.
3. Bender, W.N. & Larkin, M.J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
4. Bender, W.N. & Wall, M.E. (1994). *Social – emotional development of students with learning disabilities*. Learning Disability Quarterly.
5. Bishop, D. (1983). *Test Γραμματικής Αντίληψης - TROG*
6. Botsas, G. & Padeliadu, S. (2003). *Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties*. International Journal of Educational Research.
7. Borkowski, J.G. (1992). *Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills*. Journal of Learning Disabilities.
8. Burks, H.M. & Stefflre, B. (1979), *Theories of Counseling*, 3^η εκδ., New York: McGraw – Hill
9. Chad Allen Rose, Dorothy L. Espelage, Dorothy L. Espelage, Lisa E. Monda-Amaya, Karrie A. Shogren, Steven R. Aragon (2013, February July 25). *Bullying and Middle School Students With and Without Specific Learning Disabilities An Examination of Social-Ecological Predictors*. Ανακτήθηκε από <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022219413496279>

10. D' Zorilla, T.J. & M.R. Goldfriend. (1968). *Cognitive processes, problem – solving and effective behaviour*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, San Francisco, September
11. Egan, G. (2009). *The skilled helper. A problem management and opportunity approach to helping*. Belmont. CA: Brooks Cole
12. Feltham, C. & Dryden, N. (1993) *Dictionary of Counselling*, London: Whurr
13. Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex
14. Geary David C. (2013, February 1). Early Foundations for Mathematics Learning and Their Relations to Learning Disabilities. Ανακτήθηκε από <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0963721412469398>
15. Hallahan, D.P. & Mercer, C.D. (2001). *Learning disabilities: Historical perspectives*. In OSEP (Ed.), *Specific learning disabilities: Building consensus for identification and classification*. OSEP [Technical Report].
16. Hammil, D.D. (1990). *A brief history of learning disabilities*. Austin, TX: Pro – Ed.
17. Harris, K.R., Graham, S., Reid, R., McElroy, K. & Humby, R. (1994). *Self – monitoring of attention versus self – monitoring of performance. Replication and cross – task comparison*. Learning Disability Quarterly.
18. Havinghurst, Robert. (1980). *Life – span developmental psychology and education*. Educational Resarcher, November
19. Higgins, J., McCounell, K., Patton, J. & Ryser, G. (2003). *Practical idea that really work for students with dyslexia and other reading disorders*. The Psychological Corporation. A Harcourt Assessment Company.

20. Hulme, C. & Roodenrys, S. (1995). *Verbal working memory development and its disorders*. Journal of Child Psychology and Psychiatry.
21. John McLeod, (2005), *Εισαγωγή στην Συμβουλευτική*, Αθήνα Εκδόσεις: Μεταίχμιο
22. Jordaan, Jean-Pierre, Ed.; And Others, (1968). *The Counseling Psychologist*. American Psychological Association, Washington, DC.
23. Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
24. Kluwe, R.H. (1987). *Executive decisions and regulation of problem solving behavior*. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition motivation and understanding*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
25. Lawrence M. Brammer, (1973). *The helping relationship process and skills*, Prentice – Hall
26. McKinney, J.D., Montague, M. & Hocutt, A.M. (1993). *A synthesis of research literature on the assessment and identification of attention deficit disorders*. Coral tables, FL: Miami Center of Synthesis of Research on Attention Deficit Disorders.
27. National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). *Learning disabilities: Issues on definition*. Asha, 33 (Suppl. 5).
28. Neil, T.C. (1975). *Turning moddy problems into clear solutions*. Personnel and Guidance Journal, 54, 139-142
29. Oakhill, J.V., Cain, K. & Bryant, P.E. (2003). *The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills*. Language and Cognitive Processes.
30. Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). *Higher order factors in comprehension disability: Process and remediation*. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.),

Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

31. Pintrich, P.R. & Schrauben, B. (1992). *Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks*. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Student's perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
32. Pedilielli, J.L. et al. (2008). *Κλινικές δομές. Νευρώσεις, ψυχώσεις, διαστροφές*. (μετάφρ: Μαρία Σπυροπούλου, επιμ: Νίκος Παπαχριστόπουλος). Πάτρα: opportuna
33. Richard Nelson – James, (2006). *Theory and Practice in Counseling and Therapy*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
34. Semel, E. & Wiig, E. (1991). *CLIP Worksheets (semantics, syntax, morphology, pragmatics)*. The Psychological Corporation. A Harcourt Assessment Company.
35. Sideridis, G.D. (2005). *Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory*. Journal of Educational Psychology.
36. Smith, C.R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments* (5th ed.) Boston, MA: Allyn & Bacon – Pearson.
37. Swanson, H.L. (1989). *Learning strategy instruction (special issue)*. Learning Disability Quarterly.
38. Talcott, J.B., Witton, C., McClean, M., Hansen, P.C., Rees, A., Green, G.G.R. et al (2000). *Visual and auditory transient sensitivity determines word decoding skills*. Proceedings of the Natural Academy of Sciences USA.
39. Wadsworth, S.J., Defries, J.C., Stevenson, J., Gilger, J.W., Pennington, B.F. (1992). *Gender ratios among reading – disabled children and their siblings as a function of parental impairment*. Journal of Child Psychology and Psychiatry.

40. Wagner, R.K. (2008). *Rediscovering dyslexia: New approaches for identification and classification*. In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis & L. Siegel (Eds.), *The Sage Handbook of dyslexia* (pp. 174). London: Sage.
41. Wong, B.Y.L. (1994). *Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities*. *Learning Disability Quarterly*.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αδαμόπουλος, Παύλος Ν. & Βασιλική Χατζημπαλόγλου – Αδαμοπούλου. (2002). *Δυσλεξία πως να προστατέμετε το παιδί από την απειλή της*. ΤΟΜΟΣ Β' Αθήνα Εκδόσεις: Σαββάλας
2. Βασίλης Σακκάς (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα Εκδόσεις: ΑΤΡΑΠΟΣ
3. Βογινδρούκας, Ι., Γρηγοριάδου, Ε, Καμπούρογλου, Μ. (2009). *Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης*. Χανιά Εκδόσεις: ΓΛΑΥΚΗ
4. Γάκη, Πολυχρόνη & Αντωνίου (2014). Συμβουλευτική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 388-397.
5. Γεώργας, Δ.Δ., Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Μπεζεβέγκης, Η.Γ. & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III: Wechsler κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
6. Γ. Μπαμπινιώτης, (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Β' έκδοση, Κέντρο Λεξικολογίας
7. Claire Jameson & Ellen Morgan (2011). *Η αντιμετώπιση της Δυσλεξίας (από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οδηγός για γονείς, φοιτητές & εκπαιδευτικό προσωπικό*. Μτφ + Επιστημονική επιμέλεια: Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Αγλαΐα Σταμπολτζή. Αθήνα Εκδόσεις: Ταξιδευτής
8. Julian G.E. Eliot, Elena L. Grigorenko (2014). *Δυσλεξία Νέες Προσεγγίσεις – Νέες προοπτικές*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Βικτώρια Ζακοπούλου, Πάτρα Εκδόσεις: GOTSIS
9. Ελένη Δ. Τρίγκα – Μερτίκα (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα Εκδόσεις: Γρηγόρη
10. Ελένη Λιβανίου (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. 2^η έκδοση Αθήνα Εκδόσεις: ΚΕΔΡΟΣ

11. Ζακοπούλου, Β. (2003). *Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας*. Αθήνα Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
12. Θωμαΐδου, Α. & Μαντούδης Στ. (2006). *Τεστ ΑΙΦΑ*. Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία
13. Ιωάννης Αγαλιώτης (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά αιτιολογία – αξιολόγηση – αντιμετώπιση*. 6^η έκδοση Αθήνα Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
14. Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας*. Εκδόσεις: ΕΛΛΗΝ
15. Κάντας, Α. & Α. Χαντζή, (1991). *Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Ψυχολογία της εργασίας. Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
16. Κωνσταντίνου Δ. Πόρποδα (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)* Πάτρα
17. Kathryn Geldard & David Geldard (2011). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στα Παιδιά. Θεωρία – Εφαρμογές*. Επιστημονική επιμέλεια : Μαρία Μαλικιώση – Λοΐζου, Αθήνα, Εκδόσεις: ΠΕΔΙΟ
18. Μαλικιώση – Λοΐζου Μαρία (2011). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδόσεις: ΠΕΔΙΟ
19. Μαλικιώση – Λοΐζου Μαρία (1994). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Β΄ Έκδοση. Αθήνα. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
20. Μαλικιώση – Λοΐζου Μαρία (1996). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Γ΄ έκδοση. Αθήνα. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
21. Μαλικιώση – Λοΐζου Μαρία (2007). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Εκδόσεις: Άτροπος

22. Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Αικατερίνη (2005). *Δυσκολίες μάθησης [Μονογραφία]: ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
23. Μήτσου – Δάκτυλα, Γλυκερία (2008). *Δυσλεξία [Μονογραφία]: νευροψυχολογία μαθησιακών διαταραχών: διάγνωση και αντιμετώπιση*. Αθήνα Εκδόσεις: Χρήστος Ε. Δαρδανός
24. Μπεζεβέγκης, Η., Οικονόμου, Α., Μυλωνάς, Κ. & Βαρλοκώστα Σ. (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ΕΠΕΑΕΚ.
25. Νίκος Τομαράς (2013). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Πρακτικές απαντήσεις στα ερωτήματα γονιών και εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τις δυσαριθμησίες και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα*. Αθήνα Εκδόσεις: ΠΑΤΑΚΗ
26. Παγούνη, Μ. & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2), 548-556.
27. Παντελιάδου Σ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Επιμέλεια: Σουζάνα Παντελιάδου, Γιώργος Μπότσας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Θεσσαλονίκη Εκδόσεις: Γράφημα
28. Παντελιάδου Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα Εκδόσεις: Πεδίο
29. Παντελιάδου Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: «Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής».
30. Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή – Αζίζι, Α. & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
31. Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. & Παρασκευοπούλου, Π.Ι. (2011). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης – Νέα έκδοση*. Αθήνα Εκδόσεις: Αθηνά Τεστ

32. Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο δυσλεκτικός έφηβος*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
33. Στάλικας, Α. & Μερτίκας, Α. (2004). *Η θεραπευτική συμμαχία*. Αθήνα. Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα.
34. Τανός, Χ.Γ. (2004). *Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή. Ένα συνοπτικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
35. Τζουριάδου, Μ., Συγκολίτου, Ε. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). *Α-α-Τ-ω, Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας*. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης – Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.
36. Τσοβίλη, Δ.Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής. Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλολόγου καθηγητή*. Αθήνα Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
37. Φλωράτου, Μαρία – Μάρθα (1992). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά: ανάγνωση – γραφή – ορθογραφία, διδακτικά προγράμματα για αντιμετώπιση στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα Εκδόσεις: Οδυσσέας
38. Φώτης Παπαναστασίου (2017). *Μαθησιακές Ευκολίες. Πρόγραμμα Υποστήριξης και Παρέμβασης στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα Εκδόσεις: ΠΕΔΙΟ
39. Φωτεινή Πολυχρόνη, Χρυσή Χατζηχρήστου, Άννα Μπίμπου 5^η έκδοση (2010). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Early Foundations for Mathematics Learning and Their Relations to Learning Disabilities

David C. Geary (First Published February 1, 2013)

Abstract

Children's quantitative competencies upon entry into school can have lifelong consequences. Children who start behind generally stay behind, and mathematical skills at school completion influence employment prospects and wages in adulthood. I review the current debate over whether early quantitative learning is supported by (a) an inherent system for representing approximate magnitudes, (b) an attentional-control system that enables explicit processing of quantitative symbols, such as Arabic numerals, or (c) the logical problem-solving abilities that facilitate learning of the relations among numerals. Studies of children with mathematical learning disabilities and difficulties have suggested that each of these competencies may be involved, but to different degrees and at different points in the learning process. Clarifying how and when these competencies facilitate early quantitative learning and developing interventions to address their impact on children have the potential to yield substantial benefits for individuals and for society.

IIAPAPTHMA 2

Bullying and Middle School Students With and Without Specific Learning Disabilities

An Examination of Social-Ecological Predictors

Chad Allen Rose, PhD, Dorothy L. Espelage, PhD Dorothy L. Espelage, Lisa E. Monda-Amaya, PhD, Karrie A. Shogren, PhD, Steven R. Aragon, PhD

(First Published July 25, 2013)

Abstract

The current study investigated demographic variables, sense of belonging, and social supports as predictors for involvement in bullying for students with specific learning disabilities (SLD) and students without disabilities. Although these student groups are characteristically different, results suggested involvement in bullying was invariant. However, gender, race, grade point average, and participation in extracurricular activities emerged as significant predictors for involvement in the bullying dynamic. In addition, increased peer social support was found to be the most significant predictor of decreased bullying, victimization, fighting, and anger for both students with SLD and students without disabilities. Educational implications include the suggestion that schools adopt multitiered antibullying programs that foster increased social supports and peer acceptance and incorporate targeted interventions for at-risk subpopulations of students.