



Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Λογοθεραπείας

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Διαγνωστικά προφίλ παιδιών προσχολικής ηλικίας με πρώιμες ενδείξεις
Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και κατάλληλα προσαρμοσμένα
προγράμματα παρέμβασης.»**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: **Στεφανία Φερεντίνου Α.Μ. 16**

Επιβλέπων Καθηγητής: **Νάσιος Γρηγόριος**

Ιωάννινα, Νοέμβριος 2017



Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Λογοθεραπείας

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Διαγνωστικά προφίλ παιδιών προσχολικής ηλικίας με πρώιμες ενδείξεις
Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και κατάλληλα προσαρμοσμένα
προγράμματα παρέμβασης.»**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: **Στεφανία Φερεντίνου Α.Μ. 16**

Επιβλέπων Καθηγητής: **Νάσιος Γρηγόριος**

Ιωάννινα, Νοέμβριος 2017



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

**“DIAGNOSTIC PROFILES OF CHILDREN IN PRE-SCHOOL AGE
WITH EARLY EVIDENCE OF SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES
AND THE ADAPTED INTERVENTION PROGRAMS”**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, 29 Νοεμβρίου 2017

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Μέλος επιτροπής
Γρηγόριος Νάσιος,
Αναπληρωτής καθηγητής Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

2. Επιβλέπων καθηγητής
Βικτωρία Ζακοπούλου,
Αναπληρώτρια καθηγήτρια Τ.Ε.Ι Ηπείρου.

3. Μέλος επιτροπής,
Ναυσικά Ζιάβρα,
Καθηγήτρια Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Η Διευθύντρια του ΠΜΣ

Ναυσικά Ζιάβρα,

Πρόεδρος του Τμήματος.

Υπογραφή

© Φερεντίνου Στεφανία, 2017.

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 μεταπτυχιακή 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.

Φερεντίνου Στεφανία,

Υπογραφή

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή, επόπτη μου κ. Νάσιο Γρηγόριο, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την επιστημονική καθοδήγηση που μου προσέφερε.

Επίσης, ευχαριστώ την κ. Ζακοπούλου Βικτώρια για την απλόχερη και πολύτιμη επιστημονική καθοδήγησή της και την έμπνευση που μου προσέφερε, μεταφέροντάς μου τον ενθουσιασμό της για τη μελέτη και την έρευνα.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υποστήριξη που μου προσέφερε όλο αυτό το διάστημα.

Περίληψη

Η διεθνής επιστημονική κοινότητα στρέφεται τα τελευταία χρόνια στην αξιολόγηση και παρέμβαση των μαθησιακών δυσκολιών σε πρώιμο στάδιο, πριν την σχολική ηλικία του παιδιού.

Η παρούσα εργασία σκοπεύει να αναδείξει τις δυνατότητες της πρώιμης διάγνωσης και παρέμβασης για την ανίχνευση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να διεξαχθούν στατιστικά αποτελέσματα για την αποτελεσματικότητα της πρώιμης διάγνωσης και παρέμβαση στις μαθησιακές δυσκολίες.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη:

Στο πρώτο μέρος, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και των διαγνωστικών εργαλείων και εργαλείων παρέμβασης.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται η ερευνητική εργασία και δίνονται τα στατιστικά αποτελέσματα των τεστ αξιολόγησης και της μεθόδου παρέμβασης. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4.5 έως 5.6 ετών). Τα εργαλεία που χορηγήθηκαν κατά την έρευνα είναι τα τεστ ΠΑΔ, ΑΘΗΝΑ και WPSSI-III και η μέθοδος παρέμβασης «ΠροΑναΓράΦω».

Από τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν, διαπιστώνεται η βελτίωση στους τομείς παρέμβασης που ελέγχθηκαν σε τρία χρονικά στάδια, στην πορεία της παρέμβασης.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία, πρώιμη παρέμβαση

Abstract

The international scientific community over recent years is turned in the assessment and intervention for the Specific Learning Disorders at pre- school age.

This research intends to highlight the possibilities of early diagnosis and intervention for the detection of specific learning difficulties in pre-school children in order to carry out statistical results for the effectiveness of early diagnosis and intervention in learning difficulties.

The research is divided into two parts:

The first part is a bibliographical review on the issue of learning difficulties, diagnostic tools and tools of intervention.

The second part shows the research and gives the statistical results of the assessment tests and the results of the intervention. The participants are 10 pre-school age students (4.5 to 5.6 years). The tools provided in the research are the tests ΠΑΔ, ΑΘΗΝΑ and WPSSI-III and the method of intervention "ΠροΑναΓραΦω".

By the results recorded shown the improvement in the fields which have been examined in three stages during the intervention.

Keywords: Specific Learning Disorders, Dyslexia, early intervention

Περιεχόμενα

<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	11
<u>1.ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (SPECIFIC LEARNING DISORDERS)</u>	13
1.1 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ (DSM-IV)	19
1.2 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	20
1.2.1 Διαγνωστικά εργαλεία πρώιμης προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών	22
1.2.1 Διαγνωστικά εργαλεία πρώιμης προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών	22
1.2.1.1 ΤΕΣΤ ΠΡΩΙΜΗΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ (ΠΑΔ).....	22
1.2.1.2 ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ	23
1.2.1.3 WIPPSI (WECHSLER PRESCHOOL AND PRIMARY SCALE OF INTELLIGENCE)	24
1.3 ΠΡΩΙΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	26
1.3.1 ΠΡΟΑΝΑΓΡΑΦΩ	28
<u>2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</u>	30
2.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	30
ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	30
ΜΕΘΟΔΟΣ	30
ΔΕΙΓΜΑ	31
ΥΛΙΚΟ	31
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	31
2.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	32
ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟ ΤΕΣΤ ΠΑΔ	35
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑ ΤΟΜΕΑ ΚΑΙ ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΚΑΙ PEARSON ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΑΝΑΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ.....	39
2.3 ΣΥΖΗΤΗΣΗ	55
2.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	57
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	59
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	59
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	60
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ.....	64
<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</u>	66

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities) ορίζονται οι δυσκολίες στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου, οι οποίες εμφανίζονται από την παιδική ηλικία με δυσκολία στην ικανότητα του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν συνδέονται με χαμηλή νοημοσύνη και δεν είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς εκπαίδευσης, αλλά αποδίδονται κυρίως σε οργανικά ή εγγενή αίτια. Η συσχέτιση των μαθησιακών διαταραχών με τον δείκτη νοημοσύνης (IQ) ή/και με την παροχή στα άτομα τα οποία έχουν διαγνωστεί με κάποια από αυτές τις δυσκολίες, δεν έχει τεκμηριωθεί επιστημονικά. Αντίστοιχα δεν μπορούν να αποδοθούν σε κοινωνικούς παράγοντες όπως χαμηλό κοινωνικό επίπεδο ή οικονομική κατάσταση. Οι μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται από τα προβλήματα μάθησης, τα οποία αφορούν στην ανάγνωση, τη γραπτή έκφραση και τα μαθηματικά.

Οι συναφείς και συνεργαζόμενες επιστήμες στην ανίχνευση και αξιολόγηση των μαθησιακών διαταραχών όπως η νευρολογία και η γενετική μπορούν να βοηθήσουν κατά την εξέλιξή τους τόσο τον σαφέστερο ορισμό των μαθησιακών διαταραχών όσο και την επιστημονική αξιολόγηση και παρέμβαση των ειδικών εκπαιδευτών και λογοθεραπευτών.

Το 1990 ο Hamill όρισε τις μαθησιακές διαταραχές σαν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκφράζονται με δυσκολία στην πρόκτηση και τη χρήση διαφόρων ικανοτήτων, όπως στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, το συλλογισμό ή και τη μαθηματική ικανότητα. Τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζει το άτομο κατατάσσουν τη δυσκολία σε μια από τις παρακάτω χαρακτηρισμένες μαθησιακές διαταραχές: δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαριθμησία, η δυσαναγνωσία, η δυσορθογραφία (Μεσσήνης, 2010).

Οι πρώιμες μαθησιακές δυσκολίες διαγιγνώσκονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με σταθμισμένα, επιστημονικά έγκυρα και αξιόπιστα τεστ με σκοπό να ελεγχθούν και να αξιολογηθούν συνολικά οι ικανότητες του παιδιού έτσι ώστε να σκιαγραφεί το «προσωπικό μοντέλο» της ψυχοσωματικής του ανάπτυξης και να εκτιμηθούν οι ικανότητές του, με στόχο να προσδιοριστεί μια εξατομικευμένη παρέμβαση που θα βοηθήσει το συγκεκριμένο παιδί να

εξελίξει τις κινητικές, γλωσσικές και γνωστικές του δεξιότητες με εξειδικευμένη εκπαίδευση, παροχή κινήτρων, υποστηρικτικό περιβάλλον έτσι ώστε να βελτιώσει την συναισθηματική, γνωστική, γλωσσική και κοινωνική του ανάπτυξη, ως το στάδιο της «θεραπείας» επιτυγχάνοντας τη μεγαλύτερη δυνατή εξίσωση των ικανοτήτων του με την απόδοσή του (Ζακοπούλου & Τσαρουχά, 2009).

Η πρώτη παρέμβαση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας συνίσταται τόσο στην προσπάθεια των ειδικών επιστημόνων και των εκπαιδευτών που συμμετέχουν μαζί με το παιδί στη διαδικασία παρέμβασης και θεραπείας, του ίδιου του παιδιού πρωτίστως καθώς και του οικογενειακού περιβάλλοντος, των γονιών, οι οποίοι θα πρέπει να εφαρμόζουν στο σπίτι τις διαδικασίες της παρέμβασης και να εμπλέκονται ενεργά συμμετέχοντας και εξελίσσοντας την κοινή προσπάθεια (Πολυχρονοπούλου, 2001).

1.Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες (Specific Learning Disorders)

Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) παρουσιάζουν προβλήματα στην κατανόηση και χρήση του λόγου, προφορικού και γραπτού τα οποία εμφανίζονται σαν διαταραχές στις λειτουργίες της σκέψης, της αντίληψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, των αριθμητικών διαδικασιών, της γραφής και της μνήμης. Τα προβλήματα αυτά εμφανίζονται στο άτομο σαν μεμονωμένη δυσκολία, ενώ δεν υπάρχει κάποια νοητική καθυστέρηση ή αναπηρία και η απόδοσή τους δεν συμβαδίζει με την υπόλοιπη εικόνα και τις ικανότητές τους στους υπόλοιπους τομείς της ανάπτυξης και της μάθησης (Kirk, 1962).

Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι τα άτομα με ΕΜΔ έχουν μέτρια έως και υψηλότερη νοημοσύνη, επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες (όραση, ακοή), παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με το δυναμικό τους και ασυμφωνία στην εξέλιξη επιμέρους ικανοτήτων (Πολυχρονοπούλου,2001).

Τα προβλήματα που παρατηρούνται στα άτομα με ΕΜΔ και εμφανίζονται μεμονωμένα ή και περισσότερα είναι διαταραχές στην αισθητηριακή αντίληψη, υπερκινητικότητα ή υποκινητικότητα, φτωχή ικανότητα συγκέντρωσης και εύκολη κούραση, διαταραχές μνήμης ή σκέψης, προβλήματα κινητικού συντονισμού, προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, προβλήματα στην αντίληψη του χρονικού και χωρικού προσανατολισμού που μπορεί να εμφανίζονται και με περιορισμένη κοινωνικότητα και δυσκολία στην ομαδική συνεργασία καθώς και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ζακοπούλου & Τσαρουχά, 2009).

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν συμπτώματα από την προσχολική ηλικία όμως κυρίως αξιολογούνται και αντιμετωπίζονται αφού το παιδί έρθει σε επαφή με τη σχολική πραγματικότητα. Μελέτες έχουν αναδείξει ποσοστό 5-17% παιδιών φυσιολογικής νοημοσύνης με μαθησιακές δυσκολίες κατά τα πρώτα σχολικά έτη, γεγονός που δημιουργεί την ανάγκη να αναγνωριστούν και να αξιολογηθούν έγκαιρα τα συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών παρατηρώντας τις ενδείξεις και τα συμπτώματα που εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία.

Δυσλεξία

Η δυσλεξία εμφανίζεται στην παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην διαδικασία της μάθησης, στην ανάγνωση και τη γραφή. Η δυσλεξία εμφανίζεται με διάφορους τρόπους, όπως καθρεφτική ανάγνωση, αντικαταστάσεις λέξεων, επανάληψη ή παράληψη συλλαβών ή λέξεων, σύγχυση γραμμάτων ως προς τον προσανατολισμό τους ή και τη θέση τους μέσα στη λέξη. Η διάγνωση συνήθως ξεκινά μετά την έναρξη της σχολικής ζωής του παιδιού, και γίνεται αντιληπτή συνήθως από τον εκπαιδευτικό.

Ο όρος «δυσλεξία» αναφέρεται για πρώτη φορά το 1887 από τον Γερμανό οφθαλμίατρο Rudolf Berlin ως μια μορφή λεξικής τυφλότητας που εντοπίστηκε σε ενήλικες, μετά από εγκεφαλικές κακώσεις. Ο όρος «λεξική τύφλωση» (word-blindness) που είχε χρησιμοποιηθεί ήδη από το 1676, από τον γιατρό John Schmidt, και προκάλεσε έρευνες και δημοσιεύσεις αργότερα, αφορούσε ακριβώς αυτή την περίπτωση «επίκτητης δυσλεξίας», ως αποτέλεσμα εγκεφαλικών κακώσεων και βλαβών. Αντίστοιχα σε νεαρά άτομα εμφανίζεται η «εξελικτική δυσλεξία» η οποία εξελίσσεται στην πορεία της ζωής τους και στην οποία αφορά το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας επί του θέματος της δυσλεξίας και αναφέρεται σε άτομα με φυσιολογική ευφυΐα και φυσιολογική όραση, που παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση (Eliot & Grigorenko, 2015).

Το 1917, ο Σκωτσέζος οφθαλμοχειρουργός James Hinshelwood παρουσιάζει το έργο “Congenital word-blindness” που αναφέρεται σε περιπτώσεις παιδιών, κυρίως αγοριών, που εμφανίζουν προβλήματα με την προφορική απόδοση, τα οποία αποδίδονται στην «σύμφυτη λεξική τύφλωση» (congenital word-blindness). Με παρακολούθηση των περιστατικών αυτών ο Hinshelwood εντόπισε σαν αιτία της αναγνωστικής δυσκολίας στην γωνιώδη έλικα (angular gyrus) και σε αδυναμία στην οπτική μνήμη (visual memory). Στο έργο του προτείνει συστηματική διδασκαλία με σκοπό την ενδυνάμωση της οπτικής μνήμης, προκειμένου να βελτιωθεί η εξέλιξη του παιδιού και να βελτιωθεί η σχολική του πρόοδος.

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1920 πολλοί ερευνητές στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής ξεκινούν να δημιουργήσουν τεχνικές για την αξιολόγηση και τη θεραπεία των αναγνωστικών κυρίως δυσκολιών. Οι Grace Fernald και Samuel Orton δημιούργησαν τεχνικές αξιολόγησης με

πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις προκειμένου να προσφέρουν εργαλεία και τεχνικές ανίχνευσης της δυσλεξίας. Ο Orton εντόπισε την δυσκολία στην ανάγνωση και την αντιστροφή των γραμμάτων και λέξεων σε ελλιπή εγκεφαλική κυριαρχία και περιέγραψε το φαινόμενο της καθρεπτικής ανάγνωσης και γραφής προτείνοντας τον όρο «στρεφοσυμβολία» (strophosymbolia) σε αντικατάσταση του όρου «λεξική τύφλωση» (Eliot & Grigoreno, 2015).

Η συμβολή των ιατρικών ερευνών και παρατηρήσεων για τη συσχέτιση της δυσλεξίας με παθολογικά αίτια σχετικά με την οπτική διαδικασία εξελίχθηκε και υποχώρησε αισθητά στη σύγχρονη αντίληψη ότι τα αίτια είναι κυρίως γλωσσικά. Οι σύγχρονοι ερευνητές επικεντρώνονται στην εξελικτική δυσλεξία που εμφανίζεται με δυσκολίες στην ανάγνωση και το γραπτό λόγο, την ορθογραφημένη γραφή (Πόρποδας, 2003).

Σύμφωνα με το DSM-5 (2013) η Δυσλεξία ορίζεται ως «Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή» (ΕΜΔ) με τον ορισμό: *«η Δυσλεξία αποτελεί έναν εναλλακτικό όρο που αναφέρεται σε συγκεκριμένο μοτίβο μαθησιακών δυσκολιών που χαρακτηρίζεται από προβλήματα στην ακριβή ρέουσα αναγνώριση λέξεων, στη φτωχή αποκωδικοποίηση και στη φτωχή δεξιότητα συλλαβισμού».*

Συμπτώματα της δυσλεξίας αποτελούν:

Η φτωχή βραχυπρόθεσμη λεκτική μνήμη

Η φτωχή σειροθέτηση και ακολουθίες

Η φτωχή ορθογραφία

Η αδεξιότητα

Η περιορισμένη αίσθηση ρυθμού

Η δυσκολία στην επεξεργασία πληροφοριών

Η αδυναμία συγκέντρωσης

Η μη σταθερή προτίμηση χεριού

Η περιορισμένη λεκτική ευχέρεια

Οι περιορισμένες φωνητικές δεξιότητες

Οι συχνές αντιστροφές γραμμάτων

Η περιορισμένη ικανότητα νοερών υπολογισμών

Η δυσκολία στην ομιλία και τη γλώσσα

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και το άγχος όταν πρόκειται να διαβάσει δυνατά

Η δυσκολία στη φωνολογική ενημερότητα.

Δυσγραφία

Η δυσγραφία συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες και αφορά στη δυσκολία στη γραφή, που ορίζεται από νευρολογικά αίτια. Μπορεί να εμφανίζεται με κακογραμμένο αλλά ορθογραφημένο γραπτό λόγο με δυσκολία γραφής και με λανθασμένη στάση σώματος κατά τη γραφή (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Δυσαριθμησία

Συνδέεται άμεσα με την ικανότητα αντίληψης και κατανόησης των αριθμητικών πράξεων και βασικών διαδικασιών (μέτρηση, αναπαράσταση πράξεων με σύμβολα, νοεροί υπολογισμοί, ακολουθίες). Στην προσχολική ηλικία εμφανίζεται με δυσκολίες στον προσανατολισμό, στην αδυναμία λογικής ακολουθίας και τήρησης ρυθμού (Τζουριάδου, 2010).

Δυσαναγνωσία

Σαν δυσαναγνωσία ορίζεται η δυσκολία στην ανάγνωση που μπορεί να γίνεται με δυσκολία, διακεκομμένη, με αντικαταστάσεις γραμμάτων ή λέξεων και με προβλήματα στην αντιληπτική ικανότητα του ατόμου. Συνδέεται με τις φωνολογικές ικανότητες και μπορεί να συνυπάρχει και με τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Δυσορθογραφία

Η δυσορθογραφία αφορά στη δυσκολία να αποτυπωθούν τα γραμματικά σύμβολα σε λέξεις τηρώντας τους ορθογραφικούς κανόνες. Η δυσκολία έγκειται σε οπτικοαντιληπτικές αδυναμίες και προβλήματα στον τομέα που αφορά στην ορθογραφία και τους κανόνες της και στην αδυναμία σταθερής ευθυγράμμισης κατά τη γραφή. Εμφανίζεται συχνά σε συνδυασμό με την δυσλεξία, όταν συνυπάρχει με δυσκολία στην ανάγνωση. Τα συμπτώματα εμφάνισής της είναι η έλλειψη ορθογραφίας, η παράλειψη ή αντικατάσταση γραμμάτων ή και συλλαβών, η χρήση κεφαλαίων, η απουσία τόνων ή ο υπερβολικός τονισμός, η συμπύκνωση των λέξεων στην πρόταση χωρίς κενά και η αντιστροφή συλλαβών(Παντελιάδου, 2007).

Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) (Specific Language Impairments-SLI)

Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή γνωστή και ως αναπτυξιακή δυσφασία (developmental dysphasia) ή αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή εμφανίζεται στην προσχολική κυρίως ηλικία, με τη μορφή δυσκολιών στη φωνολογική επεξεργασία (σημασιολογία, σύνταξη, επικοινωνία). Οφείλεται σε ανωριμότητα ή διαταραχή του Κεντρικού Νευρικού συστήματος, ενδεχομένως και κληρονομικής ή περιγεννητικής αιτίας (Bishop, 2006). Τα παιδιά με SLI εμφανίζουν γλωσσικά προβλήματα που κυμαίνονται σε μεγάλο φάσμα, με δυσκολία στη δεκτική γλώσσα, στην κατανόηση, το λεξιλόγιο και το συντακτικό. Οι δυσκολίες της γλώσσας είναι μεγαλύτερες όταν συνοδεύονται με νευρολογικές, αισθητικοκινητικές, γνωστικές ή συναισθηματικές/ψυχολογικές βλάβες (American Psychiatric Association, 2013).

Η ΕΓΔ παρουσιάζεται με φτωχό λεξιλόγιο, απλές και μικρές προτάσεις με προβλήματα στη δομή, τη γραμματική και το συντακτικό, δυσκολία στην αφήγηση αλληλουχίας γεγονότων καθώς και αντίστοιχα προβλήματα στο γραπτό λόγο στις μεγαλύτερες ηλικίες (Τσαβαλακόγλου, 2016).

Διακρίνεται σε

- Ειδική διαταραχή της άρθρωσης
- Διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης
- Αντιληπτική γλωσσική διαταραχή
- Επίκτητη αφασία συνοδευόμενη από επιληψία (Σύνδρομο Landau – Kleffner)

Κατά το DSM-5 η ΕΓΔ αναφέρεται ως Μικτή Διαταραχή της Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης κατά την οποία παρατηρείται διαταραχή γλωσσικής έκφρασης και δυσκολία στην κατανόηση λέξεων, προτάσεων ή ειδικών τύπων λέξεων (όπως έννοιες του χώρου), συμπτώματα τα οποία εμποδίζουν τη σχολική απόδοση και την κοινωνικότητα του ατόμου.

Κατά τον Bishop (2006) τα συνήθη συμπτώματα της ΕΓΔ είναι τα εξής:

- Καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας (μέχρι 2 ετών ή και αργότερα)
- Ανώριμη ή αποκλίνουσα παραγωγή ήχων (ιδιαίτερα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας)
- Χρήση απλουστευμένων γραμματικών δομών, λάθη καταλήξεων και ρηματικών τύπων

- Περιορισμένο λεξιλόγιο στην έκφραση και στην κατανόηση
- Ασθενής λεκτική βραχύχρονη μνήμη σε έργα που απαιτούν επανάληψη λέξεων ή προτάσεων
- Δυσκολίες στην κατανόηση σύνθετης γλώσσας και ειδικά όταν ο ομιλητής μιλά γρήγορα.

Η Snowling και οι συνεργάτες της το 2000 υποστήριξαν ότι ποσοστό 43% των παιδιών με ΕΓΔ θα εμφανίσουν και αναγνωστικές δυσκολίες στην συνέχεια. Ο Catts και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν το 2006 ότι τα παιδιά με δυσκολία στην αναγνωστική αντίληψη παρουσίαζαν και ελλείμματα στην κατανόηση του προφορικού λόγου.

Το 2010 η Talli μελέτησε την ΕΓΔ σε σχέση με τη Δυσλεξία στην Ελληνική γλώσσα. Ερευνήθηκαν οι αναγνωστικές, φωνολογικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες παιδιών σχολικής ηλικίας και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν ελλείμματα στις φωνολογικές δεξιότητες και στις δύο ομάδες παιδιών, κυρίως όμως πιο έντονα σε παιδιά με ΕΓΔ.

1.1 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ (DSM-IV)

Το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο DSM-IV της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (APA 1994) ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με βάση την καθυστέρηση στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά και θέτει ένα αναθεωρημένο σύστημα τριών βαθμίδων για εξατομικευμένη παρέμβαση σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες:

- Αρχικά υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους.
- Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι αρνητικές επιδόσεις των παιδιών στο μέσο όρο των συνομηλίκων του
- Απόλυτα εξατομικευμένη παρέμβαση σύμφωνα με το προφίλ του κάθε παιδιού.

Οι διαταραχές κατά το DSM-IV διακρίνονται και ταξινομούνται σε:

διαταραχή ανάγνωσης,

διαταραχή μαθηματικών,

διαταραχή γραπτής έκφρασης (δυσλεξία)

και μαθησιακή δυσκολία μη προσδιοριζόμενη διαφορετικά.

Η διάγνωση με βάση τα κριτήρια του DSM-IV γίνεται με βάση τρία κριτήρια:

1. Αν η ικανότητα ανάγνωσης, μαθηματικής απόδοσης και γραπτής έκφρασης αφού μετρηθούν με σταθμισμένες δοκιμασίες παρουσιάζονται αρκετά χαμηλά σε σχέση με την ηλικία, το δείκτη νοημοσύνης και την εκπαίδευση για το συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης και ηλικίας.
2. Αν εντοπιστεί πρόβλημα στο κριτήριο 1 το οποίο αποτελεί εμπόδιο στην καθημερινή ζωή και στη σχολική επίδοση του ατόμου.
3. Αν υπάρχει οποιοδήποτε αισθητηριακό έλλειμμα και οι δυσκολίες που ανιχνεύονται ξεπερνούν τις συνήθεις δυσκολίες στους ελεγχόμενους τομείς.

Η παρέμβαση για την αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών γίνεται με σχεδιασμό Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ). Το ΕΕΠ συνιστά το πλαίσιο που εξασφαλίζει στο μαθητή με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου ικανότητα αλληλεπίδρασης με το μαθησιακό περιβάλλον, κίνητρα, παρότρυνση, βοήθεια, υποστήριξη και διευκόλυνση ώστε να αναπτύξει πλήρως τις δεξιότητές του. Αποτελεί πεδίο συνεργασίας γονέων, εκπαιδευτικών, ειδικών των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση του μαθητή, με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και του μαθησιακού αποτελέσματος.

1.2 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών ξεκινά με την πρώιμη ανίχνευση, όπου το παιδί παραπέμπεται για διάγνωση από διεπιστημονική ομάδα, η οποία απαρτίζεται από ψυχολόγο, εκπαιδευτικό, ειδικό παιδαγωγό και λογοθεραπευτή. Απαραίτητη είναι η εξέταση του παιδιού από ειδικότητες όπως οφθαλμίατρος, ακοολόγος, νευρολόγος ανάλογα με τον τομέα στον οποίο εμφανίζεται κυρίως η δυσκολία του παιδιού. Οι εξετάσεις αυτές καθώς και η ψυχολογική αξιολόγηση και η μέτρηση της νοητικής ικανότητας του παιδιού χρησιμεύουν στο να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή όχι παθολογικών προβλημάτων στην όραση, την ακοή, χαμηλή νοημοσύνη ή και σοβαρές ψυχολογικές διαταραχές. Εφόσον αποκλειστεί οποιοδήποτε ιατρικό πρόβλημα το παιδί θα αξιολογηθεί με σταθμισμένα τεστ προκειμένου να αναλυθούν οι ελεγχόμενες ικανότητες και να εξαχθούν αποτελέσματα σχετικά με την δυσκολία που παρουσιάζει.

Η έγκυρη διάγνωση προϋποθέτει αποτελέσματα και αξιολόγηση από όλες τις εμπλεκόμενες ειδικότητες καθώς και κλινική συνέντευξη στους γονείς του παιδιού (Πολυχρόνη et al, 2010).

Κατά την πρώιμη ανίχνευση σε παιδιά νηπιαγωγείου ελέγχεται κατά πόσο το παιδί παρουσιάζει ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών με παρατηρήσεις για διάστημα τουλάχιστον 6 μηνών σε λειτουργίες όπως η κατανόηση του προφορικού λόγου, οπτικών και ακουστικών λειτουργιών, η δυσκολία στην κατανόηση κανόνων, στον συντονισμό λεπτών κινήσεων, στην συνεργασία και την ομαδικότητα¹.

Τα διαγνωστικά εργαλεία που παρέχονται για την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών ορίζονται σαν τυπικά μέσα αξιολόγησης στα οποία συγκαταλέγονται σταθμισμένα τεστ με σκοπό να καταγράψουν και να συγκρίνουν επιδόσεις των ατόμων που εξετάζονται. Βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών που παρουσιάζουν ΕΜΔ θεωρούνται οι διαταραχές

¹ Παράρτημα 1: Πρώιμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείων.

αντιληπτικότητα, οι οποίες ελέγχονται με τα σταθμισμένα τεστ (Πολυχρονοπούλου, 2001) .

Δεν θεωρούνται έγκυρα και αξιόπιστα άτυπα τεστ που συντάσσονται από εκπαιδευτικούς με σκοπό την αξιολόγηση της προόδου του παιδιού στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας, καθώς δεν είναι επιστημονικά σταθμισμένα και γι' αυτό τα αποτελέσματά τους δεν μπορούν να παρέχουν δεδομένα για την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών. Υπεύθυνοι φορείς για τη διάγνωση και τη γνωμάτευση για μαθησιακές δυσκολίες είναι εξουσιοδοτημένα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής (ΚΨΥ) και τα Κέντρα Διάγνωσης – Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ).

Απαραίτητη κρίνεται η συνδρομή και η υποστήριξη των γονιών στην προσπάθεια του παιδιού και η συνεργασία τους με τους ειδικούς θεραπευτές και εκπαιδευτικούς.

Η τεχνολογία της πληροφορικής μπορεί να συνδράμει τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και να προσφέρει ένα περιβάλλον που θα βοηθήσει και θα παρακινήσει το παιδί να εργαστεί πάνω στο πρόγραμμα παρέμβασης.

1.2.1 Διαγνωστικά εργαλεία πρώιμης προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών

Τα διαγνωστικά εργαλεία πρώιμης προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών αποτελούν εργαλεία σχεδιασμένα για τη διάκριση και τη μέτρηση των τάσεων των δυσκολιών σε σχέση με τη μη ύπαρξη ενδείξεων και συμπτωμάτων.

1.2.1.1 ΤΕΣΤ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας (ΠΑΔ)

Το τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας σχεδιάστηκε και αποτελεί επιστημονικό εργαλείο μέτρησης των ενδείξεων και τάσεων εμφάνισης της δυσλεξίας σε νήπια, τα οποία παρακολουθούν το δεύτερο εξάμηνο της δεύτερης τάξης του Νηπιαγωγείου σε μια προσπάθεια να προβληθούν και να εντοπιστούν δυσκολίες και ιδιαιτερότητες στις ερευνώμενες διαδικασίες σε πρώιμο στάδιο με στόχο την προληπτική υποστήριξη της εξέλιξης των ενδείξεων και συμπτωμάτων που υποδηλώνουν δυσλεξία, όχι όμως απαραίτητη εξέλιξη σε αυτή. Το τεστ είναι σταθμισμένο με τη χρήση των δεικτών αξιοπιστίας Kuder-Richardson και Alpha του Cronbach.

Η χρήση του τεστ μπορεί να καλύψει τόσο τη διερεύνηση των συμπτωμάτων και των παραγόντων εμφάνισης δυσλεξίας αλλά και την παρέμβαση και ενίσχυση προγραμμάτων σε παιδιά με σύνδρομο ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας.

Το τεστ χορηγείται ατομικά, διαρκεί περίπου είκοσι λεπτά και παρέχεται υλικό με οδηγίες για την τήρηση και την εφαρμογή του, έτσι ώστε να γίνονται αποτελεσματικές μετρήσεις χωρίς να διαφοροποιείται το περιεχόμενο και οι συνθήκες χορήγησης του τεστ. Το υλικό που συνοδεύει το τεστ αποτελείται από τον ενημερωτικό οδηγό με τις οδηγίες χορήγησης, κάρτες και οπτικοακουστικό υλικό που δίνονται στον εξεταζόμενο με συγκεκριμένη σειρά στη διάρκεια του τεστ και τον οδηγό θεματικών, ο οποίος περιλαμβάνει τις θεματικές, τα «υποτεστ» κάθε σταδίου και τους στόχους ανίχνευσης σε κάθε ένα από αυτά καθώς και τον τρόπο χορήγησης, αξιολόγησης και βαθμολόγησης σε κάθε ένα από αυτά.

Οι ασκήσεις αποτελούνται από 8 θεματικές με συνολικό αριθμό 74 ασκήσεων σε όλο το τεστ. Οι θεματικές έχουν οριστεί με βάση του κυριότερους παράγοντες πρώιμης εκδήλωσης συμπτωμάτων δυσλεξίας προκειμένου να

ερευνηθεί η γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού και συγκεκριμένες δεξιότητες, ως εξής:

1. Παιδικό ιχνογράφημα
2. Γραφή ονόματος
3. Διάκριση ήχων
4. Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων
5. Οπτική διάκριση
6. Τεστ πλευρικότητας
7. Αναγνώριση δεξιού- αριστερού
8. Οπτικολεκτική αντιστοίχιση

1.2.1.2 ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ

Το **Αθηνά τεστ** κατασκευάστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990, στο Ψυχομετρικό Εργαστήριο της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών μαζί με το Ερωτηματολόγιο Δια-Προσωπικής και Ενδο-Προσωπικής Προσαρμογής – ΕΔΕΠ. Η πρώτη έκδοσή του πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 1999 και το 2011 εκδόθηκε σε νέα βελτιωμένη έκδοση, επανασταθμισμένη σε νέο δείγμα παιδιών, με σκοπό να είναι τόσο πιο φιλικό για τα εξεταζόμενα παιδιά όσο και εύχρηστο και αποδοτικότερο για τον ίδιο τον εξεταστή με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Παρασκευόπουλος et al, 2012). Η χορήγησή του γίνεται σε παιδιά ηλικίας 5-9 ετών και εξετάζονται η νοητική ικανότητα, η μνήμη ακολουθιών, η γραφο-φωνολογική ενημερότητα και η νευροψυχολογική ωριμότητα.

Το Αθηνά τεστ είναι ένα σταθμισμένο, ατομικό τεστ με προκαθορισμένη διαδικασία και τρόπο βαθμολόγησης το οποίο θα πρέπει να χορηγείται πάντα τηρώντας τις οδηγίες προς τον εξεταστή έτσι ώστε να μην διακυβεύεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Η διαδικασία υπαγορεύει την εξέταση ενός παιδιού κάθε φορά σε ένα δωμάτιο με μόνους παρόντες τον εξεταστή και το εξεταζόμενο παιδί, ο ένας απέναντι από τον άλλο. Ο εξεταστής έχει σε συγκεκριμένες θέσεις επάνω στο τραπέζι το υλικό της εξέτασης και θέτει με τη συγκεκριμένη σειρά τις ερωτήσεις στο παιδί, το οποίο καλείται να τις απαντήσει. Οι απαντήσεις που δίνονται σημειώνονται από τον εξεταστή σε ειδικό 16σέλιδο έντυπο, το

φυλλάδιο εξέτασης. Πριν από κάθε ομάδα ερωτήσεων, δίνονται στο παιδί 1-2 ερωτήσεις σαν παραδείγματα, προκειμένου το παιδί να κατανοήσει και να εξοικειωθεί με το ζητούμενο των ερωτήσεων. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές δεν συνυπολογίζονται στην βαθμολογία του τεστ.

Οι διαδικασίες που περιλαμβάνει (δεκατέσσερις κύριες και μία συμπληρωματική) αξιολογούν το επίπεδο του εξεταζόμενου παιδιού ως προς τη νοητική ικανότητα, γλωσσικές και αντιληπτικές διαδικασίες (όπως συσχετισμό εννοιών με λογική, σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος, αντιθέτων, μέρους και όλου κ.α.), πρακτική νοητική ικανότητα και οπτικο-αντιληπτική ωριμότητα, άμεση μνήμη ακολουθιών, ψυχογλωσσικές λειτουργίες με διάκριση φθόγγων και γραφημάτων, τη νευρο-ψυχολογική ωριμότητα και κινητικές διαδικασίες όπου ελέγχεται η αντίληψη του σώματος και η διάκριση της δεξιάς και της αριστερής πλευράς καθώς και η ικανότητα για λεπτούς χειρισμούς και οπτικο-κινητικό συντονισμό με τη μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων.

1.2.1.3 WIPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence)

Το WIPPSI αναπτύχθηκε από τον David Wechsler το 1967 και επανεκδόθηκε το 1989, το 2002, το 2003 με την αγγλοσαξωνική έκδοση. Συνίσταται σε μια κλίμακα νοημοσύνης που χορηγείται σε παιδιά από δύομιση έως επτά ετών, σε δύο ηλικιακές ζώνες. Χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της γενικής πνευματικής λειτουργίας, για την αξιολόγηση χαρισματικών παιδιών και για την ανίχνευση γνωστικής καθυστέρησης και των μαθησιακών δυσκολιών.

Αποτελείται από 14 ενότητες που χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

Κύριες: είναι υποχρεωτικές για τον υπολογισμό των λεκτικών επιδόσεων και του δείκτη νοημοσύνης,

Συμπληρωματικές: παρέχουν πληροφορίες για τις γνωστικές ικανότητες

Προαιρετικές: ανιχνεύουν τις γνωστικές λειτουργίες.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με το ειδικό πακέτο αξιολόγησης WAIT, το οποίο περιλαμβάνει εργασίες που χορηγούνται και με λογισμικό, προκειμένου να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Εξίσου αξιόπιστα ξενόγλωσσα τεστ χορηγούνται για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε πρώιμο στάδιο, ακόμη και σε βρεφική ηλικία.

Τεστ BAYLEY

Οι κλίμακες ανάπτυξης βρεφών και νηπίων Bayley αναπτύχθηκαν από την ψυχολόγο Nancy Bayley και χορηγούνται σε βρέφη και νήπια από 1 έως 42 μηνών, διάρκειας 45 – 60 λεπτών. Το τεστ διαμορφώνει ένα αναπτυξιακό πηλίκο (DQ) ελέγχοντας την ανάπτυξη του ατόμου σε σχέση με την τυπική ανάπτυξη ανά ηλικία. Περιλαμβάνει γνωσιολογική κλίμακα, όπου ελέγχονται στοιχεία όπως η προσοχή σε γνωστά και άγνωστα αντικείμενα, γλωσσική κλίμακα που ελέγχει την κατανόηση και έκφραση της γλώσσας, κινητική κλίμακα όπου ελέγχονται οι κινητικές ικανότητες καθώς και κλίμακα ελέγχου για τις συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, όπως την προσαρμογή της συμπεριφοράς, την κοινωνική ανταπόκριση και επικοινωνία.

Τεστ CMS

Το Children's Memory Scale (CMS) εκδόθηκε το 1997 και ερευνά τις ικανότητες μνήμης σε παιδιά με ηλικιακό εύρος 5 -16 ετών, σταθμισμένο σε δύο ζώνες: 5-8 ετών και 9-16 ετών.

Τεστ DASS

Το DASS είναι ένα ψυχομετρικό τεστ, το οποίο αποσκοπεί στον προσδιορισμό συναισθηματικών διαταραχών, συμπτωμάτων κατάθλιψης, άγχους και στρες που ανέπτυξαν ερευνητές στο Πανεπιστήμιο της Νέας Νότιας Ουαλίας, της Αυστραλίας.

1.3 ΠΡΩΙΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η πρώτη παρέμβαση αφορά στην εξεύρεση τεχνικών, τρόπων και συνθηκών που θα συμβάλουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου, έτσι ώστε να αποδώσει φτάνοντας τον αναπτυξιακό όρο της ηλικιακής και της προσωπικής του ανάπτυξης και θα περιορίσουν τις αρνητικές εμπειρίες του παιδιού από το σχολικό περιβάλλον (Τζουριάδου, 2010).

Τα πρώιμα προγράμματα παρέμβασης αποσκοπούν στην ενίσχυση και ανάπτυξη του παιδιού σε τομείς όπως:

1. **Κινητική ανάπτυξη:** αναφέρεται στις ικανότητες του παιδιού στην κίνηση, την πρόσληψη αισθητηριακών ερεθισμάτων, τον προσδιορισμό του χώρου και τον προσανατολισμό.
2. **Γνωστική ανάπτυξη:** αναφέρεται στην ικανότητα της κατανόησης, της ανάλυσης, της μνήμης και την ικανότητα
3. **Γλωσσική ανάπτυξη:** αναφέρεται στην ικανότητα της επικοινωνίας, του ορθά αρθρωμένου λόγου, την ανάπτυξη του λεξιλογίου.
4. **Συναισθηματική ανάπτυξη:** αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων, την ικανότητα έκφρασής τους και την ενσυναίσθηση, όσο και την αυτοεκτίμηση.
5. **Κοινωνική ανάπτυξη:** αναφέρεται στην ικανότητα συμμετοχής σε ομάδα, η ανάπτυξη σχέσεων και η ανάληψη πρωτοβουλιών για κοινωνική συναναστροφή.

Η ενδυνάμωση και η εξέλιξη των ικανοτήτων αυτών μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την προσωπική προσπάθεια του ίδιου του παιδιού, την καθοδήγηση και την υποστήριξη στα πλαίσια της παρέμβασης που έχουν σχεδιάσει οι ειδικοί θεραπευτές και παιδαγωγοί και οι ίδιοι οι επιστήμονες και οι ειδικότητες που συμμετέχουν.

Οι ειδικότητες αυτές απαρτίζουν ομάδες με συνδυασμούς, ανάλογα με την περίπτωση των ειδικοτήτων:

1. Ψυχολόγοι
2. Κοινωνικοί λειτουργοί
3. Ειδικοί παιδαγωγοί
4. Εργοθεραπευτές
5. Λογοθεραπευτές

6. Ιατροί ειδικοτήτων οι οποίοι μπορεί να κρίνονται απαραίτητοι να συμμετάσχουν εφόσον συνυπάρχει πρόβλημα υγείας της συγκεκριμένης ειδικότητας.

1.3.1 ΠΡΟΑΝΑΓΡΑΦΩ

Το εγχειρίδιο ασκήσεων «ΠροΑναΓράΦω» είναι προϊόν επιστημονικής μελέτης και κλινικού έργου το οποίο αποτελείται από ασκήσεις για παιδιά στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία με ενδείξεις ή διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών καθώς και την ενίσχυση των τομέων, στους οποίους εντοπίζονται τα συμπτώματα των δυσκολιών μάθησης (Ζακοπούλου & Τσαρουχά, 2009).

Το σύνολο των ασκήσεων συγκεντρώνει 79 ασκήσεις οργανωμένες σε τρεις τομείς: Ψυχοκινητικότητα, μνήμη και γραφο-φωνολογία. Αναλυτικά οι επιμέρους ενότητες που αναφέρονται στον κάθε τομέα είναι οι εξής:

Ψυχοκινητικότητα

1. Η δόμηση του σωματικού σχήματος: Η γνώση και η επίγνωση του σώματος στο κάθε άτομο είναι βασικό στοιχείο για τη δόμηση της προσωπικότητάς του. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν γνωρίζουν μέρη του σώματος ή αδυνατούν να τα ονοματίσουν.
2. Προσανατολισμός στο χώρο: Σε αντιδιαστολή και συνάρτηση με τη δόμηση του σώματος ο προσανατολισμός στο χώρο αφορά στη δόμηση του εξωτερικού περιβάλλοντος τόσο με το ίδιο το άτομο όσο και μεταξύ των αντικειμένων που το περιβάλλουν.
3. Προσανατολισμός στο χρόνο: Συνυφασμένη με την έννοια του χώρου, η έννοια του χρόνου αποτελεί βασική κατάκτηση για το παιδί και έγκειται στην αντίληψη της αλληλουχίας των γεγονότων και των χρονικών συμβάντων, την αναγνώριση των συμβόλων αριθμών και πράξεων, τον εσωτερικό ρυθμό και την σύνδεσή του με το χρονικό συνεχές, το πριν και το μετά.
4. Οπτικοκινητικός συντονισμός: Η ικανότητα συνδυασμού της όρασης και της κιναισθησης προκειμένου να εκτελεστούν εργασίες λεπτής κινητικότητας που απαιτούν δραστηριότητες όπως η εκμάθηση της γραφής.
5. Πλευρίωση – Διάκριση αριστερού και δεξιού – Διαδοχικότητα – Σειροθέτηση: Ο όρος αμφιπλευρικότητα αναφέρεται στην επίγνωση και την αντίληψη των δύο διαφορετικών πλευρών του σώματος και τη

διάκριση της ανεξάρτητης κίνησης της κάθε πλευράς σε κάθε όργανο και μέλος του σώματος. Συνέπεια της γνώσης της αμφιπλευρικότητας είναι η γνώση της διάκρισης των εννοιών αριστερά - δεξιά. Η δυσκολία στη διάκριση των δύο πλευρών θεωρείται υπεύθυνη για τα καθρεπτικά λάθη που παρατηρούνται κατά την ανάγνωση ή τη γραφή των δυσλεκτικών παιδιών. Η διαδοχικότητα και η τήρηση σειράς είναι απαραίτητες τόσο κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης όσο και της γραφής και οι τυχόν δυσκολίες που εμφανίζονται στους τομείς αυτούς αφορούν σε παιδιά με δυσλεξία και δυσαριθμησία.

Μνήμη

1. Βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη: Η βραχυπρόθεσμη μνήμη επεξεργάζεται πληροφορίες που αντλεί από τα αισθητηριακά δεδομένα κωδικοποιώντας τα έτσι ώστε να μεταφερθούν στην μακροπρόθεσμη μνήμη σαν γνώση, εμπειρία, κανόνα και άλλα αισθητηριακά γεγονότα που οργανώνονται και συνδέονται σε μεταξύ τους δομές.

Γραφοφωνολογία

1. φωνολογική ενημερότητα: η ικανότητα να διακρίνονται και να χειρίζονται τα φωνολογικά μέρη μιας λέξης. Οι ήχοι που συνθέτουν τις λέξεις τοποθετούνται σε συγκεκριμένη σειρά προκειμένου να δώσουν σαν αποτέλεσμα μια συγκεκριμένη λέξη στον προφορικό λόγο ή να την αναπαραστήσουν με τα γράμματα στον γραπτό λόγο.
2. Δυσκολίες κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής: αφορά στις δεξιότητες στην ανάγνωση και γραφή, την τήρηση της ορθογραφίας και της σωστής σειράς των γραμμάτων μέσα στη λέξη καθώς και των φωνημάτων κατά την ανάγνωση. Στα παιδιά με δυσλεξία η γραφή είναι ανορθόγραφη, με αντικαταστάσεις γραμμάτων ή λέξεων (β αντί φ, γ αντί χ κ.α.), καθρεπτική γραφή (3 αντί ε) ενώ κατά την ανάγνωση παρατηρείται συλλαβισμός κ.α..

Τέλος το υλικό διαθέτει φόρμα βαθμολόγησης προκειμένου να καταγράφεται η απόδοση στις ασκήσεις και κατ' επέκταση η εξέλιξη του παιδιού προκειμένου να οργανωθεί η εξέλιξη ή η επανάληψη των ασκήσεων και να προσδιοριστεί η επίτευξη των στόχων της εφαρμογής του υλικού.

2. Ερευνητικό Μέρος

2.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην πρώιμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών, για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο σκοπός της έρευνας, είναι να διεξαχθούν συμπεράσματα για την αξιολόγηση ενδείξεων μαθησιακών δυσκολιών σε πρώιμο στάδιο, προκειμένου να διαμορφωθούν προγράμματα παρέμβασης για την πρόληψη εμφάνισής τους και την αποφυγή των επιπτώσεων που μπορεί να έχουν, τόσο στη σχολική απόδοση του παιδιού όσο και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Στόχος της έρευνας, είναι να συνεισφέρει στην επιστημονική έρευνα και ιδιαιτέρως να προσφέρει ερευνητικά δεδομένα για την πρώιμη ανίχνευση και παρέμβαση των μαθησιακών δυσκολιών στην Ελληνική πραγματικότητα.

Μέθοδος

Η ανίχνευση για τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών και η πρώιμη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στα Ιωάννινα, με έναρξη τον Σεπτέμβριο του 2016 όπου έγινε η αρχική επιλογή των παιδιών που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Στη συνέχεια ακολούθησαν για το πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης, 2 συνεδρίες ανά εβδομάδα με τα παιδιά, στα πλαίσια της χορήγησης του ΠροΑναΓράΦω, όπου σε κάθε συνεδρία καταγραφόταν η επίδοσή τους σε κάθε τομέα που δουλευόταν.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε κατά την έρευνα βασίστηκε στη χορήγηση των τεστ αξιολόγησης για την πρώιμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών, ΠΑΔ και ΑΘΗΝΑ. Στη συνέχεια χορηγήθηκε το υλικό παρέμβασης ΠροΑναΓράΦω.

Καταγράφηκαν χαρακτηριστικά για τους γονείς των παιδιών (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επαγγελματική κατάσταση). Επιπλέον καταγράφηκαν στοιχεία σχετικά με την περίοδο κήσης των παιδιών, καθώς και της πρώτης περιόδου της ζωής τους, προκειμένου να διεξαχθούν συμπεράσματα σε σχέση

με την υγιή ανάπτυξή τους, τις σωματικές, νοητικές και αισθητηριακές λειτουργίες τους.

Στη συνέχεια καταγράφηκαν τα χαρακτηριστικά των παιδιών σε τρία στάδια, πριν την έναρξη της παρέμβασης, στο μεσοδιάστημα του προγράμματος και τέλος, κατά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Δείγμα

Στο πρόγραμμα παρέμβασης εντάχθηκαν συνολικά 10 παιδιά, 6 αγόρια και 4 κορίτσια, προσχολικής ηλικίας 4,5 έως 5,5 περίπου ετών από την περιοχή του Νομού Ιωαννίνων.

Υλικό

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα είναι τα τεστ ΠΑΔ , ΑΘΗΝΑ και WPPSI-III. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο ΠροΑναΓράΦω.

Στατιστική ανάλυση

Η περιγραφή των μετρήσεων, που για τα τεστ ΠΑΔ και ΑΘΗΝΑ έγινε με χρήση συχνοτήτων και ποσοστών, όπως και για τις υπόλοιπες κατηγορικές μετρήσεις, ενώ για τις συνεχείς μετρήσεις με τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση. Για την ανίχνευση των διαφορών σχετικά με το πλήθος των επιτυχιών μετά την παρέμβαση ΠροΑναΓράΦω χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Friedman test και ακολούθησαν έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων. Για τις ανάγκες της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS v21. Σε όλες τις περιπτώσεις το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05.

2.2 Αποτελέσματα

Στο πρόγραμμα παρέμβασης εντάχθηκαν συνολικά 10 παιδιά. Το δείγμα περιλάμβανε 6 αγόρια και 4 κορίτσια των οποίων οι ηλικία έχει τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ηλικία παιδιού σε μήνες	10	54	70	60,20	5,266

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά της ηλικίας των παιδιών σε μήνες

Στον πίνακα 2 καταγράφονται τα χαρακτηριστικά της ηλικίας των γονέων των παιδιών. Δεν υπήρξε καταγραφή για δύο πατέρες και μία μητέρα.(Πίν. 2)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ηλικία μητέρας	9	32	43	36,22	4,842
Ηλικία πατέρα	8	36	44	40,25	3,240
Valid N (listwise)	8				

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά της ηλικίας των γονέων των παιδιών σε έτη

Για τους γονείς των παιδιών καταγράφηκε και ένα σύνολο χαρακτηριστικών που αφορά την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική κατάσταση. (Πίν. 3)

		Πλήθος
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	0
	Έγγαμος	9
	Διαζευγμένος	1
	Χήρος/α	0
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Απόφοιτη δημοτικού	0
	Απόφοιτη γυμνασίου	0
	Απόφοιτη λυκείου	2
	Απόφοιτη πανεπιστημίου	7
Επάγγελμα μητέρας	Άνεργη	3
	Αγρότισσα	1
	Ελεύθερος επαγγελματίας	3
	Ιδιωτικός υπάλληλος	2
	Δημόσιος υπάλληλος	1
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Συνταξιούχος	0
	Απόφοιτος δημοτικού	0
	Απόφοιτος γυμνασίου	2
	Απόφοιτος λυκείου	4
Επάγγελμα πατέρα	Απόφοιτος πανεπιστημίου	2
	Άνεργος	0

Αγρότης	1
Ελεύθερος επαγγελματίας	2
Ιδιωτικός υπάλληλος	4
Δημόσιος υπάλληλος	2
Συνταξιούχος	0

Πίνακας 3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων

Καταγράφηκαν επίσης (Πίν. 4) χαρακτηριστικά που αφορούσαν την κύηση αλλά και την πρώτη περίοδο της ζωής των παιδιών.

		Πλήθος
Ασθένειες κατά την κύηση	Ναι	0
	Όχι	8
Τοκετός	Φυσιολογικός	4
	Καισαρική	6
Εντατική νεογνών	Ναι	1
	Όχι	9
Θηλασμός	Ναι	9
	Όχι	1
Πιπίλα	Ναι	6
	Όχι	2
Επιληψία	Ναι	0
	Όχι	10
Αλλεργίες	Ναι	3
	Όχι	7
Άσθμα	Ναι	1
	Όχι	9
Αισθητηριακές δυσλειτουργίες	Ναι	0
	Όχι	10
Νοσηλεία	Ναι	4
	Όχι	6
Αγωγή	Ναι	1
	Όχι	9

Πίνακας 4. Χαρακτηριστικά της κύησης και των πρώτης περιόδου ζωής των παιδιών.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι ηλικίες των βασικών χαρακτηριστικών ανάπτυξης. Αυτές εκφράζονται με χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ηλικία που κάθισε	9	5	9	6,11	1,269
Ηλικία που μπουσούλισε	6	0	9	6,17	3,189
Ηλικία που στάθηκε όρθιο	7	6	14	9,86	2,734

Ηλικία που περπάτησε	10	10	18	13,10	2,923
Ηλικία πρώτων ήχων	8	3	24	8,38	6,545
Ηλικία πρώτων λέξεων	8	7	29	13,25	7,246
Ηλικία πρώτων προτάσεων	7	14	42	23,71	9,482
Valid N (listwise)	4				

Πίνακας 5. Χαρακτηριστικά της ανάπτυξης του παιδιού κατά τους πρώτους μήνες

Στον πίνακα 6 περιλαμβάνονται επιπλέον χαρακτηριστικά που αφορούν τη σωματική και νοητική λειτουργικότητα των παιδιών.

		Πλήθος
Έλεγχος σφιγκτήρων	Ναι	8
	Όχι	2
Ενούρηση	Ναι	0
	Όχι	10
Εγκόπριση	Ναι	2
	Όχι	7
Εκτέλεση απλών οδηγιών	Ναι	10
	Όχι	0
Εκτέλεση σύνθετων οδηγιών	Ναι	10
	Όχι	0
Αυτοεξυπηρέτηση	Ναι	10
	Όχι	0

Πίνακας 6. Χαρακτηριστικά σωματική και νοητικής λειτουργικότητας των παιδιών

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και ένταξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

		Count
Προσαρμογή στο σχολείο	Ικανοποιητική	9
	Δύσκολη	1
Τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη	Ναι	4
	Όχι	6
Προβλήματα συμπεριφοράς	Ναι	7
	Όχι	3
Διάσπαση προσοχής	Ναι	5
	Όχι	5
Υπερκινητικότητα	Ναι	5
	Όχι	5

Πίνακας 7. Χαρακτηριστικά της προσαρμογής των παιδιών και της συμπεριφοράς τους στην προσχολική ηλικία

Σε όλα τα νήπια της ομάδας παρέμβασης χορηγήθηκαν τα τεστ ΠΑΔ και ΑΘΗΝΑ και η μέθοδος παρέμβασης «ΠροΑναΓράΦω». Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρατήρηση της εξέλιξης των τομέων του ΠΑΔ και του ΑΘΗΝΑ μεμονωμένα αλλά και σε συνδυασμό με την ελλιπή επίδοση στους τομείς της συγκεκριμένης παρέμβασης.

Επίδοση στο τεστ ΠΑΔ

Στους πίνακες 8, 9 και 10 που ακολουθούν, φαίνονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών πριν την έναρξη της παρέμβασης, στο μεσοδιάστημα και στο τέλος με την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Σημειώνεται ξεχωριστά η επίδοση κάθε παιδιού σε κάθε τομέα ενώ στην τελευταία στήλη κάθε πίνακα φαίνεται το πλήθος των επιτυχιών.

Ιχνογράφημα	Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων	Οπτική διάκριση	Πλευρικότητα	Αναγνώριση Δεξί Αριστερό	Γραφή ονόματος	Διάκριση ήχων	Οπτική - λεκτική αντιστοίχιση	Πλήθος «επιτυχιών»
Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	1
Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	3
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	4
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	6
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	4
Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	1
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	3
Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	3
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	5
Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	3

Πίνακας 8. Επίδοση των παιδιών που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση στην αρχική χορήγηση του τεστ ΠΑΔ

Ιχνογράφημα	Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων	Οπτική διάκριση	Πλευρικότητας	Αναγνώριση Δεξί Αριστερό	Γραφή ονόματος	Διάκριση ήχων	Οπτική - λεκτική αντιστοίχιση	Πλήθος «επιτυχιών»
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	6
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	7
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	6
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	6
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	8
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	6
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	6
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	7
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	6

Πίνακας 9. Επίδοση των παιδιών που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση στην ενδιάμεση αξιολόγηση του τεστ ΠΑΔ

Ιχνογράφημα	Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων	Οπτική διάκριση	Πλευρικότητα	Αναγνώριση Δεξί Αριστερό	Γραφή ονόματος	Διάκριση ήχων	Οπτική - λεκτική αντιστοίχιση	Πλήθος «επιτυχιών»
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	8
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	7
Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	4
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	8
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	8
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	7
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	8
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	6
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	8
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	6

Πίνακας 10. Επίδοση των παιδιών που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση στην τελική αξιολόγηση του τεστ ΠΑΔ

Για τη διερεύνηση της εξέλιξης που καταμετρήθηκε κατά τη διεξαγωγή της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος του Friedman που εξετάζει αν κατά μέσο όρο αυξήθηκε ο αριθμός των καταγεγραμμένων επιτυχιών στην ομάδα παρέμβασης. Από τον έλεγχο (Πίν. 11) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τρεις χρονικές στιγμές και συγκεκριμένα ότι υπάρχει βελτίωση ($p=0,001$)

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distributions of Πλήθος "επιτυχιών" κατά την ένταξη, Πλήθος "επιτυχιών" στο μεσοδιάστημα and Πλήθος "επιτυχιών" κατά την ολοκλήρωση are the same.	Related-Samples Friedman's Two-Way Analysis of Variance by Ranks	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Από τους ελέγχους πολλαπλών συγκρίσεων που ακολουθούν φαίνεται ότι η βελτίωση παρατηρείται ήδη από το μεσοδιάστημα όπου γίνεται η παρέμβαση με $p=0,040$ ενώ πιο ξεκάθαρη γίνεται η διαφορά μέχρι το τέλος της παρέμβασης ($p=0,001$). Σημειώνεται ότι η βελτίωση μεταξύ ενδιάμεσης και τελικής καταγραφής δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,867$).

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Πλήθος "επιτυχιών" κατά την ένταξη-Πλήθος "επιτυχιών" στο μεσοδιάστημα	-1,167	,471	-2,475	,013	,040
Πλήθος "επιτυχιών" κατά την ένταξη-Πλήθος "επιτυχιών" κατά την ολοκλήρωση	-1,667	,471	-3,536	,000	,001
Πλήθος "επιτυχιών" στο μεσοδιάστημα-Πλήθος "επιτυχιών" κατά την ολοκλήρωση	-,500	,471	-1,061	,289	,867

Στατιστικά με διαφορές ανά τομέα και συνολικά και Pearson με το ΠροΑναΓράΦω και γραφήματα

Για τη διερεύνηση της εξέλιξης που καταμετρήθηκε κατά τη διεξαγωγή της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος του Friedman που εξετάζει αν κατά μέσο όρο αυξήθηκε ο αριθμός των καταγεγραμμένων επιτυχιών στην ομάδα παρέμβασης. Από τον έλεγχο φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τρεις χρονικές στιγμές και συγκεκριμένα ότι υπάρχει βελτίωση ($p=0,008$)

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distributions of Πλήθος "επιτυχιών" κατά την ένταξη, Πλήθος "επιτυχιών" στο μεσοδιάστημα and Πλήθος "επιτυχιών" κατά την ολοκλήρωση are the same.	Related-Samples Friedman's Two-Way Analysis of Variance by Ranks	,008	Reject the null hypothesis.

Από τους ελέγχους πολλαπλών συγκρίσεων που ακολουθούν φαίνεται ότι η βελτίωση παρατηρείται ήδη από το μεσοδιάστημα αν και η διαφορά είναι οριακά μη σημαντική ($p=0,020$) Ξεκάθαρη γίνεται η διαφορά μέχρι το τέλος της παρέμβασης ($p=0,02$). Σημειώνεται ότι η μεταξύ ενδιάμεσης και τελικής καταγραφής δε παρατηρείται διαφορά ($p=1,000$).

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Πλήθος "επιτυχιών" κατά την ένταξη-Πλήθος "επιτυχιών" στο μεσοδιάστημα	-1,056	,471	-2,239	,025	,075
Πλήθος "επιτυχιών" κατά την ένταξη-Πλήθος "επιτυχιών" κατά την ολοκλήρωση	-1,278	,471	-2,711	,007	,020
Πλήθος "επιτυχιών" στο μεσοδιάστημα-Πλήθος "επιτυχιών" κατά την ολοκλήρωση	-,222	,471	-,471	,637	1,000

Στους πίνακες που ακολουθούν φαίνονται τα στατιστικά των τομέων που έχουν εφαρμοστεί σε κάθε παιδί, ενώ στη δεξιά στήλη φαίνεται το πλήθος των παιδιών στα οποία εφαρμόστηκαν. Τα πλήθη είναι διαφορετικά καθώς είναι και διαφορετικοί οι τομείς στους οποίους αντιμετώπιζαν προβλήματα τα παιδιά κατά την έναρξη. Ο πίνακας 11 περιέχει στοιχεία για το πλήθος των φορών που κάθε παιδί δοκιμάστηκε στο ΠροΑναΓράΦω, ενώ ο πίνακας 12 περιέχει στοιχεία που αφορούν τις αποτυχημένες προσπάθειες που έγιναν μέχρι την επιτυχία.

	Μέση τιμή	Πλήθος
Πλήθος καταγραφών στον τομέα A1	19,33	3
Πλήθος καταγραφών στον τομέα A2	20,00	5
Πλήθος καταγραφών στον τομέα A3	21,67	3
Πλήθος καταγραφών στον τομέα A4	25,20	5
Πλήθος καταγραφών στον τομέα A5	18,86	7
Πλήθος καταγραφών στον τομέα A6	15,00	7
Πλήθος καταγραφών στον τομέα B1	14,00	1
Πλήθος καταγραφών στον τομέα B2	19,60	5
Πλήθος καταγραφών στον τομέα B3	19,83	6
Πλήθος καταγραφών στον τομέα Γ1	18,50	10
Πλήθος καταγραφών στον τομέα Γ2	19,89	9

Πίνακας 11

Οι περισσότερες καταγραφές φαίνονται στον τομέα A4 και A3 ενώ οι λιγότερες στον τομέα B1. Αντίστοιχα από τον πίνακα 12 φαίνεται όπως είναι αναμενόμενο ότι στους ίδιους τομείς σημειώνονται και οι περισσότερες αποτυχίες κατά μέσο όρο.

	Μέση τιμή	Πλήθος
Πλήθος αποτυχιών μέχρι την επιτυχία στον τομέα A1	3,33	3
Πλήθος αποτυχιών μέχρι την επιτυχία στον τομέα A2	5,80	5
Πλήθος αποτυχιών μέχρι την επιτυχία στον τομέα A3	8,00	3
Πλήθος αποτυχιών μέχρι την επιτυχία στον τομέα A4	8,60	5
Πλήθος αποτυχιών μέχρι την επιτυχία στον τομέα A5	5,57	7
Πλήθος αποτυχιών μέχρι την επιτυχία στον τομέα A6	3,14	7
Πλήθος αποτυχιών μέχρι την επιτυχία στον τομέα B1	3,00	1
Πλήθος αποτυχιών μέχρι την επιτυχία στον τομέα B2	4,00	5
Πλήθος αποτυχιών μέχρι την επιτυχία στον τομέα B3	6,83	6
Πλήθος αποτυχιών μέχρι την επιτυχία στον τομέα Γ1	5,10	10
Πλήθος αποτυχιών μέχρι την επιτυχία στον τομέα Γ2	6,78	9

Πίνακας 12

Στη συνέχεια και για κάθε ένα πεδίο αντιπαραβάλλονται τα στοιχεία των Αθηνά τεστ και του τεστ ΠΑΔ με τις μετρήσεις από την παρέμβαση ΠροΑναΓράφΩ. Τα στοιχεία παρουσιάζονται ανά άτομο και όχι συνολικά και οι αξιολογήσεις αφορούν την αρχική και τελική κατάσταση καθώς η παρέμβαση υλοποιήθηκε τόσο πριν όσο και μετά από το μεσοδιάστημα. Ακολουθούν οι αναλυτικές καταγραφές ανά πεδίο στους πίνακες 13 έως και 28.

Μνήμη

Μνήμη αριθμών

Μνήμη Αριθμών (αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Β3	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Β3	Μνήμη Αριθμών (τελική)
Ανεπαρκής επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	15	1	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	22	18	Ανεπαρκής επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Οριακά χαμηλή επίδοση	17	3	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Οριακά χαμηλή επίδοση	16	2	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	19	5	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	30	12	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση

Πίνακας 13

Μνήμη εικόνων

Μνήμη εικόνων (αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Β2	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Β2	Μνήμη εικόνων (τελική)
Ανεπαρκής επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	16	0	Οριακά χαμηλή επίδοση
Οριακά χαμηλή επίδοση	24	12	Οριακά χαμηλή επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	16	0	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Οριακά χαμηλή επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση			Ανεπαρκής επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	18	2	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση

Οριακά χαμηλή επίδοση	24	6	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
-----------------------	----	---	--

Πίνακας 14

Μνήμη σχημάτων

Μνήμη σχημάτων (αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Β2	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Β2	Μνήμη σχημάτων (τελική)
Ανεπαρκής επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	16	0	Οριακά χαμηλή επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	24	12	Ανεπαρκής επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση			Ανεπαρκής επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	16	0	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Οριακά χαμηλή επίδοση			Ανεπαρκής επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	18	2	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	24	6	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση

Πίνακας 15

Οπτική αντίληψη

Οπτική διάκριση

Οπτική διάκριση (αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Α5	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Α5	Οπτική διάκριση (τελική)
Ανεπιτυχής	14	0	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	32	26	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	15	1	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	16	2	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	28	9	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή	14	0	Οριακά επιτυχής ή

επιτυχής Ανεπιτυχής Οριακά επιτυχής ή επιτυχής Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	13	1	επιτυχής Ανεπιτυχής Οριακά επιτυχής ή επιτυχής Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
--	----	---	--

Πίνακας 16

Οπτική αντιστοίχιση

Οπτική αντιστοίχιση (αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Α5	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Α5	Οπτική αντιστοίχιση (τελική)
Ανεπιτυχής	14	0	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	32	26	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	15	1	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	16	2	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	28	9	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	14	0	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	13	1	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής

Πίνακας 17

Ψυχοκινητικότητα

Ιχνογράφημα

Ιχνογράφημα (αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Α1	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Α1	Ιχνογράφημα (τελική)
Ανεπιτυχής	12	0	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Ανεπιτυχής
Ανεπιτυχής	18	4	Ανεπιτυχής
Ανεπιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής

Ανεπιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	28	6	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Ανεπιτυχής

Πίνακας 18

Αντιγραφή σχημάτων

Αντιγραφή σχημάτων (αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Α6	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Α6	Αντιγραφή σχημάτων (τελική)
Ανεπιτυχής	13	1	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	14	8	Ανεπιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	13	1	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	20	5	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	12	2	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	13	1	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	20	4	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής

Πίνακας 19

Πλευρικότητα (1)

Πλευρικότητα (1)(αρχική)	Πλήθος καταγραφών ν στον τομέα Α2	Πλήθος αποτυχιών ν στον τομέα Α2	Πλευρικότητα (1) (τελική)
Ανεπιτυχής	16	2	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	20	6	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	14	0	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	22	5	Ανεπιτυχής

Ανεπιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	28	16	Ανεπιτυχής

Πίνακας 20

Πλευρικότητα (2)

Πλευρικότητα (2) (αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Α4	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Α4	Πλευρικότητα (2) (τελική)
Ανεπιτυχής	16	0	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	36	20	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	22	5	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	16	0	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	36	18	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής

Πίνακας 21

Αντιγραφή σχημάτων

Αντιγραφή σχημάτων (Αθηνά) (αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Α6	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Α6	Αντιγραφή σχημάτων (Αθηνά) (τελική)
Ανεπαρκής επίδοση	13	1	Ανεπαρκής επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση			Ανεπαρκής επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	14	8	Ανεπαρκής επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	13	1	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική

			επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	20	5	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	12	2	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	13	1	Ανεπαρκής επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	20	4	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση

Πίνακας 22

Γραφο-φωνολογία

Διάκριση γραφημάτων

Διάκριση γραφημάτων (αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Γ2	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Γ2	Διάκριση γραφημάτων (τελική)
Ανεπαρκής επίδοση	20	4	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	18	4	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση			Οριακά χαμηλή επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	24	10	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Οριακά χαμηλή επίδοση	21	9	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Οριακά χαμηλή επίδοση	24	9	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	15	1	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	15	4	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	14	6	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	28	14	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση

Πίνακας 23

Διάκριση φθόγγων

Διάκριση φθόγγων (αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Β1	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Β1	Διάκριση φθόγγων (τελική)
Ανεπαρκής επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	14	3	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση			Ανεπαρκής επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση			Ανεπαρκής επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση			Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση

Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	επίδοση Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	Ανεπαρκής επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση

Πίνακας 24

Σύνθεση φθόγγων

Σύνθεση φθόγγων (αρχική)	Πλήθος καταγραφώ ν στον τομέα Γ1	Πλήθος αποτυχίω ν στον τομέα Γ1	Σύνθεση φθόγγων (τελική)
Οριακά χαμηλή επίδοση	23	10	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Οριακά χαμηλή επίδοση	19	5	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Οριακά χαμηλή επίδοση	3	3	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	18	4	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Οριακά χαμηλή επίδοση	17	3	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	22	4	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση	16	2	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	19	5	Οριακά χαμηλή επίδοση
Ανεπαρκής επίδοση	16	2	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική επίδοση
Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική	32	13	Μέση φυσιολογική έως εξαιρετική

Πίνακας 25

Γραφή ονόματος

Γραφή ονόματος (αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Γ2	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Γ2	Γραφή ονόματος (τελική)
Ανεπιτυχής	20	4	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	18	4	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Ανεπιτυχής
Ανεπιτυχής	24	10	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	21	9	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	24	9	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	15	1	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	15	4	Ανεπιτυχής
Ανεπιτυχής	14	6	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	28	14	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής

Πίνακας 26

Διάκριση ήχων (1)

Διάκριση ήχων (1)(αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Β1	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Β1	Διάκριση ήχων (1) (τελική)
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	14	3	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Ανεπιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής			Οριακά επιτυχής ή επιτυχής

Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής

Πίνακας 27

Διάκριση ήχων (2)

Διάκριση ήχων (2)(αρχική)	Πλήθος καταγραφών στον τομέα Γ1	Πλήθος αποτυχιών στον τομέα Γ1	Διάκριση ήχων (2) (τελική)
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	23	10	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	19	5	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	3	3	Ανεπιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	18	4	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	17	3	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	22	4	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	16	2	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Οριακά επιτυχής ή επιτυχής	19	5	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	16	2	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής
Ανεπιτυχής	32	13	Οριακά επιτυχής ή επιτυχής

Πίνακας 28

2.3 Συζήτηση

Η έρευνα για την πρόωμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 10 παιδιών, εκ των οποίων 6 διαγνώστηκαν με δυσλεξία όπως αυτή ορίζεται από την επίδοση στο τεστ ΠΑΔ.

Καταγράφηκαν στοιχεία για την κύηση, καθώς και την πρώτη περίοδο της ζωής των παιδιών. Δεν καταγράφηκαν ασθένειες κατά την κύηση, ούτε αισθητηριακές δυσλειτουργίες, ενώ μόνο ένα παιδί χρειάστηκε νοσηλεία στη εντατική νεογνών (Πιν.4).

Καταγράφηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά ανάπτυξης (σε ποια ηλικία στάθηκε, περπάτησε, μπουσουλήσε, έβγαλε τους πρώτους ήχους, είπε τις πρώτες λέξεις). Στις καταγραφές αυτές δε παρατηρήθηκαν αποκλίσεις από τις φυσιολογικές τιμές, αλλά και στα χαρακτηριστικά σωματικής και νοητικής λειτουργίας που καταγράφηκαν, επίσης δεν παρατηρήθηκαν προβληματικές περιπτώσεις (Πιν.5, Πιν.6).

Παρά το γεγονός ότι η προσαρμογή των παιδιών κρίνεται σε 9 από τις 10 περιπτώσεις «ικανοποιητική», 4 παιδιά χρειάστηκαν παράλληλη στήριξη, ενώ σε 7 παρατηρήθηκαν προβλήματα συμπεριφοράς. Σε 5 παρατηρήθηκε διάσπαση προσοχής ενώ σε 4 από αυτά και ένα ακόμα και υπερκινητικότητα (Πιν.7).

Συμπληρωματικά, σημειώνεται ότι σε 6 από τα 10 παιδιά στα οποία χορηγήθηκε το τεστ νοημοσύνης WPPSI-III, καταγράφηκε διαφορά μεγαλύτερη των 18 μονάδων μεταξύ της λεκτικής και πρακτικής νοημοσύνης, με χαμηλότερη επίδοση στη λεκτική νοητική ικανότητα. Επίδοση η οποία ενισχύει την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών.

Κατά τη στατιστική ανάλυση η παρατήρηση της εξέλιξης των τομέων του ΠΑΔ και του ΑΘΗΝΑ μεμονωμένα αλλά και σε συνδυασμό με την ελλιπή επίδοση στους τομείς της συγκεκριμένης παρέμβασης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Στον έλεγχο της απόδοσης στο τεστ ΠΑΔ εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά κατά τις τρεις χρονικές στιγμές των μετρήσεων και συγκεκριμένα βελτίωση ($p=0,001$) (Πίν. 11).

Από τους ελέγχους πολλαπλών συγκρίσεων, παρατηρείται ήδη βελτίωση από το μεσοδιάστημα όπου γίνεται η παρέμβαση με $p=0,040$, ενώ η διαφορά μέχρι το

τέλος της παρέμβασης είναι πιο ξεκάθαρη ($p=0,001$). Η βελτίωση μεταξύ ενδιάμεσης και τελικής καταγραφής δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική ($p=0,867$).

Από τη διερεύνηση της εξέλιξης της παρέμβασης ΠροΑναΓράφω, ο αριθμός των καταγεγραμμένων επιτυχιών στην ομάδα παρέμβασης δείχνει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τρεις χρονικές στιγμές και συγκεκριμένα βελτίωση ($p=0,008$), η οποία παρατηρείται ήδη από το μεσοδιάστημα, με οριακά μη σημαντική διαφορά ($p=0,020$). Μέχρι το τέλος της παρέμβασης η διαφορά γίνεται ξεκάθαρη ($p=0,02$), ενώ μεταξύ ενδιάμεσης και τελικής καταγραφής δε παρατηρείται διαφορά ($p=1,000$).

Η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων δεν οδήγησε σε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις του πλήθους των καταγραφών ή των αποτυχιών με καλύτερα ή χειρότερα αποτελέσματα κυρίως λόγω του μικρού αριθμού των παιδιών της παρέμβασης αλλά και του γεγονότος ότι οι ανά τομέα παρεμβάσεις δεν εφαρμόστηκαν σε όλα τα παιδιά. Για το λόγο αυτό οι πίνακες που παρατίθενται για κάθε ένα πεδίο αντιπαραβάλλοντας τα στοιχεία των Αθηνά τεστ και του τεστ ΠΑΔ με τις μετρήσεις από την παρέμβαση ΠροΑναΓράφω. (Πίν. 13 έως 28) έχουν καθαρά περιγραφικό χαρακτήρα, ενώ κάποιες τάσεις ταύτισης των καλών ή κακών εκβάσεων με το πλήθος των δοκιμασιών ή των αποτυχιών δε μπορούν να αποδειχθούν.

Περιορισμοί της έρευνας μπορούν να θεωρηθούν η συμμετοχή μικρού δείγματος (10 παιδιών) γεγονός που περιορίζει το εύρος των δεδομένων καθώς και ο σχετικά μικρός αριθμός συνεδριών στους τομείς παρέμβασης.

2.4 Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών σε πρώιμη φάση αποδεικνύεται δυνατή, καθώς και η κατάλληλα σχεδιασμένη παρέμβαση, έτσι ώστε το παιδί να ανταποκριθεί και να βελτιωθούν οι δυσκολίες που διαγνώστηκαν. Η δυνατότητα πρώιμης ανίχνευσης, οδηγεί στη διαμόρφωση εξειδικευμένου προγράμματος παρέμβασης για το κάθε παιδί, ώστε τα αποτελέσματα να εμφανίζονται γρήγορα και να αποδίδει η σχεδιασμένη παρέμβαση.

Η ανάγκη να γίνει η ανίχνευση και η παρέμβαση σε πρώιμο στάδιο για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, στρέφει την διεθνή επιστημονική κοινότητα στην έρευνα, όπου και αναμένονται περισσότερα και έγκυρα αποτελέσματα για τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, ώστε να αποφευχθούν επιπλέον δυσκολίες σε συναισθηματικό και μαθησιακό επίπεδο (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ως προς την απόδοση στο τεστ ΠΑΔ κατά τις τρεις μετρήσεις, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, και συγκεκριμένα βελτίωση ($p=0,001$).

Από τους ελέγχους πολλαπλών συγκρίσεων, βελτίωση παρατηρείται από το μεσοδιάστημα όπου γίνεται η παρέμβαση με $p=0,040$, ενώ η διαφορά μέχρι το τέλος της παρέμβασης γίνεται πιο ξεκάθαρη ($p=0,001$).

Η βελτίωση μεταξύ ενδιάμεσης και τελικής καταγραφής, δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική ($p=0,867$).

Από τη διερεύνηση της εξέλιξης της παρέμβασης ΠροΑναΓράφω, ο αριθμός των καταγεγραμμένων επιτυχιών στην ομάδα παρέμβασης, δείχνει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τρεις χρονικές στιγμές και συγκεκριμένα βελτίωση ($p=0,008$), η οποία παρατηρείται ήδη από το μεσοδιάστημα, με οριακά μη σημαντική διαφορά ($p=0,020$). Μέχρι το τέλος της παρέμβασης η διαφορά γίνεται ξεκάθαρη ($p=0,02$), ενώ μεταξύ ενδιάμεσης και τελικής καταγραφής δε παρατηρείται διαφορά ($p=1,000$).

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα προσφέρει μια ικανοποιητική προσέγγιση στο θέμα της πρώιμης παρέμβασης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Δεδομένου του περιορισμένου δείγματος των παιδιών που συμμετείχαν, το πλήθος των στοιχείων που συλλέχθηκαν δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό και η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων δεν οδήγησε σε στατιστικά σημαντικές

συσχετίσεις του πλήθους των καταγραφών, όμως μπορεί να συνεισφέρει με στοιχεία για μελλοντικές έρευνες και στην αποτύπωση μιας εικόνας που αφορά την Ελληνική πραγματικότητα στο σχεδιασμό πρώιμης παρέμβασης για τις μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βλασσοπούλου, Μ., Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2012) *Ψυχιατρική* 23, Παράρτημα Ι, 2012.

Κουράκης, Ι.Ε. (1997) *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών δυσκολιών*, Αθήνα: ΕΛΛΗΝ

Μαριδάκη, Κασωτάκη Α. (2005) *Δυσκολίες μάθησης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Σ. (1998) *Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα. Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μεσσήνης, Σ. (2010) <https://sites.google.com/site/stmessinis/antimetopise-ton-mathesiakon-dyskolion-schediasmos-exatomikeumenou-ekpaideutikou-programmatos>. Πρόσβαση την 20/3/2017, 17:10

Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ. (1998) *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Παντελιάδου, Σ. , Μπότσας, Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Παρασκευοπούλου Π.Ι. *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης* (Νέα Έκδοση 2011) Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α' Αθήνα: Ατραπός.

Πόρποδας, Κ.Δ. (2003) *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό σχολείο*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ

Σακκάς, Β. (2002) *Μαθησιακές δυσκολίες και Οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.

Στασινός, Δ.Π. (2001) *Δυσλεξία και σχολείο: εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg

Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας, Γ. (2010) *Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη

Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. (2010) *Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη

Τσαβαλακόγλου, Α. (2016) *Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) και Μαθησιακές Δυσκολίες*.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V, 5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217-221.

Bishop, D., Adams, C.V., and Norbury, CF (2006). Distinct genetic influences on grammar and phonological short-term memory deficits: evidence from 6-year-old twins. *Genes Brain Behavior*, 5(5), 158-169.

Bishop, D.V. & Snowling, M. (2004). Developmental dyslexia and Specific Language Impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886.

Bishop, D.V.M. (2009). Genes, Cognition, and Communication insights from neurodevelopmental disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156 (1), 1-18.

Bishop, D.V.M., McDonald, D., Bird, S., Hayiou-Thomas, M.E. (2009). Children Who Read Words Accurately Despite Language Impairment: Who Are They and How Do They Do It? *Child Development*, 80, 593-605.

Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *Language and reading disabilities* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Catts, H., Adlof, S., Hogan, T., & Ellis Weismer, S. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1378-1396.

Catts, H.W., Adolf, S.M., Weismer, S.E. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.

Clark N.B, McRoberts G.W, Van Dyke J. A., Shankweiler D.P., Braze D (2012). Immediate memory for pseudowords and phonological awareness are associated in adults and pre-reading children. *Clin Linguist Phon.* , 26(7),577–596.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4766584/>

Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of a specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 516-525.

De Bree, E., Rispens, J. & Gerrits, E. (2007). Non word repetition in Dutch children with (at risk of) dyslexia and SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21 (11-12), 935-944.

De Bree, E., Wijnen, F., & Gerrits, E. (2010). Non-word repetition and literacy in Dutch children at-risk of dyslexia and children with SLI: results of the follow-up study. *Dyslexia*, 16(1), 36-44.

Elliott, G. & Grigorenko, E. (2014) *Δυσλεξία Νέες προσεγγίσεις – νέες προοπτικές*. Πάτρα: Gotsis

Ellis, A. (1993). *Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis*. Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum Associates

Fraser, J., Goswami, U. & Conti Rasmden, G. (2010). Dyslexia and Specific Language Impairment : The role of phonology and auditory processing. *Scientific Studies of Reading*, 14 (1),8-29.

Gallagher, A., Frith, U, Snowling, M.J. (2000). Precur-sors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 202-213.

Gillon, G.T.(2004). *From research to practice*.New York: The Guilford Press

Goswami, U. (2004). Neuroscience, Education and Special Education. *British Journal of Special Education*, 31(4), 175-183.

Hage S.R. de V., Nicolielo1 A.P , Guerreiro M.M. (2014). Deficit in Phonological Working Memory: A Psycholinguistic Marker in Portuguese Speaking Children with Specific Language Impairment? *Psychology*, 5, 380-388

Hughes, A. et al. (2009) *Living with dyslexia*. Dyslexia association of Ireland

Kormos J., Margaret, A. (2012) *Teaching Languages to students with Specific Learning Diffenrences*. MPG Books Group.

Margalit, M. & Zak, I. (1984). Anxiety and self-concept of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 537 – 539.

Marshall, C. R. & van der Lely, H. K. J. (2009). Effects of word position and stress on onset cluster production: Evidence from typical development,SLI and dyslexia. *Language*, 85, 39-57.

McArthur, G. M.Hogben, J. H. Edwards, V.T. Heath, S.M. & Mengler, E. D.(2000). The “specifics” of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 14, 869-874.

McKinney, J. D., Montague, M. & Hocutt, A. M. (1993). *A synthesis of research literature on the assessment and identification of attention deficit disorders*. Coral Gables, FL: Miami Center of Synthesis of research on Attention Deficit Disorders.

Miles, T.R., Miles, E. (1992) *Dyslexia and thematics*. London: Routledge

Moats et al. (2010) *Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading*. International Dyslexia Association (IDA)

Moyles, J., Paylor, J., Georgeson, J., Eds. *Beginning Teaching, Beginning Learning*. 4th Ed. Open University Press.

Orton, S.T. (1925). Word blindness in schoolchildren. *Archives of neurological society*, 14(5):197-199.

Pennington, B. F. & Bishop D. V. (2009). Relations among speech, language and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283-306.

Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309.

Snowling, M.J. Bishop, D.V., Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 587-600.

Snowling, M.J. & Hulme, C. (2005) *Learning to read with a language impairment*. In Snowling, M.J. & Hulme, C. (Eds.) *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell (pp. 397-412)

Snowling, M., Thomson, M. (2003) *Dyslexia: integrating theory and practice*. London: Whurr

Talli, I. (2010). *Linguistic abilities in developmental dyslexia and specific language impairment (SLI): A comparative and cross linguistic approach*. PhD Dissertation, Aristotle University of Thessaloniki

Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwater, B.,Zhang,X., Smith,E.,(1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1245-1260.

World Health Organization (2015). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10 Version: 2015)*.

Διαδικτυακές πηγές

American Psychiatric Association (APA)

British Dyslexia association

DSM – V

<http://www.logotherapeia.com.gr> Πρώιμη παρέμβαση – τι είναι, σε ποιους απευθύνεται, ποιοι την εφαρμόζουν. Πρόσβαση την 11/7/2017, 19:35

https://en.wikipedia.org/wiki/Bayley_Scales_of_Infant_Development

Learning disabilities association of America

National Centre for learning Disabilities

www.athinatest.gr

www.wikipedia.org Wechler Preschool and Primary Scale of Intelligence

Τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών

Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης

Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας Ζακοπούλου, Β.

ΠροΑναΓράΦω Ζακοπούλου, Β., Τσαρουχά, Ε.

Παραρτήματα

1. Πρόωμη ανίχνευση μαθησιακών Δυσκολιών: Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείων:

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ

ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΝΗΠΙΟΥ

Αρχικά μαθητή..... Φύλο: Α Κ Ημερ. συμπλήρωσης εντύπου: /..... / 200...

Τάξη: Τμήμα:..... Νηπιαγωγείο:..... Τηλ:.....

Οδηγίες: Επιλέξτε ποια ισχύουν από τα παρακάτω συμπτώματα ένδειξης Μαθησιακών Δυσκολιών, του υπό αξιολόγηση νηπίου και τα οποία παρατηρήθηκαν τουλάχιστον τους τελευταίους έξι μήνες

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

1. Δυσκολίες κατανόησης προφορικού λόγου, αδιαφορία για ακουστικό λόγο	<input type="checkbox"/>
2. Δυσκολίες κατανόησης οπτικών οδηγιών και αναγνώρισης διαφορών	<input type="checkbox"/>
3. Προβλήματα στην κατανόηση κανόνων και απλών σχέσεων μέσω της ακουστικής διόδου επικοινωνίας	<input type="checkbox"/>
4. Δυσκολίες σύγκρισης πραγμάτων και κατανόησης ακολουθίας ιστοριών	<input type="checkbox"/>
5. Δυσκολίες περιγραφής εικόνων, φτωχό λεξιλόγιο, αδιαφορία για ομαδικά λεκτικά παιχνίδια	<input type="checkbox"/>
6. Δυσκολίες στην αυτοεξυπηρέτηση, σε επιτεύγματα λεπτών κινητικών συντονισμών, αδεξιότητα	<input type="checkbox"/>
7. Δυσκολίες ακουστικής μνήμης	<input type="checkbox"/>
8. Δυσκολίες οπτικής μνήμης	<input type="checkbox"/>
9. Αργοί ρυθμοί αντίληψης σε οπτικές δραστηριότητες	<input type="checkbox"/>
10. Δυσκολίες αναγνώρισης κοινών λέξεων ή ήχων από ανθρώπους ή από μηχανήματα αναπαραγωγής ήχου	<input type="checkbox"/>

ΣΥΝΟΛΟ

Αν απαντήσετε θετικά σε πέντε ή περισσότερα συμπτώματα, το νήπιο χρειάζεται περαιτέρω αξιολόγηση από την υπηρεσία μας.

Υπό Δρ. Παρασκευή Αγαπίου, εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής και Αιγυπτίου Μάτη, ψυχολόγου