



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

*<<Πολυπαραγοντική προσέγγιση αναπτυξιακών
διαταραχών σε επίπεδο διάγνωσης: Μελέτη περίπτωσης
παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες>>*

Φοιτήτριες : Τσομπάν Φατμέ Α.Μ. 15739

Φωτίου Καλλιόπη Α.Μ. 15851

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ζακοπούλου Βικτωρία

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εργασία αυτή αποτελεί το τελικό στάδιο των σπουδών μας στο τμήμα λογοθεραπείας του ΤΕΙ Ηπείρου. Οφείλουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στους αγαπημένους μας γονείς για την ανιδιοτελή στήριξη τους και την εμπιστοσύνη που μας έχουν δείξει κατά τη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων.

Επίσης, οφείλουμε να ευχαριστήσουμε την Κα. Ζακοπούλου Βικτώρια, επιβλέπουσα της πτυχιακής μας για το χρόνο που αφιέρωσε και τις πολύτιμες συμβουλές που μας παρείχε για την πραγμάτωση αυτής της εργασίας.

Τέλος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους φορείς της πρακτικής μας άσκησης για την υποδειγματική και καθοριστική συνεργασία που είχαμε κατά τη διάρκεια της παρούσας πτυχιακής εργασίας καθώς και όλους όσους συνέβαλαν για αυτήν.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία, μάθηση, essence.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	1
Λέξεις κλειδιά	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	7
1.0 Έννοια και ορισμοί.....	7
1.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση	13
1.2 Συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών	18
1.3 Μύθοι για τις μαθησιακές δυσκολίες	20
1.4 Αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών.....	21
1.5 Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	23
1.6 Συμπτωματολογία	28
1.7 Ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών.....	30
1.8 Αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.....	32
1.8.1 Διαγνωστικά Κριτήρια Μαθησιακών Δυσκολιών	36
1.9 Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	41
2.1 Διαταραχή της ανάγνωσης – Ειδική δυσκολία Ανάγνωσης (Δυσαναγνωσία)...	41
2.1.1 Προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης	43
2.1.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης	44
2.1.3 Διαγνωστικά κριτήρια	46
2.1.4 Μέθοδοι διδασκαλίας της ανάγνωσης.....	47
2.2 Δυσλεξία.....	47
2.2.1 Ορισμός δυσλεξίας	47
2.2.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσλεξία	51
2.3 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης – ορθογραφίας (δυσορθογραφία – δυσγραφία)	51
2.3.1 Προϋποθέσεις για την κατάκτηση της γραφής.....	54
2.3.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα γραφής	56
2.4 Διαταραχή της αριθμητικής/ δυσαριθμησία.....	58

2.4.1 Απαιτήσεις για τα μαθηματικά	59
2.4.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές στα μαθηματικά	59
2.5 Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη	60
2.5.1 Γενικά χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαταραχής μη προσδιοριζόμενης	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	62
3.1 Εργαλεία διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών	63
3.2 Αξιολόγηση αισθητηριακών περιοχών	65
3.3 Αξιολόγηση της ανάγνωσης και της αναγνωστικής κατανόησης	65
3.4 Αξιολόγηση της γραφής	66
3.4.1 Αξιολόγηση της ορθογραφίας	66
3.5 Αξιολόγηση μαθηματικών ικανοτήτων	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	70
4.1 Αντιμετώπιση	70
4.2 Γενικές αρχές διδασκαλίας μαθησιακών δυσκολιών	72
4.3 Η διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής	73
4.3.1 Η ολική μέθοδος διδασκαλίας	73
4.3.2 Η αναλυτικό-συνθετική μέθοδος διδασκαλίας	74
4.4.ESSENCE	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	80
5.1 Μελέτη περίπτωσης παιδιών	81
5.1.2 1 ^η Μελέτη περίπτωσης παιδιού	81
5.1.3 2 ^η Μελέτη περίπτωσης παιδιού	82
Συμπεράσματα	84
Βιβλιογραφία	85
Παράρτημα	91

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένας σημαντικός παράγοντας για την ζωή του ανθρώπου είναι η μάθηση. Μαθαίνουμε μέσα από τα ερεθίσματα που εκλαμβάνουμε στην βρεφική ηλικία από το σπίτι. Επιπλέον μαθαίνουμε από την διδασκαλία, μέσα από την οποία ο μαθητής απορροφά τις πληροφορίες και τις γνώσεις που του είναι απαραίτητες ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στην καθημερινή του ζωή. Βασικό ρόλο παίζει και η νοημοσύνη, όπως καθορίζεται από τους ψυχολόγους που αναφέρεται στη συνολική ικανότητα εγκεφάλου.

Η ικανότητα του ανθρώπου για μάθηση αποτελεί ένα διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό του είδους μας σε σχέση με όλα τα είδη που υπάρχουν. Αυτή η ικανότητα του ανθρώπου εκφράζεται κυρίως μέσα από την λειτουργικότητα του ατόμου στο σχολικό περιβάλλον. Η σχολική επίδοση αποτελεί έναν από τους κύριους γνώμονες αξιολόγησης της μαθησιακής λειτουργίας. Ωστόσο αρκετά είναι τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο, με αποτέλεσμα να προβληματίζονται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς.

Τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος διάφορων επιστημονικών κοινοτήτων είναι οι δυσκολίες που ωθούν τους μαθητές στην χαμηλή επίδοση. Αυτές οι δυσκολίες ονομάζονται από τους ειδικούς “μαθησιακές δυσκολίες”. Οι μαθησιακές δυσκολίες εκφράζονται με χαμηλή σχολική επίδοση ή σχολική αποτυχία, φαινόμενο πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό τόσο στην αιτιολόγησή του, όσο και στην αντιμετώπιση (Σακκάς, 2002).

Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε ως αποτέλεσμα της ανάγκης για κατανόηση των προβλημάτων μάθησης και επίδοσης των ατόμων τα οποία παρουσίαζαν ειδικά ελλείμματα στη χρήση του προφορικού λόγου ή του γραπτού λόγου, παρά το γεγονός ότι δεν παρουσίαζαν νοητικά ελλείμματα.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να συνδεθούν άμεσα με την μάθηση, καθώς ο συγκεκριμένος όρος έρχεται στην επιφάνεια όταν ένα παιδί αποτυγχάνει στις σχολικές του επιδόσεις. Η σχολική αποτυχία ορίζεται ως η δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στα αναμενόμενα επίπεδα της μάθησης και συμπεριφοράς, όπως αυτά ορίζονται για μια συγκεκριμένη ηλικία και για μια ορισμένη σχολική τάξη από το

εκπαιδευτικό σύστημα.

Υπάρχουν περιπτώσεις που οι δυσκολίες είναι τόσο μεγάλες ώστε στην ουσία πρόκειται για σχολική αδυναμία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία με την έννοια ότι οι μαθητές δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του κανονικού σχολείου και οι περιπτώσεις αυτές αντιμετωπίζονται στο πρόγραμμα της ειδικής εκπαίδευσης (Aram et al., 2000; Sparrow et al., 2001).

Ο όρος των Μαθησιακών Δυσκολιών αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή. Στις μέρες μας ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες προκαλούν μια σύγχυση. Αρχικά, οι Μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες και τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αναφέρονται στις δυσκολίες που συνυπάρχουν με ένα σχετικά χαμηλό νοητικό επίπεδο ή κάποιο έλλειμμα στις αισθητηριακές και γνωστικές λειτουργίες ή άλλες διαταραχές στο γνωστικό σύστημα του ατόμου. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, από την άλλη αναφέρονται στις δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) και στα μαθηματικά, που παρουσιάζουν παιδιά χωρίς σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμμα και τα οποία δεν εντάσσονται στην Νοητική Υστέρηση.

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται γνώσεις σχετικά με την ιστορία, τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης τα εργαλεία αξιολόγησης και η αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και η διάγνωση δύο περιστατικών με μαθησιακές δυσκολίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.0 Έννοια και ορισμοί

Τα προβλήματα μάθησης υπήρχαν πριν αποδοθεί ο όρος “μαθησιακές δυσκολίες” για την περιγραφή ενός ανομοιογενούς πληθυσμού μαθητών οι οποίοι εμφάνιζαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Σε κείμενα αρχαίων συγγραφέων υπάρχουν αναφορές για ανεπίδεκτους μαθητές που προκαλούν την οργή των φημισμένων δασκάλων τους.

Το τελευταίο μισό του 20ου αιώνα οι ερευνητικές εργασίες πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες αύξησαν σημαντικά τις γνώσεις των μελετητών γύρω από αυτές και επέβαλαν τη συνεχή αλλαγή των ορισμών και των όρων που αποδίδουν την περιγραφή και την αιτιολογία τους (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Ο μεγάλος αριθμός των ορισμών αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές θεωρήσεις που υπάρχουν στον χώρο με αποτέλεσμα να μην έχει λυθεί οριστικά το πρόβλημα της ορολογίας. Είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός γενικά αποδεκτός όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες, γιατί οι δυσκολίες μάθησης δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά σε αυτήν εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα. Παρόλα αυτά υπάρχει μια συνεχής βελτίωση του ορισμού.

Η έννοια “μαθησιακές δυσκολίες” εδραιώθηκε στην επιστημονική κοινότητα πριν από μερικές δεκαετίες και συγκεκριμένα το 1960. Το 1963 εμφανίζεται ο όρος “μαθησιακή δυσκολία” από τον Samuel Kirk ο οποίος τον χρησιμοποίησε για να περιγράψει μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στον λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σ’ αυτή την ομάδα δεν περιλάμβανε παιδιά που έχουν αισθητηριακές μειονεξίες, όπως η τύφλωση ή η κώφωση (...) Από την ομάδα αυτή εξαίρεσε επίσης τα παιδιά που έχουν γενικευμένη νοητική καθυστέρηση. (Kirk, 1962. σελ. 2-3 ; Παντελιάδου 2011)

Σταθμό στη μελέτη δυσκολιών μάθησης αποτελεί ο Samuel Orton (Ψυχίατρος, Νευρολόγος, Νευροπαθολόγος), ο οποίος με τον όρο “στρεφοσυμβολία” κάνει μια πρώτη φαινομενική περιγραφή των δυσκολιών ανάγνωσης που την αποδίδει σε νευρολογικούς παράγοντες. Εργάζεται δηλαδή πάνω στην υπόθεση ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση οφείλονται στις διαταραχές της πλαγίωσης (Τζουριάδου, 1990).

Μετά τον Orton, άρχισε να αυξάνεται το ενδιαφέρον για τη μελέτη του φαινομένου των δυσκολιών μάθησης και από επιστήμονες από διάφορους κλάδους, όπως Ψυχίατροι, Νευρολόγοι, Ψυχολόγοι, Παιδαγωγοί κ.α. προσπάθησαν να το περιγράψουν χρησιμοποιώντας διαφορετικούς όρους σύμφωνα με την ειδικότητα του καθενός, όπως: ειδική δυσλεξία, ειδική δυσκολία ανάγνωσης, λεγασθένεια, δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσφασία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, ειδική εξελικτική διαταραχή, ειδική μαθησιακή δυσκολία, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία.

Ήδη από τη δεκαετία του 40' αναγνωρίζεται η νευροψυχολογική βάση των μαθησιακών δυσκολιών ορισμένων παιδιών, οι οποίες αποδίδονται σε εγκεφαλική βλάβη (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005). Πρώτοι οι Strauss και Lehtinen όρισαν τα χαρακτηριστικά ενός εγκεφαλοπαθούς παιδιού ως εξής : « ένα εγκεφαλοπαθές παιδί είναι ένα παιδί που πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη γέννηση υπέστη κάποια βλάβη ή υποφέρει από κάποια φλεγμονή στον εγκέφαλο. Συνέπεια μιας τέτοιας οργανικής βλάβης μπορεί να είναι κάποια ανεπάρκεια στο νευροκινητικό σύστημα. Παρόλα αυτά ένα τέτοιο παιδί μπορεί να εμφανίσει διαταραχές στην αντίληψη, τη σκέψη ή στη συναισθηματική συμπεριφορά ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό. Αυτές οι διαταραχές μπορεί να διαγνωστούν με ειδικά τεστ και αποτρέπουν ή εμποδίζουν τη φυσιολογική μαθησιακή διαδικασία» (Pierangelo ,Giuliani, 2006).

Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne και του Myklebust (1967). Ο πρώτος ορίζει ότι: « ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα, η οποία παρεμποδίζει τη διαδικασία μάθησης ». Ο ορισμός του Bannatyne (1966) ταυτίζει την έννοια της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας με τις μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 1990).

Όσον αφορά τους ορισμούς που επικεντρώνονται στην παιδαγωγική, σημαντικοί είναι οι ορισμοί που δόθηκαν από την Bateman (1965) όπως και από τον S. Kirk (1968). Σύμφωνα με την πρώτη: «Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτά που παρουσιάζουν μια σημαντική παιδαγωγική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία που μπορεί είτε να συνδέονται είτε όχι με δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα και σε δεύτερο επίπεδο με

γενικευμένη δυσλειτουργία ή συναισθηματική διαταραχή». Η Bateman πρόσθεσε τρεις τύπους μαθησιακών δυσκολιών : α) τις δυσκολίες ανάγνωσης, β) τις οπτικοκινητικές δυσκολίες και γ) τη διαταραχή της λεκτικής επικοινωνίας (Pierangelo 10 R. , ; Giuliani G., 2006).

Ο Samuel Kirk στις Η.Π.Α ήταν αυτός που έκανε τις πρώτες προσπάθειες για ακριβή προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Το 1962 ο Kirk όρισε τις μαθησιακές δυσκολίες στο έργο του 'Educating Excerptional Children'. Εισήγαγε τον όρο “μαθησιακές δυσκολίες”, για να προσδιορίσει μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή και του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών της συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Κατά τον Kirk, οι δυσκολίες αυτές προέρχονται από νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση ή από κάποιους πολιτιστικούς παράγοντες (Kirk, 1962). Αυτή η θέση του Kirk επηρέασε και άλλους μελετητές των μαθησιακών δυσκολιών.

Το 1968, στις Η.Π.Α., οι μαθησιακές δυσκολίες προσδιορίστηκαν από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα Υστερούντα Παιδιά (National Advisory Committee on Handicapped Children - NACHC), η οποία ιδρύθηκε από τον Kirk και όρισε ότι : « τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες που έχουν αναφερθεί ως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Δεν περιλαμβάνουν τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση » (Pierangelo ,Giuliani, 2006)

Όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2003) στα χρόνια που ακολούθησαν, διατυπώθηκαν, κυρίως στις Η.Π.Α. και άλλοι (συμπληρωτικοί ή περισσότερο διευκρινιστικοί) ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες, από μελετητές ή επιστημονικές ομάδες εργασίας. Μετά από όλους αυτούς έγινε μια προσπάθεια συγκερασμού των προηγούμενων τάσεων ορισμών με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός λειτουργικού ορισμού, επίσημου πλέον και ευρύτερα αποδεκτό για τις

μαθησιακές δυσκολίες προερχόμενου από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee for Learning Disabilities) των Η.Π.Α σύμφωνα με τον οποίο: «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι πιθανόν να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Παρόλο που μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εκδηλωθεί συνακόλουθα με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (για παράδειγμα, αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικούς παράγοντες (όπως πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν είναι το αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή παραγόντων» (Pierangelo R., Giuliani G., 2006). Ο ορισμός αυτός θεωρήθηκε ότι είναι ο πληρέστερος, γιατί: α) θεωρεί τη μαθησιακή δυσκολία ως πρωταρχική κατάσταση, β) είναι ο πιο περιγραφικός, γ) συμφωνεί με τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται από άτομο σε άτομο, δ) δεν αποκλείει την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε πολυτάλαντους ανθρώπους και ε) ευνοεί τη διεπιστημονική θεώρηση του προβλήματος. Επίσης, τονίζει το γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν ανομοιογενή πληθυσμό (Ferguson, 1988).

Από μια προσεκτική μελέτη του παραπάνω ορισμού προκύπτουν κάποια στοιχεία που διαφοροποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους τυπικούς συμμαθητές τους. Αυτά τα στοιχεία είναι τα εξής:

- A. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Δεν υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά και δυσκολίες σε όλο τον πληθυσμό της κατηγορίας, με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία δόμησης ενός κεντρικού προφίλ και, κατά συνέπεια, τη δυσκολία κατάθεσης μιας πρότασης διδακτικής παρέμβασης αποτελεσματικής και κατάλληλης για όλους τους μαθητές αυτής της ομάδας.
- B. Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν οργανική αιτιολογία που είναι ενδογενής στον μαθητή και όχι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων. Η άποψη περί της ενδογενούς φύσης των Μαθησιακών Δυσκολιών εξακολούθησε να υπάρχει κατά τη διάρκεια του 1960 μέσα από την υιοθέτηση του όρου «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», ο

οποίος χρησιμοποιείται έως σήμερα. Ο όρος αυτός στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει μια νευρολογική δυσλειτουργία η οποία είναι υπεύθυνη για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, παρόλο που τα σημερινά τεχνολογικά μέσα δεν είναι ικανά να καταγράψουν την υπαρξή της.

- C. Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται πάντοτε με σημαντικά προβλήματα στη μάθηση. Στη συντριπτική τους πλειονότητα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται αφού έχουν ήδη αποτύχει στο σχολείο.

Ο όρος “μαθησιακές δυσκολίες” αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, ωστόσο στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ευκολία, με αποτέλεσμα σε αρκετές περιπτώσεις να αλλοιώνεται το περιεχόμενό του. Οι λόγοι που υπάρχει καταχρηστική χρήση του όρου είναι πολλοί, οι δύο βασικότεροι είναι οι ακόλουθοι:

- Για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες η εικόνα που επικρατεί είναι η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού το οποίο όμως δεν μπορεί να τα καταφέρει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Αυτή η εικόνα είναι οικεία τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο για οποιοδήποτε λόγο δέχονται τον όρο “μαθησιακές δυσκολίες”, εφόσον αυτό στερείται κάθε παθολογικής και κοινωνικής επιβάρυνσης και επιπλέον παρέχει τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας. Οι εκπαιδευτικοί από την μεριά τους χρησιμοποιούν αυτόν τον όρο γιατί δεν είναι αρνητικά φορτισμένος και διευκολύνει την επικοινωνία τους με τους γονείς ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Επιπλέον ο όρος αυτός είναι επιστημονικά αποδεκτός και υπονοεί ότι το πρόβλημα είναι ενδογενές.

- Ο συγκεκριμένος όρος παραπέμπει στην ανάγκη για παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας. Χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για όλα τα παιδιά που χρειάζονται εκπαιδευτική βοήθεια, ενώ η ένταξη των παιδιών σε ειδική τάξη (τμήμα ένταξης) πραγματοποιείται μετά από συμφωνία μεταξύ του σχολείου και των γονέων του παιδιού. Ωστόσο υπάρχει και ένας αριθμός μαθητών που χαρακτηρίζονται παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς αυτό να ισχύει στην πραγματικότητα. Αυτός ο όρος χρησιμοποιείται για παιδιά που έχουν προβλήματα στη μάθηση, εξαιτίας κοινωνικών, οικογενειακών προβλημάτων, για παιδιά παλιννοστούντων με διαφορετική μητρική γλώσσα, παιδιά με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής ή με ελαφριά νοητική υστέρηση.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ενδογενής διαταραχή και όχι συνέπεια

εξωτερικών παραγόντων. Με την συνθήκη της ενδογενούς φύσης των μαθησιακών δυσκολιών προσδιορίζονται επίσης όλοι εκείνοι οι εξωτερικοί παράγοντες, οι οποίοι δεν αποτελούν το αίτιο για την δημιουργία των μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι τα οικογενειακά, τα οικονομικά, τα κοινωνικά πολιτισμικά και άλλα προβλήματα δεν αποτελούν αιτία της εν λόγω διαταραχής. Όλοι οι προηγούμενοι παράγοντες μπορούν να συνυπάρχουν και να επιδρούν αλλά δεν φαίνεται να είναι αυτοί υπεύθυνοι για την δημιουργία των μαθησιακών δυσκολιών. Ιδιαίτερα όσον αφορά τη σημασία της διδασκαλίας, έχει τονιστεί επανειλημμένα ότι η διδασκαλία που δεν είναι προσαρμοσμένη στο κατάλληλο επίπεδο της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού μπορεί να δράσει πολλαπλασιαστικά ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες. (Στασινός, 1993 ; Φλωράτου, 1992).

Εκτός απο τους εξωτερικούς παράγοντες, αποκλείονται επίσης ως αιτιολογικοί ορισμένοι ενδογενείς, όπως είναι η νοητική υστέρηση, τα αισθητηριακά και τα κοινωνικο – συναισθηματικά προβλήματα. Αυτό δεν αποκλείει το ενδεχόμενο ένα τυφλό παιδί, παραδείγματος χάρη, να έχει και μαθησιακές δυσκολίες με την προϋπόθεση ότι αυτές δεν οφείλονται σε προβλήματα όρασης.

Σε νεότερους ορισμούς γίνεται προσπάθεια για τον διαχωρισμό των μαθησιακών δυσκολιών από άλλες συνθήκες όπως είναι η υπερκινητικότητα και το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής. Αν και αναγνωρίζεται η πιθανότητα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζονται και προβλήματα αυτοελέγχου ή κοινωνικής αντίληψης, τονίζεται ότι τέτοιου είδους προβλήματα απο μόνα τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010) .

Αν και ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών έχει διατυπωθεί πριν απο 50 χρονιά, το ερώτημα για την έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση συνεχίζει ακόμα και σήμερα να απασχολεί τις θεωρητικές και ερευνητικές αναζητήσεις των επιστημόνων, ένα γεγονός που έχει οδηγήσει στην διατύπωση πολλών και διαφορετικών ορισμών των μαθησιακών δυσκολιών. Σημαντικό είναι όμως να αναφερθεί πως παρά την μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών και των χαρακτηριστικών τους που τις διαφοροποιούν απο την νοητική υστέρηση, τις συναισθηματικές διαταραχές, τις διαταραχές λόγου παραμένει η ανάγκη για αποσαφήνιση των μαθησιακών δυσκολιών απο τις υπόλοιπες διαταραχές.

Ο διαγνωστικός όρος “μαθησιακές δυσκολίες” αναφέρεται στις δυσκολίες ανάγνωσης, γραφής και των μαθηματικών που έχουν σαν αποτέλεσμα κατώτερη απο

την αναμενόμενη για την χρονολογική τους ηλικία σχολική επίδοση.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολικά χρόνια. Τα ποσοστά τους κυμαίνονται 15-30% του μαθητικού πληθυσμού. Οι πρώτες ενδείξεις εκδηλώνονται στη προσχολική ηλικία με τη μορφή οπτικοαυτιληπτικών διαταραχών ή με τη μορφή των διαταραχών του λόγου.

Έτσι, οι Μαθησιακές Δυσκολίες περιγράφονται πλέον με βάση μια σημαντική απόκλιση από τη μέση επίδοση, καθώς και με το κριτήριο αποκλεισμού περιπτώσεων παιδιού που ανήκουν σε άλλες ομάδες μειονεξίας, όπως η νοητική καθυστέρηση (Lyon, Fletcher, & Barnes, 2002).

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ για να περιγράψει τις ειδικές δυσκολίες μάθησης, ενώ στη Βρετανία υπεργενικευμένα για να περιγράψει κάθε είδους πρόβλημα μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς. Απο τους παιδαγωγούς χρησιμοποιείται για κάθε μορφή υποεπίδοσης, ενώ απο τους γιατρούς για κάθε αναπτυξιακή διαταραχή. (Τρίγκα – Μερτίκα 2010).

1.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση

- **Προηγούμενη γνώση**

Τα παιδιά από μικρή ηλικία προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα ερεθίσματα που δέχονται, οργανώνουν ιδέες και κατασκευάζουν θεωρίες για να εξηγήσουν καθημερινά φαινόμενα. Σε αυτές τις έννοιες και τις θεωρίες στηρίζονται τα παιδιά για να οικοδομήσουν νέα γνώση δηλαδή επηρεάζουν το τι γίνεται αντιληπτό από την αισθητηριακή μνήμη, κατευθύνουν την προσοχή σε συγκεκριμένα ερεθίσματα και βοηθούν στην επεξεργασία νέων πληροφοριών. Αλλά η μάθηση δεν είναι μόνο η συσσώρευση νέας γνώσης στις ήδη υπάρχουσες, είναι ο μετασχηματισμός και η αναδιοργάνωση των προηγούμενων γνώσεων.

Οι προηγούμενες γνώσεις μπορούν, ωστόσο να γίνουν και τροχοπέδη στην απόκτηση νέων γνώσεων. Αρκετές από τις προ υπάρχουσες ιδέες των παιδιών είναι λαθεμένες και ελλιπείς επειδή στηρίζονται σε περιορισμένες εμπειρίες και σε απλοϊκές γενικεύσεις. Οι ιδέες αυτές αλλάζουν δύσκολα ακόμα και μετά από τη

διδασκαλία των επιστημονικά έγκυρων εννοιών ή την παρουσία δεδομένων που τις αντικρούουν. Οι μαθητές τείνουν να αγνοούν τις πληροφορίες που ανατρέπουν τις απόψεις τους ή να προσαρμόζουν τις νέες πληροφορίες για να τις εντάξουν στα εννοιολογικά σχήματα που ήδη έχουν. Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν μη έγκυρη επιστημονικά γνώση για να ερμηνεύσουν νέα ερεθίσματα, τότε οδηγούνται σε λανθασμένα συμπεράσματα. (Moseley 1985 ; Τρίγκα- Μερτίκα 2010)

- **Μεταγνωστικές δεξιότητες:**

Ο όρος «μετάγνωση» αναφέρεται στην ενημερότητα των μαθητών για τις νοητικές τους διαδικασίες που χρησιμοποιούν για να μάθουν. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρονται στις:

1. Γνωστικές λειτουργίες
2. Διαδικασίες ρύθμισης των γνωστικών λειτουργιών τους.

Η αποτελεσματική μάθηση προϋποθέτει την αποτελεσματική χρήση στρατηγικών, την ενεργητική παρακολούθηση της πορείας του έργου, καθώς και τον αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματα. Όταν τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναζητήθηκαν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώθηκε ότι αυτοί αντιμετωπίζουν σημαντικά μεταγνωστικά ελλείμματα τα οποία επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση. (Baker & Brown, 1984; Garner, 1988; Wong, 1985). Τα προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκτείνονται σε μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση των απαιτήσεων ενός έργου και ο κατάλληλος αρχικός σχεδιασμός, η επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών, η παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του γνωστικού έργου. (Παντελιάδου, 2011)

Για πολλούς επιστήμονες του αντικειμένου της μετάγνωσης, ο πυρήνας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι οι στρατηγικές (Garner, 1988; Kluge, 1987). Με τον όρο «στρατηγικές» ορίζουμε όλες τις ειδικές ενέργειες, τεχνικές, μεμονωμένες ή σχέδια δράσης, που βοηθούν το άτομο να ολοκληρώσει ένα γνωστικό έργο (Banerji, 1987). Ο αποτελεσματικός μαθητής χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές προκειμένου να ανταποκριθεί σε ένα γνωστικό έργο. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όμως αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε αυτόν τον τομέα (Μπότσας, 2007). Τα προβλήματα μπορεί να αφορούν είτε την επιλογή είτε την

εφαρμογή των στρατηγικών και οφείλονται στην ελλειμματική μεταγνωστική γνώση τους. (Englert, 1990 ; Jacobs & Paris, 1987).

Οι στρατηγικές που διαθέτουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένες (Μπότσας & Παντελιάδου, 2001; Wong, 1991), απλές και επιφανειακής επεξεργασίας, που δεν ταιριάζουν ούτε με την ηλικία τους ούτε με τη γνωστική τους εμπειρία (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003; Wong, 1994). Επιπλέον, εξαιτίας της ελλειμματικής μεταγνωστικής περιστασιακής γνώσης, δεν έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ούτε τις στρατηγικές που ξέρουν με ευέλικτο τρόπο. (Παντελιάδου, 2011)

Συνολικά, τα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την άποψη ότι τα μεταγνωστικά ελλείμματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι υπαρκτά και σημαντικά (Borkowski, Estrada, Milstead, & Hale, 1989), και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή τους σε όλα τα γνωστικά έργα καθ' όλη τη σχολική τους ζωή. Παρόλα αυτά, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επεξεργάζονται τα επιμέρους γνωστικά έργα (π.χ. κατανόηση κειμένων) είναι παρόμοιος με εκείνον των τυπικών συμμαθητών τους (Μπότσας, 2007) Αυτό που συμβαίνει όμως είναι ότι η διαφορά στην επίδοση προκύπτει από το σημείο εκκίνησης της σχολικής ζωής (Vauras, Kinnunen & Rauhanummi, 1999). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ξεκινούν από πολύ χαμηλά και αυτή η διαφορά από τους τυπικούς συμμαθητές τους διευρύνεται και επιδεινώνεται με το πέρασμα του χρόνου. (Παντελιάδου, 2011).

- **Κίνητρα Μαθησης**

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ερευνητές πιστεύουν ότι δεν θα έπρεπε η σχολική επίδοση να εξετάζεται ως ένα ψυχρό γνωστικό εγχείρημα, αλλά υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επιδρούν επάνω της, όπως είναι για παράδειγμα τα κίνητρα.

Σαν κίνητρα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για την αξία της μάθησης από τη συμμετοχή τους σε μια δραστηριότητα δηλαδή κατά πόσο κρίνουν ότι η δραστηριότητα είναι ευχάριστη, χρήσιμη και σημαντική για τους ίδιους. Ένας μαθητής είναι πρόθυμος να προσπαθήσει και να ξοδέψει χρόνο για να αποκτήσει γνώσεις για μια δραστηριότητα που ξέρει ότι θα αποδώσει υψηλά και έχει σχέση με τα ενδιαφέροντα του.

Επιπλέον τα κίνητρα για μάθηση επηρεάζονται από το αποτέλεσμα της προσπάθειας τους, δηλαδή στο πού αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία των προσπαθειών τους. Το αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται σε παράγοντες εσωτερικούς ή εξωτερικούς από τον ίδιο τον μαθητή (π.χ. ικανότητα του μαθητή ή εύνοια του δασκάλου αντίστοιχα), παράγοντες που ο ίδιος ο μαθητής μπορεί ή όχι να επηρεάσει με την συμπεριφορά του (π.χ. προσπάθεια) και παράγοντες που είναι σταθεροί ή μεταβαλλόμενοι (π.χ. τύχη). Ορισμένοι μαθητές τείνουν να αποδίδουν την αποτυχία τους στην έλλειψη ικανότητας, γεγονός που τραυματίζει την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους και επιδρά αρνητικά στη μάθηση και κατα συνέπεια στην σχολική τους και μετέπειτα ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως δεν έχουν ισχυρά κίνητρα και προτιμούν να είναι παθητικοί απέναντι στη μάθηση. Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία τους κάνει να πιστεύουν ότι δεν έχουν ικανότητες και οποιαδήποτε προσπάθεια τους θα είναι μάταιη και καταδικασμένη στην αποτυχία. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την συνεχή αποφυγή της εμπλοκής τους σε γνωστικά έργα, προκειμένου να μην έχουν μια νέα αποτυχία. Με την στάση τους αυτή στερούνται από την ευκαιρία μάθησης και νέας γνώσης, επιβεβαιώνοντας και ισχυροποιώντας τις πεποιθήσεις των μειωμένων κινήτρων και των αρνητικών συναισθημάτων.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμποδίζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να οδηγηθούν στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση. «Αυτορυθμιζόμενη» 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 του στόχους. (Harris, Graham, McElroy & Humby, 1994).

Συνοψίζοντας, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μειωμένη πρόθεση για μάθηση, και κυρίως ενεργητική μάθηση, καθώς και μειωμένο ενδιαφέρον για ότι σχετίζεται με σχολικά έργα. Πιστεύουν ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα, με συνέπεια να είναι αρνητικοί στο να καταβάλουν προσπάθεια για την ολοκλήρωση ενός έργου ή για την εξωτερική ενίσχυση και την εξάρτηση από τους άλλους.

- **Άλλοι παράγοντες**

Το κοινωνικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στην μάθηση. Η κοινωνική

αλληλεπίδραση συμβάλει στην γνωστική ανάπτυξη, γιατί δημιουργεί προϋποθέσεις για γνωστικές συγκρούσεις, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά σε τροποποίηση των απόψεών τους. Οι συνεργασίες με συνομηλίκους και ενήλικες επιτρέπουν στα άτομα να επεξεργαστούν από κοινού τρόπους σκέψης και να παρατηρήσουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που οι άλλοι χρησιμοποιούν, τις οποίες εσωτερικεύουν και σταδιακά εφαρμόζουν αυτόνομα. Η γνώση δεν είναι ατομικό επίτευγμα, αλλά αποτέλεσμα συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες και προϊόν διαπραγμάτευσης και συναίνεσης. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005 ; Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

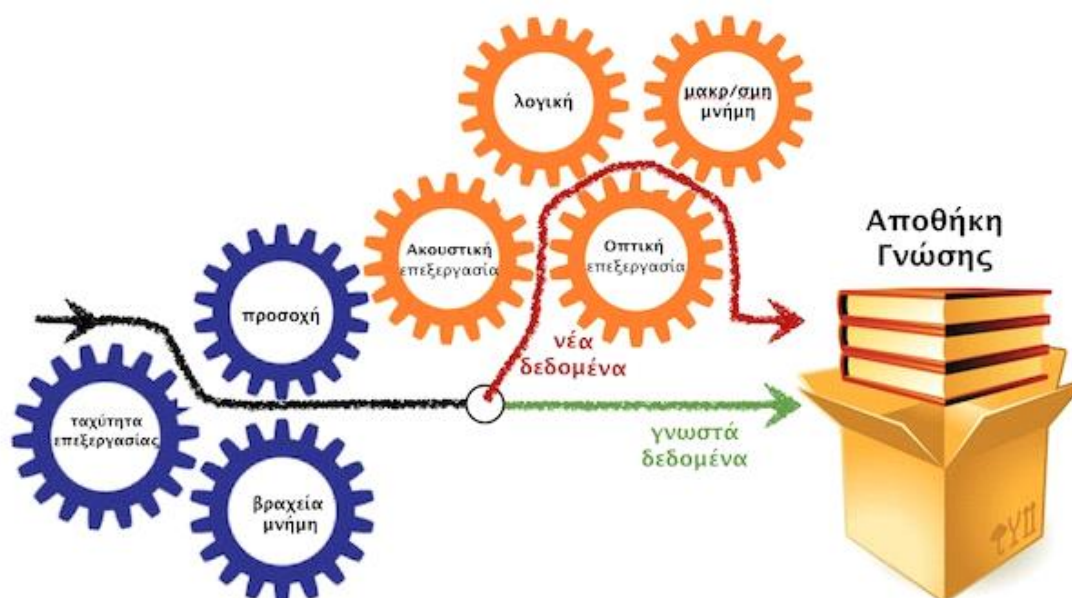
Σύγχρονες γνωστικές θεωρίες παραδέχονται πως η μάθηση δεν είναι μια ενεργητική προσπάθεια ερμηνείας των εμπειριών μας. Αλλά ούτε αποδεχόμαστε νέες πληροφορίες άκριτα, δεν τις κατανοούμε όλοι με τον ίδιο τρόπο, ούτε τις αποθηκεύουμε αυτούσιες στη μνήμη μας. Αντιθέτως οι προηγούμενες γνώσεις μας, οι γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούμε και το κοινωνικό περιβάλλον , επηρεάζουν το τι και το πως μαθαίνουμε.

Στις σύγχρονες γνωστικές προσεγγίσεις κυρίαρχη θέση κατέχει η θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας με βάση την οποία η μάθηση περιλαμβάνει την επεξεργασία και την αποθήκευση πληροφοριών με τη βοήθεια της αισθητηριακής, της εργαζόμενης και της μακρόχρονης μνήμης. Η αισθητηριακή μνήμη διατηρεί προσωρινά τα ερεθίσματα που γίνονται αντιληπτά με τις αισθήσεις μας. Όσα από αυτά μας τραβάνε την προσοχή, προωθούνται στην μνήμη εργασίας, η οποία είναι υπεύθυνη για την επεξεργασία των πληροφοριών. Η μνήμη εργασίας έχει περιορισμένη χωρητικότητα και διάρκεια, δηλαδή χειρίζεται λίγες πληροφορίες και για μικρό χρονικό διάστημα. Η επανάληψη διατηρεί ενεργές τις πληροφορίες στην μνήμη εργασίας και αυξάνει την πιθανότητα προώθησής τους στη μακροπρόθεσμη μνήμη, η οποία είναι η αποθήκη του μνημονικού μας συστήματος. Η γνώση αποθηκεύεται στη μακρόχρονη μνήμη σε διάφορες μορφές, όπως η σημασιολογική (γνώση εννοιών και κανόνων), η διαδικαστική (γνώση διαδικασιών) και η επεισοδιακή (αναμνήσεις γεγονότων) και ανασύρεται από την μακρόχρονη μνήμη για την επεξεργασία νέων πληροφοριών.

Ο τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών στη μνήμη (γνωστικές στρατηγικές) επηρεάζει τη δυνατότητα μελλοντικής ανάκλησης και αξιοποίησής τους σε νέες καταστάσεις. Η μηχανική επανάληψη επιτρέπει στους μαθητές να αποθηκεύουν και να ανακαλούν αποσπασματικές πληροφορίες από την μνήμη. Καλύτερη αποθήκευση

στη μακρόχρονη μνήμη επιτυγχάνεται με τη χρήση γνωστικών στρατηγικών βαθιάς επεξεργασίας, όπως η οργάνωση των πληροφοριών και η σύνδεσή τους με προηγούμενες γνώσεις, που απαιτούν πιο ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη μάθηση εκ μέρους των μαθητών. (Αναγνωστοπούλος και συν, 2005; Τρίγκα – Μερτίκα, 2010).

Σχεδιάγραμμα μάθησης εγκεφάλου



Όλες οι πληροφορίες επεξεργάζονται αυτόματα από τις δεξιότητες ακούσιας επεξεργασίας του εγκεφάλου(με μπλε). Σε περίπτωση που η πληροφορία είναι γνωστή ο εγκέφαλος την επεξεργάζεται και απλά την αποθηκεύει. Σε περίπτωση που η πληροφορία είναι νέα χρειάζεται βαθύτερη επεξεργασία (πορτοκαλί δεξιότητες) ώστε να γίνει κατανοητή και να αποθηκευτεί. Εάν κάποιο από αυτά τα “γρανάζια” υστερεί τότε η επεξεργασία και κατ’ επέκταση η γνώση είναι πιο δύσκολο να επιτευχθεί.

1.2 Συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών

Ανάλογα με την ερμηνεία που δίνει ο κάθε ερευνητής στον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» η εκτίμηση του πλήθους των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες ποικίλει.

Ορισμένοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι το πλήθος των ατόμων που εμφανίζουν μικρές, μέτριες ή μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση (περιλαμβάνονται και τα άτομα με ειδικές ανάγκες) αντιπροσωπεύει ποσοστό της τάξης του 10% έως 20% του γενικού πληθυσμού. Άλλοι, όμως, ανεβάζουν το ποσοστό αυτό σε πολύ υψηλότερα επίπεδα. Σύμφωνα με τους Adelman και Taylor, οι περισσότεροι συμφωνούν με την άποψη το ποσοστό 30% περίπου του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα μάθησης. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Οι έρευνες της Strobel οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το 1/3 των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές έχει υψηλή νοημοσύνη και σχεδόν το 1/10 πάρα πολύ υψηλή νοημοσύνη. Οι περισσότερες δυσκολίες, σύμφωνα με πολλές έρευνες, εμφανίζονται στα γλωσσικά μαθήματα σε ποσοστό που φτάνει μέχρι και 80% από το συνολικό ποσοστό των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Σακκάς, 2002).

Αρκετά είναι τα παιδιά στα οποία μαζί με τις μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν και άλλες σχολικές διαταραχές όπως για παράδειγμα ελλειμματική προσοχή. Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών όπου ένα ευρύ φάσμα διαταραχών συνοδεύει τις μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά βιώνουν πιο έντονο άγχος, που εκφράζεται συχνά ως φόβος, επιπλέον τα παιδιά αυτά νιώθουν έντονη μοναξιά και ματαιώση. Η παρουσία ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας πολύ συχνά παρατηρείται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όπως επίσης και διάφορες διαταραχές συμπεριφοράς ή συναισθηματικές διαταραχές όπως κατάθλιψη και αρνητική εικόνα του εαυτού τους. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2004)

Όσο αφορά τη συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών στα δύο φύλα, υπερισχύει στα αγόρια με ποσοστό 3,5:1 περίπου. Η δυσαναλογία αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στα δύο φύλα οφείλεται στο ότι ίσως τα αγόρια είναι πιο τρωτά από ότι τα κορίτσια στο μηχανισμό της αυξημένης τεστοστερόνης που κατά την εμβρυογένεση τροποποιεί την ομαλή ανάπτυξη του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Η τροποποίηση αυτή αυξάνει τις πιθανότητες για μετεμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. (Αναστασίου, 1998)

Αξίζει να αναφέρουμε ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια η συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών. Το ποσοστό ποικίλει από χώρα σε χώρα, γιατί επηρεάζεται, τόσο από το γλωσσικό περιβάλλον της κάθε χώρας, όσο και από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες το 15 – 20 % του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει περισσότερο ή λιγότερο πρόβλημα ή δυσκολία

σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο μάθησης. Η κλινική εικόνα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία είναι διαφορετική σε κάθε άτομο, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και τον τρόπο αντίδρασης του παιδιού, της οικογένειας του, αλλά και του κοινωνικού περιγύρου (Πόρποδας Κ.,2003)

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

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

1.3 Μύθοι για τις μαθησιακές δυσκολίες

Πριν συνεχίσουμε, οφείλουμε να αποσαφηνίσουμε κάποιους μύθους που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες. Η αποσαφήνιση αυτή κρίνεται απαραίτητη, ώστε να υπάρξει καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου των μαθησιακών δυσκολιών και εφαρμογή πιο αποτελεσματικής εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών που τις αντιμετωπίζουν. Οι πιο διαδεδομένοι μύθοι είναι οι εξής:

- **Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή νοημοσύνη:** παρατηρείται συχνά σύγχυση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στην νοητική υστέρηση. Σημαντική προϋπόθεση για να διαγνωστεί ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες είναι η φυσιολογική νοημοσύνη του ατόμου αυτού. Η κατανομή των δεικτών νοημοσύνης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι παρόμοια με αυτή των φυσιολογικών ατόμων.

- **Τα άτομα με μαθησιακές δεν μπορούν να μάθουν:** τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν μέσα απο εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες τους, ανάλογα με το είδος των μαθησιακών δυσκολιών που έχουν.

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να φτάσουν μέχρι ακαδημαϊκό επίπεδο σπουδών.

- **Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας:** οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια νευρογενής διαταραχή η οποία υπάρχει από την γέννηση του παιδιού. Με την κατάλληλη διδακτική διδασκαλία μπορεί να μάθουν και να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του μαθητή.

- **Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι τεμπέληδες:** τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του διδακτικού προγράμματος.

- **Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα μόνο στα μαθήματα του σχολείου:** τα νέα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχουν σημαντικά κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία είτε οφείλονται στην συνεχή αποτυχία τους είτε προβλήματα σε γνωστικές λειτουργίες.

- **Οι μαθησιακές δυσκολίες ξεπερνιούνται με την πάροδο του χρόνου:** Εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο και ένταση σε κάθε ηλικία όμως δεν απαλείφονται με τον καιρό. Είναι ένα πρόβλημα δια βίου.

- **Οι μαθησιακές δυσκολίες θεραπεύονται:** Είναι ένας μύθος ο οποίος οφείλεται στις διάφορες θεραπείες που κατά καιρούς εμφανίζονται, χωρίς ωστόσο να υπάρχει καμία επιστημονική τεκμηρίωση. Υπάρχουν εξατομικευμένα και εξειδικευμένα προγράμματα που διευκολύνουν την μάθηση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Η ηλικία που ξεκινάμε σε ένα παιδί την παρέμβαση παίζει σημαντικό ρόλο για την βελτίωση του ατόμου. Το άτομο μαθαίνει να αναγνωρίζει τις δυσκολίες του και να βρίσκει εναλλακτικούς τρόπους για να τις αντιμετωπίσει, να τις προσπεράσει και να προχωρήσει στην μαθησιακή διαδικασία. (Ρηγοπούλου 2002 ; Τρίγκα – Μέρτικα 2010)

1.4 Αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών

Ο ακριβής καθορισμός των αιτίων των μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετά δύσκολος γιατί είναι ένα πολύ παραγοντικό φαινόμενο. Επιπλέον εξαρτάται και από την ειδικότητα, η οποία αξιολογεί τις μαθησιακές δυσκολίες. Τα κυριότερα αίτια

ωστόσο μπορούν να αποδοθούν σε βιολογικής φύσεως όπως είναι οι δυσλειτουργίες, η κληρονομικότητα, οι συναισθηματικές διαταραχές, ενώ επιπλέον μπορεί να οφείλονται και σε ψυχολογικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, όπως το περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται το παιδί.

Οι προδιαθεσικοί παράγοντες αφορούν την λειτουργία του εγκεφάλου καθώς και τις συνθήκες κύησης τόσο προγεννητικά όσο και περιγεννητικά, δηλαδή οι παράγοντες που έχουν σχέση κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης όπως ο υποσιτισμός της εγκύου, η έκθεση σε ιονίζουσα ακτινοβολία ή τοξικές ουσίες, μολυσματικές ασθένειες, αλκοολισμός, αιμορραγίες, λήψη φαρμάκων κλπ., αλλά και παράγοντες που έχουν σχέση με επιδράσεις κατά τη γέννηση του παιδιού, όπως ο πρόωρος τοκετός, το χαμηλό βάρος του νεογέννητου, το ελλιπώς ανεπτυγμένο νευρικό σύστημα, η αργοπορημένη οξυγόνωση του εγκεφάλου, τα διάφορα προβλήματα υγείας κλπ.

Τα διαφορετικά συμπεράσματα των γενετικών μελετών δεν επιβεβαιώνουν το βαθμό επίδρασης των γενετικών παραγόντων στις διαταραχές μάθησης των παιδιών. Ορισμένες μελέτες σε δίδυμα παιδιά έδειξαν ότι η κληρονομικότητα έπαιζε σημαντικό ρόλο, ενώ σε άλλες ήταν χαμηλή. Έτσι, οι επιστήμονες οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι γενετικές επιδράσεις μειώνονται με την ηλικία. Αντ' αυτού όμως δεν υπάρχουν ενδείξεις που να επιβεβαιώνουν αυτή την υπόθεση (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005) .

Πρόσφατες γενεαλογικές μελέτες θεωρούν αίτιο για τη διαταραχή της ανάγνωσης τα χρωμοσώματα 1,2,6,15 και 18. Επιπλέον, έρευνες έδειξαν την υψηλή επίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών ανάμεσα σε συγγενείς πρώτου βαθμού και μάλιστα την επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών με αντιστοιχία 4:1 (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005) .

Έχει αποδειχθεί, ότι ο λόγος και η κίνηση είναι λειτουργίες που τελούνται στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, ενώ το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την χωροταξική αντίληψη αλλά και τα ηχητικά ερεθίσματα. Στην περίπτωση της ανάγνωσης είναι απαραίτητη η συνεργασία και των δύο ημισφαιρίων. Στην περίπτωση των ατόμων που εμφανίζουν αριστεροχειρία, αποδείχθηκε επίσης η αριστερή αντιπροσώπευση. Παρόλο ότι πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αριστεροχειρία, πρέπει να τονίσουμε πως αυτή από μόνη της δεν αποτελεί αιτία διαταραχής, αλλά συχνά συνδέεται με τις περιπτώσεις “προικισμένων παιδιών” με μεγάλες μαθηματικές ή οπτικοχωροαντιληπτικές ικανότητες.

Επιπρόσθετα, σημαντικοί θεωρούνται οι παράγοντες που σχετίζονται με το φύλο και τη λειτουργία των ανδρογόνων ορμονών (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Η ανάγνωση και η γραφή είναι το αποτέλεσμα πολλών λειτουργιών και η διαταραχή τους επεκτείνεται σε περισσότερες από μια ικανότητες. Ας εστιάσουμε στην ικανότητα της ανάγνωσης και αν στηριχτούμε στις αρχικές μελέτες του Orton (1930) διαχωρίζουμε την διαδικασία αυτή σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση αφορά την αναγνώριση και η δεύτερη την κατανόηση των λέξεων. Σύμφωνα με αυτά λοιπόν, οι διαταραχές στην ανάγνωση οφείλονται σε ελλείμματα στην οπτική αντίληψη. Νεότερες έρευνες αποκαλύπτουν ελλείμματα στην ακουστική και γλωσσική λειτουργία και ειδικά της φωνολογικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η φωνολογική ετοιμότητα θεωρείται ότι παίζει σημαντικό ρόλο για την ερμηνεία της δυσκολίας στην ανάγνωση (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Η εκμάθηση της ανάγνωσης προϋποθέτει την ικανότητα μετατροπής γραμμάτων σε ήχους, διατήρηση των ήχων αυτών στη μνήμη και ξανά μετατροπή και σύνθεση σε ήχους, ώστε να σχηματιστούν λέξεις. Τα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση μπορούν να χρησιμοποιήσουν το γραπτό λόγο μόνο όταν δεν έχουν να μετατρέψουν το γραπτό σε προφορικό. Παρουσιάζουν δυσκολία στην αντίληψη της αλληλουχίας των φωνημάτων και στη μετατροπή τους σε ήχους. Πετυχαίνουν πολύ καλά όμως σε διαδικασίες που απαιτούν μνήμη και αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

1.5 Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Κάθε παιδί είθισται να χαρακτηρίζεται όχι από ένα, αλλά από περισσότερα γνωρίσματα που υποδηλώνουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών ακόμα και σε προσχολική ηλικία. Κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι εμφανίζουν μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στην σχολική επίδοση, την οποία προσδοκούμε με βάση τις δυνατότητες τους και αυτή που πραγματοποιούν.

Στη προσχολική ηλικία παρουσιάζεται μια ελαφριά αργοπορία στην εξέλιξη του οπτικοκινητικού και ακουστικού – φωνητικού λόγου, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην μπορούν τις βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, τις ικανότητες δηλαδή εκείνες που είναι απαραίτητες για την μάθηση. Παρόλα αυτά είναι δύσκολο να γίνει η

διάγνωση σε αυτή την ηλικία διότι το κάθε παιδί αναπτύσσεται με διαφορετικό ρυθμό. Ωστόσο είμαστε υποχρεωμένοι να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή σε κάποια χαρακτηριστικά όπως, για παράδειγμα η αδυναμία συγκέντρωση της προσοχής, η ανεπάρκεια στην κινητική ανάπτυξη και η καθυστέρηση ή εμφάνιση διαταραχών στην ομιλία.

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσαν να οφείλονται σε γνωστικά, κοινωνικά και νευροψυχολογικά αίτια. Γνωστικά χαρακτηριστικά είναι : η ελλιπής χρήση στρατηγικών μνήμης και μάθησης, η έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης, προβλήματα στη διατήρηση της προσοχής, παρορμητικά γνωστικό ρυθμό (έλλειψη στοχαστικότητας).

Κοινωνικά χαρακτηριστικά είναι : δε χαίρουν της συμπάθειας και της φιλίας των συνομηλίκων τους, δέχονται απόρριψη περισσότερο από τα άλλα παιδιά, παρουσιάζουν προβλήματα προσωπικότητας, παρουσιάζουν περισσότερο από τα άλλα παιδιά άγχος, κατάθλιψη, απόσυρση και κακή εικόνα του εαυτού, τέλος είναι λιγότερο αποδεκτά και περισσότερο επιθετικά από τα άλλα παιδιά.

Οι περισσότερες υποθέσεις για τις νευρολογικές αιτίες των μαθησιακών προβλημάτων προβάλλουν ανωμαλίες στην εγκεφαλική πλευρίωση. Έχει διαπιστωθεί: αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας στον επικρατούντα εγκεφαλικό λοβό (η αντιστροφή της συνήθους εγκεφαλικής συμμετρίας), αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας αντίληψης του χώρου ή της ικανότητας για λόγο, αναπτυξιακή καθυστέρηση στην πλευρίωση, σχετική μειονεξία του αριστερού λοβού έναντι του δεξιού, δυσλειτουργία στη διημισφαιρική συνεργασία που οφείλεται κυρίως σε προβλήματα μετάδοσης – μεταφοράς του μεσολόβιου. Αυτά είναι και τα νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά. (Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό , 1989)

Το κεντρικό προφίλ για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι δύσκολο, καθώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα παιδιών όπου το κύριο γνώρισμα τους είναι η ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων τους. Αν και η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει καθορίσει με σαφήνεια ένα κυρίαρχο προφίλ ορισμένα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και την κοινωνική ανάπτυξη συναντώνται σε ένα μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς μαθητές.

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, λοιπόν, που μπορούν να υποδηλώνουν την

ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών είναι τα ακόλουθα :

1. Δυσκολεύονται στο ξεδιάλεγμα, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού.

2. Δυσκολεύονται πολύ στις τοποχρονικές αλληλουχίες, δηλαδή, να μάθουν τις μέρες της βδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο, να βρίσκουν μία λέξη στο λεξικό ή κάτι παρόμοιο.

3. Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας», δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και, κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου στοχαστεί (σκεφτεί) πριν απαντήσουν· είναι λογικό ένα παρορμητικό παιδί που δεν διατηρεί για πολλή ώρα την προσοχή του, να μην έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που θα του επιτρέψουν να αξιολογεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, να τις οργανώνει και να τις ανακαλεί, όταν του χρειάζεται.

4. Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό, συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιό τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στον τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους.

5. Δυσκολεύονται να πάρουν μήνυμα από το τηλέφωνο γιατί πρέπει να ακούν και να γράφουν σε γρήγορο ρυθμό.

6. Έχουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής οπότε κουράζονται πιο εύκολα σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, διότι ο μηχανισμός φιλτραρίσματος του εγκεφάλου, ο οποίος ξεχωρίζει αυτό που είναι άσχετο, επουσιώδες και επιτρέπεται στο άτομο να συγκεντρωθεί σ' αυτό που είναι ουσιώδες, δεν λειτουργεί. Έτσι, προσέχει εξίσου με τη δασκάλα που εξηγεί, τα βήματα που ακούγονται στο διάδρομο ή το κουδούνισμα που κάνουν τα σκουλαρίκια της την ώρα που μιλάει.

7. Πολλά από τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι πολύ ικανά σε κάποια ή κάποιες δεξιότητες και πολύ αδύνατα σε άλλες. π.χ. ένας μαθητή της ΣΤ΄ τάξης που είχε

σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και ορθογραφία, διέθετε εκπληκτική ικανότητα να φτιάχνει θαυμάσιες κατασκευές από σύρμα.

8. Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες.

9. Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.

10. Θυμούνται το πρόγραμμα της τηλεόρασης αλλά όχι την ορθογραφία απλών λέξεων που χρησιμοποιούν καθημερινά.

11. Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή (χαμηλή αυτοεκτίμηση).

12. Τα περισσότερα εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα, γι' αυτό μας τα περιγράφουν σαν «ζημιάρικα παιδιά» αδέξια στις κινήσεις.

13. Επειδή το κεντρικό νευρικό τους σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης το οποίο, σύμφωνα πάντα με τον J. Piaget, προηγείται από την αφηρημένη σκέψη.

14. Δυσκολεύονται πολύ να μάθουν ορισμούς, να θυμούνται ημερομηνίες, μάχες, συνθήκες, ονόματα κ.λ.π

15. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις.

16. Έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα ή στη γραφή καθ' υπαγόρευση γιατί ο ρυθμός υπαγόρευσης συνήθως είναι πιο γρήγορος από αυτόν που μπορούν να ακολουθήσουν.

17. Κρατάνε το μολύβι τόσο σφιχτά με αποτέλεσμα γρήγορα να κουράζεται το χέρι ή μπορεί να το κρατάνε λάθος.

18. Αργούν να μάθουν το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε σχέση με τους συμμαθητές

τους, ανάλογα βέβαια με το βαθμό δυσκολίας και τη βοήθεια που θα παρασχεθεί.

19. Όταν αρχίζουν να μαθαίνουν, η πρόοδος είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από τους συμμαθητές τους.

20. Όταν διδάσκονται την ανάγνωση παρατηρείται ένα «κόλλημα» στο συλλαβιστό, κομπιαστό διάβασμα, εάν δεν βοηθηθούν με «ειδικό πρόγραμμα».

21. 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 μαθήματα όπως Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά κ.λπ.

22. Δυσκολεύονται να κρατούν τη σωστή σειρά που διαβάζουν.

23. Δυσκολεύονται να γυρίσουν από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επόμενης.

24. Δε χρωματίζουν τη φωνή τους όταν διαβάζουν, ή τη χρωματίζουν εκεί που δεν χρειάζεται. Συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά. π.χ. τ-π, γ-χ.

25. Δεν σταματούν στην τελεία (σαν να μην την βλέπουν) ούτε στο κόμμα, σταματήσουν σε λάθος σημείο με αποτέλεσμα να αλλάξει το νόημα.

26. Αντιστρέφουν ή αλλάζουν τη σειρά των γραμμάτων σε λέξεις, όπως αντί «στο» διαβάζουν «τοσ», αντί «έτσι» «έστι».

27. Μαντεύουν λέξεις, παρασυρόμενα από κάποια γνωστή τους συλλαβή ή γράμματα, δηλαδή βλέπουν καντήλι και λένε μαντίλι.

28. Εάν, την ώρα που διαβάζουν, σηκώσουν το κεφάλι τους να δουν κάτι, θα αργήσουν πολύ να βρουν το σημείο όπου είχαν μείνει (Χρηστάκης Κ. 2002).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν μόνο αδυναμίες αλλά και κάποιες δυνατότητες και ξεχωριστά ταλέντα όπως:

- Έχουν πολύ καλή παρατηρητικότητα.
- Χρησιμοποιούν τα χέρια τους με μεγάλη εφευρετικότητα και επιδεξιότητα.
- Έχουν πρακτικό πνεύμα. Μπορεί να δουλέψουν στον υπολογιστή πριν από άλλους μαθητές, ακόμη και να τον επισκευάσουν.
- Τρελαίνονται για τον αθλητισμό. Μπορεί να διακρίνονται σε ατομικά αθλήματα.
- Έχουν πλούσια φαντασία. Εφόσον η μακροπρόθεσμη μνήμη τους είναι καλή, μπορεί να είναι σε θέση να διηγηθούν υπέροχες ιστορίες.
- Έχουν καλή κριτική σκέψη και μπορούν να οδηγηθούν σε λογικά συμπεράσματα μετά από επεξεργασία δεδομένων.
- Έχουν γρήγορη αντίληψη.
- Παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες στην αρχιτεκτονική.
- Έχουν έφεση στην μηχανολογία και σε άλλες δημιουργικές τέχνες.
- Καλές επιδόσεις παρουσιάζουν επίσης στην ηθοποιία, στη μουσική, αλλά και στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα.
- Έχουν καλές τεχνικές και κατασκευαστικές δεξιότητες.
- Παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την φυσική και ανάλογες επιστήμες.
- Έχουν γόνιμη φαντασία, χιούμορ, δημιουργικότητα και επινοητικότητα.
- Σκέφτονται κυρίως με εικόνες παρά με λέξεις.
- Είναι εξαιρετικά διαισθητικοί και διορατικοί.
- Είναι πιο περίεργοι από τους συνομηλίκους τους.
- Μπορούν να βιώνουν τη σκέψη ως πραγματικότητα.
- Σκέφτονται και αντιλαμβάνονται πολυδιάστατα, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους.
- Έχουν πολύ αυξημένη συνείδηση του περιβάλλοντός τους. (Παντελιάδου και συν. 2004)

1.6 Συμπτωματολογία

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

- 1** Οπτική διάκριση: Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην

αναγνώριση των λεπτών διαφορών μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων. Πολλά γράμματα τα βλέπουν καθρεπτικά όπως και λέξεις, ή από δεξιά προς τα αριστερά και δυσκολεύονται να θυμηθούν την ορθογραφία τους.

- 2 Φωνολογική ενημερότητα: οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μικρή συνειδητότητα του ρυθμού, της συλλαβικότητας και των φυσικών διακοπών στον προφορικό και γραπτό λόγο. Εμφανίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση και παραγωγή ήχων π.χ. φωνηέντων, στο συγκερασμό και την κατάτμηση, λάθη κατά την προφορά πολυσύλλαβων ή μη οικείων λέξεων, αντιστροφές γραμμάτων ή/και αριθμών, αδύνατη αίσθηση ομοιοκαταληξίας.
- 3 Καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου ή/και φωνολογικές δυσκολίες, δυσκολία στην ακουστική διάκριση, η οποία μπορεί να επηρεάσει την ακουστική μνήμη ακολουθιών, δυσκολία στην ανεύρεση του ονόματος γνωστών αντικειμένων κατά την προφορική ομιλία, δυσκολίες στις ξένες γλώσσες. Περιλαμβάνεται η γλώσσα των μαθηματικών.
- 4 Αλληλουχία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να μπερδεύουν ή χάνουν τη σειρά των γραμμάτων, λέξεων ή ψηφίων, δηλαδή δυσκολεύονται στην αντίληψη των εννοιών της σειράς και της διαδοχής. Επομένως, παρουσιάζουν δυσκολίες με την ακολουθία των γραμμάτων της αλφαβήτου, των ημερών της εβδομάδας, των μηνών του έτους, των εποχών, του πολλαπλασιασμού και των τηλεφωνικών αριθμών.
- 5 Οργάνωση και προσανατολισμός στο χώρο και χρόνο. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στις προμαθηματικές έννοιες «πάνω-κάτω», «δεξιά-αριστερά», «μπρος-πίσω» καθώς, και στα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Αποτέλεσμα των δυσκολιών αυτών θεωρείται η αδυναμία να ξεχωρίζει, όταν βλέπει μία μορφή ή ένα σχήμα, ποια πλευρά είναι πάνω, ποια κάτω, ποια δεξιά ή ποια αριστερά κ.τ.λ. Επιπλέον, επικρατεί σύγχυση κατά την εκτέλεση πολύπλοκων εντολών προσανατολισμού, κατά τη γραφή, δυσκολία στη τοποθέτηση γραφημάτων στο χώρο, δυσκολία στις χρονικές ακολουθίες και χρονικές έννοιες π.χ. η εκμάθηση της ώρας γίνεται με σχετική καθυστέρηση. Παρατηρείται επίσης, έλλειψη οργάνωσης σε διαφορές δραστηριότητες π.χ. προετοιμασία σχολικού σακιδίου, του δωματίου, των παιχνιδιών, του διαβάσματος ή μιας εργασίας κ.τ.λ.
- 6 Βραχυπρόθεσμη μνήμη. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι αδύναμα στην ονομασία και ετικετοποίηση, έχουν αργούς ρυθμούς όσον αφορά στο να ονομάσουν γράμματα, αντικείμενα, χρώματα και εικόνες ενώ, άλλα αδυνατούν να διατηρήσουν

σύνθετες πληροφορίες περισσότερο από ένα μικρό χρονικό διάστημα. Επίσης, δεν μπορούν να θυμηθούν ένα σύνολο οδηγιών –ειδικά στη σωστή σειρά- ούτε μία ιστορία ή μία ακολουθία γεγονότων και έχουν δυσκολία να θυμηθούν αυτά που άκουσαν από το δάσκαλο στο μάθημα.

- 7 Κινητικές δυσκολίες: τα παιδιά πιθανόν να έχουν δυσκολίες στη γραφή καθώς είναι ασυνήθιστα αρυθμική και ανεξέλεγκτη, δυσανάγνωστη και μη αρμονική, αδέξια ή χονδροειδής. Επίσης, πολλά από αυτά εμφανίζουν αδεξιότητα κινήσεων π.χ. περπατούν γρήγορα και γυρισμένα προς τα εμπρός, τρέχουν, σκοντάφτουν, περπατούν ακατάστατα, χωρίς να συντονίζουν στο βάδισμα το δεξί χέρι με το αριστερό πόδι. Πιο χαρακτηριστική όμως είναι η δυσκολία στις λεπτές κινήσεις, στη ζωγραφική, στο γράψιμο και στο κόψιμο με το ψαλίδι, καθώς τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να κόψουν ένα χαρτί με χαραγμένη ευθεία γραμμή και αρχίζουν συνέχεια από την αρχή. Επίσης, τα γράμματα τους κάθε φορά διαφέρουν. Τέλος, ένα ακόμα σαφή χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών είναι ότι γράφουν «σφιχτά» και πατούν το μολύβι με πάρα πολύ δύναμη.
- 8 Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, με κυριότερες τη δυσκολία δόμησης, περίληψης κειμένου που διάβασε, της αντιγραφής κειμένων (μπορεί να είναι ικανοί να συλλαβίσουν γράμμα-γράμμα μία λέξη, αφού σκεφτούν πρώτα, αλλά να κάνουν λάθος όταν τη γράφουν σαν μέρος ενός ολοκλήρου κειμένου), τα ορθογραφικά λάθη, την καθρεπτική γραφή (ε-3, ρ-9, αχ- χα) και τη δυσκολία στη σύνταξη γραπτής παραγράφου.
- 9 Εκτός από τα παραπάνω βασικά χαρακτηριστικά είναι πιθανό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να συναντήσουν μια σειρά συνοδών χαρακτηριστικών, τα οποία δε συνυπάρχουν ταυτόχρονα όλα σε ένα παιδί, αλλά μερικά από αυτά.
- 10 Επιπλέον, τα παιδιά αυτά είναι πιθανόν να αναπτύξουν έντονα ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Αναγνωστάκη, χ.χ.ε., Μαυρομάτη, 1995).

1.7 Ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών

Όπως συμβαίνει και με άλλα θέματα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς την κατηγοριοποίησή τους και

αυτό γιατί οι διάφοροι μελετητές ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες κατά διαφορετικό τρόπο και υιοθετούν διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης (π.χ. γενεσιουργοί παράγοντες, μορφές εκδήλωσης τους κ.α.) (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2005).

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

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

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

- Διαταραχή ανάγνωσης (δυσλεξία)
- Διαταραχή στη γραπτή έκφραση
- Διαταραχή στα μαθηματικά
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

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

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

1.8 Αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

Παρόλο που υποστηρίζεται ότι είναι εύκολο να αναγνωρίσουμε τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά είναι πολύ δύσκολο να βρούμε λύση στα προβλήματα τους (Σακκάς, 2002) θεωρούμε ότι και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετά δύσκολη, επειδή το πρόβλημα είναι πολύπλοκο και πολλές φορές δεν υπάρχουν εμφανή συμπτώματα, ειδικά στην προσχολική ηλικία.

Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται μετά την είσοδο τους στο σχολείο, όπου με το συγκεκριμένο μαθησιακό πρόγραμμα και τις καθορισμένες απαιτήσεις εμφανίζεται το πρόβλημα. Υπάρχουν όμως πολλές περιπτώσεις που οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται νωρίτερα αντιληπτές, επειδή συνοδεύονται από διάφορα εμφανή συμπτώματα όπως, καθυστέρηση στο λόγο, στο συντονισμό των κινήσεων κ.τ.λ. που συνήθως γίνονται αντιληπτά από τους γονείς του παιδιού. Πολλές φορές όμως χρειάζεται να περάσουν χρόνια, ώστε ο δάσκαλος να αντιληφθεί ότι το παιδί έχει σοβαρό πρόβλημα σε κάποιο μάθημα. Αυτό φέρει σαν συνέπεια, μια σειρά από ανεπιτυχείς εμπειρίες για το παιδί, μέχρι να αναγνωριστεί το πρόβλημα του. Έτσι αποτυγχάνει να έχει μια φυσιολογική επίδοση. Ωστόσο ο δάσκαλος μέσα στο ρόλο του και την ευαισθητοποίηση του με το χώρο των μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην ανίχνευσή τους. Οι

παράγοντες που μπορούν να ελεγχθούν από το δάσκαλο και στοχεύουν στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν (Μαθησιακές Δυσκολίες: Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, σελ. 77) αναλυτικά:

- την αξιολόγηση των παιδιών μέσα από συγκεκριμένους και εξελικτικά αναλυόμενους στόχους,
- την αξιολόγηση των παιδιών μέσα από την παρατήρηση στην τάξη, την έγκαιρη παρέμβαση του δασκάλου αμέσως μόλις φανεί ότι το παιδί παρουσιάζει δυσκολία,
- την οργάνωση και λειτουργία της τάξης όπου φοιτούν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες,
- την κατάλληλη διδακτική μέθοδο και σχολική εργασία, προσαρμοσμένη στις ιδιότητες του παιδιού,
- την εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου για εμπέδωση ορισμένων εννοιών ή τομέων μάθησης,
- την χρήση λεξιλογίου κατανοητού σ' όλους τους μαθητές.

Για καλύτερη όμως και συστηματικότερη αξιολόγηση για διάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται συντονισμένη διεπιστημονική προσέγγιση από παιδοψυχίατρο ή άλλο ειδικό ιατρό ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού (π.χ. οφθαλμίατρο, ακοολόγο, ορθοπεδικό κ.τ.λ.), ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό (Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με το άρθρο 9 του Π.Δ. 472/83, έργο των κινητών διαγνωστικών ομάδων είναι η πλήρης διάγνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί και ο καθορισμός του τύπου των ειδικών αναγκών, του βαθμού και της έκτασης τους, της δομής ειδικής εκπαίδευσης στην οποία ενδείκνυται να φοιτήσει το παιδί και κάθε άλλης χρήσιμης πληροφορίας για την εκπαίδευση του.

Επίσης η συλλογή των απαραίτητων για τη διάγνωση πληροφοριών γίνεται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, η καταγραφή του εξελικτικού και σχολικού ιστορικού. Αναλυτικότερα, οι πληροφορίες που περιλαμβάνει μια διαγνωστική εκτίμηση είναι οι ακόλουθες:

- Ατομικό ιστορικό του παιδιού. Πληροφορίες που αφορούν την κύηση, τον τοκετό, τα σημαντικά αναπτυξιακά βήματα του παιδιού (ομιλία, έλεγχος των σφηγκτήρων, στήριξη του κεφαλιού, περπάτημα), σχολική προσαρμογή του μαθητή, τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι.

- Ιατρικό ιστορικό – κληρονομικότητα. Πληροφορίες σχετικά με ασθένειες, αλλεργίες ατυχήματα, διαταραχές που συνδέονται με άλλα περιστατικά στην οικογένεια.
- Οικογενειακή κατάσταση. Ηλικία, επάγγελμα, οικονομική κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο γονέων.
- Πληροφορίες από το σχολείο. Στοιχεία που έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός για τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού.
- Παρούσα κατάσταση παιδιού. Εξωτερική εμφάνιση παιδιού, συμπεριφορά απέναντι στον εξεταστή, περιγραφή των λόγων για τους οποίους κρίθηκε απαραίτητη η παραπομπή του για διαγνωστική συνέντευξη και η στάση απέναντι στο πρόβλημα.
- Ψυχομετρικές δοκιμασίες. Τα ψυχομετρικά τεστ χορηγούνται και αξιολογούνται από τον ψυχολόγο και παρέχουν πληροφορίες για τις γνωστικές λειτουργίες (π.χ. δείκτης νοημοσύνης, μνήμη, κατανόηση, γενικές γνώσεις, αντίληψη), τις οπτικοκινητικές δεξιότητες και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. υπερκινητικότητα, αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς).
- Μαθησιακή εκτίμηση. Ο λογοθεραπευτής αξιολογεί τον προφορικό και γραπτό λόγο του παιδιού. Εξετάζει τις επιμέρους ικανότητες, δηλαδή την κατανόηση κειμένου, την προφορική και γραπτή έκφραση, την ανάγνωση, την ορθογραφία και τις μαθηματικές δεξιότητες.
- Άποψη γονέων για την κατάσταση του παιδιού.

Η έγκαιρη, ολιστική και ακριβής διάγνωση του συγκεκριμένου τύπου μαθησιακής δυσκολίας που ενδεχομένως έχει το παιδί μέσω μιας πλήρους ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι δίχως άλλο η απαρχή της σωστής αντιμετώπισής της.

Λόγω της εξαιρετικής πολυπλοκότητας των διεργασιών που εμπλέκονται στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, υπάρχει μια πολύ μεγάλη γκάμα γνωστικών και αντιληπτικών ικανοτήτων που πρέπει να αξιολογηθούν προκειμένου να εντοπισθούν επακριβώς οι συμπεριφορές που παρουσιάζει κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες.

Η αναλυτική αξιολόγηση βασίζεται στο εκλεκτικό μοντέλο και περιλαμβάνει 8 παράγοντες (www.dyslexia.edu.gr):

1. Γνωσιακές ικανότητες (εδώ συμπεριλαμβάνεται η οπτική και ακουστική αντίληψη)
2. Μνήμη (ακουστική, οπτική, οπτικοχωρική κ.ά): α) Ανάγνωση, β) γραφή γ)

ορθογραφία.

3. Φωνολογική επεξεργασία του λόγου.
4. Δεξιότητες αυτοματοποίησης.
5. Οργανωτικές δεξιότητες και μέθοδοι.
6. Αυτοεκτίμηση στο σπίτι, το σχολείο κλπ.
7. Αξιολόγηση κινήτρου: κέντρο απόδοσης ελέγχου.
8. Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

(www.eduportal.gr).

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει κυρίως τις μαθησιακές ικανότητες στην γλώσσα:

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

- Ακρόαση
- Συμμετοχή στο διάλογο
- Δομή λόγου
- Παραγωγή προφορικού λόγου
- Βασικό λεξιλόγιο

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

- Αναγνώριση εικόνας σώματος
- Πλευρίωση
- Χρόνος
- Κίνηση

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

- Αυτοεικόνα
- Κοινωνικότητα

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΓΛΩΣΣΑ & ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

- Ανάγνωση
- Άρθρωση
- Γραπτός λόγος
- Κατανόηση
- Μαθηματικά

Η γρήγορη διάγνωση και η εμπειριστατωμένη αξιολόγηση των μαθησιακών

δυσκολιών έχουν καθοριστική σημασία για την ορθή αντιμετώπιση, γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό νωρίτερα, για να αποφεύγεται η ανάπτυξη στα παιδιά ψυχικών διαταραχών, που γι' αυτές συνήθως καταφεύγουν οι γονείς στις ψυχιατρικές υπηρεσίες όπου τυχαία γίνεται και η διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας.

Με βάση τον τελευταίο νόμο της ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008, άρθρα 4 και 5), οι μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ, πρώην ΚΔΑΥ) και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα άλλων υπουργείων τα οποία έχουν πιστοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα στα οποία μπορούν να απευθυνθούν οι ενδιαφερόμενοι είναι συνήθως σταθερές μονάδες σε γενικά ή ειδικά νοσοκομεία ή σε συμβουλευτικά κέντρα, όπως τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής. Στη πράξη, ο κύριος διαγνωστικός φορέας είναι τα ΚΕΔΔΥ, στα οποία όμως – λόγω ελλιπούς στελέχωσης – οι διαδικασίες είναι συχνά αργές, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται μεγάλοι κατάλογοι αναμονής και οι γονείς να αποθαρρύνονται (Παντελιαδου, 2011).

1.8.1 Διαγνωστικά Κριτήρια Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος διάγνωση ορίζεται ως η πράξη της εντόπισης διαταραχών από τα συμπτώματα τους (Αναστασίου, 1998). Οι δάσκαλοι και οι γονείς μπορούν να έχουν υπόψη τους κάποια συμπτώματα που εμφανίζει ένα παιδί, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης όπως :

- ο Η συμπεριφορά του παιδιού δεν ακολουθεί κάποια λογική σειρά .
- ο Το παιδί δε μπορεί να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο πράγμα για αρκετή ώρα .
- ο Περιφέρεται άσκοπα στην τάξη και ασχολείται με την εργασία των συμμαθητών του .
- ο Είναι υπερκινητικό.
- ο Αντιδρά πριν σκεφτεί τα επακόλουθα της συμπεριφοράς του .
- ο Επαναλαμβάνει συνεχώς μια άσκηση ή μια κίνηση .
- ο Δεν κατανοεί αυτά που διαβάζει .
- ο Έχει σοβαρές δυσκολίες στην αριθμητική .

- ο Εμφανίζει κινητικές δυσκολίες ή προβλήματα όρασης .
- ο Κατά διαστήματα μοιάζει να βρίσκεται εκτός πραγματικότητας .
- ο Αλλάζει εύκολα διάθεση και ιδιοσυγκρασία .
- Οι επιδόσεις του στο σχολείο αυξομειώνονται.

Ειδικότερα, τα συμπτώματα που εμφανίζουν είναι:

- δυσκολίες στην πλευρίωση,
- δυσκολίες στην ανάλυση και σύνθεση των συλλαβών, η αδύνατη και βραχύχρονη μνήμη,
- σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά/ ακουστικά (π.χ. β/φ, γ/χ, δ/θ),
- αντιστροφή γραμμάτων και αριθμών(π.χ. 3/ε, ρ/9/6),
- διαβάζουν και γράφουν αντί της σωστής λέξης άλλη με οπτική ή ακουστική ομοιότητα,
- δυσκολίες στις ακολουθίες και τη διαδοχή (π.χ. δυσκολεύονται να πουν τις ημέρες της εβδομάδας ή τους μήνες του έτους),
- παραλείπουν σύμφωνα όταν γράφουν,
- βάζουν στη μέση της λέξης κεφαλαία γράμματα,
- δυσκολεύονται να επαναλάβουν πολυσύλλαβες κι ασυνήθιστες λέξεις, δε βάζουν τόνους και σημεία στίξης,
- γράφουν ακατάστατα χωρίς να τηρούν περιθώρια, χάνουν τις σειρές στο βιβλίο όταν διαβάζουν,
- έχουν μειωμένο αυτοσυναίσθημα και συχνά προβλήματα συμπεριφοράς (Γούπος, Μπέτζελος, 2005).

Η διατύπωση, όμως, λεπτομερών τρόπων διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών που να έχουν γενική ισχύ σε όλες τις περιπτώσεις είναι πολύ δύσκολη. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Συνεπώς, κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται ιδιαίτερη μέθοδο και διαδικασία τόσο διάγνωσης όσο και αντιμετώπισης.

Η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση των προβλημάτων μάθησης είναι πολύ σημαντική. Έρευνες έχουν δείξει ότι η πρώιμη διάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αφενός μεν έχει καλύτερα αποτελέσματα αντιμετώπισης αφετέρου δε προλαμβάνει μια ενδεχόμενη συναισθηματική απογοήτευση του παιδιού εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας. Επίσης, πάνω στη διάγνωση θα στηριχτεί το πρόγραμμα της αντιμετώπισης που ταιριάζει στο κάθε άτομο, αφού αυτές οι δυο διαδικασίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Επομένως, η διαγνωστική και παρεμβατική

προσπάθεια είναι μια ενιαία δυναμική διαδικασία (Δήμου, 2008).

Η διάγνωση των διαταραχών των μαθησιακών ικανοτήτων τίθεται αφού το παιδί ξεκινήσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Πριν από αυτή την ηλικία η διάγνωση δε μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστη. Έτσι, τίθενται τα εξής ζητήματα : οι διαταραχές πρέπει να διαφοροποιούνται από τις φυσιολογικές παραλλαγές της σχολικής απόδοσης, πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν η πορεία της ανάπτυξης, οι σχολικές ικανότητες θα πρέπει να έχουν ήδη διεξαχθεί και να έχουν αφομοιωθεί από το παιδί, δεν είναι εύκολη η διαφοροποίηση των ανωμαλιών της ανάγνωσης από εκείνες που προέρχονται από την ελάττωση της αναγνωστικής ικανότητας, υπάρχει αμφισβήτηση στο διαχωρισμό των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Η διάγνωση λοιπόν, των διαταραχών της μάθησης ενός παιδιού χρειάζεται να γίνεται με πολύπλευρο τρόπο, αφού πολύπλευρο είναι και το συγκεκριμένο πρόβλημα. Έτσι, η διαδικασία αυτή δε μπορεί να γίνει μόνο από ένα άτομο αλλά από διαγνωστικές ομάδες, οι οποίες αποτελούνται από παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό. Η διαγνωστική έρευνα περιλαμβάνει διάφορες εξετάσεις και τα αποτελέσματά τους μας πληροφορούν πέραν από τα ειδικά προβλήματα του παιδιού και για τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές του ανάγκες (Παντελιάδου, 2000).

1.9 Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα μεγάλο και ιδιαίτερα 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 πολλαπλή αιτιολογική προέλευση και η πολυμορφία των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλουν, για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, με συμπεριφοριστικές, κοινωνικογνωστικές και γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Σακκάς, 2002). Γι' αυτό και είναι απαραίτητη η σταθερή, διαρκής και συντονισμένη συνεργασία πολλών

ειδικών (ψυχολόγων, ιατρών και άλλων ειδικών θεραπειών). Η εξελικτική φύση των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλει την αντιμετώπισή τους ήδη από την προσχολική ηλικία. Έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερα μεγάλες δυνατότητες να μαθαίνουν και περισσότερο στις μικρές ηλικίες που η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι μεγαλύτερη.

Η θεραπευτική παρέμβαση κατά την προσχολική ηλικία στοχεύει στη μείωση των αναπτυξιακών προβλημάτων που θέτουν το παιδί σε «επικινδυνότητα» για εμφάνιση, στη σχολική ζωή μαθησιακών δυσκολιών. Τα προβλήματα αυτά αναφέρονται κυρίως στην κινητική και γλωσσική ανάπτυξη επομένως, τα προγράμματα ειδικής βοήθειας στην προσχολική ηλικία πρέπει να περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων στον κινητικό και γλωσσικό τομέα.

Υπάρχουν δεδομένα που υποστηρίζουν την άποψη ότι η έγκαιρη αναγνώριση παιδιών σε «επικινδυνότητα» και η πρόωπη έναρξη θεραπευτικής βοήθειας έχουν θετικά αποτελέσματα και πιο συγκεκριμένα «βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών, προλαβαίνουν την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων που επιβαρύνουν την πρωτογενή δυσκολία, προσφέρουν σημαντικά οικονομικά οφέλη στην κοινωνία...». Παρόμοια δεδομένα βγαίνουν και από το πρόγραμμα Head Start (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991) το οποίο περιλαμβάνει παιδιά χαμηλών οικονομικών στρωμάτων και στοχεύει στη βελτίωση της σωματικής υγείας, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, της στάσης-σχέσης των γονιών με τα παιδιά, των νοητικών τους δυνατοτήτων. Ερευνητικά δεδομένα μας λένε ότι παιδιά που εντάχθηκαν και ακολούθησαν το πρόγραμμα είχαν αργότερα μικρότερη ανάγκη για ειδική εκπαίδευση, λιγότερα μπλεξίματα με το νόμο, υψηλότερες αναλογίες εργασίας.

Οι κατευθυντήριες αρχές και τεχνικές των θεραπευτικών προγραμμάτων είναι ωφέλιμες, ενώ ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ψυχοκοινωνική προσέγγιση. Τη βάση της θεραπευτικής δουλειάς αποτελεί η συμμετοχή των γονιών. Ένα από τα βασικά πορίσματα του προγράμματος Head Start είναι ότι η εργασία γίνεται πιο αποτελεσματική όταν συμμετέχει η οικογένεια του παιδιού. Τέλος η συνεισφορά των ειδικών, ιδιαίτερα του παιδίατρου και του παιδαγωγικού προσωπικού των φορέων προσχολικής αγωγής, στην ηλικία αυτή μπορεί να είναι καθοριστική.

Όσον αφορά τη θεραπευτική βοήθεια στην σχολική ηλικία αρχίζει ουσιαστικά μετά από ένα ή και περισσότερα χρόνια σχολικής φοίτησης, με τη διαμόρφωση και προσαρμογή του θεραπευτικού-παιδαγωγικού προγράμματος που

επιλέχτηκε ως το πιο κατάλληλο, ανάλογα με την περίπτωση που αντιμετωπίζεται από το θεραπευτή παιδαγωγό. Επίσης υπάρχουν ορισμένες κατευθυντήριες αρχές οι οποίες πιστεύουμε πως πρέπει να εμπεριέχονται στα θεραπευτικά προγράμματα για την ανάγνωση και γραφή έτσι ώστε να βοηθούν στην καλύτερη εφαρμογή και αποτελεσματικότητα.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα, δημιουργούν και πολλά δευτερογενή προβλήματα (όπως προβλήματα συμπεριφοράς) στο παιδί και κυρίως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση, ενοχές, θλίψη και ένα αόριστο αίσθημα θυμού. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η επέμβαση σε ψυχολογικό επίπεδο με ανάλογη υποστήριξη του παιδιού και σε κοινωνικό για την αποδοχή του παιδιού και την παραδοχή του προβλήματος, χωρίς αρνητικές διασυνδέσεις.

Η ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση θα συμπεριλάβει το ίδιο το παιδί, την οικογένειά του, το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον. Η οικογένεια είναι αυτή από την οποία θα αρχίσει η ψυχοκοινωνική εργασία, η οποία δεν θα είναι αποτελεσματική, αν οι ειδικοί που θα την αναλάβουν αγνοούν, υποτιμούν ή αδιαφορούν για την ψυχολογική κατάσταση των γονιών. Στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής αντιμετώπισης, το παιδί και ο έφηβος αντιμετωπίζονται πολύπλευρα και πολύμορφα, με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται και οι ίδιοι σαν σύνολο και το περιβάλλον τους συνολικά. Επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού και η συνεργασία του στο σχεδιασμό του θεραπευτικού προγράμματος. Παρακολουθεί την πορεία του, βλέπει την πρόοδο, εισπράττει την αναγνώριση και βιώνει την ικανοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο διατηρείται και ενισχύεται το κίνητρο για συνέχιση της προσπάθειάς του. Σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών που οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε υπερκινητικότητα, έχουν χρησιμοποιηθεί φάρμακα με μεγάλη επιτυχία (Σακκάς, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Διαταραχή της ανάγνωσης – Ειδική δυσκολία Ανάγνωσης (Δυσαναγνωσία)

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

Η ανάγνωση ή το διάβασμα είναι μια από τις σημαντικότερες σχολικές δεξιότητες. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να προφέρει τις λέξεις όταν βρίσκονται στη γραπτή τους μορφή. Το διάβασμα είναι αρχικά μια οπτική διεργασία αποκωδικοποίησης που γίνεται από το οπτικό σύστημα σε συνδυασμό με άλλες ανώτερες επεξεργασίες. Είναι εξαιρετικά πολύπλοκη αφού πρόκειται για διαδικασία κινητική, αντιληπτική, γνωστική και γλωσσική. Η αδυναμία της ανάγνωσης μπορεί να εμφανιστεί σε κάθε μια από αυτές τις διαδικασίες ή σε συνδυασμό με αυτές (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2004).

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

Η ευχέρεια της ανάγνωσης αποτελεί εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς συμβάλει στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών. Ως ευχέρεια

έχει οριστεί, η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά.

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

Για να μπορέσει το παιδί να αποκτήσει την ικανότητα της ανάγνωσης, πρέπει αφενώς να έχει κατεκτημένες μια σειρά από διαφορετικές ικανότητες και αφετέρου να είναι σε θέση να τις απαρτίσει κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. οι ικανότητες αυτές είναι αδρά οι εξής : (α) η ικανότητα διάκρισης των φωνημάτων, (β) η επαρκής βραχεία γλωσσική μνήμη, (γ) η ικανότητα διάκρισης της συντακτικής δομής των φράσεων και προτάσεων, (δ) η δυνατότητα κατανόησης του συμβολικού νοήματος των λέξεων και των προτάσεων και (ε) η διάκριση αριστερού-δεξιού, πάνω-κάτω (Αναγνωστόλου, Σίνη, 2005).

Η αδυναμία στην ανάγνωση μπορεί να εμφανιστεί σε κάθε μια από αυτές τις διαδικασίες ή σε συνδυασμό τους και σε κάθε στάδιο ολοκλήρωσής τους. Συνήθως συνυπάρχουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω: (α) θετικό οικογενειακό ιστορικό, (β) σημεία φυσικού-σωματικού stress κατά τη βρεφική ηλικία, (γ) καθυστέρηση στην εξέλιξη του λόγου, (δ) αλλεργίες, (ε) δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού και (στ) ελάσσονα σημεία διαταραχής του κινητικού συντονισμού.

Η ανάγνωση έχει δύο όψεις, την τεχνική και τη διανοητική. Έτσι, ένας μαθητής μπορεί να έχει δυσκολίες στην εκμάθηση της τεχνικής του διαβάσματος ή στην κατανόηση των όσων διαβάζει. Δυσκολίες στην πρώτη αυτονομία δημιουργούν δυσκολίες και στη δεύτερη που είναι δυσκολότερη και συνθετότερη διαδικασία. Οι μαθησιακές δυσκολίες που αναφέρονται σ' αυτή τη δεξιότητα αποτελούν το αντικείμενο διερεύνησης για πολλά χρόνια πολλών ειδικών. Πολλοί μάλιστα ταυτίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες με τις δυσκολίες στην ανάγνωση, ενώ άλλοι με μια συγκεκριμένη μορφή δυσκολίας, τη δυσλεξία (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Εκτός των ανωτέρω προϋποθέσεων, το παιδί πρέπει να μπορεί να μάθει πώς να μετασηματίζει τα γράμματα σε ήχους, δηλαδή να μάθει να μετασηματίζει τη σχηματική αναπαράσταση των γραμμάτων σε φωνητική αναπαράσταση. Αυτό, με τη σειρά του, προϋποθέτει το παιδί να έχει τις παρακάτω ικανότητες:

- Ακριβή αντίληψη του σχήματος, της κατεύθυνσης και της ακολουθίας των

γραμμάτων. επαρκή μνήμη, για να συγκρατεί την οπτική αναπαράσταση.

- Ικανότητα να κάνει ακριβείς συσχετίσεις ανάμεσα στις ομάδες γραμμάτων (γραφήματα) και στα φωνητικά τους ισοδύναμα (φωνήματα).
- Ικανή μνήμη του μήκους της λέξης, του περιγράμματος και των σύνθετων σχηματισμών γραμμάτων που δεν ακολουθούν τους γενικούς φωνητικούς κανόνες.
- Ικανότητα να συνθέτει τις ηχητικές αλληλουχίες σε λέξεις.
- Ικανότητα σύνθεσης προτάσεων συντακτικά δομημένων από τις κατανεμημένες στο γραφικό χώρο λεκτικές αλληλουχίες και (αν πρόκειται για προφορική ανάγνωση) σε συλλαβισμό με ορθή φωνητική αλληλουχία (Αναγνωστόλου, Σίνη, 2005).

Η διαταραχή της ανάγνωσης έχει διερευνηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή διαταραχή. Στον ορισμό και τα κριτήρια του DSM-IV (σύστημα ταξινόμησης της Αμερικανικής Ψυχιατρικής εταιρείας) διευκρινίζεται πως για τη διάγνωση αυτής της διαταραχής, η αναγνωστική επίδοση του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη σε σχέση με τη νοημοσύνη και τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, ενώ παράλληλα το αίτιο αυτής της δυσκολίας δεν πρέπει να σχετίζεται με κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

2.1.1 Προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης

Οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση βασίζεται και εξαρτάται από την ομιλία, επειδή ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού. Για την εκμάθηση της ανάγνωσης βασικές προϋποθέσεις είναι:

- Καλό νοητικό επίπεδο
- Σταθερός προσανατολισμός
- Καλή οπτική αντίληψη
- Συγχρονισμός των κινήσεων χεριού – ματιού
- Εσωτερικό λόγο άρθρωσης σε συντονισμό με αναπνευστικές κινήσεις κατά την ανάγνωση με δυνατή φωνή.
- Συγκέντρωση προσοχής.

Επιπλέον τα παιδιά πριν αρχίσουν να διδάσκονται την ανάγνωση πρέπει να είναι σε θέση:

- Να επαναλαμβάνουν με δικά τους λόγια μια ιστορία που θα ακούσουν ή να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις.
- Να κατανοούν όρους της ανάγνωσης όπως για παράδειγμα πρώτη σελίδα του βιβλίου, πάνω μέρος της σελίδας, εξώφυλλο κ.ά.
- Να ζευγαρώνουν λέξεις που φαίνονται ίδιες.
- Να δείχνουν γράμμα ή λέξη που τους ζητάμε (τοποθετούμε μπροστά στο παιδί μια καρτέλα με λέξη και μια καρτέλα με γράμμα και λέμε: «δείξε μου μια λέξη» ή «δείξε μου ένα γράμμα»).
- Να βρίσκουν λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα που τους δίνουμε (π.χ. «υπάρχει κάτι μέσα στην τάξη που αρχίζει από ‘κ’»)
- Να βρίσκουν τα ομοιοκατάληκτα ζευγαράκια ανάμεσα από αντικείμενα ή εικόνες αντικειμένων που τοποθετούμε μπροστά τους.
- Να συνθέτουν σε λέξεις τις συλλαβές που τους δέμε (π.χ. ποια λέξη ακούς όταν λέω κο -τα, πε-να κλπ)

Στον προφορικό λόγο είναι πιθανό να επηρεάζουν την ικανότητα για ανάγνωση και να αποτελούν προπομπό μελλοντικών δυσκολιών στην ανάγνωση. Τέτοια προβλήματα μπορεί να είναι:

- Καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη.
- Περιορισμένο λεξιλόγιο.
- Έλλειψη κατανόησης της ομιλίας των άλλων
- Αδυναμία προφορικής έκφρασης. (Bender et al. 2003 ; Dockrell 2003)

2.1.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης

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

- Αργεί να μάθει το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε σχέση με τους συμμαθητές του.
- Όταν αρχίζει να μαθαίνει, η πρόοδος είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από τους

συμμαθητές τους.

- Δυσκολεύεται να γυρίσει από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επομένης.
 - Δεν χρωματίζει την φωνή του όταν διαβάζει, ή την χρωματίζει εκεί που δεν χρειάζεται.
 - Καθρεπτική ανάγνωση μικρών λέξεων.
 - Συγχέει τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά π.χ. τ-π, γ-χ.
 - Δεν σταματά στην τελεία (σαν να μην την βλέπει) ούτε στο κόμμα, ίσως σταματήσει σε λάθος σημείο με αποτέλεσμα να αλλάξει το νόημα.
 - Μαντεύει λέξεις, παρασυρόμενο από κάποια γνωστή του συλλαβή ή γράμματα, δηλαδή βλέπει καντήλι και λέει μαντήλι.
 - Εάν, την ώρα που διαβάζει, σηκώσει το κεφάλι του να δει κάτι, θ' αργήσει πολύ να βρει το σημείο όπου είχε μείνει.
-
- Αγνοεί τα σημεία στίξης.
 - Παρατονισμός των λέξεων.
 - Δυσκολεύεται στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις.
 - Αντικαθιστά λέξεις με άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία, π.χ. ποτάμι-νερό, δέντρο-ξύλο.
 - Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. πένω-πλένω, σαγίδα-σφραγίδα.
 - Παραλείπει ή επαναλαμβάνει μικρές λέξεις, π.χ. όπως, και, να, το.
 - Αργός ρυθμός ανάγνωσης.
 - Λανθασμένο ξεκίνημα και δισταγμοί μακράς διάρκειας.
 - Χάσιμο της σειράς στο κείμενο.
 - Ανακριβής χωρισμός των φράσεων.
 - Αναστροφές λέξεων μέσα σε προτάσεις ή γραμμάτων μέσα σε λέξεις.
 - Μερικά από τα παιδιά αυτά εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου που διαβάζουν.
 - Αδυναμία ανάκλησης γεγονότων που αναφέρονται σε κάποιο κείμενο.
 - Δυσκολεύεται στην εξαγωγή συμπερασμάτων ή πορισμάτων από το αναγνωσθέν κείμενο.
 - Χρήση γενικών γνώσεων ως πηγή πληροφοριών, μάλλον, παρά των πληροφοριών από μια συγκεκριμένη ιστορία, για να απαντηθούν ερωτήσεις που αφορούν στην ιστορία που διαβάστηκε.
 - Δεν διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες.

- Δυσκολεύεται στην οργάνωση πληροφοριών που παρέχονται σε ένα κείμενο.
 - Δεν χρησιμοποιεί αποτελεσματικά στρατηγικές για την κατανόηση.
 - Δυσκολεύεται να εντοπίσει την κεντρική ιδέα.
 - Δυσκολεύεται να διακρίνει τις πληροφορίες που δεν ταιριάζουν νοηματικά με το περιεχόμενο.
 - Αδυνατεί να σχηματίσει προβλέψεις και υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο.
 - Αδυνατεί να συσχετίσει τη νέα γνώση με την ήδη υπάρχουσα.
 - Παραλείπει αξιολόγησης γραφημάτων, συλλαβών και άλλων μορφημάτων.
- Κάποια γραφήματα που μετέχουν στην σύνθεση της λέξεως. Το παιδί διαβάζει «ημέρα» αντί «σήμερα», «ατραπή» αντί «αστραπή», «πλί» αντί «πουλί».
 - Μορφήματα. Το παιδί διαβάζει «ράδιο» αντί «ραδιόφωνο», «κοινωνία» αντί «κοινωνιολογία».
 - Λέξεις από τις προτάσεις. Το παιδί διαβάζει «Σήμερα πήγαμε στο βουνό» αντί «Σήμερα πήγαμε εκδρομή στο βουνό».
 - Αντικαταστάσεις λέξεων. Το παιδί βλέπει «άσπρο» και διαβάζει «μαύρο», βλέπει «όρος» και διαβάζει «βουνό», βλέπει «σήμερα» και διαβάζει «αύριο».
- Προσθήκες φωνηματικών στοιχείων, συλλαβών και άλλων μορφημάτων.
 - προσθήκες φωνημάτων. Το παιδί διαβάζει «σχήμα» αντί «σήμα», «σπόρος» αντί «πόρος».
 - Προσθήκες συλλαβών. Το παιδί διαβάζει «άγαλμα» αντί «άλμα», «φώνημα» αντί «φωνή».
 - Προσθήκες μορφημάτων. Το παιδί διαβάζει «βροχερός» αντί «βροχή», «αέρας» αντί «αεροπλάνο».
- Προσθήκες λέξεων. Το παιδί διαβάζει «από ανέκαθεν» αντί «ανέκαθεν».

2.1.3 Διαγνωστικά κριτήρια

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV, η διαταραχή ανάγνωσης παρουσιάζει τα εξής :

A. Η επίδοση στην ανάγνωση, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες

δοκιμασίες της ακρίβειας ή της κατανόησης της ανάγνωσης, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της εκτιμηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

Β. Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες.

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

2.1.4 Μέθοδοι διδασκαλίας της ανάγνωσης

Κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960 άρχισε στην χώρα μας η συζήτηση για την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας της ανάγνωσης, με την αντιπαράθεση μεταξύ των οπαδών της αναλυτικοσυνθετικής και εκείνων της ολικής μεθόδου.

Στην αναλυτικοσυνθετική μέθοδο τα παιδιά διδάσκονται κάποια γράμματα, αναλύουν λέξεις που σχηματίζονται από αυτά τα γράμματα σε συλλαβές και γράμματα, και έπειτα τα συνθέτουν φτιάχνοντας ξανά συλλαβές και λέξεις κατάλληλα επιλεγμένες.

Η αναλυτική – ολική μέθοδος δίδασκε στα παιδιά να αναγνωρίζουν προτάσεις, τις οποίες στη συνέχεια ανέλυαν σε λέξεις, συλλαβές και γράμματα. Η συγκεκριμένη μέθοδος υποστηρίζει την ανάλυση του όλου στα μέρη που την απαρτίζουν. Σύμφωνα με τη διαδικασία που ακολουθείται, το συμπέρασμα μιας συζήτησης στην τάξη διατυπώνεται σε πρόταση, την οποία τα παιδιά διαβάζουν μηχανικά κατά τα αρχικά στάδια. Η δασκάλα γράφει την πρόταση σε χαρτόνι, και τα παιδιά τη γράφουν και μαθαίνουν να την αναγνωρίζουν οπτικά ανάμεσα σε άλλες προτάσεις (Παντελιάδου, 2011).

2.2 Δυσλεξία

2.2.1 Ορισμός δυσλεξίας

Η δυσλεξία διακρίνεται σε επίκτητη και σε ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία. Η επίκτητη δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες ή ακόμη και ανικανότητα του

ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Στην επίκτητη δυσλεξία το παιδί είχε κατακτήσει τις ικανότητες για ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία, αλλά αυτές οι ικανότητες χάθηκαν ή ελαττώθηκαν λόγω ασθένειας, μολύνσεων ή τραυματισμού ειδικών περιοχών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. (Διονυσόπουλος, 1997-2011)

Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία δεν παρουσιάζει εμφανείς αιτίες και εμφανίζει ίδιου τύπου αδυναμίες με την επίκτητη, χωρίς τα άτομα να έπονται προηγούμενης επάρκειας δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία χαρακτηρίζεται από πολλές ασυμφωνίες στις δεξιότητες και τις κατακτήσεις των παιδιών και αποτελεί πρόκληση για το ερευνητικό πεδίο. Διακρίνεται σε οπτική και ακουστική. Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως διαμέσου της οπτικής λειτουργίας και ανάμεσα στα έκδηλα χαρακτηριστικά της είναι η δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων, διαταραχές οπτικής μνήμης, αναγνωστικές δυσκολίες και ανορθόγραφη γραφή. Στην ακουστική δυσλεξία υποστηρίζεται ότι η λειτουργία της ανάγνωσης υποβοηθείται από ακουστικής φύσεως λειτουργίες, οι οποίες παρουσιάζουν διαταραχές και κατά συνέπεια οδηγούν σε αναγνωστικές δυσκολίες. (Διονυσόπουλος, 1997-2011)

Σήμερα, για λόγους συντομίας, χρησιμοποιείται διεθνώς ο περιεκτικός όρος «δυσλεξία» αντί του όρου «Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία». Ο προσδιορισμός «εξελικτική» υπονοεί ότι οι δυσκολίες του παιδιού παρουσιάζονται αφετηριακά στην αρχή της μάθησης της ανάγνωσης, της γραφής, και της ορθογραφίας και δεν οφείλονται σε απώλεια των δεξιοτήτων αυτών σε μεταγενέστερο ηλικιακό στάδιο. Ο προσδιορισμός «αναπτυξιακή» που προαναφέρθηκε, σημαίνει την αλλαγή της έκφρασης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με το πέρασμα του χρόνου, χωρίς όμως να έχουμε πληροφορίες σχετικά με το πώς αναπτύσσονται οι δυσκολίες αυτές. Η δυσλεξία δεν είναι μια στατική και αμετάβλητη κατάσταση, τουλάχιστον σε επίπεδο συμπεριφοράς. Οι δυσκολίες του κάθε ατόμου είναι συνάρτηση της χρονολογικής του ηλικίας, ή του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται. (Διονυσόπουλος, 1997-2011; Τρίγκα- Μερτίκα, 2010)

Η ενασχόληση με την δυσλεξία δεν είναι τυχαία και σχετίζεται με το γεγονός ότι μια σημαντική μερίδα παιδιών χωρίς κάποιο έκδηλο λόγο δεν μπορούν να διαβάσουν. Η έννοια της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας με την πάροδο του χρόνου έχει εξελιχθεί. Στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα εστιάζονταν στις μη αναμενόμενες ασυνήθεις και αδιάλειπτες δυσκολίες στην ανάγνωση που εμφάνιζαν οι

μαθητές, οι οποίοι δε θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αργόστροφοι. Αυτά τα παιδιά συνεχίζουν να συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον καθώς όταν κάποιος δεν μπορεί να διαβάσει, τα περιθώρια για εκπαίδευση στενεύουν σημαντικά. Με την πάροδο του χρόνου η έννοια αυτή συμπεριέλαβε όλες τις μορφές του λόγου, όμως πάρα τις προόδους οι διχογνωμίες συνεχίζονται. Σήμερα ο όρος «Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα φάσμα ειδικών δυσκολιών που συνδέονται με την οπτική και ακουστική αντίληψη, τη μνήμη εργασίας, την επεξεργασία αλληλουχιών και τις συναισθηματικές επιπτώσεις τους. (Καρπαθίου 1990 ; Μάρκου 1998 ; Τρίγκα- Μερτίκα 2010).

Από τότε μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, οι περισσότεροι εκ των οποίων τονίζουν το απροσδόκητο και μη αναμενόμενο της δυσκολίας στην ανάγνωση σε κανονικής νοημοσύνης άτομα με κανονική οπτική και ακουστική οξύτητα που έχουν δεχθεί «κατάλληλη» εκπαίδευση, που έχουν «ικανοποιητικές» πολιτιστικές και κοινωνικές εμπειρίες και δεν πάσχουν από κάποια άλλη διαταραχή. (Αναστασίου 1998 ; Τρίγκα – Μερτίκα 2010)

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, η δυσλεξία ανιχνεύεται με βάση τον αποκλεισμό άλλων διαταραχών ή γενικότερα άλλων αιτιών. Όμως, πώς θα μπορούσαμε να γνωρίζουμε πόσο νοημοσύνη χρειάζεται ένα παιδί για να μάθει να διαβάζει σωστά; Πώς θα μπορούσαν να οριστούν με σαφήνεια οι λέξεις «κατάλληλη» και ικανοποιητική; Και τι συμβαίνει όταν οι «άλλες διαταραχές» που πρέπει να αποκλειστούν συνυπάρχουν με την δυσλεξία; Έτσι προκύπτει πως δεν είναι αρκετό να ανιχνεύσουμε την δυσλεξία αποκλείοντας άλλες διαταραχές ή βασιζόμενοι στη διαφορά ανάμεσα στην αναμενόμενη και στην πραγματική σχολική επίδοση. (Αναστασίου 1998 ; Τρίγκα – Μερτίκα 2011)

Κλασικός ορισμός θεωρείται αυτός της Παγκόσμιας Νευρολογικής Ομοσπονδίας (1968), όπου η Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία ορίζεται ως: «Μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρα την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση». Ο ορισμός αυτός εξακολουθεί να επηρεάζει πολλούς ερευνητές και ψυχολόγους, παρόλο που έχει δεχθεί πολλές κριτικές, οι οποίες αφορούν κυρίως στους όρους «κατάλληλη εκπαίδευση», «επαρκή νοημοσύνη» και «κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες». (Καρπαθίου 1990 ; Τρίγκα – Μερτίκα 2011)

Χαρακτηριστικός είναι ο ορισμός της Αμερικάνικης Εταιρείας Δυσλεξίας Orton

Society (1994): «Η δυσλεξία είναι μια νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή που έχει σχέση με την κατάκτηση και επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση». (Καρπαθίου 1990 ; Τρίγκα – Μερτίκα 2011)

Ένας ακόμη ορισμός είναι αυτός της Ερευνητικής Επιτροπής της Εταιρείας Δυσλεξίας Orton, ο οποίος είναι: «η δυσλεξία είναι μια από τις διάφορες συγκεκριμένες δυσκολίες μάθησης. Είναι μια εγγενής ειδική διαταραχή του λόγου που χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων που συχνά είναι απρόσμενες σε σχέση με την ηλικία και με άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες και δεν είναι το αποτέλεσμα μιας γενικής αναπτυξιακής ανεπάρκειας ή αισθητηριακής βλάβης. Η δυσλεξία εμφανίζεται ως ποικίλου βαθμού δυσκολία σε διάφορες μορφές του λόγου, συχνά παρουσιάζοντας, εκτός από τα προβλήματα στην ανάγνωση, σημαντικό πρόβλημα στην απόκτηση επάρκειας στη γραφή και στην ορθογραφία». (Καρπαθίου 1990 ; Τρίγκα – Μερτίκα 2011).

Ένας από τους τελευταίους ορισμούς δυσλεξίας που δόθηκε από την Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας, το 1997, είναι ο εξής: «Δυσλεξία είναι μία σύνθετη νευρολογική κατάσταση και είναι έμφυτη. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλές περιοχές μάθησης και λειτουργίας και μπορεί να περιγράφεται ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στο γραπτό λόγο. Μια ή και περισσότερες περιοχές από αυτές μπορούν να επηρεαστούν. Αρίθμηση, σημειογραφικές δεξιότητες (μουσική), κινητική λειτουργία και δεξιότητες οργάνωσης μπορούν επίσης να αναμειχθούν. Παρόλα αυτά, έχει ιδιαίτερη σχέση με το χειρισμό του γραπτού λόγου, ενώ και ο προφορικός μπορεί να επηρεαστεί αρκετά» (Γκίτζα 2003; Λιβανίου 2004).

Από όλους τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ότι η δυσλεξία είναι έννοια πολυσύνθετη. Οι διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι, όπως ιατρική, ψυχολογία ασχολήθηκαν με την δυσλεξία από διαφορετικά σημεία θεώρησης με αποτέλεσμα η φύση, ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση της να παραμένουν εξαιρετικά αμφιλεγόμενα.

2.2.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσλεξία

Δυσκολία στην ανάγνωση: κοπιώδες συλλαβιστό διάβασμα με μονότονη φωνή και αγνόηση στα σημεία στίξης.

Δυσκολία στην γραφή και στην ορθογραφία: δυσανάγνωστο και αργό γράψιμο με ασυνέπεια γραφής της ίδιας λέξης στο ίδιο κείμενο και αλλοπρόσαλλη ορθογραφία.

Δυσκολία στην αριθμητική.

2.3 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης – ορθογραφίας (δυσορθογραφία – δυσγραφία)

Για να ξεκινήσει κάποιος την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου απαιτείται ένα πλήθος δεξιοτήτων όπως είναι η εσωτερική κινητοποίηση, οι σκέψεις, η οργάνωση, ο χειρισμός της γλώσσας, η ορθογραφία, η καλλιγραφία, η επανεξέταση του κειμένου προκειμένου να γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη.

Σύμφωνα με τους Hammil και Bartel, σε ένα γραπτό κείμενο διακρίνουμε τρία βασικά συστατικά:

- Τα γνωστικά συστατικά: τα οποία αναφέρονται στην ικανότητα παραγωγής ενός γραπτού κειμένου, όπου παρουσιάζει ένα κεντρικό θέμα, έχει συνάφεια, αλληλουχία και γίνεται κατανοητό.
- Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά: τα οποία αναφέρονται στη χρήση αποδεκτών συντακτικών, μορφολογικών και σημασιολογικών σχημάτων και επομένως στη σωστή επιλογή της δομής της πρότασης, των χρόνων, των καταλήξεων και των λέξεων.
- Τα στιλιστικά χαρακτηριστικά: τα οποία αναφέρονται στην ορθή χρήση των σημείων στίξης και των κεφαλαίων γραμμάτων που βελτιώνουν την παρουσίαση του γραπτού λόγου και συντελούν στην κατανόηση ενός γραπτού κειμένου.

Σύμφωνα με τον Gould, σημασία έχει το υπόβαθρο του παιδιού, δηλαδή οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αξιοποιούνται από το παιδί για τον σχεδιασμό και την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου. Όταν οι γνώσεις και οι εμπειρίες του παιδιού πάνω σε ένα θέμα είναι ελάχιστες, τότε η ικανότητα ανάπτυξης του θέματος είναι

περιορισμένη. Από την άλλη όταν υπάρχει πλήθος γνώσεων και εμπειριών το παιδί έχει μεγαλύτερη δυνατότητα ανάπτυξης και εμπλουτισμού ενός θέματος. (Ζάχος 1992)

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

Η δυσγραφία είναι μια δυσκολία που επηρεάζει άμεσα το παιδί σε όλη τη μαθησιακή του εικόνα, το κουράζει και κάνει γενικά όλη τη μαθησιακή διαδικασία επώδυνη και βαρετή με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επικοινωνιακή του ικανότητα. Επίσης, το δυσανάγνωστο κείμενο επιδρά αρνητικά στην αυτοεικόνα και στο αυτοσυναίσθημά του και δημιουργεί δυσκολίες στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Επιπλέον, αποφεύγει να χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο στις σχολικές και καθημερινές του δραστηριότητες και όταν το κάνουν βιώνουν μεγάλο άγχος. Κατά συνέπεια ο μαθητής αναπτύσσει αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική του επίδοση και στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Στη συνέχεια παραθέτουμε τα διαγνωστικά κριτήρια της αναπτυξιακής διαταραχής της γραπτής έκφρασης κατά DSM-IV :

A. Οι δεξιότητες γραφής μετρούμενες με ένα σταθμισμένο ατομικά χορηγούμενο τεστ είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της εκτιμηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

B. Η διαταραχή στο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν σύνθεση γραπτών κειμένων (γραφή λέξεων και έκφραση σκέψεων σε σωστές γραμματικά προτάσεις και

οργανωμένες παραγράφους).

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Η ειδική διαταραχή του συλλαβισμού είναι μια ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, στο έδαφος απουσίας ιστορικού ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης. η οποία δεν οφείλεται σε χαμηλή νοητική ηλικία, σε προβλήματα οπτικής οξύτητας ή σε ανεπαρκή παρακολούθηση του σχολείου. Αφορά τη συλλαβική και ορθογραφική πλευρά της γραφής της γλώσσας και την τήρηση των ορθογραφικών κανόνων. Προσβάλλονται τόσο η προφορική ικανότητα συλλαβισμού όσο και η ικανότητα ορθής γραφής των λέξεων, ενώ, σε αντίθεση με τη συνήθη μορφή της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης, η φωνητική συλλαβική απόδοση είναι ως επί το πλείστον ορθή. Στο επίπεδο της γραφής του γράμματος, της συλλαβής και των λέξεων παρατηρούνται τυπικά λάθη αντίστοιχα με αυτά της ειδικής διαταραχής της αναγνωστικής ικανότητας, ενώ προστίθενται και εκείνα της σύγχυσης κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων και της συνένωσης λέξεων (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005) .

Η γραπτή έκφραση του λόγου γίνεται με το γράψιμο, το οποίο εκτελείται με τη βοήθεια του χεριού, ανάλογα με τον προφορικό λόγο που εκτελείται με τα όργανα της φώνησης και το στόμα. Ένα παιδί μπορεί να μην γράφει καλά επειδή υπάρχει κάποια δυσλειτουργία στο εκτελεστικό όργανο, δηλαδή το χέρι που πιάνει το μολύβι και το οδηγεί για να γράψει στο χαρτί. Μπορεί όμως να λειτουργεί καλά το χέρι αλλά να μην αποδίδονται σωστά οι εικόνες των λέξεων. Η εκτίμηση ενός παιδιού που δεν γράφει καλά, γίνεται συνήθως από το δάσκαλο χωρίς σταθμισμένη διαδικασία.

Οι διαταραχές στο γράψιμο είναι δύο ειδών και αφορούν τη μορφή των λέξεων: i) δυσορθογραφία και ii) αγραφία-δυσγραφία-κακογραφία.

Δυσορθογραφία είναι μια διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας της γραπτής απόδοσης. Η βασική ανεπάρκεια εδώ είναι μια έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική.

- Αγραφία είναι η απώλεια της αποκτημένης γραφής.
- Δυσγραφία, η δυσκολία στην εκμάθηση της γραφής.

- Κακογραφία, η διαταραγμένη εξωτερική έκφραση της γραφής.
Συνήθως οι δυσκολίες στην ορθογραφία συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές, με αναγνωστικές δυσκολίες και ιδιαίτερα με δυσλεξία, στην οποία μαζί με δυσκολίες γραφής αποτελούν στενά συνδεδεμένα χαρακτηριστικά (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2004).

2.3.1 Προϋποθέσεις για την κατάκτηση της γραφής

Η γραφή δεν κατακτιέται από την μια στιγμή στην άλλη, αλλά, απαιτούνται κάποιες δεξιότητες και λειτουργίες τις οποίες πρέπει να αναπτύξει το παιδί πρώτα ώστε να είναι έτοιμο. Αυτές οι λειτουργίες και δεξιότητες είναι:

- Η συμβολική λειτουργία. Επειδή η γραφή είναι ένας κώδικας και εκφράζεται με συγκεκριμένα σύμβολα, η ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας είναι απαραίτητη. Το παιδί χρησιμοποιεί δικά του σύμβολα για να αποτυπώσει τις σκέψεις του. Το να ονομάζει αυτό που σχεδίασε ή το να προαναγγείλει ότι θα σχεδιάσει κάτι συγκεκριμένο θεωρείται ως ένδειξη ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας.
- Η οικοδόμηση και οργάνωση της εικόνας του σώματος.
- Η οπτική οξύτητα, η οπτική αντίληψη και η οπτική μνήμη. Η καλή λειτουργία της όρασης, η αντίληψη που έχει το παιδί γι' αυτό που βλέπει καθώς και η διατήρηση στη μνήμη αυτού που βλέπει για να μπορεί να το αναπαραγάγει, θεωρούνται σημαντικές για την εκμάθηση της γραφής.
- Ο συντονισμός χεριού- ματιού. Αν το παιδί δεν έχει αποκτήσει την εικόνα του σώματός του δεν μπορεί να προχωρήσει στη γραφή. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γνωρίζει καλά το σώμα του και τα μέλη του, να μπορεί να τα χρησιμοποιεί σωστά ελέγχοντας την κίνησή τους.
- Η λεπτή κινητικότητα. Για να γράψει το παιδί πρέπει να κάνει λεπτές και συγκεκριμένες κινήσεις, να κρατάει το μολύβι με συγκεκριμένο τρόπο και απαλά.
- Η αντίληψη του χώρου κ του χρόνου. Η γραφή είναι κίνηση και ρυθμός και συνδέεται αμεσότατα με τις έννοιες του χώρου και του χρόνου.
- Η παγίωση της πλευρίωσης. Είναι σημαντικό να έχει συνειδητοποιήσει το παιδί την επικρατέστερη πλευρά του και να έχει αποφασίσει με ποιο χέρι γράφει.
- Ο προφορικός λόγος. Αν ο προφορικός λόγος δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς δεν μπορεί να γίνει σωστή σύνδεση με το γραπτό.
- Σπουδαίο ρόλο για την κατάκτηση της γραφής, όπως και για τις περισσότερες

δεξιότητες παίζει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού επειδή αποτελεί πρότυπο και επιπλέον ενθαρρύνει και αποθαρρύνει τις προσπάθειές του. Αν κάποια από τις παραπάνω δεξιότητες δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά ή δυσλειτουργεί πιθανότατα το παιδί να αντιμετωπίσει πρόβλημα στη γραφή πηγαίνοντας στο Δημοτικό σχολείο.

(Πόρποδας, 1993; Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

Η διαδικασία της ορθογραφίας απαιτεί:

- Την γνώση των γραμμάτων
- Τη γνώση του συστήματος επικοινωνίας
- Την ικανότητα μνήμης και ανάκλησης της σειράς των γραμμάτων και των γραφο – φωνημικών αντιστοιχιών ορισμένων λέξεων με ιστορική ορθογραφία. (Ρηγοπούλου, 2002)

Η ορθογραφία θα αποτελούσε απλή υπόθεση αν κάθε γράφημα αναπαριστούσε ένα και μόνο φώνημα, τότε η ορθογραφία θα σχετιζόταν αποκλειστικά και μόνο με την εκμάθηση των γραμματικών κανόνων. Τα πράγματα όμως δεν είναι τόσο απλά ούτε στην ελληνική γλώσσα αλλά ούτε για τις άλλες γλώσσες. Ένα παιδί για να είναι σε θέση να γράφει ορθογραφημένα μια λέξη, πρέπει να τη διαβάσει, να χειρίζεται τα φωνήματα της, να εφαρμόζει φωνημικές γενικεύσεις, να την οπτικοποιεί και να χρησιμοποιεί τις κινητικές δεξιότητες.

Για να μάθει ένα παιδί να γράφει και να διαβάσει, έχει στη μνήμη του δυο πηγές πληροφοριών. Η μία αναφέρεται στη γνώση του γραφο – φωνημικού συστήματος της γλώσσας σύμφωνα με την οποία γράφονται οι ομαλές φωνολογικά λέξεις, αυτές δηλαδή που μπορούμε να τις γράψουμε, εφαρμόζοντας τις γνώσεις μας, βάζοντας στη σειρά τα φωνήματα και την αντιστοιχία αυτών σε γράμματα. Η δεύτερη αναφέρεται στην χρήση «οπτικού λεξικού» που διαθέτει το παιδί, το οποίο το βοηθά να γράψει τις ανώμαλες φωνολογικά λέξεις. Αυτό το λεξικό δημιουργείται από την αποθήκευση συγκεκριμένων λέξεων στην μνήμη σε συνδυασμό με προφορά και το νόημά τους. Αρχίζει να δημιουργείται από τις πρώτες εμπειρίες και επαφές του παιδιού με το γραπτό λόγο και τις γραφο – φωνημικές αντιστοιχίες. Η ανάπτυξη του λεξικού συντελείται κυρίως μετά την εκμάθηση του συστήματος ορθογραφίας, δηλαδή όταν το παιδί με την βοήθεια των γνώσεων του για το συμβολικό σύστημα γραφής μπορεί να απομνημονεύει πιο εύκολα τις λέξεις, ακόμα και σε λέξεις που έχουν ιστορική ορθογραφία και πρέπει να μαθευτούν ολόκληρες ή κάποια μέρη τους

ως ενιαίες ολότητες.

2.3.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα γραφής

Τα αίτια της δυσορθογραφίας μπορεί να είναι κάποιες εγκεφαλικές βλάβες στις περιοχές του λόγου ενώ τα **χαρακτηριστικά γνωρίσματα** ενός παιδιού με προβλήματα στη γραφή είναι τα εξής :

1. Παραλείπουν γράμματα ή συλλαβές ή και λέξεις. Π.χ. γράφουν «μλι» αντί «μέλι», «παραρο» αντι «παράθυρο».

2. Προσθέτουν συλλαβές ή λέξεις εκεί που δεν χρειάζεται.

3. Αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις γιατί συγχέουν όσα μοιάζουν ακουστικά θ-δ, β-φ, γ-χ. έτσι διαβάζει «β» αντί «φ».

4. Έχει κατοπτρική γραφή: Γράφει τα γράμματα γυρισμένα περί τον άξονά τους στην αντίθετη κατεύθυνση. Έτσι γράφει «3» αντί για «ε».

5. Αμοιβαία μετάθεση γραμμάτων: το παιδί αλλάζει τη σειρά των γραμμάτων σε μια συλλαβή. Έτσι η συλλαβή «αν» γίνεται «να».

6. Πρόσθεση ή επανάληψη φθογγικών συμπλεγμάτων: προσθέτει ή επαναλαμβάνει γράμματα ή συλλαβές. Έτσι γράφει «βλιβλίο» αντί «βιβλίο».

7. Αντικατάσταση λέξεων: το παιδί αντικαθιστά μια λέξη με άλλη, π.χ. τη λέξη «βόδι» με τη λέξη «πόδι».

8. Δεν χρησιμοποιούν κεφαλαία ή τα βάζουν εκεί που δεν χρειάζονται. Π.χ. εγώ Πήγα στο σχολείο.

9. Δεν τονίζουν τις λέξεις ή τονίζουν σε λάθος συλλαβή και γενικά δεν χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης.

10. Δεν κρατάνε τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων π.χ. σήμεραστοσχολείο διαβάσάμεέναποίημα Σήμερα στο σχολείο διαβάσαμε ένα ποίημα.

11. Οι προτάσεις τους δεν είναι πάντα σωστά δομημένες και πολύ συχνά είναι περιορισμένες σε λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα.

12. Στο «σκέφτομαι και γράφω» το γραπτό τους είναι τόσο περιορισμένο σε νοήματα και ιδέες που μπορεί να περιγραφεί σαν «τηλεγράφημα».

13. Το περιεχόμενο του «σκέφτομαι και γράφω» δεν ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα που δίνεται.

14. Τα γράμματά τους συχνά δεν διαβάζονται.

15. Όταν γράφουν, δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας, (όπως τα ουδέτερα. γράφονται με -ι, ενώ τα ρήματα με -ει ... κ.λπ.) (Χρηστάκης 2002).

Δεν γενικεύει την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα, αν δεν εξασκηθούν ειδικά, δηλαδή ενώ διδάσκονται «τα ρήματα σε –ώνω γράφονται με –ω, κι αυτό το –ω διατηρείται σε όλους τους χρόνους και στα παράγωγα ουσιαστικά», εάν δεν δοθούν ειδικές ασκήσεις για καθεμία από τις περιπτώσεις, (παράγωγα ουσιαστικά, υπόλοιποι χρόνοι πέραν του ενεστώτα) δεν θα γράψει σωστά το «άπλωμα» ή το «έχουμε απλώσει».

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

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

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

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

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

- Δεν δίνει ενδιαφέροντα τίτλο.
- Δυσκολεύεται στην καταγραφή κειμένων με φαντασία, πρωτοτυπία και προσωπικό ύφος.
- Γράφει κείμενα με περιορισμένο αριθμό λέξεων/προτάσεων.
- Δυσκολεύεται στη σύνταξη.
- Παραλείπει συχνά λέξεις.
- Έχει προβλήματα αλληλουχίας και συνοχής πληροφοριών.
- Δυσκολεύεται στις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου.

- Δυσκολεύεται στη σύνθεση εισαγωγής.
- Δυσκολεύεται στην εύρεση και ανάπτυξη κεντρικών ιδεών.
- Δυσκολεύεται στην ανάπτυξη επιχειρημάτων ή υποστηρικτικών προτάσεων. Οι ιδέες του δεν ανταποκρίνονται στο θέμα.

2.4 Διαταραχή της αριθμητικής/ δυσαριθμησία

Η αναπτυξιακή διαταραχή της αριθμητικής ή διαφορετικά δυσαριθμησία, είναι μια ειδική διαταραχή που σχετίζεται με την αντίληψη και τη χρήση αριθμών και αριθμητικών πράξεων. Οι διαταραχές στη μαθηματικά μπορεί να μη συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές. Αυτή είναι μια σχηματική διαίρεση που δεν αποκλείει όλες τις διεργασίες που έχουν σχέση με την αντίληψη, τη μνήμη κ.λπ. Όλες οι ανώτερες πνευματικές λειτουργίες υπεισέρχονται στη μαθηματική σκέψη όπως και όλες οι μαθηματικές λειτουργίες υπεισέρχονται στη λειτουργία του λόγου. Ιδιαίτερη σημασία έχει το ότι η δυσαριθμησία μπορεί να είναι μια ιδιαίτερη διαταραχή σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη και γι' αυτό πρέπει να αντιμετωπίζεται χωριστά. (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2004).

Το βασικό χαρακτηριστικό της δυσκολίας αυτής είναι η μειονεξία των αριθμητικών ικανοτήτων. Παιδιά με τη διαταραχή αυτή αποδίδουν σε σταθμισμένα τεστ αριθμητικής, σημαντικά χαμηλότερα από το αναμενόμενο, λαμβανόμενης υπόψη της σχολικής φοίτησης, της χρονολογικής και νοητικής ηλικίας τους. Η μειονεξία αναφέρεται στην αφομοίωση των βασικών υπολογιστικών πράξεων της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Παρουσιάζει ως κύριο κλινικό χαρακτηριστικό της τη μεγάλη απόκλιση μεταξύ της αναμενόμενης και της πραγματικής απόδοσης του παιδιού στην κατανόηση και εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων, καθώς και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του για την επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, με δεδομένη τη φυσιολογική του νοημοσύνη και την επαρκή του εκπαίδευση. Είναι πιθανό να συνοδεύεται από μεγάλη ποικιλία συναφών συμπτωμάτων, χωρίς όμως να είναι υποχρεωτική πάντοτε η παρουσία τους, καθ' οποιονδήποτε συνδυασμό και σε κάθε κλινική περίπτωση.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τα **διαγνωστικά κριτήρια** της αναπτυξιακής διαταραχής των μαθηματικών κατά DSM-IV :

A. Η μαθηματική ικανότητα, μετρούμενη με ένα σταθμισμένο ατομικά χορηγούμενο τεστ είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της εκτιμηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

B. Η διαταραχή στο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν μαθηματική ικανότητα.

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

2.4.1 Απαιτήσεις για τα μαθηματικά

Οι δυσκολίες στα μαθηματικά εμφανίζονται με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό, όταν έχει ξεκινήσει να διδάσκεται βασικά στοιχεία της αριθμητικής. Το υπόστρωμα τους, όμως μάλλον, βρίσκεται στα χρόνια που το παιδί φοιτά στο νηπιαγωγείο και σε αυτό μπορούμε να παρέμβουμε.

Για τα μαθηματικά απαιτούνται:

- ✓ Η αντίληψη του χώρου
- ✓ Η αντίληψη του χρόνου
- ✓ Η έννοια της αλληλουχίας
- ✓ Η ικανότητα σύγκρισης
- ✓ Η ταξινόμηση
- ✓ Ο συνδυασμός διαφορετικών πληροφοριών.
- ✓ Η αντίληψη αφηρημένων εννοιών
- ✓ Η μνήμη
- ✓ Ο λόγος
- ✓ Η ικανότητα οπτικών παραστάσεων. (Αγαλιώτης, 2000)

2.4.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές στα μαθηματικά.

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

- Δυσκολία εκμάθησης των ονομάτων των αριθμών.
- Δυσκολία επανάληψης μια αριθμητικής αλληλουχίας.
- Δυσκολία καταγραφής των αριθμητικών συμβόλων.
- Δυσκολία κατανόησης των πράξεων «συνδέω» και «χωρίζω».
- Δυσκολία εκμάθησης της ακριβούς εννοίας των συμβόλων, των αριθμητικών πράξεων και χρησιμοποίησής τους.
- Δυσκολία εκτέλεσης βασικών πράξεων από μνήμης.
- Δυσκολία κατανόησης της έννοιας «αξία» και απόδοσης της στα αριθμητικά μεγέθη.
- Δυσκολία ευθυγράμμισης των αριθμητικών ψηφίων κατά την επίλυση προβλημάτων.
- Δυσκολία τήρησης της ευθυγράμμισης κατά την εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων.
- Αδυναμία εκτέλεσης ακριβών υπολογισμών.
- Βραδύτητα κατά την εκτέλεση υπολογισμών.
- Δυσκολία κατανόησης προφορικών προβλημάτων.
- Δυσκολία κατανόησης και απόδοσης των στοιχείων με γραφικές αναπαραστάσεις.
- Δυσκολίες των σχέσεων στο χώρο π.χ. συγγέουν έννοιες όπως πάνω - κάτω, κοντά - μακριά, κορυφή - βάση, αρχή - τέλος και δεν μπορούν να δουλέψουν με puzzles.
- Διαταραχές στη κινητική και οπτική αντίληψη π.χ. δεν μπορούν να κατατάξουν τα αντικείμενα και να κατανοήσουν ομάδες αντικειμένων.
- Προβλήματα που συνδέονται με το λόγο π.χ. δεν μπορούν να καταλάβουν τις έννοιες του «και», «πλην» ή «επί».
- Φτωχικές έννοιες κατεύθυνσης και χρόνου π.χ. χάνονται εύκολα, δεν μπορούν να υπολογίσουν την διάρκεια μιας δραστηριότητας.
- Προβλήματα μνήμης π.χ. δεν μπορούν να ανακαλέσουν τις αριθμητικές πράξεις γρήγορα και αυτόματα.

2.5 Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη

Σε πολλές περιπτώσεις παιδιών είναι δυνατό να συνυπάρχουν περισσότερες από μία ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συχνότερα είναι μειωμένες τόσο οι ικανότητες εκτέλεσης αριθμητικών υπολογισμών όσο και οι δεξιότητες ανάγνωσης ή

συλλαβισμού. Αυτές οι περιπτώσεις χαρακτηρίζονται ως μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων και η κλινική τους εικόνα αποτελείται από συνδυασμό των σημείων που περιγράφηκαν ήδη ξεχωριστά σε κάθε τύπο (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

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

2.5.1 Γενικά χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαταραχής μη προσδιοριζόμενης

Τα γενικά χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαταραχής μη προσδιοριζόμενης αλλιώς αφορούν προβλήματα στην ακουστική αντίληψη, στη λεπτή κινητικότητα, στη μνήμη, στο λόγο και στον αφαιρετικό συλλογισμό. Αναλυτικότερα είναι τα εξής:

Ακουστική αντίληψη:

- Δυσκολεύεται στις προφορικές ασκήσεις.
- Συγχέει όρους που μοιάζουν φωνολογικά.

Λεπτή κινητικότητα:

- Το παιδί γράφει δραματικά αργά.
- Κάνει λάθη κατά την γραφή των αριθμών.
- Δυσκολεύεται να προσαρμόσει το μέγεθος των ψηφίων που γράφει στο διαθέσιμο χώρο.

Μνήμη:

- Δυσκολεύεται στη συγκράτηση νέων μαθηματικών δεδομένων.
- Δυσκολεύεται στη συγκράτηση μνήμης των πινάκων της προπαίδειας με αποτέλεσμα τα συχνά λάθη στον πολλαπλασιασμό.

- Δυσκολεύεται να λέει την ώρα, η εκμάθηση της ώρας μπορεί να γίνει με σχετική καθυστέρηση, σύγχυση με το «και» και το «παρά».

Λόγος:

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

Αφαιρετικός συλλογισμός:

- Δυσκολεύεται στην κατανόηση μαθηματικών συμβόλων όπως, =, <, >.
- Δυσκολεύεται στην επίλυση προφορικών προβλημάτων.
- Δυσκολεύεται στη σύγκριση μεγεθών και ποσοτήτων.
- Δυσκολεύεται στη σύνταξη προβλημάτων. (Χαρίση, 2011)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Εργαλεία διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών

Αφού έχουμε εντοπίσει τις μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού, ακολουθεί η διαδικασία αξιολόγησης τους, η οποία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Η αξιολόγηση επικεντρώνεται στο παιδί και περιλαμβάνει την συλλογή ποικίλων πληροφοριών, όπως ατομικό ιστορικό, ιατρικό ιστορικό, οικογενειακή κατάσταση καθώς και τη συλλογή στοιχείων από το άμεσο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον σημαντικές είναι οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από ψυχομετρικές δοκιμασίες και από την εκτίμηση του μαθησιακού επιπέδου του παιδιού. Τέλος η αξιολόγηση θεωρείται πλήρης όταν αξιολογήσουμε την αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση, την γραπτή έκφραση και ορθογραφία και τις μαθηματικές δεξιότητες.

Η ανάγνωση και η γραφή είναι αλληλένδετες διαδικασίες. Η ανάγνωση ορίζεται ως μια λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούνται το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος, με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας. Η γραφή αποτελεί την αντίστροφη αυτής της λειτουργίας κατά την οποία ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου επιδιώκοντας επίσης την επικοινωνία.

Επιπλέον για την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα εξής:

Οι σταθμισμένες δοκιμασίες (standardized norm – referenced tesst): παρέχουν πληροφορίες για το επίπεδο που βρίσκεται το παιδί σε σχέση με το μέσο όρο, δηλαδή πόσο καλά τα καταφέρνει συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του όσον αφορά μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Βασική αρχή στις δοκιμασίες αυτού του είδους είναι ο καθορισμός ενός άξονα από το χαμηλότερο ως το υψηλότερο επίπεδο επίδοσης και η τοποθέτηση του παιδιού σε αυτόν ανάλογα με την επίδοσή του. οι δοκιμασίες θα πρέπει να έχουν άμεση σχέση με το εκάστοτε πολιτιστικό περιβάλλον. Στην Ελλάδα, μια σταθμισμένη δοκιμασία για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών που χρησιμοποιείται είναι το «Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης». Το 2011, έγινε η επανέκδοση του με επανασταθμισμένη και βελτιωμένη μορφή σε νέο δείγμα παιδιών. Χορηγείται κυρίως σε ηλικίες 5 έως 9

ετών, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά (παιδιά δημοτικού και γυμνασίου που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες). Εξετάζει τη νοητική ικανότητα, μνήμη ακολουθιών, ολοκλήρωση παραστάσεων, γραφο - φωνολογική ενημερότητα και νευροψυχολογική ωριμότητα. (Παρασκευόπουλος Ι. & Παρασκευοπούλου Π., 2011; Πόρποδας, 2005)

Ένα άλλο σταθμισμένο τεστ στην Ελλάδα που βοηθάει στην Ανίχνευση των Μαθησιακών Δυσκολιών, είναι το A ' ΤΕΣΤ, του Μαντούδη Σ. & Θωμαΐδου Λ. Χορηγείται σε παιδιά του νηπιαγωγείου και ηλικίες 5 έως 6 ετών, που πρόκειται να μεταβούν στην Α' δημοτικού. Ελέγχει τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού, δεν μετράει την νοητική ικανότητα του παιδιού και δεν κάνει διάγνωση. Μπορεί να ανιχνεύσει στα παιδιά μικρές «ανωριμότητες», που μπορεί στις μεγαλύτερες τάξεις να προκαλούσαν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στην Ελλάδα υπάρχει ένα σταθμισμένο λογισμικό, το Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ), του Σκαλούμπακα Χ. & του Πρωτόπαπα Α. Χορηγείται σε παιδιά Β' δημοτικού έως και Β' γυμνασίου. Μπορεί να χορηγηθεί στην Β' δημοτικού μετά από 1 Ιανουάριου και σε όλες τις επόμενες τάξεις έως 31 Ιουλίου. Πρόκειται για ένα λογισμικό, που χρησιμοποιείται μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών και εξετάζει την ορθογραφία, την μορφοσυντακτική επεξεργασία, την κατανόηση προφορικού λόγου, την κατανόηση γραπτού κειμένου, το λεξιλόγιο, τη μη λεκτική νοητική ικανότητα, τη μνήμη εργασίας (εύρος προσοχής) και την αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής.

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

Τα διδακτικά πειράματα ή παρατήρηση (teaching experiments): τα διδακτικά πειράματα χρησιμοποιούνται όταν δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί καμιά από τις παραπάνω δοκιμασίες. Το κριτήριο αξιολόγησης είναι η ίδια η μάθηση και αξιολογεί κατά πόσο το παιδί έχει μάθει αυτό που διδάχθηκε. (Δήμου 2004, Τρίγκα – Μερτίκα 2010).

3.2 Αξιολόγηση αισθητηριακών περιοχών

Οι περιοχές τις οποίες πρέπει να ελέγξουμε είναι οι οπτικές, οι ακουστικές, οι κινητικές, οι μνημονικές και οι ικανότητες διαδοχής. Αναλυτικότερα η αξιολόγηση γίνεται με:

- Οπτικά τεστ και περιλαμβάνουν την αποκωδικοποίηση, την ανάγνωση και τεστ οπτικής αντίληψης.
- Ακουστικά τεστ και περιλαμβάνουν την επανάληψη λέξεων και προτάσεων, τεστ συλλαβισμού και ακουστικής αντίληψης.
- Κινητικά τεστ περιέχουν την αντιγραφή σχεδίων, την γραφή, απτική αντίληψη και την γρήγορη ονομασία των αντικειμένων (π.χ γλωσσική έκφραση)
- Τεστ διαδοχής περιέχουν πίνακες πολλαπλασιασμού, τους μήνες του χρόνου, το αλφάβητο, την επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και προσδιορισμό ρυθμικής διαδοχής. (Pierangelo et al., 2006)

3.3 Αξιολόγηση της ανάγνωσης και της αναγνωστικής κατανόησης

Για την αξιολόγηση της ανάγνωσης χρησιμοποιούνται κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων ή κειμένων τα οποία διαβάζει ο μαθητής και ο εξεταστής σημειώνει ταυτόχρονα τα λάθη του.

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης ενδύκνεται η φωναχτή ή η σιωπηλή ανάγνωση ενός κειμένου ή η ακρόαση ενός κειμένου που διαβάζει ο εξεταστής παρακολουθεί το παιδί και στην συνέχεια κάνουμε στο παιδί ερωτήσεις να δούμε τι θα μας απαντήσει. Αλλά επειδή αυτή η μέθοδος με τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις δεν είναι πολύ ακριβής συχνά ζητάμε από το παιδί να μας διηγηθεί αυτό που άκουσε. Με την αναδιήγηση μπορούν να συγκεντρωθούν πολλά στοιχεία για την

ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών που κατανόησε ο μαθητής. Τέλος η δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του κειμένου. Υπάρχουν δύο τύποι αυτής της διαδικασίας. Στον πρώτο τύπο δίνονται στον μαθητή δύο ή τρεις εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες επιλέγει την σωστή και στον δεύτερο τύπο δεν δίνεται καμία και καλείται να συμπληρώσει μόνος του το κενό.

Ωστόσο πρέπει να διευκρινίσουμε ότι το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της αναγνώσης αλλά και της αναγνωστικής κατανόησης πρέπει να ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού.

3.4 Αξιολόγηση της γραφής

Πληροφορίες για την γραφή του παιδιού μπορούμε να πάρουμε αναλύοντας ένα γραπτό του κείμενο. Έτσι ζητάμε από το παιδί να μας γράψει ένα κείμενο με ελεύθερο θέμα όσο καλύτερα μπορεί ή μπορούμε να του δώσουμε μια εικόνα και να μας την περιγράψει ή να γράψει μια ιστορία που σχετίζεται με την συγκεκριμένη εικόνα. Η ανάλυση των γραπτών του μαθητή περιλαμβάνει την αξιολόγηση του περιεχομένου, του τρόπου γραφής, της χρήσης μορφολογικών στοιχείων, της ακουστικής και οπτικής αντίληψης.

3.4.1 Αξιολόγηση της ορθογραφίας

Για να αξιολογήσουμε την ορθογραφία ενός παιδιού μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την γραφή καθ' υπαγόρευση δηλαδή να του λέμε λέξεις, προτάσεις. Για την ορθογραφημένη γραφή απαιτείται το παιδί να γνωρίζει τα γράμματα, την γνώση του συστήματος της ορθογραφίας, δηλαδή την γνώση μεταξύ γραμμάτων και φωνημάτων και την κατάτμηση των λέξεων σε φωνήματα και η ανάκληση από μνήμης της ορθογραφίας συγκεκριμένων λέξεων, η οποία περιλαμβάνει την γνώση της σειράς των γραμμάτων σε συγκεκριμένες λέξεις και της αντιστοιχίας αυτών των γραμμάτων με τα φωνήματα της λέξης.

Η ποιοτική ανάλυση των λαθών στην ορθογραφία που παρατηρούνται κατά την γραπτή παραγωγή του παιδιού, μπορεί να μας δείξει το επίπεδο του παιδιού και τις δυσκολίες του.

3.5 Αξιολόγηση μαθηματικών ικανοτήτων

Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση των μαθηματικών ικανοτήτων έτσι ώστε να εντοπιστούν πιθανές δυσκολίες, πρέπει:

- Να ελέγχεται τόσο η επίσημη όσο και η ανεπίσημη μαθηματική γνώση του παιδιού.
- Να προσφέρεται μια ακριβή περιγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του παιδιού ως προς την μαθηματική γνώση.
- Να ελέγχεται η ακρίβεια και η αποτελεσματικότητα με την οποία το παιδί χρησιμοποιεί τις μαθηματικές δεξιότητες .
- Να ελέγχεται η κατοχή εννοιών και επίλυσης προβλημάτων.
- Να προσδιορίζονται οι στρατηγικές και οι διαδικασίες που χρησιμοποιεί ο μαθητής.
- Να περιλαμβάνεται μια ανάλυση των λαθών που εμφανίζονται στην εργασία του μαθητή.
- Να εξετάζεται η ικανότητα του μαθητή να επωφελείται από την διδασκαλία, καθώς και η ετοιμότητα για την κατάκτηση νέων γνώσεων.
- Να ελέγχονται οι μεταγνωστικές δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή.
- Να εξετάζεται η φύση της διδασκαλίας που δέχεται ο μαθητής. (Αγαλιώτης 2000 ; Δήμου 2004)

Η αξιολόγηση και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι μια περίπλοκη διαδικασία, την οποία είναι απαραίτητο να αναλαμβάνει η διεπιστημονική ομάδα. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει μια σειρά πολλαπλών και διαφορετικών δοκιμασιών, όπου ο κάθε ειδικός καλείται να παίξει το δικό του ρόλο.

Στη χώρα μας σύμφωνα με το άρθρο 10 του Π.Δ. 603/82, απαιτείται η έκθεση από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο για την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, προκειμένου να ληφθεί υπόψη από το σχολείο. Μια νεότερη εξέλιξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ) τα οποία μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Σε αυτά διεξάγονται όλες οι διαδικασίες που αποσκοπούν στον εντοπισμό, την αξιολόγηση, τη διαφοροδιάγνωση, τη διάγνωση και την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων

και των μαθησιακών δυσκολιών. Οι διαδικασίες αυτές διεξάγονται από την διεπιστημονική ομάδα, η οποία αποτελείται από κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, παιδοψυχίατρο, εργοθεραπευτή και λογοθεραπευτή, ο καθένας από τους οποίους εξετάζει ξεχωριστά το παιδί και συντάσσει σχετική έκθεση. Όλοι συνεργάζονται με τους γονείς και τον εκπαιδευτικό του σχολείου τόσο για την αξιολόγηση όσο και για το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων. (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Αντιμετώπιση

Αναμφίβολα, μετά την ολοκλήρωση της σωστής διάγνωσης η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί τον τελικό στόχο κάθε εκπαιδευτικού. Όμως, η επιτυχής αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, καθότι εξαρτάται από την αιτιολογία, τα χαρακτηριστικά και την ένταση των δυσκολιών, από τον έγκαιρο προσδιορισμό και την επιτυχή και αναλυτική διάγνωση τους, από την επιστημονική κατάρτιση του δασκάλου που θα εκπαιδεύσει το παιδί καθώς και από τη στάση και συνεργασία των γονέων (Πόρποδας, 2003).

Συγκεκριμένα, χρειάζεται η στενή συνεργασία και η αλληλοενημέρωση ανάμεσα στους γονείς του παιδιού που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και στον εκπαιδευτικό, πριν από την υλοποίηση της αντιμετώπισης του μαθησιακού προβλήματος. Αυτό είναι αναγκαίο γιατί οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών για να είναι επιτυχημένες θα πρέπει να γίνονται εκτός από το σχολικό χώρο και στο χώρο της οικογένειας.

Η βασική αρχή που πρέπει να διέπει την υλοποίηση κάθε προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ψυχολογική στήριξη του κάθε μαθητή που αντιμετωπίζει ανάλογες δυσκολίες (Πόρποδας, 2003).

Η προαγωγή και η ενδυνάμωση του επιπέδου αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες κρίνεται απαραίτητη (Στασινός 1999).

Συνήθως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν έντονα τη σχολική αποτυχία και έχουν αρνητική αντίληψη για τις ικανότητες τους, με αποτέλεσμα να χρειάζονται την ενθάρρυνση και την τόνωση της αυτοπεποίθησης τους τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από γονείς τους.

Επιπροσθέτως, για να είναι αποτελεσματική η παρέμβαση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, πρέπει το πρόγραμμα παρέμβασης του κάθε παιδιού να είναι εξατομικευμένο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες, δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή.

Αρχικά για είναι επιτυχημένα ένα πρόγραμμα παρέμβασης απαιτείται η σωστή

διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι επιστημονικά καταρτισμένος τόσο για θέματα μάθησης και μαθησιακών δυσκολιών όσο και για θέματα ψυχολογίας του παιδιού. Αυτό κρίνεται απαραίτητο γιατί ο εκπαιδευτικός βασισμένος στην επιτυχημένη διάγνωση θα πρέπει να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό υλικό στις γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή.

Χρειάζεται, ακόμα, η συνεχής παροχή κινήτρων στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να προωθηθεί το μαθησιακό τους πεδίο και να κατακτήσουν τους κανόνες που διέπουν τη σωστή αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ευκαιρίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, για αποκόμιση όσο γίνεται περισσότερων εμπειριών επιτυχίας στο σχολείο (Στασινός, 1999).

Επίσης, το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει ανάγκη από την παραμονή του στη φυσική του τάξη, εφόσον φυσικά το επιτρέπει η φύση και το μέγεθος των δυσκολιών του στο γραπτό λόγο. Συστήνεται ωστόσο η παράλληλη παρακολούθηση εκ μέρους του παιδιού ενός θεραπευτικού φροντιστηριακού προγράμματος, που, όπως προαναφέραμε, θα εφαρμόζεται κατά προτίμηση σε εξατομικευμένη βάση, με περιοδική λειτουργία και αξιολόγηση. Η λειτουργία ενός παρόμοιου προγράμματος θα εντάσσεται στα πλαίσια του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Η υλοποίηση του συνήθως γίνεται είτε στο χώρο της φυσικής τάξης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είτε στα τμήματα ένταξης που υπάρχουν στα κανονικά σχολεία της χώρας μας.

Έρευνες σε παιδιά με μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσλεξίας έχουν δείξει ότι η φωνολογική ενημερότητα παίζει πρωταρχικό ρόλο στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας από το παιδί, γι' αυτό είναι σαφώς αναγκαία η πρόωμη παρέμβαση του εκπαιδευτικού με στόχο την ενδυνάμωση αυτής της δεξιότητας.

Η χρήση, επίσης, των ηλεκτρονικών υπολογιστών, όχι με τη μορφή μιας καινούργιας μεθόδου διδασκαλίας στο σχολείο αλλά ενός εναλλακτικού συμπληρωματικού μέσου διδασκαλίας, συμβάλει αξιολογικά στην παραγωγή βασικών σχολικών δεξιοτήτων του δυσλεκτικού παιδιού, που συνυφαίνονται με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Αναφέρεται ότι η μέθοδος διδασκαλίας των παιδιών αυτών με τη χρήση Η/Υ φαίνεται να είναι ισότιμη με τη συνήθη παραδοσιακή μέθοδο. Μια συνισταμένη ωστόσο των δύο αυτών μεθόδων διδασκαλίας για την

υπέρβαση του προβλήματος της δυσλεξίας στο σχολείο πιθανόν να έχει αξιολογικά αποτελέσματα (Στασινός, 1999).

4.2 Γενικές αρχές διδασκαλίας μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς τα αίτια που τις προκαλούν όσο και ως προς τον τρόπο που εκδηλώνονται και αντιμετωπίζονται μέσω της διδασκαλίας. Οι μαθησιακές δυσκολίες, λοιπόν, που παρουσιάζονται στην εκμάθηση της ανάγνωσης διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Συνεπώς, το πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να είναι εξατομικευμένο ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού και να επιδιώκει την επίτευξη πολλών στόχων.

Όσον αφορά, τη διδασκαλία της ανάγνωσης θα πρέπει να ακολουθούμε δυο γενικές αρχές. Πρώτα από όλα, η διδασκαλία της ανάγνωσης θα πρέπει να είναι σαφής, συστηματική και σταδιακή. Πολλές μελέτες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά βελτιώνονται όταν οι στόχοι μάθησης τίθενται κάθε φορά ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας, είναι ξεκάθαροι και η διδασκαλία σταθερά επαναλαμβανόμενη.

Επίσης, η διδασκαλία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι μια ενεργός και ευχάριστη διαδικασία που δίνει έμφαση στην ανακάλυψη και την κατανόηση και παρέχει συχνά ευκαιρίες για την εξάσκηση των ορθογραφικών, γραφικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων σε γλωσσικό περιβάλλον με νόημα και σημασία (Παντελιάδου, 2000).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση. Έχει επιπρόσθετα καταδειχθεί ότι η δυνατότητα αποκωδικοποίησης λέξεων είναι υπεύθυνη για σημαντικό μέρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και στην αναγνωστική κατανόηση. Ο σημαντικός ρόλος της αποκωδικοποίησης για τη συνολική αναγνωστική ικανότητα των μαθητών έχει οδηγήσει πολλούς ερευνητές να υπογραμμίζουν την αξία των μεθόδων διδασκαλίας που δίνουν έμφαση στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Παντελιάδου 2011).

Υπάρχουν έρευνες όπου φαίνεται ότι τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα όταν χρησιμοποιούνται μέθοδοι που εστιάζουν στην αποκωδικοποίηση και στην αυτόματη αναγνώριση των λέξεων.

Αρχικά το παιδί θα πρέπει να εξασκηθεί από το δάσκαλο ώστε να αποκτήσει φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή να κατανοήσει ότι οι λέξεις δημιουργούνται από

ήχους χωρίς νόημα και να μάθει να τους αναγνωρίζει. Πρώτα από όλα ο δάσκαλος θα εξασκήσει το παιδί χρησιμοποιώντας ομοιοκαταληξίες καθώς και τους αρχικούς ήχους των λέξεων. Σταδιακά όμως θα πρέπει να οδηγήσει το παιδί στην επίγνωση μεμονωμένων φωνημάτων σε όλες τις θέσεις των λέξεων.

Στη συνέχεια και έχοντας το παιδί κατακτήσει τη φωνημική ενημερότητα θα κατανοήσει καλύτερα το αλφαβητικό σύστημα με απώτερο στόχο την κατάκτηση της επιτυχημένης ανάγνωσης. Από πολύ νωρίς λοιπόν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει με ένα κατάλληλο διδακτικό πρόγραμμα και με διαφορές διδακτικές ασκήσεις να εξασκήσει τα παιδιά στη σωστή αποκωδικοποίηση και κατανόηση. Είναι σημαντικό τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν κατανοώντας το κείμενο. Επίσης, τα παιδιά θα πρέπει να εξασκούνται και σε ασκήσεις γραφής γιατί τα βοηθά να μάθουν πιο εύκολα. Αναμφίβολα, αυτό που προτείνεται σήμερα είναι η ισορροπημένη διδασκαλία, με την εφαρμογή δραστηριοτήτων που προέρχονται από διάφορες μεθοδολογίες, η οποία θα φέρνει τα παιδιά σε επαφή με όλες τις διαστάσεις του γραπτού λόγου. Στόχος μας πρέπει να είναι η κατάκτηση του γραπτού λόγου από το παιδί, που θα επιτευχθεί μόνο με κατάλληλη δημιουργική παρέμβαση προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε παιδιού (Παντελιάδου, 2000).

Προκειμένου να εφαρμοστεί μια τέτοιου είδους ενορατική, ευέλικτη και ισορροπημένη διδασκαλία, απαιτείται η εξειδίκευση και η ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η συνεργασία μεταξύ τους, για να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους ανάπτυξης του γραμματισμού των παιδιών.

4.3 Η διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής

Η κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής είναι το ζητούμενο της εκπαίδευσης, γιατί όχι μόνο επιφέρει την σχολική επιτυχία του μαθητή αλλά του προσφέρει και τα απαραίτητα εφόδια για την μετέπειτα ζωή του. Το γεγονός όμως ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται σε μια άκαμπτη μεθοδολογία έχει ως αποτέλεσμα πολλά παιδιά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή (Παντελιάδου, 2005).

Οι δυσκολίες αυτές έχουν οδηγήσει πολλούς ερευνητές σε αντιπαραθέσεις όσον αφορά την πιο αποτελεσματική και εποικοδομητική διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης. Συγκεκριμένα οι σύγχρονοι μέθοδοι που προτείνονται για την επιτυχή κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης είναι δυο: η ολική και η αναλυτικό-

συνθετική μέθοδος διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονται σε τελείως αντίθετες διδακτικές στρατηγικές (Gough, Ehri, Treiman, 1992).

4.3.1 Η ολική μέθοδος διδασκαλίας

Η ολική μέθοδος διδασκαλίας πρωτοεμφανίστηκε το 1932 από το Βέλγο παιδαγωγό O.Decroly και πήρε το όνομά της επειδή στηρίζεται στην ανάλυση του όλου στα μέρη που το απαρτίζουν. Συγκεκριμένα, με την ολική μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, ο μαθητής διδάσκεται να αναγνωρίζει τις λέξεις και να ανασύρει τη σημασία τους χωρίς να γνωρίζει όλα τα γράμματα και τους φθόγγους. Με αυτή τη μέθοδο το παιδί είτε απομνημονεύει τις λέξεις συγκρατώντας το οπτικό τους περίγραμμα, είτε μαντεύει λέξεις αναγνωρίζοντας το αρχικό ή άλλα γράμματα τους. Στη συνέχεια κι ενώ το παιδί έχει αποκτήσει μία εμπειρία με την διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί η διδασκαλία της ανάλυσης των λέξεων σε συλλαβές και γραφήματα (Πόρποδας, 2002).

Η ολική γλωσσική προσέγγιση ενισχύθηκε από τις απόψεις του Goodman & Smith που υποστήριξαν ότι η μάθηση της ανάγνωσης και η μάθηση του προφορικού λόγου αποτελούν τις ίδιες εκδηλώσεις γλωσσικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, όπως το παιδί μαθαίνει φυσικά και αβίαστα τον προφορικό λόγο ακούγοντας τα άτομα του περιβάλλοντος του, έτσι με την ίδια ευκολία θα μπορούσε να μάθει και να διαβάζει, αν δεν γινόταν κατακερματισμός της ολικής γλώσσας σε μικρότερες μονάδες (Πόρποδας, 2002).

Η διδακτική αυτή προσέγγιση έχει υποστεί δριμύ κριτική από τους ερευνητές, καθώς έχει αποδειχθεί ότι ο προφορικός λόγος είναι αποτέλεσμα βιολογικής υποδομής αντίθετα με τον γραπτό λόγο που είναι κώδικας ανθρώπινης επινόησης και απαιτείται η συστηματική διδασκαλία του (Gough, Ehri & Treiman, 1992). Επίσης, στη συγκεκριμένη μέθοδο παραλείπεται η αποκωδικοποίηση και η αρχή του αλφαριθμητισμού που είναι απαραίτητες για να μιλήσουμε για αναγνωστική επιτυχία του παιδιού. Με αυτή τη μέθοδο το παιδί αργεί να κυριαρχήσει στο γραπτό λόγο και αρκετά συχνά αποτυγχάνει, καθώς ο κώδικας δεν διδάσκεται καθαρά αλλά προσδοκάται πως κάποια στιγμή θα ανακαλυφθεί από το ίδιο το παιδί (Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η εφαρμογή της ολικής μεθόδου διδασκαλίας σε παιδιά με δυσλεξία, όχι μόνο δεν βελτιώνει τα προβλήματα ανάγνωσης που

αντιμετωπίζουν αλλά πολύ πιθανό και να τα μεγιστοποιεί.

4.3.2 Η αναλυτικό-συνθετική μέθοδος διδασκαλίας

Η αναλυτικό-συνθετική μέθοδος διδασκαλίας εφαρμόστηκε στην Γερμανία στα μέσα του 19ου αιώνα από τους Otto Kramer και Lehmensick και προέκυψε από την εξέλιξη των συνθετικών μεθόδων. Στη μέθοδο αυτή τα παιδιά αφού διδαχτούν τα γράμματα της αλφαβήτας, αναλύουν τις λέξεις που σχηματίζονται από αυτά σε συλλαβές και γράμματα και στη συνέχεια τα συνθέτουν φτιάχνοντας ξανά συλλαβές και λέξεις. Η αναλυτικό-συνθετική διδακτική μέθοδος ενδείκνυται για την εκμάθηση της ανάγνωσης της ελληνική γλώσσας, η οποία χαρακτηρίζεται από σταθερές σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα.

Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί χρόνο από το μαθητή για να κατακτήσει τη διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης. Πάρ' όλο αυτά η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται η πιο παραγωγική και η πιο διαδεδομένη.

Οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις βρίσκονται σε απόλυτη αντίθεση στο επίπεδο των πλέον βασικών αρχών της ανάγνωσης. Η αναζήτηση της χρυσής τομής οδηγεί στη σύνθεση μιας νέας θεώρησης, του ισορροπημένου γραμματισμού (balanced literacy), στην οποία εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται οι δυο παραπάνω ακραίες θεωρήσεις. Στη μέθοδο αυτή που είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στις ΗΠΑ, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας παίρνοντας στοιχεία από όλες τις θεωρίες και προσαρμόζοντας τα κάθε φορά στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο που θέλει να διδάξει (Παντελιάδου, 2000).

Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες εναλλακτικές μεθόδους εκμάθησης της ανάγνωσης όπως τις αναφέρει η Παντελιάδου (2011).

Η μέθοδος Montessori.

Θεωρεί την ανάγνωση και τη γραφή ενιαίο ψυχικό γεγονός και γι' αυτό τις διδάσκει παράλληλα, αρχίζοντας από τη γραφή. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες που θα οδηγήσουν το παιδί στην κατάκτηση του αφηρημένου γραπτού λόγου υλοποιούνται μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που ασκούν την οπτική διάκριση και

οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο.

Στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις για τη γραφή κυρίαρχη δραστηριότητα είναι ο χειρισμός γεωμετρικών σχημάτων μέσα από τη ζωγραφική και τη σχεδίαση. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει μεγάλη βαρύτητα στο διδακτικό υλικό. Σε επόμενο στάδιο το εκπαιδευτικό υλικό για τη γραφή περιλαμβάνει γράμματα σε σμυριδόχαρτο, των οποίων την τραχιά επιφάνεια το παιδί αγγίζει πρώτα με το χέρι και έπειτα με ένα ξυλαράκι για μολύβι, καθώς και κινητά γράμματα από χαρτί, που το παιδί τοποθετεί σε διάφορες διατάξεις ή σχεδιάζει το περίγραμμα τους και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο (Montessori, 1980). Στη μέθοδο αυτή συνδυάζεται η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης μέσα από τρία βήματα:

Στο πρώτο βήμα η δασκάλα αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα με την αφή, προφέροντας παράλληλα το φθόγγο για να τον αντιληφθεί ακουστικά. Στη συνέχεια του δείχνει τον τρόπο που θα το γράψει, εξακολουθώντας να προφέρει το φθόγγο του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερη η σύνδεση μεταξύ οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Συχνά το παιδί αγγίζει το γράμμα παρακολουθώντας τη μορφή του με κλειστά μάτια για να απομονώσει καλύτερα στο μυαλό του την εντύπωση (Παντελιάδου, 2011).

Στο δεύτερο βήμα η δασκάλα ελέγχει αν το παιδί γνωρίζει επαρκώς τα γράμματα, ζητώντας του να της δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επαναλαμβάνει το πρώτο βήμα.

Στο τρίτο βήμα η δασκάλα δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομά του. Η Montessori αρχίζει από τα φωνήεντα, αλλά δεν εξαντλεί τη διδασκαλία τους για να περάσει στα σύμφωνα. Μόλις το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο του επιτρέπει να σχηματίσει μια συλλαβή. Όταν το παιδί σχηματίσει αρκετές συλλαβές, το καθοδηγεί στο να σχηματίσει λέξεις χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα τυπογραφείου, όρθιας ή πλάγιας γραφής (Παντελιάδου, 2011).

Η Montessori υποστηρίζει την ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας του κάθε παιδιού αφού αφήνει το παιδί ελεύθερο να αναπτύξει είτε την ανάγνωση είτε τη γραφή την κατάλληλη γι' αυτό χρονική στιγμή (Παντελιάδου, 2011).

Οι τεχνικές Fernald.

Η μέθοδος της Grace Fernald στηρίχτηκε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές που

αποτυγχάνουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν λέξεις, και ότι για να βελτιωθούν πρέπει να παρακινηθούν ξανά με μια νέα μέθοδο, αφού κανείς δεν θέλει να θυμάται τη διαδικασία στην οποία “απέτυχε”. Ο αρχικός στόχος της μεθόδου αυτής είναι η επανακινητοποίηση των μαθητών. Το κλειδί της επιτυχίας σε αυτήν είναι η δασκάλα να αποδείξει στο «φτωχό» αναγνώστη ότι μπορεί να ορθογραφήσει και να αναγνωρίσει όποια λέξη θέλει χρησιμοποιώντας την κιναισθηση, την όραση, την ακοή και την αφή.

Στις τεχνικές Fernald για την ανάγνωση τα κείμενα που χρησιμοποιούνται δεν είναι ανάλογα του αναγνωστικού επιπέδου του παιδιού, αλλά ανάλογα του νοητικού του δυναμικού, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του. Η ίδια η Fernald θεωρούσε ότι ένας από τους λόγους της αποτυχημένης λειτουργίας των ειδικών τάξεων στην ανάγνωση είναι η χρήση κειμένων χαμηλότερου επιπέδου από το επίπεδο των παιδιών. Έτσι, τροποποίησε τα επικρατούντα διδακτικά πλαίσια ζητώντας από τα παιδιά να γράψουν μια ιστορία ή μια πρόταση, ακόμη και με λέξεις που δεν ήξεραν να γράψουν σωστά και εκπαιδεύοντας τα μέχρι να τις γράψουν σωστά χωρίς βοήθεια (Παντελιάδου, 2011).

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

Στο πρώτο στάδιο το παιδί ακολουθεί τη λέξη με το δάχτυλο του, διαβάζοντας κάθε γράμμα μεγαλόφωνα εωσότου να μπορεί να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.

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

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

Στο τέταρτο στάδιο το παιδί γενικεύει τη γνώση που ήδη έχει, δηλαδή αναγνωρίζει νέες λέξεις με βάση την ομοιότητά τους με αυτές που ήδη γνωρίζει. Στο εν λόγω στάδιο ο αναγνώστης επιδιώκει συνειδητά την ανάγνωση. (Παντελιάδου, 2011).

Η Fernald θεωρεί ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας ή περισσότερων

αισθήσεων και αυτό την οδήγησε στην αξιοποίηση της κιναισθησης και της αφής για την ενίσχυση της μάθησης των γραφο- φωνημικών αντιστοιχιών (Παντελιάδου, 2011).

Η μέθοδος των Orton-Gillingham

Επικεντρώνεται στη διδασκαλία της αποκωδικοποίηση (ανάγνωσης) και της κωδικοποίησης (γραφής), οι οποίες συνδυάζονται και με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα που προτείνουν διακρίνεται σε τρία μέρη:

Στο πρώτο μέρος του προγράμματος ο μαθητής, που ήδη γνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου, μαθαίνει να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων. Η δασκάλα παρουσιάζει κάθε γράφημα σε κάρτες, τις οποίες ο μαθητής πρέπει να διαβάσει με δύο τρόπους οπτικά και ακουστικά.

Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής βλέπει την κάρτα και προφέρει το κατάλληλο φώνημα. Εάν ο μαθητής δεν απαντήσει σωστά, ψηλαφίζει το γράμμα. Αν πάλι δεν τα καταφέρει, του δίνει την απάντηση η δασκάλα και ο μαθητής γράφει το γράμμα στο τετράδιο του προφέροντας σωστά το φώνημα.

Στη δεύτερη περίπτωση η δασκάλα λέει το φώνημα και ο μαθητής της δίνει το αντίστοιχο γράμμα. Όταν ο μαθητής δεν μπορεί να απαντήσει ή απαντά λάθος, η δασκάλα του δείχνει τη σωστή κάρτα και του ζητά να γράψει το φθόγγο στο τετράδιο του, ενώ του τον διαβάζει. Στη συνέχεια, τοποθετεί τις κάρτες που ο μαθητής γνωρίζει σε μια στήλη και παρουσιάζει νέα φωνήματα (Παντελιάδου, 2000).

Στο δεύτερο μέρος ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τα λιγότερο κοινά γράμματα και τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες τους. Αρχίζει επίσης να μαθαίνει τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Στο στάδιο αυτό ο μαθητής εξασκείται στη διάκριση φωνημάτων, στη σύνθεση τους, στη παρουσίαση νέων γραμμάτων και στην ανάγνωση λέξεων. Ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να διαχωρίζει τους φθόγγους και τις συλλαβές από τις οποίες αποτελείται μια λέξη και να μπορεί να τα συνθέτει για να φτιάξει μια ολοκληρωμένη λέξη. Σε αυτό το στάδιο η παρουσίαση του νέου γράμματος γίνεται με την επίδειξη μιας κάρτας στην οποία είναι τυπωμένο το γράμμα και με τη χρήση μιας λέξης- κλειδί. Το γράμμα γράφεται στο τετράδιο του μαθητή ή σε κάποιο χαρτί και εκείνος το ψηλαφίζει με το δάχτυλο του αρκετές φορές και το διαβάζει. Έπειτα γράφει το γράμμα στο τετράδιο του, κοιτάζοντας το. Τελικά το γράφει από μνήμης, ενώ συγχρόνως το διαβάζει αρκετές φορές.

Στο τρίτο μέρος οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις υπαγορεύονται με βάση το

γράμμα που παρουσιάστηκε πρόσφατα. Οι μαθητές πρέπει να επαναλαμβάνουν προφορικά κάθε λέξη, φράση ή πρόταση προτού τις γράψουν. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν όλο και περισσότερα καινούργια πράγματα, πρέπει να ενθαρρύνονται να γράψουν προτάσεις, παραγράφους και μικρές ιστορίες.

Στο τέλος προτείνεται η ανάγνωση κειμένων που η δασκάλα θα πρέπει να έχει ετοιμάσει και να είναι προσαρμοσμένα στο αναγνωστικό επίπεδο των παιδιών. Το παιδί λοιπόν καλείται να τα διαβάσει και να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης (Παντελιάδου, 2000)

Η άμεση διδασκαλία

Το σύστημα της άμεσης μεθόδου διδασκαλίας της ανάγνωσης και της αριθμητικής αναπτύχθηκε το 1964 από τους Carl Bereiter και Siegfried Engelmann απευθύνονταν σε «εξαιρετικά» παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, δηλαδή σε παιδιά που προέρχονταν από υποβαθμισμένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

Μια από τις βαικές παραδοχές της διδασκαλίας αυτής είναι ότι το σοβαρό μαθησιακό έλλειμμα, το οποίο αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, πρέπει να διορθωθεί πριν εισέλθουν στο ανταγωνιστικό και σχολικό περιβάλλον που είναι προσανατολισμένο στις απαιτήσεις και γνώσεις της μεσαίας τάξης. Ειδικά η συμπεριφορά τους, η οποία εκδηλώνεται με μη λεκτική επικοινωνία μέσα στην τάξη, πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσα από εντατική παρέμβαση και άμεση διδασκαλία, ώστε να αναπτύξουν την συνήθεια να συζητούν. (Παντελιάδου 2011)

Το αναγνωστικό πρόγραμμα υλοποιείται σε έξι επίπεδα, τα δύο πρώτα από τα οποία προτείνονται για παιδιά από το νηπιαγωγείο έως και τη Δευτέρα τάξη του δημοτικού. Σε αυτά τα επίπεδα η διδασκαλία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, του λεξιλογίου και της συγκέντρωσης προσοχής. Σε αυτό το επίπεδο διδάσκονται και γραφοφωνημικές αντιστοιχίες. Ξεκινάνε με έναν μικρό αριθμό φθόγγων, φωνηέντων και συμφώνων. Στην συνέχεια αναγνωρίζουν την ομοιοκαταληξία των λέξεων, όπου θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και σαν εκπαίδευση στην φωνολογική επίγνωση. Στο δεύτερο επίπεδο τα παιδιά μαθαίνουν την ιστορική ορθογραφία της λέξης. (Παντελιάδου 2011)

Απο την αρχή της διδασκαλίας δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης, η οποία ξεκινά με την περιγραφή εικόνων, προχωρά στην

αποσαφήνιση των προτάσεων και καταλήγει στο νόημα των ιστοριών. Η διδασκαλία της ορθογραφίας αποτελεί ξεχωριστό μέρος του διδακτικού προγράμματος. (Παντελιάδου 2011)

4.3.3.ESSENCE

Το ESSENCE είναι ένα αρκτικόλεξο για το Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations (Πρώιμα Συμπτώματα Συνδρόμων Εκμαίευσης Νευροαναπτυξιακών Εξετάσεων) το οποίο επινοήθηκε από τον Christopher Gillberg το 2010. Έχει λάβει ευρεία προσοχή σε όλο τον κόσμο, και πολλές μελέτες έχουν ήδη δρομολογηθεί στο πλαίσιο του παρόντος γενικού όρου. Το ESSENCE αναφέρεται σε ολόκληρη την ομάδα των νευροαναπτυξιακών / νευροψυχιατρικών διαταραχών που παρουσιάζουν με αλλοιώνοντας τα συμπτώματα στην πρώιμη παιδική ηλικία και περιλαμβάνει ADHD, ASD, DCD, IDD, SLI, το σύνδρομο Tourette, πρώιμη έναρξη διπολική διαταραχή, σύνδρομο φαινότυπο συμπεριφορά, καθώς και μια ποικιλία νευρολογικών και διαταραχών που παρουσιάζουν ποικίλες συμπεριφορές ή γνωστικά προβλήματα σε νεαρή ηλικία. Σε αυτές τις διαταραχές υπάρχει συνοσηρότητα και με άλλες διαταραχές, πράγμα που καθιστά δύσκολο τον διαχωρισμό της μίας διαταραχής από την άλλη κατά την πρόωρη διαγνωστική αξιολόγηση. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε κάποιο γονίδιο, στις περιβαλλοντικές συνθήκες ή ακόμα σε κλινικά συμπτώματα. Τα συμπτώματα της κάθε διαταραχής μπορεί να επικαλύπτονται με εκείνα μιας άλλης διαταραχής της ομάδας και τα διαγνωστικά κριτήρια μπορεί να καλυφθεί για ένα ή δύο από αυτά σε μία ηλικία και για ένα τρίτο ή τέταρτο από αυτά σε μία άλλη ηλικία. Το ESSENCE δεν αποτελεί μια διάγνωση από μόνη της, και το εννοιολογικό πλαίσιο γύρω από αυτό δεν είναι πραγματικά νέο, αλλά αντιπροσωπεύει ένα βήμα προς την κατεύθυνση, προειδοποιεί τους κλινικούς ιατρούς και ερευνητές στην ανάγκη συνεχώς να γνωρίζουν την τεράστια ποικιλία των προβλημάτων που εκδηλώνεται σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες για κάθε είδους (της πρώιμης έναρξης) νευροαναπτυξιακού προβλήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5.1 Μελέτη περίπτωσης παιδιών

Όπως αναφέραμε στην θεωρία στους ορισμούς για τις μαθησιακές δυσκολίες, για να έχει ένα παιδί μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να αποκλείσουμε όλους τους υπόλοιπους παθολογικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι η νοητική υστέρηση, η βαρνηκοΐα κ.ά. . Για αυτό τον λόγο σας παραθέτουμε παρακάτω τους πίνακες με τις μορφές αξιολόγησης που έχουν πραγματοποιηθεί σε δύο περιστατικά και στη συνέχεια την ανάλυση των περιστατικών και την πιθανή διάγνωση.

5.1.1 1^η Μελέτη περίπτωσης παιδιού

Φύλλο: Αγόρι

Ετών: 7

Β' Δημοτικού

Εξετάσεις /Ελεγχoi	Πραγματοποιήθηκε	Αποτελέσματα
Ακοολογικός έλεγχος	Ναι	Καθαρός
Εγκεφαλογράφημα	Όχι	-
WISC TEST (ψυχομετρική δοκιμασία)	Ναι	Φυσιολογική νοημοσύνη
Λογοπεδική εκτίμηση	Ναι	Βλέπε παρακάτω
ΛΑΜΔΑ TEST	Ναι	Βλέπε παράρτημα

Πίνακας 1.

Ο παραπάνω πίνακας μας δείχνει τη μελέτη περίπτωσης ενός αγοριού στην τάξη της β' δημοτικού, ετών 7. Σύμφωνα με τον πίνακα 1. οι εξετάσεις και οι έλεγχοι που έχουν πραγματοποιηθεί για τη συγκεκριμένη αξιολόγηση είναι οι εξής:

- Ακοολογικός έλεγχος
- WISC test (κλίμακα νοημοσύνης)
- Λογοπεδική εξέταση
- ΛΑΜΔΑ test (λογισμικό ανίχνευσης μαθησιακών δεξιοτήτων και αδυναμιών)

Τα αποτελέσματα του ακοολογικού ελέγχου μας βεβαιώνουν ότι δεν πρόκειται για

κάποιο οργανικό πρόβλημα που ίσως να υπάρχει στην ακοή, οπότε μπορούμε να αποκλείσουμε οποιαδήποτε τέτοια περίπτωση.

Σύμφωνα με το WISC τεστ (τεστ που εξετάζει την κλίμακα νοημοσύνης) που χορηγήθηκε στο παιδί τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι δεν υπάρχει κάποια διαταραχή όσον αφορά την νοημοσύνη του παιδιού.

Οι ενδείξεις που παρείχε το ΛΑΜΔΑ τεστ (Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών) είναι οι εξής: ο ασθενής παρουσιάζει στη γραπτή κατανόηση περισσότερα λάθη από το 75% των συμμαθητών όπως επίσης το ίδιο ποσοστό παρουσιάζει και στις λεκτικές αναλογίες. Στο εύρος των γραμμάτων, στην συμπλήρωση προτάσεων καθώς και στη συμπλήρωση σχημάτων παρουσιάζει περισσότερα λάθη από το 90% των συμμαθητών. Από την άλλη, όσο αφορά την ταχύτητα ο ασθενής παρουσιάζει πιο αργή ανταπόκριση από το 75% των συμμαθητών μόνο στην ορθογραφία. Οι ενδείξεις από το ΛΑΜΔΑ τεστ υπάρχουν αναλυτικότερα στο παράρτημα σελίδα 92.

Σύμφωνα με τη λογοπεδική αξιολόγηση είχε συσταθεί στους γονείς συνέχιση του λογοθεραπευτικού προγράμματος όταν το παιδί είχε ενταχθεί στην Α΄ δημοτικού διότι συνέχιζε να αντιμετωπίζει φωνολογικές διαταραχές σε ελάχιστα ακουστικά ζεύγη π.χ. (φ-θ), (θ-δ), (γ-χ) κ.ά. και για να γίνει ομαλά η μετάβαση από το προφορικό στο γραπτό λόγο, ωστόσο το παιδί δεν συνέχισε. Από το παραπάνω ιστορικό και την λογοπεδική εκτίμηση προκύπτει ότι ο Θ παρουσιάζει ελλειπή φωνολογική ενημερότητα, διαταραχές άρθρωσης, καθώς και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επί εδάφους φωνολογικών διαταραχών, καθότι η μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο δεν έγινε ομαλά. Αναλυτικότερα η λογοθεραπευτική αξιολόγηση υπάρχει στο παράρτημα σελίδα 91.

Τα παραπάνω αποτελέσματα των ελέγχων καθώς και η λογοπεδική εκτίμηση επιβεβαιώνουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την ταξινόμηση της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM-IV ο ασθενής παρουσιάζει διαταραχή της Ανάγνωσης (315.00), Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (315.2) καθώς και Φωνολογική Διαταραχή (πρώην αναπτυξιακή διαταραχή της άρθρωσης) (315.39) η οποία προϋπήρχε στην προσχολική ηλικία και έχει περάσει στο γραπτό λόγο.

5.1.2. 2^η Μελέτη περίπτωσης παιδιού

Φύλλο: Κορίτσι

Ετών: 7

Β' Δημοτικού

Εξετάσεις / Έλεγχοι	Πραγματοποιήθηκε	Αποτελέσματα
Ακουολογικός έλεγχος	Ναι	Καθαρός
Εγκεφαλογράφημα	Όχι	-
WISC TEST (ψυχομετρική δοκιμασία)	Ναι	Φυσιολογική νοημοσύνη IQ=96
Λογοπεδική εκτίμηση	Ναι	Βλέπε παρακάτω
ΛΑΜΔΑ TEST	Ναι	Βλέπε παράρτημα

Πίνακας 2.

Ο παραπάνω πίνακας μας δείχνει τη μελέτη περίπτωσης ενός κοριτσιού στην τάξη της β' δημοτικού, ετών 7. Σύμφωνα με τον πίνακα 2 οι εξετάσεις και οι έλεγχοι που έχουν πραγματοποιηθεί για τη συγκεκριμένη αξιολόγηση είναι οι εξής:

- Ακουολογικός έλεγχος
- WISC test (κλίμακα νοημοσύνης)
- Λογοπεδική εξέταση
- ΛΑΜΔΑ test (λογισμικό ανίχνευσης μαθησιακών δεξιοτήτων και αδυναμιών)

Τα αποτελέσματα του ακουολογικού ελέγχου μας βεβαιώνουν ότι δεν πρόκειται για κάποιο οργανικό πρόβλημα που ίσως να υπάρχει στην ακοή, οπότε μπορούμε να αποκλείσουμε οποιαδήποτε τέτοια περίπτωση.

Σύμφωνα με το WISC τεστ (τεστ που εξετάζει την κλίμακα νοημοσύνης) που χορηγήθηκε στο παιδί τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι υπάρχει φυσιολογική νοημοσύνη με ποσοστό IQ να είναι ίσο με 96 στα 100. Η ψυχομετρική δοκιμασία υπάρχει στο παράρτημα σελίδα 95.

Οι ενδείξεις που παρείχε το ΛΑΜΔΑ τεστ (Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών) είναι οι εξής: η ασθενής παρουσιάζει στην αναγνώριση εικόνας, στη γραμματική ορθογραφία, στην προφορική κατανόηση και στη συμπλήρωση των σχημάτων περισσότερα λάθη από το 75% των συμμαθητών.

Περισσότερα λάθη από το 90% των συμμαθητών παρουσιάζει στην μορφοσύνταξη, στο λεξιλόγιο, στο εύρος των γραμμάτων, στις οπτικές αλληλουχίες και τέλος στην αναπαραγωγή ρυθμών. Όσον αφορά την ταχύτητα ο ασθενής παρουσιάζει πιο αργή ανταπόκριση από το 90% των συμμαθητών στην αναγνώριση εικόνων και λέξεων καθώς και στην ορθογραφία. Οι ενδείξεις από το ΛΑΜΔΑ τεστ υπάρχουν αναλυτικότερα στο παράρτημα σελίδα 94.

Σύμφωνα με τη λογοπεδική αξιολόγηση παρουσιάζει προβλήματα στη προφορική και στη γραπτή έκφραση. Επιπλέον δυσκολία στην αριθμητική και στις μαθηματικές έννοιες, καθώς και δυσκολία στον χωροχρονικό προσανατολισμό (πριν, μετά κ.ά.). Επίσης υπάρχει κάποια εμφανής δυσκολία στην συγκέντρωση προσοχής. Η λογοθεραπευτική αξιολόγηση υπάρχει αναλυτικότερα στο παράρτημα σελίδα 93.

Τα παραπάνω αποτελέσματα των ελέγχων καθώς και η λογοπεδική εκτίμηση επιβεβαιώνουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την ταξινόμηση της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM-IV η ασθενής παρουσιάζει διαταραχή της ανάγνωσης κατά (DSM-IV 315.00), διαταραχή των μαθηματικών (DSM-IV 315.1) καθώς και διαταραχή της γραπτής έκφρασης (DSM-IV 315.2).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται ολοένα και περισσότερο μέσα στις μαθητικές αίθουσες. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οποιοδήποτε παιδί παρουσιάζει μια δυσκολία στην ανάγνωση ή στη γραφή ή στα μαθηματικά ότι είναι και μαθησιακή δυσκολία.

Αυτή η εργασία μας έδωσε να κατανοήσουμε ότι ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» είναι ένας όρος που αφορά μια ανομοιογενή ομάδα μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και δυσκολίες ο καθένας. Παρά τις αρκετές έρευνες που έχουν γίνει και συνεχίζονται να γίνονται από διάφορες επιστημονικές κοινότητες δεν έχει διατυπωθεί ένας ορισμός κοινά αποδεκτός από όλους, ούτε διαγνωστικά κριτήρια, αλλά ούτε έχει εντοπισθεί η καταλληλότερη μέθοδος αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών. Ωστόσο, είναι κοινά αποδεκτό ότι όπου εφαρμόστηκαν προγράμματα παρέμβασης, επέφεραν μεγαλύτερα ποσοστά αποτελεσματικότητας των μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με διδακτικά πλαίσια, στα οποία δεν εφαρμόστηκαν καθόλου ή όχι τόσο συστηματικά. Τα αποτελεσματικότερα προγράμματα ήταν αυτά που σχεδιάστηκαν έπειτα από πολυεπίπεδη διεπιστημονική διαγνωστική αξιολόγηση.

Επειδή τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι το καθένα ξεχωριστό με τα δικά τους προβλήματα για αυτό το λόγο θα πρέπει κάθε παιδί να έχει προσωπικό και εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, ώστε να είναι αποτελεσματικό. Το κάθε παιδί έχει διαφορετικό τρόπο και ρυθμό επεξεργασίας της μάθησης. Επιπλέον τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να υποστηρίζονται από το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους γονείς.

Πρέπει να ξεκινήσουμε να σεβόμαστε την διαφορετικότητα και την μοναδικότητα του κάθε παιδιού, ώστε να υπάρχει σωστή ενσωμάτωση και λειτουργία της κάθε τάξης και του σχολείου γενικότερα. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ενημερωμένοι για τις μαθησιακές δυσκολίες και να βοηθάνε τα παιδιά να ενισχύουν τις δυνατότητες τους χωρίς να φαίνεται ότι υστερούν σε κάποιον άλλον τομέα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση* (6^η Έκδοση). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Αδαμόπουλος, Π. Ν, (2002). *Δυσλεξία. Πως να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της* (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Αναγνωστάκη Λ., (χ.χ.ε). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- Δυσλεξία.*
- Αναγνωστόπουλος Δ. Κ. & Σίνη Α. Θ., (2005). *Διαταραχές σχολικής μάθησης και Ψυχοπαθολογίας.* Αθήνα : Εκδόσεις Βήτα.
- Αναστασίου Δ., (1998). *Δυσλεξία : Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής.* Αθήνα : Εκδόσεις Άτραπος
- Βογινδρούκας Ι. & Γρηγοριάδου Ε., (2003). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:Δυσορθογραφία.* www.specialeducation.gr
- Βογινδρούκας Ι., (2004). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία- Δυσορθογραφία- Δυσαριθμισία.* Communication, t. 82. www.iatronet.gr
- Γκίτζα, Ε. (2003). *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές* Ιωάννινα.
- Γούπος , Θ., Μπέτζελος Ν., (2005). *Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, θέματα ειδικής αγωγής, τεύχος 28 σ. 26-35.*
- Δήμου, Η. Γ. (2004). *Διαγνωστική διαδικασία στο σχολείο.* Ιωάννινα.
- Δήμου, Η. Γ. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: ΙΙ. Μαθησιακές Δυσκολίες (Το Παιδαγωγικό ατύχημα),* Αθήνα, Gutenberg.
- Ζάχος, Δ. Η. (1992). *Ανάγνωση-γραφήψυχογλωσσολογική προσέγγιση.* Αθήνα:Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών
- Καρπαθίου Χ. Εμμ. (1990). *Δυσλεξία: Η παιδική ασθένεια του αιώνα μας.* Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Καρπαθίου, Χ. (1994). *Δυσλεξία,* Αθήνα, Έλλην.
- Κασσέρης Χ. (2002). *Η δυσλεξία: θεωρητική προσέγγιση – παιδαγωγική αντιμετώπιση.* Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κυπριωτάκης Α., (1987). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους,* β' έκδοση. Εκδόσεις:

Ψυχοτεχνική, Ηράκλειο.

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

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α., (1998). *Ικανότητα βραχύχρονης συγκράτησης φωνολογικών πληροφοριών και επίδοση στην ανάγνωση : Μια προσπάθεια διερεύνησης της μεταξύ τους σχέσης*. Ψυχολογία 5

Μαρκοβίτης, Μ –Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη, Προμηθευς

Μάρκου Ν.Σ., (1998). *Δυσλεξία*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελλ. Γράμματα

Μαυρομάτη Δ., (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα

Μιχελουγιάννης Ι., Τζενάκη Μ., (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μ.Π.Γρηγόρη.

Moseley D. (1985). *Παιδιά με προβλήματα στην μάθηση. Ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κουτσούμπος.

Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου Σ. (2003). *Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες*, στο Ε. Mela – Athanasopoulou (επιμ.) *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers*, 491-509. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας ΑΠΘ.

Παντελιάδου Σ., (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου Α., Μπότσας Γ., (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος.

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

Παντελιάδου Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο

Παρασκευόπουλος Ν.Ι., (1981). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμος Γ΄ Σχολική ηλικία. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη

- Πόρποδας Κ., (1993). *Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: Μοεφωτική.
- Πόρποδας Κ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα Εκδόσεις του ιδίου.
- Πόρποδας Κ., (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της : Γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.
- Πόρποδας Κ. Δ. , (2005). *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Υλικό για την Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. ΠΑΤΡΑ, ΕΠΕΑΕΚ
- Ρηγοπούλου Τ. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες εξελικτικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Ανέκδοτη εργασία.
- Σακκάς, Β., (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.
- Στασινός Δ. (1993). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg
- Στασίνος, Δ., (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. Δ. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες: Γενικές και Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τζουριάδου Μ., (1990) άρθρο “*Εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης*”. Σεμινάριο: Μαθησιακές δυσκολίες· Σύγχρονες τάσεις και απόψεις. Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα. Αθήνα.
- Φλωράτου, Μ. Μ. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χαρίση Κ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Σημειώσεις κλινικής Άσκησης ΙΙ για το Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Τμήμα λογοθεραπείας Ιωάννινα.
- Χρηστάκης Κ., (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. (1989). Αθήνα : Εκδόσεις Ελλ. γράμματα

Ξένη βιβλιογραφία

- Aram DM, Natio JE (2000). *Preschool language disorders language and academic difficulties*. *Communication disorders*, 13 : 159-170
- Bannatyne, A. (1971). *Language, reading and learning disabilities: Psychology, neuropsychology, diagnosis and remediation*. Springfield, IL: Thomas.
- Bakker, D. (1990). *Neuropsychological treatment of Dyslexia*. New York: Oxford University Press.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc
- Borkowski, J. G., Estrada. M., Milstead, M. & Hale, C. A. (1989). *General problem – solving skills: Relation between metacognition and strategic processing*. *Learning Disability Quarterly*.
- Dockrell, J. & Mc Shane, J. (2003). *Children’s learning difficulties. A cognitive approach*. Oxford: Blackwell Publishing
- Englert, C. S. (1990). *Unraveling the mysteries of writing instruction through strategy training*. In T.Scruggs & B. Y. L. Wong (eds.) *Intervention research in learning disabilities*. New York, NJ: Springer – Verlag
- Englert, C., S., Raphael, T., Anderson, L., Anthony, H., Stevens, D., & Fear, K., (1991). *Making writing strategies and self-talk visible: cognitive strategy instruction in writing in regular and special education classrooms*. *American educational research Journal*, 28, 337-373
- Ferguson B., (1988). (Επιμ. Μεγαλοκονόμου Θ.) «Μαθησιακές Δυσκολίες» στο : Τσιάντης Γ., Μανωλόπουλος Σ., (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Αθήνα : Εκδόσεις Καστανιώτη
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex
- Gough, Ehri & Treiman. (1992). *Reading Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates
- Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). *Children’s metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction*. *Educational Psychologist*.
- 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*, 17, 121 – 139.
- International Dyslexia Association, (2002). *Definition of Dyslexia*. IDA Board of Directors.
- Kirk, S.A. (1963). *Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities*.

Proceedings of the conference on exploration into problems of the perceptually handicapped child. Chicago: Perceptually Handicapped Children.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M. & Barnes, M. C. (2002). *Learning Disabilities*. Στο E. J. Mash & R. Bradley (eds.) *Handbook of Behavioral Disorders*, σελ. 2 – 93, New York, NJ: Guilford.

Myklebust, H. (1967) *Learning Disabilities: Definition and overview. Progress in Learning Disabilities*, vol.1. New York, NY: Grune and Tratton.

Pierangelo R., Giuliani G., (2006). *Learning Disabilities. A practical approach to foundations, assessments, diagnosis and teaching*. USA: Pearson Education.

Singleton C., (2003). *Understanding Dyslexia: Introductory Notes*.
www.LucidResearch.com

Snowling M., (1997). *Developmental dyslexia: An introduction and theoretical overview*. Στο Snowling M. & Stackhouse J., (επιμ.) *Speech and Language. A practitioner's handbook*. Whurr Publishers, London

Sparrow S, Sats P. (2001). *Dyslexia laterality and neuropsychological development*. In Bakker *advances in theory and method*. Rotterdam University Press, Rotterdam.

Vauras, M., Kinnunen, R., & Rauhanummi, T. (1999). *The role of metacognition in the context of integrated strategy intervention*. *European Journal of Psychology of Education*.

Wong, B. Y. L. (1982). *Strategic behaviors in selecting retrieval cues in gifted, normal achieving and learning disabled children*. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 33 – 37.

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

Wong, B. Y. L. (1991). *The relevance of metacognition to learning disabilities*. Στο B. Y. L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities*. (σελ. 231 – 258). San Diego, CA: Academic Press. 146.

Wong, B. Y. L. (1994). *Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, 17, 110 – 120.

Πηγές διαδικτύου

Διονυσόπουλος Α. (1997- 2011). *Μαθησιακές δυσκολίες: Δυσλεξία – ορισμός*.

Προσπελάστηκε 29/06/2012 από:

http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/14_math_dysk_orismos/.htm

Σχεδιάγραμμα: Μηχανισμός μάθησης εγκεφάλου. Προσπελάστηκε 16/09/2012 από:

<http://myikid.blogspot.gr/2010/11/ikid.html>

www.edyslexia.edu.gr

www.eduportal.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η παρακάτω λογοθεραπευτική αξιολόγηση αναφέρεται στη 1^η μελέτη περίπτωσης παιδιού.

ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ16/6/2016

ΕΤΩΝ 7

Ο Θ παραπέμφθηκε στο κέντρο μας κυτόπιν αιτήματος των γονιών του για επανέλεγχο της γλωσσικής του ανάπτυξης.

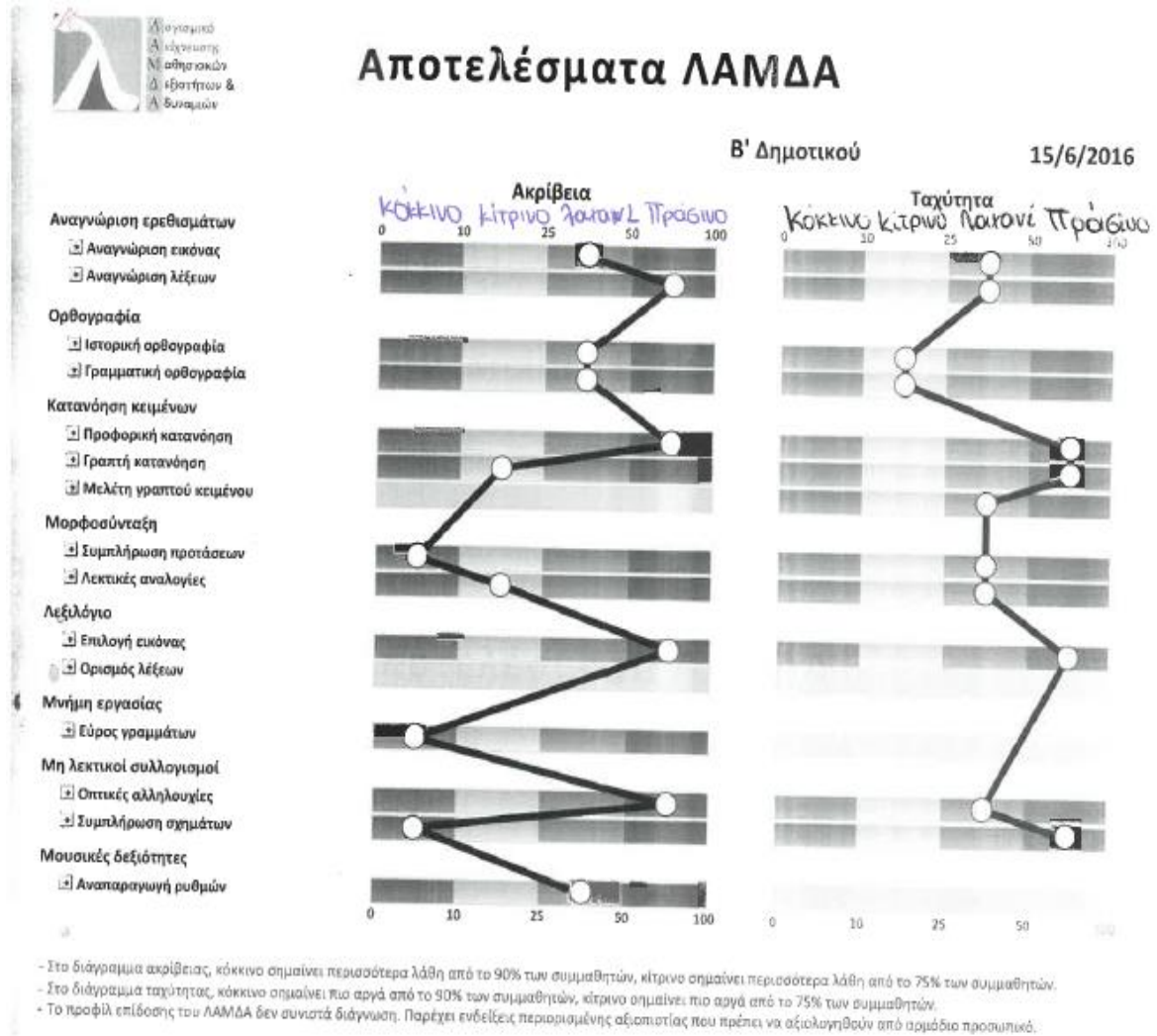
Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο Θ παρακολούθησε πρόγραμμα λογοθεραπείας για 2 περίπου έτη διότι αντιμετώπιζε διαταραχές άρθρωσης στο σύνολο σχεδόν των φθόγγων και φωνολογικές διαταραχές.

Είχε συσταθεί στους γονείς συνέχιση του λογοθεραπευτικού προγράμματος όταν το παιδί είχε ενταχθεί στην Α΄δημοτικού διότι συνέχιζε να αντιμετωπίζει φωνολογικές διαταραχές σε ελάχιστα ακουστικά ζεύγη π.χ. (θ-θ), (θ-δ), (γ-χ) κ.ά. και για να γίνει ομαλά η μετάβαση από το προφορικό στο γραπτό λόγο, ωστόσο το παιδί δεν συνέχισε. Από το παραπάνω ιστορικό και την λογοπεδική εκτίμηση προκύπτει ότι ο Θ παρουσιάζει ελλειπή φωνολογική ενημερότητα, διαταραχές άρθρωσης, καθώς και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επί εδάφους φωνολογικών διαταραχών, καθώς η μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο δεν έγινε ομαλά. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζει διαταραχή της ανάγνωσης (DSM-IV 315.0) , διαταραχή της γραπτής έκφρασης (DSM-IV 315.2) καθώς και φωνολογική διαταραχή (DSM-IV 315.39).

Κρίνεται απαραίτητη η επανένταξή του σε λογοθεραπευτικό πρόγραμμα για ένα εξάμηνο.

Η Λογοθεραπεύτρια

Οι παρακάτω ενδείξεις από το ΛΑΜΔΑ τεστ αναφέρεται στην 1^η μελέτη περίπτωση παιδιού.



Η παρακάτω λογοθεραπευτική αξιολόγηση αναφέρεται στην 2^η μελέτη περίπτωσης παιδιού.

ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 1/12/2016

ΕΤΩΝ 7

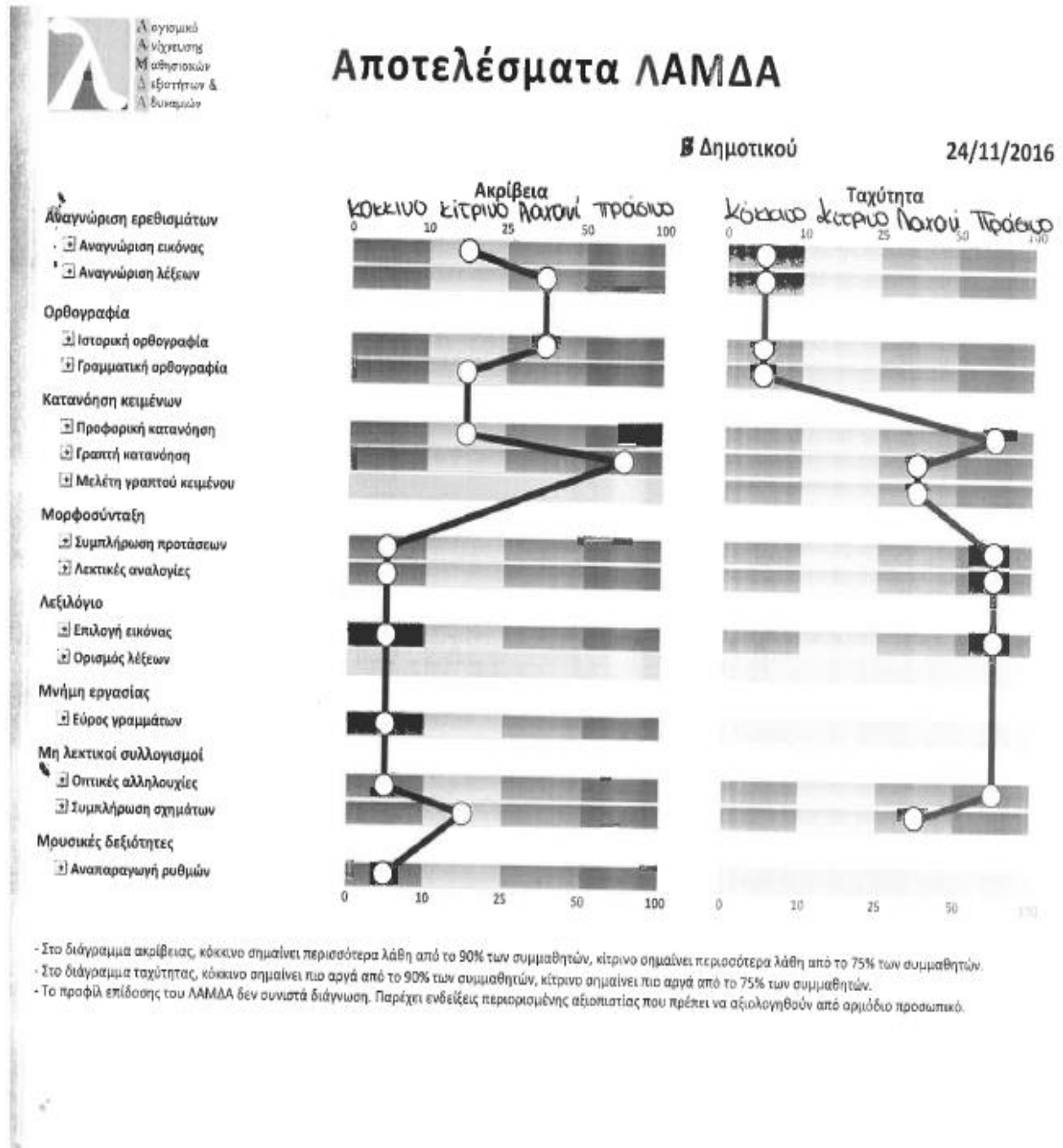
Η Α άρχισε να παρακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας γιατί αντιμετωπίζει διαταραχή της ανάγνωσης κατά (DSM-IV 315.00), διαταραχή των μαθηματικών (DSM-IV 315.1) καθώς και διαταραχή της γραπτής έκφρασης (DSM-IV 315.2).

Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζει προβλήματα στη προφορική και στη γραπτή έκφραση. Επιπλέον δυσκολία στην αριθμητική και στις μαθηματικές έννοιες, καθώς και δυσκολία στον χωροχρονικό προσανατολισμό (πριν, μετά κ.ά.). Επίσης υπάρχει κάποια εμφανής δυσκολία στην συγκέντρωση προσοχής.

Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται απαραίτητη η παρακολούθηση προγράμματος λογοθεραπείας για τουλάχιστον ένα εξάμηνο.

Η Λογοθεραπεύτρια

Οι παρακάτω ενδείξεις από το ΛΑΜΔΑ τεστ αναφέρεται στην 2^η με^ητη περίπτωση παιδιού.



Η παρακάτω ψυχομετρική δοκιμασία αναφέρεται στη 2^η μελέτη περίπτωσης παιδιού.

Όνομα Πατρώνυμο ...
Τάξη
Εξεταστής

	Έτος	Μήνας	Ημέρα
Ημερομηνία εξέτασης	2016	10	19
Ημερομηνία γέννησης	2009	8	31
Χρονολογική ηλικία	7	1	18

ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

Σημειώσεις του εξεταστή:

$IQ = 96 < 100$ (μεσο φυσιολογικό)
 93

- Δυσκολία στην αριθμητική μαθηματικές έννοιες
- Πιθανή δυσκολία στην αμειωμένη προσοχή

Κ.Α. 25029