



Τ.Ε.Ι ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Σπουδάστριες:

Κλάδη Μαρία – Αικατερίνη Α.Μ: 16583

Ψυλλίδου Παναγιώτα Α.Μ. 16629

Επιβλέπων: Ταφιάδης Διονύσιος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2018



Τ.Ε.Ι ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Σπουδάστριες:

Κλάδη Μαρία – Αικατερίνη Α.Μ: 16583

Ψυλλίδου Παναγιώτα Α.Μ. 16629

Επιβλέπων: Ταφιιάδης Διονύσιος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2018

**WRITTEN INTERVIEW PROGRAM IN CHILDREN WITH
LEARNING DIFFICULTIES**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Τόπος, Ημερομηνία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Διονύσης Ταφιάδης

Δρ. Λογοπαθολόγος, Πανεπιστημιακός Υπότροφος

2. Μέλος επιτροπής

Γεώργιος Τάτσης

Δρ. Φυσικής, Πανεπιστημιακός Υπότροφος

3. Μέλος επιτροπής

Ναυσικά Ζιάβρα,

Δρ. Χειρουργός-ΩΡΛ, Καθηγήτρια

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Ναυσικά Ζιάβρα,

Δρ. Χειρουργός-ΩΡΛ, Καθηγήτρια

Υπογραφή

© Κλάδη Μαρία- Αικατερίνη, Ψυλλίδου Παναγίωτα, 2018

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

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

Κλάδη Μαρία- Αικατερίνη

Υπογραφή

Ψυλλίδου Παναγιώτα

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Χωρίς την ανιδιοτελή και ανυπολόγιστη συνδρομή σπουδαιών για την ζωή μας ανθρώπων, σίγουρα ο βαθμός της επιτυχίας μας δεν θα κυμαίνονταν σε υψηλό επίπεδο. Τουναντίον , έχοντας αυτούς τους ανθρώπους δίπλα μας τα πολλαπλά οφέλη καθίστανται σύντομα ορατά.

Πριν την έναρξη προβολής της πτυχιακής μας εργασίας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε από καρδιάς τους καθηγητές-επόπτες κ. Ιγνατίου Μαρία, Ταφιάδης Διονύσιος αφενός για την πολύτιμη συνδρομή που μας προσέφερε έως ότου περατωθεί η διεξαγωγή της εργασίας μας και αφετέρου για το τεράστιο εύρος γνώσεων που αποκομίσαμε καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

Θα ήταν άδικη μια παράβλεψη αναφοράς των μελών της οικογένειας μας, τα οποία απέδειξαν με την συνεισφορά τους το σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει ο θεσμός της οικογένειας. Έτσι, θα θέλαμε να εκφράσουμε την ευχαρίστησή μας στο πρόσωπο τους για την ψυχολογική κατά βάση στήριξη τους και την πολύτιμη ανοχή τους, η οποία για τους ίδιους μοιάζει αφήφιστη αλλά για μας καθοριστικής σημασίας.

Κλάδη Μαρία- Αικατερίνη
Ψυλλίδου Παναγίωτα

Περίληψη

Εισαγωγή: Χαρακτηριστικό σημείο των καιρών είναι πως όλο και περισσότεροι επιστήμονες εστιάζουν στο πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, η βαρύτητα, οι χειρισμοί και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών δεν αφορούν τις μειονεξίες του μαθητή, αλλά υπάρχει μια στροφή στην μελέτη στον ίδιο το σχολικό θεσμό. Πώς δηλαδή οι ειδικοί θα διαμορφώσουν και θα εφαρμόσουν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα για την υποστήριξη των μαθητών, με συμβατικά αλλά και τεχνολογικά μέσα.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας ανασκοπικής μελέτης ήταν η διερεύνηση του ρόλου του λογοθεραπευτή μέσω της αναζήτησης των βασικών χαρακτηριστικών των Μαθησιακών Δυσκολιών καθώς και της πρόληψης και της αντιμετώπιση αυτών.

Υλικό και Μέθοδος: Για την παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση από την βιβλιοθήκη ΣΕΥΠ του ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ καθώς και από το Google scholar. Έγινε περιορισμός στην γλώσσα δημοσίευσης των άρθρων και χρησιμοποιήθηκαν αυτά που ήταν σε γλώσσα αγγλική και ελληνική. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αναζήτηση ήταν: : learning difficulties, phonological awareness, writing – understanding, writing-expression

Αποτελέσματα: Ο ρόλος του λογοθεραπευτή σε όλες τις γλωσσικές διαταραχές, όπως και στην παρέμβαση στο γραπτό λόγο, καθίσταται ηγετικός. Μετά από έρευνα που πραγματοποιήθηκε, κατανοείτε ότι οι επαγγελματίες υγείας βοηθούν στο έπακρο τον θεραπευόμενο, όσον αφορά την πρόληψη και την θεραπεία.

Συμπεράσματα : Οι παρεμβατικές τεχνικές των λογοθεραπευτών εμπεριέχονται σε όλα τα στάδια μιας διαταραχής του λόγου, γεγονός που καθιστά το ρόλο του ιδιαίτερα σημαντικό στο λειτούργημα αυτής της επιστήμης.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, φωνολογική ετοιμότητα, γραπτός λόγος-κατανόηση, γραπτός λόγος-έκφραση.

Abstract

Introduction: A characteristic feature of the times is that more and more scientists are focusing on the problem of learning difficulties. More specifically, gravity, handling and coping with learning difficulties do not relate to the disabilities of the pupil, but there is a shift in the study in the school institution itself. How do specialists develop and implement appropriate educational programs to support students by conventional and technological means

Purpose: The purpose of this present research is the investigation of the role of speech therapist through the research of the basic characteristics of disabilities, as and the prevention and improvement of them.

Material and Method: For this work a bibliographic review was used from the library of SEIP TEI of HPIRUS, as and Google Scholar. There was a restriction on the publication language of the articles and only those used in English and Greek were used. The words used in the search were : learning difficulties, phonological awareness, writing – understanding, writing-expression.

Results: The role of the speech therapist in all linguistic diseases, as well as in intervention in writing, is becoming the leader. Through research carried out, it is understood that health professionals are helping the patient to the fullest, about the prevention and treatment.

Conclusions : The intervening techniques of speech therapists are involved at all stages of speech disorders, something that makes their role particularly important in the function of this science

Key words: learning difficulties, phonological awareness, writing –understanding, writing-expression

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	8
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	13
1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	16
1.2.1 Η περίπτωση των διαταραχών λόγου.....	16
1.2.2 Η περίπτωση των δυσκολιών ανάγνωσης.....	18
1.3 ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	21
1.3.1 Οπτική αντίληψη-επεξεργασία.....	21
1.3.2 Ακουστική αντίληψη- επεξεργασία.....	22
1.3.3 Γλώσσα.....	22
1.3.4 Προσοχή και συγκέντρωση.....	23
1.3.5 Προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμιση της επίδοσης.....	23
1.4 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	24
1.5 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΥΠΑΡΧΟΥΝ ΜΕ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	33
1.6 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ- ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	35
1.7 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	36
1.7.1 Η ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση.....	37
1.7.2 Η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση.....	38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

2.1 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ -ΕΠΙΓΝΩΣΗ.....	40
2.2 ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ.....	41
2.3 ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ.....	44
3.2 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ.....	45
3.3 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΥΝΟΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ

4.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ.....	50
4.2 ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ.....	52
4.3 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΟΥ ΔΥΣΧΑΙΡΕΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ.....	53
4.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ.....	54
4.5 ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ.....	56

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....58

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....59

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ/ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1.1 Διαδικασία αποθήκευσης πληροφοριών.....12

Εικόνα 1.2 Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσαριθμησία.....32

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες ή οι μαθησιακές διαταραχές αποτελούν έναν ορισμό «ομπρέλα» για μια ευρεία ποικιλία μαθησιακών προβλημάτων. Ανάμεσα στους τύπους διαφορετικών μαθησιακών διαταραχών συμπεριλαμβάνονται η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η δυσγραφία. Η μαθησιακή αναπηρία δεν είναι συνώνυμη με το νοητικό πρόβλημα.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι τεμπέληδες και δεν έχουν χαμηλή νόηση. Ο εγκέφαλος τους, απλά, λειτουργεί διαφορετικά. Και η διαφορά αυτή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες. Δηλαδή τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολία στην εκμάθηση νέων πληροφοριών με τον καθιερωμένο τρόπο. Πάραυτα αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να μάθουν με ένα διαφορετικό τρόπο. Για το λόγο αυτό θα λέγαμε ότι τα άτομα αυτά επιδεικνύουν μια <<μαθησιακή διαφορετικότητα>>, και όχι ότι δεν έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν. Συχνά, αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις και δυσκολίες που συνήθως παραμένουν καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Όμως, οι διδακτικές παρεμβάσεις και η σύγχρονη τεχνολογία ευνοούν την μαθησιακή επιτυχία ή τουλάχιστον την μείωση των δυσκολιών, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τον τύπο και την σοβαρότητα της διαταραχής.

Με απλά λόγια, τα παιδιά και οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες βλέπουν, ακούν και κατανοούν τα πράγματα διαφορετικά. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα με την εκμάθηση νέων πληροφοριών και δεξιοτήτων και τη χρήση τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

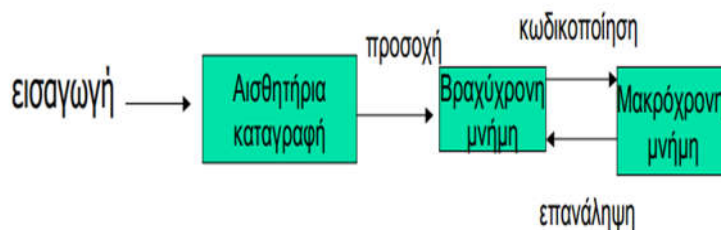
ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Σύμφωνα με τον Roth η μάθηση έχει να κάνει με την βελτίωση ή απόκτηση νέων μορφών ικανοτήτων και συμπεριφοράς ενώ σύμφωνα με τον Gagne είναι μια βοηθητική διαδικασία των οργανισμών προκειμένου να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε ένα χρονικό διάστημα και με ένα μόνιμο τρόπο, ώστε η τροποποίηση αυτή να μην επαναλαμβάνεται σε νέα περίπτωση.(Gagne,1985)

Σύμφωνα με τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας, στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή πραγματοποιείται η μάθηση με αποτέλεσμα την τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Οι προηγούμενες γνώσεις και το υπόβαθρο του μαθητή παίζουν σημαντικό ρόλο.

Ο άνθρωπος καθημερινά καταγράφει δεδομένα (πληροφορίες), τα οποία συνεχώς επαυξάνει, συνθέτοντας κάθε στιγμή έναν ορισμένο γνωστικό πλούτο. Ταυτόχρονα λειτουργεί η διαδικασία της λήθης, η οποία δημιουργεί νέες δυνατότητες καταγραφών. Με την επεξεργασία των προσλαμβανόμενων πληροφοριών ο άνθρωπος δημιουργεί νέες γνώσεις. (Fontana, 1995).



Εικόνα 1.1 Διαδικασία αποθήκευσης πληροφοριών. Πηγή: www.eidiki-agwgi.gr

Συνεπώς, ως μαθησιακή διαδικασία ορίζουμε μια διαδικασία που δεν εξελίσσεται μέσα σε ένα κενό περιβάλλον καθώς η ουσία της δεν εξαρτάται μόνο από τη φύση του περιεχομένου της μάθησης. Ο μαθητής είναι συστατικός παράγοντας, που αντιδρά ταυτόχρονα σε μια πλειάδα παραγόντων. (Κρόκου,2007)

Τέλος, μάθηση είναι μια μόνιμη αλλαγή της συμπεριφοράς ενός ανθρώπου, η οποία στηρίζεται στην εμπειρία. Γίνεται σαφές, πως με τη μάθηση, το άτομο γίνεται κάτι διαφορετικό, λόγω της εμπειρίας και όχι λόγω της ωρίμανσης ή της σωματικής ανάπτυξης.(Κρόκου,2007)

Η μάθηση αλλάζει το μαθητή (ή το άτομο εν γένει), μέσα από την εμπειρία και η αλλαγή αυτή μπορεί να μην είναι άμεση αλλά να εμφανιστεί σε βάθος χρόνου. (Fontana, 1995).

Η μάθηση πηγάζει από την έμφυτη περιέργεια του ανθρώπου και συνδέεται άμεσα με τη νοητική του ικανότητα, αλλά και από αυτή ξεκινούν όλα τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, αντίληψη, σκέψη, συναισθήματα. Παράλληλα, αποτελεί βασικό παράγοντα της προσαρμογής του με το περιβάλλον. (Παπαδόπουλος, 2001).

Αυτός είναι και ο λόγος ύπαρξης ποικίλων θεωριών μάθησης. Οι θεωρίες μάθησης ταξινομούνται σε συμπεριφοριστικές, γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές. (Fontana, 1995).

Για τους συμπεριφοριστές, η μάθηση είναι η μόνιμη μεταβολή της συμπεριφοράς, η οποία προέρχεται από την άσκηση ή την εμπειρία. Σύμφωνα με τους γνωστικούς ψυχολόγους, η μάθηση ορίζεται ως η αλλαγή της συμπεριφοράς, η οποία προκύπτει από τους μετασχηματισμούς των εσωτερικών παραστάσεων. (Ματσαγγούρας, 2003).

Η μάθηση συντελείται με ποικίλους τρόπους: μέσω της άμεσης εμπειρίας, μέσω της έμμεσης εμπειρίας (παρατηρώντας κάποιον άλλο να υλοποιεί μια δραστηριότητα), μέσω της διδασκαλίας (instructional presentation) ή μέσω του συνδυασμού κάποιων ή όλων των άνωθεν. (Newby et all, 2010).

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, υπάρχουν ποικίλες στρατηγικές για την ενδυνάμωση και επίτευξη της μάθησης. Έρευνες σχετικά με τη μάθηση, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η εξάσκηση και η επανάληψη ως στρατηγικές είναι μέρος της μάθησης απαραίτητο, ιδιαίτερα σε θέματα γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής. (Βοσνιάδου, 2006).

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών διότι οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά συγχέονται και ταυτίζονται με τον όρο σχολική αποτυχία. Ωστόσο, οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να ξεκαθαριστεί πως κατά τον

Παπαδόπουλο (1991), δεν αναφέρονται στην ανεπάρκεια του μαθητή στο να κατακτηθεί η σχολική γνώση, αλλά μεταφέρεται το «βάρος» στον θεσμό του σχολείου. (Ζαφειριάδης, 2007).

Από την μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε γλωσσικά μαθήματα και στα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, στα γλωσσικά μαθήματα, οι δυσκολίες απαντώνται στην ανάγνωση, στη γραφή και την ορθογραφία. Όσον αφορά τα μαθηματικά, οι συνήθεις δυσκολίες αποτελούν τα προβλήματα οπτικο-χωρικής αντίληψης, το να γράψουν συνεχώς σε οριζόντια γραμμή, να διακρίνουν δεκαδικά ψηφία, συγχέουν έννοιες όπως το *πριν-μετά και πάνω-κάτω* και να διακρίνουν θετικούς και αρνητικούς αριθμούς. (Ζαφειριάδης, 2007).

Σύμφωνα με την Κρόκου(2007) επιδράσεις και αρνητικές συνέπειες, των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, βρίσκουμε και στην κινητική δεξιότητα των μαθητών οι οποίες δυσχεραίνουν την κοινωνική τους επαφή. Κοινό και βασικό χαρακτηριστικό όλων των περιπτώσεων των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ατελής ή καθόλου ανάπτυξη στρατηγικών στους τομείς όπου εκδηλώνονται οι δυσκολίες μάθησης.

Όπως αναφέρει η Τζουριάδου(2005) μολονότι ο μαθητής διαθέτει τις νοητικές ικανότητες, δεν αναπτύσσει τις κατάλληλες στρατηγικές που θα οδηγήσουν στη σύνθεση των στοιχείων της προϋπάρχουσας γνώσης σε συνδυασμό με τα νέα δεδομένα για την δόμηση της καινούριας γνώσης..

Όπως αναφέρουν οι Παντελιάδου & Μπότσας (2007) καθώς και οι Kavale & Forness (2000), τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αποτελούν οι μαθησιακές δυσκολίες και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών. Μάλιστα, το 80% από αυτές αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση.

Όπως αναφέρει η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών κυμαίνεται από 2% έως 10%. (Περικλειδάκης, 2003). Διεθνείς μελέτες δείχνουν ότι ένα ποσοστό μαθητών, της τάξης του 10% στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, δυσκολεύεται να παρακολουθήσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.). Το ποσοστό αυτό αφορά κυρίως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. (Μπαράκος, 2008).

Πριν συνεχιστεί η πιο ενδελεχής μελέτη, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνίσουμε τα εξής: στην επιστημονική βιβλιογραφία υπάρχουν και αξιοποιούνται δύο όροι, οι μαθησιακές δυσκολίες και τα μαθησιακά προβλήματα. Δύο έννοιες όπου η μία αποτελεί μέρος της

άλλης :

Όπως αναφέρεται στον Δράκο(2002) όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αποτελεί μια κατηγορία στην οποία εντάσσονται παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς στις σχολικές απαιτήσεις, ενώ ο όρος «μαθησιακό πρόβλημα» χρησιμοποιείται ως έννοια - ομπρέλα και συμπεριλαμβάνει και τις κατηγορίες των παιδιών με σωματικές και εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, εξαιτίας των οποίων εκδηλώνονται δευτερογενώς και προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία.(Δράκο,2002)

Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο να αποκλειστούν ορισμένες ανακρίβειες σε ένα αρχικό στάδιο της μελέτης μας, οι οποίες θα αναλυθούν εκτενέστερα στη συνέχεια.

- "Τα άτομα με αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν και χαμηλό δείκτη νοημοσύνης". Αντίθετα τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν ίδιους δείκτες νοημοσύνης με τα άτομα, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.
- "Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να μάθουν". Μαθαίνουν, αλλά με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό από τα υπόλοιπα άτομα.
- "Οι μαθησιακές δυσκολίες θεραπεύονται". Δεν πρόκειται για ασθένεια, άρα δεν μπορούμε να μιλάμε για θεραπεία, αλλά για αντιμετώπιση των δυσκολιών.

1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

1.2.1. Η περίπτωση διαταραχών του λόγου

Για να κατανοήσει κανείς το πρόβλημα των Μαθησιακών Διαταραχών, οφείλει να γνωρίζει τους βασικούς σταθμούς από τους οποίους πέρασε η διερεύνηση του προβλήματος της αφασίας.

Η αφασία, (φημί + ά στερητικό), σημαίνει στην κυριολεξία αδυναμία ομιλίας. Όμως ο όρος αφασία χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει κάθε διαταραχή του λόγου που προέρχεται από εγκεφαλική βλάβη.

Ανάμεσα στους διάφορους τύπους αφασίας μπορεί να συναντήσει κανείς τους όρους αλεξία (αδυναμία ανάγνωσης) και δυσλεξία (δυσκολία ανάγνωσης), οι οποίοι συνδέονται πάλι με εγκεφαλική βλάβη. Ο Freud το 1891 είχε υποστηρίξει ότι η αφασία απλά αναπαράγει μια υπάρχουσα κατάσταση στην πορεία της φυσιολογικής διαδικασίας εκμάθησης της ομιλίας και της ανάγνωσης.

Αναφορές για την αφασία καταγράφονται ήδη από την εποχή του Ιπποκράτη. Ο Ιπποκράτης είχε υποστηρίξει ότι ο εγκέφαλος είναι το όργανο που καθορίζει τη σκέψη και βλάβη στο ένα μέρος του μπορεί να προκαλέσει παράλυση στο αντίθετο μέρος του σώματος. Διαπίστωσε επίσης ότι αυτή η παράλυση συνοδεύεται από απώλεια της ομιλίας.

Μέχρι το 19^ο αιώνα η αφασία αποδιδόταν σε κάποια βλάβη ή ασθένεια του εγκεφάλου, χωρίς όμως να έχει διερευνηθεί με ακρίβεια το σημείο της βλάβης. Υπήρχαν, όμως, κάποιες διερευνήσεις όπου οι ψυχοπαθολογικές αιτίες των αφασικών διαταραχών αποδίδονταν σε «διακοπή» της σύνδεσης ανάμεσα στην εικόνα ή στις ιδέες και στα γλωσσολογικά τους σύμβολα.

[τα γραπτά της αγίας Τερέζας σύμφωνα με τον Critchley, δείχνουν σημεία μιας ανεπάρκειας κατανόησης γραπτών και τυπωμένων συμβόλων ή αυτό που σήμερα ονομάζουμε δυσλεξία]

Ο Jacques Lordat, το 1843, περιέγραψε τη δική του ανεπάρκεια να διαβάσει, ύστερα από αυτό που ο ίδιος ονομάζει «εγκεφαλικό ατύχημα». Ήταν καθηγητής ιατρικής της σχολής του Μονπελιέ και 52 ετών όταν συνέβη αυτό. Πρώτα έχασε την ικανότητα να εκφράζει τις σκέψεις του με το λόγο. Όταν επιχείρησε να διαβάσει, διαπίστωσε ότι και η αναγνωστική του ικανότητα είχε εξαφανιστεί. Ο ίδιος γράφει : « η σύνταξη είχε εξαφανιστεί ανάμεσα στις λέξεις. Το αλφάβητο παρέμενε. Η σύνδεση, όμως, των

γραμμαμάτων για να διαμορφωθούν οι λέξεις ήταν ένα έργο που έπρεπε να το ξαναμάθω.» Δεν μπορούσε να διαβάσει ούτε τα δικά του γραπτά. Στη διαταραχή του αυτή έδωσε τον όρο «λεκτική αμνησία». Η ικανότητά του να διαβάζει επανήλθε πριν εξαφανιστούν οι διαταραχές ομιλίας (Παντελιάδου, 2004)

Το 1861, αρχίζει η συστηματική διερεύνηση των διαταραχών του λόγου από το Γάλλο χειρουργό και ανατόμο, Paul Broca. Περιέγραψε την περίπτωση ασθενή που είχε χάσει τη δυνατότητα ομιλίας χωρίς να παρουσιάσει άλλη βλάβη. Στην αυτοψία βρέθηκε βλάβη στην 3^η αριστερή γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου, η οποία κατά τον Broca αποτελεί το κέντρο του λόγου. Χρησιμοποίησε επίσης τους όρους «αλογία» για να περιγράψει την απώλεια ιδεών και «λεκτική αμνησία» για να περιγράψει την απώλεια σύνδεσης ιδεών και λέξεων. Οι ασθενείς που έπασχαν από τη διαταραχή αυτή χρησιμοποιούσαν λέξεις χωρίς το αντίστοιχο περιεχόμενο. Θυμόντουσαν και αναγνώριζαν αντικείμενα και πρόσωπα και τα έδειχναν με χειρονομίες αλλά δε θυμόντουσαν τις λέξεις που αντιστοιχούσαν σε αυτά. Για τις περιπτώσεις αυτές ο Broca χρησιμοποίησε τον όρο «αφημία».

Ο Bastian το 1898, περιέγραψε για πρώτη φορά την «κώφωση λέξεων» και την «τύφλωση λέξεων». Παρ' ότι δε χρησιμοποίησε τον όρο «κώφωση λέξης» υποστηρίζει ότι ένα άτομο που υποφέρει από τη διαταραχή αυτή, ενώ δεν πάσχει από πρόβλημα ακοής, δεν μπορεί να αναγνωρίσει σωστά ακουστικά τις λέξεις. Επίσης, παρ' όλο που δε χρησιμοποίησε τον όρο «τύφλωση λέξης», υποστήριζε ότι το άτομο που πάσχει από αυτή τη διαταραχή, ενώ έχει φυσιολογική όραση δεν μπορεί να αναγνωρίσει γραπτά τις λέξεις. Ο Bastian υποστήριζε, επίσης, ότι οι διαταραχές αυτές εντοπίζονται στην περιοχή «Broca» του εγκεφάλου (Bender ,2004)

Το 1874, ο νευροπαθολόγος Wernicke έδωσε την ερμηνεία του όρου «αισθητηριακή αφασία». Σύμφωνα με τον Wernicke, η διαταραχή αυτή οφείλεται σε απώλεια οπτικής και ακουστικής αναγνώρισης ή κατανόησης, προϋποθέσεις απαραίτητες για τη χρήση του έναρθρου λόγου. Απέδωσε τη διαταραχή αυτή σε βλάβη στην πρώτη *κροταφική έλικα του εγκεφάλου*, έδωσε όμως έμφαση και στο ρόλο των *αισθητηριακών οδών* που οδηγούν στον εγκέφαλο.

Σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή, ο Freud ανέφερε: « Στη διαδικασία της ομιλίας και της γραφής δεχόμαστε κινητικά και αισθητικά ερεθίσματα από τις κινήσεις των μυών. Όμως τα ερεθίσματα από το χέρι είναι πιο διακριτά και έντονα από εκείνα που

προέρχονται από τους μυς της ομιλίας, είτε γιατί δίνουμε μεγαλύτερη αξία στα ερεθίσματα του χεριού σε συνδυασμό με τα ερεθίσματα της γραφής, είτε γιατί συνδέονται περισσότερο με οπτικά ερεθίσματα. Βλέπουμε τον εαυτό μας όταν γράφει, δεν τον βλέπουμε όταν μιλά.»

Βλάβες στην αναγνώριση των γραμμάτων συνδέονται φυσικά με απώλεια της ικανότητας ανάγνωσης. Όμως μια διαταραχή στην ανάγνωση μπορεί να εμφανιστεί και χωρίς ανικανότητα αναγνώρισης λέξεων.

1. 2.2. Η περίπτωση των δυσκολιών ανάγνωσης

Για πρώτη φορά, έχουμε ακριβή περιγραφή των δυσκολιών ανάγνωσης από τον άγγλο οφθαλμολόγο W. Pringle Morgan το 1896. Ο Morgan δημοσίευσε στην εφημερίδα την περίπτωση ενός παιδιού 14 ετών, που δεν μπορούσε να διαβάσει ενώ δεν παρουσίαζε καμιά εμφανή ανεπάρκεια, δηλαδή καμιά βλάβη στον εγκέφαλο και η νοημοσύνη του φαινόταν να είναι κανονική. (Morgan,1896)

Ο Morgan συγκεκριμένα είπε πως ο μαθητής αναγνώριζε τα γράμματα, ήξερε να διαβάζει και να γράφει, η όρασή του ήταν κανονική και μάλιστα οπ δάσκαλός του υποστήριζε πως ήταν από τους καλύτερους μαθητές, μόνο που η διδασκαλία του περιοριζόταν στα προφορικά επιτεύγματα. Η ορθογραφία του, επίσης, παρουσίαζε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως : αναστροφή γραμμάτων, λάθη στις καταλήξεις των λέξεων, σύγχυση γραμμάτων που έμοιαζαν στη γραφή παράδειγμα, έγραφε : Percy το όνομά του αντί για Precy, scone αντί για Sony, englis αντί για English, wichout αντί για without.

Ο Morgan πίστευε ότι οι δυσκολίες αυτές είναι εγγενείς και οφείλονται σε μη ανεπαρκή ανάπτυξη του εγκεφάλου, διότι ενήλικες με τα ίδια συμπτώματα παρουσιάζουν βλάβη στον αριστερό γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου. (Morgan,1896)

Ο James Hinshelwood το 1917 δημοσίευσε το Congenital World-blindness στο οποίο περιγράφονται τα συμπτώματα των δυσκολιών ανάγνωσης, καθώς επίσης και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές και στις εγκεφαλικές βλάβες. Συμπερασματικά αναφέρει ότι : « δυσκολίες ανάγνωσης έχει ένα άτομο όταν έχει φυσιολογική όραση, αλλά δεν μπορεί να διακρίνει και να κατανοήσει το γραπτό ή τον τυπωμένο λόγο. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε κάποια εξελικτική βλάβη ή “αγενεσία” που εμφανίζεται στα πρώτα στάδια

της εμβρυακής ανάπτυξης στο γωνιώδη έλικα του επικρατούντος ημισφαιρίου του εγκεφάλου.»

Σταθμό στη μελέτη των δυσκολιών ανάγνωσης αποτελεί η συμβολή του Samuel Orton. Πρόκειται για ψυχίατρο, νευρολόγο και νευροπαθολόγο στο ψυχιατρείο της πολιτείας Iowa γύρω στο 1920.

Ο Orton δημιούργησε θεραπευτικές ομάδες, τις οποίες αποτελούσαν ψυχίατροι, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Οι ομάδες αυτές εξέταζαν, που κυρίως παιδιά, εντόπισαν 15 παιδιά, τα οποία αντιμετώπιζαν δυσκολίες ανάγνωσης. Ένα από τα παιδιά, ηλικίας 16 ετών, δεν είχε μάθει ποτέ να διαβάζει. Στο τεστ νοημοσύνης Stanford-Binet είχε δείκτη νοημοσύνης 75, στο τεστ επίδοσης Printner- Patterson η επίδοσή του ήταν ανάλογη με την επίδοση των ενηλίκων και στο τεστ Healy είχε δείκτη 90, αντί του κανονικού 100. Το παιδί αυτό έκανε επίσης μερικά λάθη στην ορθογραφία, όπως παραποιήσεις λέξεων, αναστροφές, προσθέσεις, αφαιρέσεις γραμμάτων Άλλα παιδιά παρουσίαζαν δυσκολία μόνο στο να θυμούνται τη σειρά των λέξεων, περιπτώσεις που ο Orton τις ονόμασε «στρεφοσυμβολία». (Orton, 1915)

Το 1915, ο Orton παρουσίασε μια μελέτη στην οποία παρέθετε τις αιτίες που προκαλούν τις δυσκολίες ανάγνωσης. Ανάμεσα τους, είναι και οι εξής παράγοντες :

I. Η επικράτηση ενός ημισφαιρίου του εγκεφάλου

- Στο περιοδικό “school and society” ο Orton δημοσίευσε ένα άρθρο στο οποίο τοποθετούσε το πρόβλημα της επικράτησης του ενός ημισφαιρίου. Οι τέσσερις δραστηριότητες που συνιστούν την περιοχή του λόγου (κατανόηση προφορικού λόγου, ανάγνωση, ομιλία και γραφή), ελέγχονται από το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Έτσι με μια βλάβη σε μερικές περιοχές του ημισφαιρίου αυτού έχουμε απώλεια μιας ή και περισσότερων λειτουργιών λόγου. Ενώ με βλάβη στο δεξί ημισφαίριο δεν παρατηρείται κάποιο πρόβλημα (Orton, 1915)

II. Η πλευρίωση

III. Γενετικοί παράγοντες

IV. Κοινωνικοί παράγοντες

V. Συναισθηματικοί παράγοντες

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ψυχολόγοι και ιδιαίτερα ψυχοπαιδαγωγοί άρχισαν να

ενδιαφέρονται για το πρόβλημα των δυσκολιών ανάγνωσης.

Ο W.S. Gray , ψυχολόγος στο πανεπιστήμιο του Σικάγο, σε ένα σχετικό άρθρο που δημοσίευσε, διατύπωσε τις αιτίες που προκαλούν αυτές τις αναγνωστικές ανεπάρκειες.

Διακρίνει, λοιπόν, δύο κατηγορίες :

- Αιτίες που αναφέρονται σε ανεπαρκή φοίτηση στο σχολείο, κακή διατροφή, κακή κατάσταση υγείας, νευρολογικές διαταραχές, οπτικές και ακουστικές βλάβες, καθώς και βλάβες στη δομή του εγκεφάλου.
- Αιτίες ψυχολογικού χαρακτήρα, όπως νοητική ανικανότητα, ανεπαρκής προσοχή, περιορισμένη ικανότητα συσχέτισης, αναγνώρισης και μνήμης (Byrne B, Fielding-Barnsley R, 1995).

1.3 ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Αναλύοντας τα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, εύκολα μπορεί να καταλήξει κανείς στα ακόλουθα χαρακτηριστικά των ατόμων που πάσχουν.

1.3.1. Οπτική αντίληψη – επεξεργασία

Οι μαθητές με προβλήματα αντίληψης σχέσεων στο χώρο δυσκολεύονται να αντιληφθούν αντικείμενα του χώρου, να διακρίνουν το δεξί και το αριστερό, την κατεύθυνση, καθώς και να εκτιμήσουν την απόσταση και την ταχύτητα (Satz & Morris, 1981; Money, 1966).

Οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας συχνά είναι αδέξιοι στις κινήσεις τους, δυσκολεύονται να κινηθούν ανάμεσα σε αντικείμενα, συχνά χάνουν πράγματα και δυσκολεύονται να προσανατολιστούν στο χαρτί. Οι μαθητές αυτοί σε μεγαλύτερες τάξεις πιθανά να εκδηλώσουν αδυναμίες στην κατασκευή και ερμηνεία χαρτών, διαγραμμάτων και πινάκων.

Οι μαθητές με ελλειμματική οπτική διάκριση έχουν αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων.

Οι μαθητές με προβλήματα στην οπτική μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Willows, Corcos & Kershner 1993; Lyle & Goyen, 1975)

Αν και τα προβλήματα της οπτικής επεξεργασίας δεν βρίσκονται πια στο κέντρο των ερευνητικών μελετών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, εφόσον η προσοχή έχει μετατοπιστεί στις γλωσσικές δεξιότητες (Chall, 1996), οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νηπιαγωγοί και οι δασκάλες των πρώτων τάξεων του δημοτικού, θα πρέπει να προσέχουν τις απαιτήσεις των σχολικών εργασιών σε οπτική επεξεργασία και να τις απλουστεύουν για μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004)

1.3.2. Ακουστική αντίληψη και επεξεργασία

Οι δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και ακουστικής ακολουθίας (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

1.3.3. Γλώσσα

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σημαντικές δυσκολίες στο να χωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα (Bender & Larkin 2003)

Επίσης, εκτός από τη δεξιότητα στην ανάλυση, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Ακόμη, δεν χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν καλούνται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά (Κωτούλας & Παντελιάδου 2003)

Ο μαθητής όταν συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε προτάσεις και λέξεις, οι οποίες με τη σειρά τους απαρτίζονται από φωνήματα, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το συμβολισμό των φωνημάτων με τα γράφηματά και να αναπαραστήσει νοητικά τις γράφο – φωνικές αντιστοιχίες.

Οι μαθητές με χαμηλή ικανότητα για αυτόματη ονομασία, χρειάζονται σημαντικά περισσότερο χρόνο από τους τυπικούς συμμαθητές τους για να ονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα που γνωρίζουν καλά, όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να σημειώνουν λάθη στα ονόματα που λένε. Η χαμηλή επίδοσή τους, που αφορά μόνο σε ταχύτητα και όχι σε ακρίβεια, συσχετίζεται αρνητικά με την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα και μπορεί να λειτουργήσει και ως προβλεπτικός δείκτης των δύο τελευταίων ικανοτήτων (Lovett et al, 2000; Manis, Dois & Bhadha 2000; Korhonen 1995; Holopainen, Ahonen & Lyytiner, 2001; Wolf, Pfeil & Lotz, Biddle, 1994)

1.3.4. Προσοχή και συγκέντρωση

Ένας από τους πιο συνηθισμένους χαρακτηρισμούς που δέχονται οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην καθημερινή σχολική ζωή είναι πως «διασπώνται εύκολα».

Οι παράγοντες που έχουν προταθεί ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι κυρίως η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν (Bender,1985). Ακόμη, ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής προτάθηκαν, (Smith, 2004), η αδυναμία των μαθητών αυτών να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «ονομάζουν» (χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) κάθε αντικείμενο, δυσκολεύουν την προσπάθεια τους για συγκέντρωση και προσοχή (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004; Bender,1985; Smith,2004)

1.3.5. Προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης της επίδοσης

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

- με λανθασμένη αρχική κατανόηση των απαιτήσεων του έργου
- με έλλειψη επίγνωσης αλλά και ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης
- με χρήση λιγότερο περίπλοκων και αναποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας για την κρίση της απόδοσης
- με αποτυχία να αυτοεξετάζεται ενεργά για να εκτιμήσει αν τα κατάφερε.
- με αποτυχία στην εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες (Κωτούλας,2008)

1.4 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συλλόγου κατηγοριοποιεί τις μαθησιακές κατηγορίες ως εξής: DSM-IV (Fourth Edition, 1994)

- διαταραχή της ανάγνωσης (δυσλεξία)
- διαταραχή των μαθηματικών (δυσαριθμησία)
- διαταραχή της γραπτής έκφρασης (δυσγραφία) και
- μαθησιακή διαταραχή που δεν προσδιορίζεται αλλιώς.

Έχει σημειωθεί από ειδικούς επιστήμονες πως είναι πολλαπλοί οι παράγοντες και οι αιτίες που επηρεάζουν και ευθύνονται για την επίδοση και απόδοση των μαθητών στα σχολικά μαθήματα και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Κασσωτάκης, 1998; Παντελιάδου, 2000; Ματή & Ζήση, 2004):

- Ευφυΐα
- Κληρονομικότητα
- Νευροφυσιολογικοί παράγοντες
- Οπτική και ακουστική οξύτητα
- Παράγοντες ψυχολογικής και συναισθηματικής φύσεως
- Κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας
- Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σε συνδυασμό με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται μέσα στο σπίτι
- Ευκαιρίες για μάθηση και εκπαίδευση που παρέχονται στο παιδί
- Εκπαιδευτικά προγράμματα
- Πολιτιστικό επίπεδο της χώρας
- Κίνητρα για μάθηση
- Στάση του/των εκπαιδευτικού/-ών
- Δομή και επιδιώξεις του σχολείου (Παντελιάδου Σ, Μπότσας Γ, 2004)

Όταν οι άνωθεν παράγοντες βαίνουν υπέρ του μαθητή, τότε αυτός έχει περισσότερες πιθανότητες για να ανταποκριθεί σε μεγαλύτερο βαθμό στις σχολικές υποχρεώσεις του, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, όπου ο μαθητής τείνει να δυσκολεύεται και να αποτυγχάνει, οφείλεται σε προβλήματα, όπως (Ματή – Ζήση, 2004; Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991):

- Προβλήματα νοητικής φύσεως
- Προβλήματα υγείας
- Ψυχικά προβλήματα
- Αρνητικές ψυχοκοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνει ο μαθητής.

Υπάρχουν άραγε προειδοποιητικά σημάδια σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία μπορεί να είναι ενδεικτικά για την μετέπειτα εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών;

Η απάντηση είναι θετική και συγκεντρωτικά αυτά είναι (Ματσόπουλος, 2003):

- Μειωμένη ακοή
- Ανώμαλη γλωσσική εξέλιξη
- Φτωχή ακουστική αντίληψη
- Φτωχές ακουστικές γνώσεις
- Φτωχή βραχυπρόθεσμη μνήμη
- Φτωχή οργανωτική ικανότητα
- Φτωχή φωνητική αντίληψη
- Μικρό φάσμα προσοχής
- Φτωχή ονομαστική ικανότητα
- Φτωχή ικανότητα στην ανάκληση λέξεων
- Φτωχή οπτική διάκριση
- Φτωχή αντίληψη του χώρου
- Φτωχές οπτικές γνώσεις
- Δυσκολία ανταπόκρισης στις οδηγίες
- Φτωχή εκφραστική γλωσσική ικανότητα
- Μεταγλωσσικές ικανότητες.

Σχετικά τώρα με την οριοθέτηση και την εννοιολόγηση των τύπων των μαθησιακών

δυσκολιών, αναλυτικά συναντάται στην διεθνή βιβλιογραφία, τα εξής.

Ο βασικότερος παράγοντας που μέχρι στιγμής είναι ισχυρός είναι τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία, το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, τη γνώση και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, θεωρούνται ο σημαντικότερος παράγοντας των αναγνωστικών δυσκολιών. Η έλλειψη (ή ανεπάρκεια) στην φωνολογική επίγνωση οδηγεί σε δυσκολίες αποθήκευσης αλλά και ανάκλησης και επεξεργασίας των λέξεων ως συνόλων και ορθογραφικών αναπαραστάσεων, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία στη γραπτή και προφορική αναπαράσταση της λέξης. (Μπότσας & Πατσοδήμου, 2007).

Όπως αναφέρουν οι Μπότσας & Παντελιάδου το φτωχό λεξιλόγιο και η αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου, επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση. Μιλώντας για την αναγνωστική κατανόηση, αναφερόμαστε στην: «Αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα.» (Παντελιάδου & Παντελιάδου, 2007).

Επιπλέον, μια άλλη δυσκολία που απαντάται συχνά στις μαθητικές τάξεις και αφορά τόσο τη δυσκολία στην ανάγνωση, όσο και στην ορθογραφημένη γραφή είναι η δυσλεξία. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997) ο όρος δυσλεξία αναφέρεται σε δυσκολίες στην μάθηση, στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή. Ακόμη αυτές, δεν συνδέονται με διανοητικά ή άλλα οργανικά ελλείμματα αλλά είναι ειδικές και προκαθορίζονται οργανικά.

Άλλοι ορισμοί που έχουν αποδοθεί είναι οι ακόλουθοι: «Δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, ιδιοσυστασιακής προέλευσης, που επηρεάζει έναν ή περισσότερους από τους τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραπτής γλώσσας, και που μπορεί να συνοδεύεται επίσης και με δυσκολία στο χειρισμό αριθμών.

Ιδιαίτερα σχετίζεται με τον έλεγχο του γραπτού λόγου (αλφάβητος, αριθμητική και μουσικά σημεία), παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις επηρεάζει, σε κάποιο βαθμό, τον προφορικό λόγο», ορισμός που έχει αποδοθεί από την Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας, το 1989.

Ενώ, το 1997, έδωσε έναν πιο περιγραφικό ορισμό: «Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να οριστεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται.

Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι

οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό» (Αναστασίου, 1998; Αυλίδου, 2002).

Πρόκειται λοιπόν, για μια διαταραχή, η οποία συνδέεται με ανωμαλίες στην περιοχή του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνη για τις γλωσσικές λειτουργίες και όχι μόνο. Τα άτομα με δυσλεξία αδυνατούν να αντιληφθούν την φωνολογική δομή της γλώσσας, γεγονός που τους εμποδίζει να επεξεργαστούν και να αποδώσουν ορθά την αντιστοιχία γραφήματος και φωνήματος, με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσχερειών στην κατάκτηση και δόμηση του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής. (Αθανασιάδη, 2001).

Σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας, η δυσλεξία ανήκει στις μαθησιακές δυσκολίες και πρόκειται για μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σε άτομα τα οποία έχουν όλες τις ικανότητες και δυνατότητες για τις εργασίες αυτές, ενώ το νοητικό τους επίπεδο είναι φυσιολογικό και φοιτούν στα τυπικά σχολεία. Η δυσλεξία δεν αποτελεί ασθένεια και δεν οφείλεται σε οργανική δυσλειτουργία. Τα δυσλεξικά άτομα έχουν πολλά χαρίσματα αλλά συχνά «χάνουν έδαφος» πίσω από τη δυσκολία τους να επεξεργαστούν το γραπτό λόγο. (Thomson, 1990).

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει διχασμός ανάμεσα στους ερευνητές σχετικά με την ερμηνεία της δυσλεξίας. Η μία πλευρά όπως υποστηρίζει η Τζουριάδου (2011) σχετίζεται με τη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή τη διαταραχή σε επίπεδο λέξης, ενώ η άλλη πλευρά επικεντρώνεται στη σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τις δυσκολίες κατανόησης.

Η παρατήρηση και μελέτη της δυσλεξίας ξεκίνησε κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, όπου οι επιστήμονες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως σε ορισμένες περιπτώσεις, μαθητές είχαν δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου, ενώ είχαν κανονική νοημοσύνη, ομιλία και όραση. Στις αρχές του 20ου αιώνα και μετά από συνεχή μελέτη, οι απόψεις των επιστημόνων άρχισαν να διχάζονται. Οι μισοί θεωρούσαν τη δυσλεξία ως ασθένεια και οι άλλοι μισοί ως αναγνωστική μαθησιακή δυσκολία. Στην πορεία των χρόνων όμως διαπιστώθηκε πως πίσω από τη δυσλεξία υπάρχουν ποικίλα αίτια.

Η αναγνώριση όμως των δυσλεξικών μαθητών, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια φοίτησής τους, είναι δύσκολη καθώς συγχέονται πολλές φορές με τους μαθητές με αισθητηριακές διαταραχές ή νοητική καθυστέρηση. (Διαμαντόπουλος, 2003).

Για την ορθή διάγνωση των αναγνωστικών δυσκολιών ακολουθούμε τρεις διαγνωστικές μεθόδους (Πόρποδας, 1992; Ματή & Ζήση, 2004):

- Αποκλείουμε παράγοντες που συνδέονται με την αναγνωστική ικανότητα (π.χ. νοητική ηλικία, μαθησιακό περιβάλλον, προβλήματα συμπεριφοράς, ελλιπής φοίτηση).
- Κάνουμε μια έμμεση διάγνωση μέσα από ψυχομετρικές και ψυχογλωσσικές μετρήσεις – test.
- Κάνουμε άμεση διάγνωση μέσα από την ανάλυση των λαθών (αναγνωστικών και ορθογραφικών) των μαθητών σε σύγκριση με την κατάσταση των επιμέρους λειτουργιών.

Έχει διαπιστωθεί πως η αναλογία της δυσλεξίας είναι μεγαλύτερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια με συχνότητα 3:1 – 10:1 αντίστοιχα. (Καμπανάρου, 2007).

Επιπρόσθετα, η συμπτωματολογία της δυσλεξίας διαφέρει ανάλογα με την ηλικία. Τα μικρότερα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογία, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στη συγκέντρωση προσοχής, στην εκτέλεση οδηγιών, στη βραχυπρόθεσμη μνήμη κλπ. Ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα σε δεξιότητες όπως η ορθογραφημένη γραφή, η γραπτή απόδοση ιδεών με λογική αλληλουχία, η απομνημόνευση πληροφοριών, η οργάνωση του χρόνου κλπ. (Gillroy & Miles, 1996).

Η εξέταση των μαθητών με διαγνωσμένη δυσλεξία, σύμφωνα με το άρθρο 27 του Π.Δ. 86/2.01 γίνεται προφορικά. Γεγονός που ισχύει από το 1978 σύμφωνα με την Ελληνική Νομοθεσία. (Σδρόλια, 2009).

Έχει σημειωθεί πως οι μαθητές με προβλήματα στη γραφή αποτελούν το 10-34% του μαθητικού πληθυσμού και η πλειονότητά τους έχει μαθησιακές δυσκολίες. (Σπαντιδάκης, 2004).

Ανάμεσα στα προβλήματα της γραφής, είναι η δυσγραφία (τη μη αυτόματη ανάκληση και εκτέλεση διαδοχικών μυοκινητικών ενεργειών που απαιτούνται για τη γραφή). Η δυσγραφία διακρίνεται στην ειδική και την μη ειδική. Η ειδική προκύπτει από προβλήματα ορθογραφίας, λεπτής κινητικότητας και γλωσσικών δυσκολιών. Ενώ, η μη ειδική δυσγραφία σχετίζεται με θέματα διαφορετικής φύσεως, όπως: νοητική στέρηση, συναισθηματικά προβλήματα, ελλιπής φοίτηση ή λανθασμένης διδασκαλίας.

Κατά τον Dueul (1995), όμως η δυσγραφία χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες: τη δυσλεξική δυσγραφία (ο μαθητής εκπονεί δυσανάγνωστα κείμενα με πολλά ορθογραφικά λάθη λόγω ελλιπής φωνολογικής ενημερότητας ή δυσλειτουργίας της φωνολογικής επεξεργασίας), τη

δυσγραφία λόγω προβλημάτων λεπτής κινητικότητας (δυσανάγνωστα κείμενα, χωρίς όμως ορθογραφικά λάθη) και την δυσγραφία λόγω προβλημάτων χωρικής αντίληψης (δυσανάγνωστα κείμενα, με προβλήματα στην αντιγραφή, χωρίς όμως να υπάρχουν ορθογραφικά λάθη).

Στις περιπτώσεις αυτές, η διδασκαλία επίσης πρέπει να προσαρμοστεί και δραστηριότητες που μπορούν να πλαισιώσουν το πρόγραμμα υποστήριξης μαθητών με δυσκολίες στη γραφή, θα μπορούσαν να είναι αρχικά δραστηριότητες, όπου θα καταφέρει ο μαθητής να γράφει χωρίς λάθη φωνολογικού τύπου, δηλαδή χωρίς παραλείψεις, προσθέσεις, αντικαταστάσεις, αντιστροφές των γραμμάτων και των λέξεις (φωνημική μέθοδος). Ο βαθμός συνθετότητας και δυσκολίας στην μορφολογία των λέξεων θα αυξάνεται σταδιακά, ανάλογα με τον αριθμό των συλλαβών και των διαφορετικών συλλαβικών τύπων μέσα στην ίδια λέξη.

Όσον αφορά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απομνημόνευση γλωσσικού υλικού, ενώ αντίθετα δεν δυσκολεύονται με μη γλωσσικές πληροφορίες. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται θεμιτό να διδαχθεί η γραφή με την εικονογραφική μέθοδο, όπου κάθε φθόγγος (όπου αυτό είναι εφικτό) θα μετατραπεί σε μη γλωσσική πληροφορία, π.χ. σχήμα ή ζωγραφιά. Αυτή η πληροφορία πρέπει να έχει όσο το δυνατόν στενότερη σχέση με την έννοια-σημασία της σχετικής λέξης ώστε να θυμίζει στον μαθητή το συγκεκριμένο και μοναδικό τρόπο συμβολισμού του αναπαρασταθέντος φθόγγου, π.χ. το υ της λέξης γυάλα να συμβολιστεί με μια γυάλα (Μαυρομάτη, 1995).

Σύμφωνα με έρευνα που έχει υλοποιηθεί στην Ελλάδα, έχει παρατηρηθεί πως (Σταύρου & Ζακοπούλου, 2002):

- Η φωνολογική αντίληψη και ενημερότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την κατάκτηση της γραφής.
- Οι διαταραχές της φωνολογικής αντίληψης παράγοντα και σύμπτωμα δυσλεκτικής συμπεριφοράς.
- Οι διαταραχές στην φωνολογική αντίληψη αποτελούν παράγοντα πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας.
- Οι φωνολογικές διαταραχές σε συνδυασμό με συμπτώματα δυσλεξικής συμπεριφοράς απαιτούν έγκαιρη παρέμβαση και επανεκπαίδευση.

Τα μαθηματικά είναι συνδεδεμένα με πλήθος ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων

για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού και την μετεξέλιξή του σε έναν ικανό ενήλικα. Μέσα από τα μαθηματικά θα είναι ικανό το παιδί (ή το άτομο εν γένει), να σκέφτεται λογικά και ορθά, να επιλύει προβληματικές καταστάσεις και να αντιλαμβάνεται σχέσεις ώστε να ερμηνεύει τον κόσμο. (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2002).

Οι βάσεις για την μαθηματική σκέψη δομούνται τα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου, καθώς το παιδί έρχεται σε επαφή με έννοιες όπως η μέτρηση, ο υπολογισμός, η σύγκριση και η διάταξη. Μέσα από την εμπειρία λοιπόν κατακτά έννοιες όπως ο χρόνος και ο χώρος. (Καυάλης & Λεμονίδης, 1999; Ζαράνης, Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2013).

Παρ' όλα αυτά έχει παρατηρηθεί πως ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Με γνώμονα κατάταξης τα ελλείμματά τους και τις δυσκολίες τους οι μαθητές με δυσκολίες στα μαθηματικά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πολλές ομάδες. (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Η ομαδοποίηση μπορεί να γίνει ως εξής (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007):

1. Προβλήματα που αφορούν λάθη εφαρμογής διαδικασιών και χρήση στρατηγικών και τρόπων που συνηθίζουν νεαρότεροι μαθητές.
2. Αδυναμία στην ανάκληση βασικών αριθμητικών δεδομένων.
3. Προβλήματα στην οπτικοχωρική αντίληψη, παρατηρείται δηλαδή αδυναμία στην ορθή σημείωση των ψηφίων και στην αναπαράσταση αριθμητικών πληροφοριών. Κατά την εκτέλεση πράξεων κάθετα γράφουν τα ψηφία των αριθμών σε λάθος στήλη των εκατοντάδων, δεκάδων, μονάδων κ.τ.λ. με αποτέλεσμα να μην οδηγούνται στο σωστό αποτέλεσμα.

Σχετικά με την ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων, σχετικές έρευνες για τις δυσκολίες στα μαθηματικά καταδεικνύουν ότι οι περισσότερες αφορούν κυρίως στην έννοια του αριθμού και την απαρίθμηση (με παράλληλες αδυναμίες στην ταξινόμηση, την σειροθέτηση και την έννοια της διατήρησης της ποσότητας) και παράλληλα προστίθενται ανάλογες μελέτες για την επίλυση προβλημάτων, τη χρήση στρατηγικών καθώς και την κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων.

Επιπλέον, μια συνήθης δυσκολία στα μαθηματικά αποτελεί η γενίκευση. Η επίλυση σύνθετων προβλημάτων απαιτεί αναγνώριση ομοιότητας και ταύτισης των προβλημάτων με άλλα του ίδιου είδους, ώστε να αξιοποιηθεί μια ορθή διαδικασία επίλυσης και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μεγάλη δυσκολία. (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Τα αναγνωστικά προβλήματα των μαθητών είναι επιπρόσθετα υπεύθυνα και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων (Bartel, 1990). Επιπρόσθετα, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές έρευνες για την αναζήτηση σχέσης μαθηματικών και δυσλεξίας. Ο T.R. Miles (Miles, 1992), αναφέρει πολλές σχετικές έρευνες, πιο συγκεκριμένα, υλοποιήθηκε μία το 1981 με υπεύθυνη την Joffie. Η έρευνα αυτή αποτελούταν από δείγμα δυσλεξικών και μη δυσλεξικών παιδιών. Η Joffie σύγκρινε μια ομάδα από 51 δυσλεξικά παιδιά, ηλικίας 8 με 17 χρόνων, με ισάριθμη ομάδα μη δυσλεξικών παιδιών της ίδιας ηλικίας, βάσει της επίδοσής τους σε ένα τεστ αριθμητικών υπολογισμών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως ένα 10% των δυσλεξικών παιδιών πέτυχε ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις, ενώ ένα 60% σημείωσε επιδόσεις ιδιαίτερα χαμηλές.

Μια άλλη δυσκολία που έχει μελετηθεί από τους επιστήμονες είναι η δυσαριθμησία. Η δυσαριθμησία σχετίζεται με συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών, κυρίως σε ότι αφορά τις αριθμητικές δεξιότητες. Η δυσαριθμησία είναι η δυσκολία του ατόμου να αντιλαμβάνεται τους αριθμούς και τη σχέση των αριθμών μεταξύ τους (Jordan, Hanich & Kaplan, 2003).

Κατά τους Rourke & Conway (1997), η δυσαριθμησία αφορά τις δυσκολίες που σχετίζονται με τα μαθηματικά και είναι καθαρά αναπτυξιακές. (Ματή & Ζήση, 2004).

Η δυσαριθμησία χωρίζεται σε δύο τύπους:

α) την αναπτυξιακή δυσαριθμησία,. Διαταραχή γνωστικού χαρακτήρα που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του παιδιού και συνδέεται με την μάθηση

β) την επίκτητη δυσαριθμησία. Αφορά παιδιά που αν και έχουν κατακτήσει βασικές μαθηματικές έννοιες, εξαιτίας κάποιας εγκεφαλικής βλάβης ή ασθένειας παρουσιάζουν διαταραχές στις γνωστικές λειτουργίες που αφορούν την μαθηματική ικανότητα και σκέψη (Μπαφαλούκα, 2011).

Παρακάτω παρατίθενται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσαριθμησία, ανά ηλικιακή ομάδα:

Προσχολική ηλικία	Σχολική ηλικία	Εφηβεία-Ενήλικες
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Δυσκολία στην εκμάθηση μέτρησης. ❖ Δυσκολία αναγνώρισης τοπομένων αριθμών. ❖ Δυσκολία αντιστοίχισης ενός αριθμού με αυτό που αντιπροσωπεύει στην καθημερινότητα. (π.χ. δεν συνδέουν τον αριθμό 3 με τη συλλογή 3 μολυβιών). ❖ Αδύναμη μνήμη, ιδιαίτερα στη συγκράτηση αριθμών. ❖ Δυσκολία στην οργάνωση πραγμάτων σε μια λογική σειρά. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Δυσκολία εκμάθησης βασικών μαθηματικών πράξεων. (πρόσθεση, αφαίρεση, πολ/μο, διαίρεση). ❖ Αδύναμη ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος. ❖ Αδύναμη μακροπρόθεσμη μνήμη, ειδικά σε ό,τι αφορά τις μαθηματικές λειτουργίες. ❖ Αδύναμη εξοικείωσης με το μαθηματικό λεξιλόγιο. ❖ Αποφυγή παιχνιδιών στρατηγικής. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Αδύναμη εκτίμησης κάποιου λογαριασμού (π.χ. το λογαριασμό στο σουπερ-μαρκετ.). ❖ Αδύναμη εκμάθησης μαθηματικών εννοιών, πέρα από τις μαθηματικές πράξεις. ❖ Αδύναμη χειρισμού ενός τραπεζικού λογαριασμού. ❖ Δεν έχουν αίσθηση του χρόνου. ❖ Δυσκολία εύρεσης διαφορών προσεγγίσεων για ένα πρόβλημα.

Εικόνα 1.2 : χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσαριθμησία Πηγή: National Center of Learning Disabilities

Υπάρχει όμως τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα μαθηματικά; Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τους υποστηρίξουν; Η απάντηση είναι θετική. Οι δυσαριθμικοί για παράδειγμα, μπορούν να λύνουν μαθηματικά προβλήματα και να χειρίζονται μαθηματικές έννοιες, εάν και εφόσον αυτοί διδαχτούν με κατάλληλο τρόπο, αξιοποιώντας μια δομημένη και πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση (Butterworth & Yeo, 2004; Kay & Yeo, 2003).

1.5 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΥΠΑΡΧΟΥΝ ΜΕ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι γενικά ένας όρος που αναφέρεται σε μια ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων.

Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε διαταραχές του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα και σε άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή. Μπορεί, επίσης, να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία, κ. λ. π. Πρέπει, όμως, να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα αυτών των παραγόντων.

Σύμφωνα με την Εθνική Συλλογική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σοβαρές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών.

Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και ενδέχεται να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές (π.χ. αισθητηριακά ελλείμματα, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών.» (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991, σελ. 16).

Στις Η.Π.Α οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιπροσωπεύουν περίπου το 2%-10% (Bakker., 1990).). Κάτι ανάλογο ισχύει για τον Καναδά. (Kaplan & Sadock, 1985). Τα ποσοστά ποικίλλουν από χώρα σε χώρα. Αυτό δεν είναι περίεργο αν σκεφτεί κανείς ότι το γλωσσικό περιβάλλον είναι ανόμοιο. Το ίδιο συμβαίνει και με τα διαγνωστικά εργαλεία

που επιλέγουν οι κρατικοί φορείς. Σε πολλές ωστόσο περιπτώσεις η δυσλεξία συνυπάρχει με διάφορες άλλες διαταραχές, δημιουργώντας πολλές δυσκολίες στη διάγνωση και την αξιολόγηση. (Wallach & Butler, 1994).

Τέλος, Η ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Γραπτής Έκφρασης ή Δυσορθογραφία που είναι η δυσκολία των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Αν και το παιδί διαθέτει το νοητικό δυναμικό ,που είναι ανάλογο της ηλικίας του, αντιμετωπίζει προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, (Παντελιάδου , 2000).

Αρκετές φορές ,το πρόβλημα της ειδικής μαθησιακής αυτής περίπτωσης συνυπάρχει με διαταραχές στην ανάγνωση .Ωστόσο , μπορεί να συναντηθεί και ως μεμονωμένο περιστατικό , χωρίς ευδιάκριτες διαταραχές στην ανάγνωση. (Snowling ,1997) .

1.6 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ –ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί την πιο καθοριστική φάση στη διαδικασία προσδιορισμού, διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξίας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται “...η σωστή, αναλυτική και έγκαιρη εκτίμηση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο και δύσκολο ζήτημα στην προσπάθεια για την αναγνώριση, διάγνωση και εκπαίδευση των παιδιών με τέτοιου είδους αδυναμίες. Πρόκειται για έναν τομέα που χαρακτηρίζεται από ποικιλία και διαφορές ως προς τις μεθόδους, τα κριτήρια και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Για το λόγο αυτό σε άλλες χώρες έχουν γίνει προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση κανόνων αναφορικά με τα μέσα, τις μεθόδους και τη διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες” (Πόρποδας , 2003)

“Βασικός σκοπός της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που προκαλούν τα προβλήματα στην προσπάθεια ενός ατόμου να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις.” (Πόρποδας , 2003)

“Επειδή στα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα στηριχθούν οι αποφάσεις που, ως ένα βαθμό, θα επηρεάσουν τη ζωή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, εξυπακούεται ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι αντικειμενική και αδιάβλητη, ώστε να εξασφαλίζονται έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση εκείνο που δεν πρέπει να ξεχνιέται είναι ο σεβασμός της προσωπικότητας και της ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού και ότι η οποιαδήποτε αξιολόγηση που γίνεται κάθε φορά καταγράφει αντιλήψεις, ανάγκες και ικανότητες των παιδιών της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής”. (Πόρποδας , 2003)

1.7 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, συνήθως περιλαμβάνει την ψυχολογική αξιολόγηση και την εκπαιδευτική αξιολόγηση, οι οποίες μπορούν να γίνουν από τους σχολικούς ψυχολόγους και τους δασκάλους αντίστοιχα (Πόρποδας Κ, 2003)

Η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους σχολικούς ψυχολόγους και ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, μέσω τυπικών ή άτυπων τεστ, συνεντεύξεων, βιογραφικών και μεθόδων εκτίμησης μέσα στη σχολική αίθουσα.

Τα τυπικά μέσα αξιολόγησης είναι τα διαβαθμισμένα τεστ, που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων. Σ' αυτά, η επίδοση του κάθε μαθητή συγκρίνεται με τις επιδόσεις των μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας ίδιας ηλικίας.

Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται συχνά για την αξιολόγηση όλων των μαθητών (και, επομένως, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες), καθώς παρέχουν πληροφορίες για τη σύγκρισή τους με τους συνομηλίκους τους.

Κατά την εφαρμογή τους, οι αξιολογητές πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι τα παιδιά που αξιολογούνται συγκρίνονται με μια ομάδα παιδιών που αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού ως προς την ηλικία, την εθνικότητα και, ίσως, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση (Πόρποδας, 2003)

Το μειονέκτημά τους είναι ότι πολλές φορές δε λάμβαναν υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μειονοτήτων. Πάνω σε αυτή τη βάση τα τεστ αξιολόγησης τροποποιήθηκαν με βάση τα εξής:

- α) Τα τεστ που χρησιμοποιούν να έχουν λάβει υπόψη τους το πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών, που ίσως ευθύνεται για τη μειωμένη επίδοσή τους
- β) να χρησιμοποιούν ξεχωριστές νόρμες για τις μειονότητες
- γ) να προτιμούν τη χρήση άτυπων διαδικασιών αξιολόγησης αντί των διαδικασιών με τα τυπικά τεστ (Πόρποδας, 2003)

Επίσης, ιδιαίτερη σημασία στην επιτυχή αξιολόγηση έχει η στάση και οι απόψεις του αξιολογητή για τα παιδιά που αξιολογεί. Ο ίδιος πρέπει να κατανοεί τις συνήθειές τους και τον τρόπο σκέψης τους και, φυσικά, να μην έχει προκαταλήψεις τόσο κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης όσο και κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων (Πόρποδας, 2003)

Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό τρόπο εξέτασης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Μερικά από τα πλεονεκτήματά τους είναι ότι

α) μπορούν να συνταχθούν εύκολα από τα γνωστικά υλικά του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου

β) μειώνουν το άγχος και τις φοβίες των παιδιών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους

γ) μπορούν να γίνονται συχνά

δ) κυρίως γίνονται από το δάσκαλο του παιδιού που είναι οικείο πρόσωπο (Πόρποδας ., 2003)

Ωστόσο, αυτά τα μέσα αξιολόγησης πρέπει να συντάσσονται σωστά, να περιλαμβάνουν κατάλληλες ερωτήσεις και αυτοί που τα χρησιμοποιούν να έχουν τη σχετική εκπαίδευση και εμπειρία στη συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους. (Πόρποδας ., 2003)

1.7.1. Η ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση

Η ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση γίνεται με την ευθύνη εξειδικευμένων (σχολικών) ψυχολόγων και είναι δυνατόν να περιλαμβάνει τα στοιχεία εκείνα της ψυχολογικής συγκρότησης του παιδιού που είναι πιθανόν να σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει. Τέτοια στοιχεία είναι π.χ. η νοημοσύνη, η αντίληψη, η μνήμη, η γλώσσα, η σκέψη, η φωνολογική επίγνωση, η προσωπικότητα, η προσοχή, το οικογενειακό περιβάλλον κ.ά.

Η ψυχολογική εξέταση είναι δυνατόν να συμπεριλάβει και στοιχεία που σχετίζονται με δεξιότητες όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η μαθηματική ικανότητα κ.ά. Με την ίδρυση και λειτουργία των Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης) στην Ελλάδα, αυτού του είδους η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να γίνει από τους ψυχολόγους των κέντρων αυτών.

Η παραπομπή κάποιου παιδιού στο Κ.Δ.Α.Υ. της περιοχής θεωρούμε ότι μπορεί να γίνει είτε με πρωτοβουλία των γονέων (και ενημέρωση του δασκάλου) είτε με πρωτοβουλία του δασκάλου, ο οποίος, όμως, θα έχει τη σύμφωνη γνώμη και συνεργασία των γονέων για το σκοπό αυτό. Κατά την ψυχολογική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται διάφορα μέσα (κυρίως

τα ονομαζόμενα *τυπικά μέσα αξιολόγησης*) τα οποία θεωρούνται έγκυρα και αξιόπιστα προκειμένου να εκτιμηθεί η κατάσταση του συγκεκριμένου παιδιού. Τα μέσα αυτά είναι κυρίως τα σταθμισμένα κριτήρια (τεστ) και η συνέντευξη του παιδιού και των γονέων του.

Με τη βοήθεια των τεστ προσδιορίζεται το επίπεδο των συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή ικανοτήτων που αξιολογούνται, σε σχέση με τον πληθυσμό στον οποίο έγινε η στάθμιση του κάθε τεστ. Με την ολοκλήρωση της ψυχολογικής αξιολόγησης, ο αρμόδιος ψυχολόγος συντάσσει έκθεση όπου παρουσιάζει τη γενική και ειδική κατάσταση του παιδιού, όπως αυτή εκτιμήθηκε κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. (Πόρποδας , 2002)

1.7.2. Η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση εκείνη που μπορεί να γίνει από τον ειδικά εκπαιδευμένο δάσκαλο μέσα στη σχολική τάξη.

Η αξιολόγηση αυτή γίνεται συνήθως με τα άτυπα μέσα αξιολόγησης αλλά η χρησιμότητά της είναι αναμφισβήτητη, με την προϋπόθεση ότι τηρούνται οι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να διέπουν κάθε ενέργεια αξιολόγησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ανθρώπων. Μεταξύ αυτών των προϋποθέσεων ξεχωρίζουν αφενός μεν οι ειδικές γνώσεις που πρέπει να έχει ο δάσκαλος για την αξιολόγηση αφετέρου δε η χρήση των κατάλληλων μέσων ή κριτηρίων αξιολόγησης.

Οι γνώσεις που πρέπει οπωσδήποτε να έχει ένας δάσκαλος (ή σχολικός ψυχολόγος) που χρησιμοποιεί ένα τεστ και αξιολογεί τα παιδιά, αφορούν τόσο στη γνωστική λειτουργία ή δεξιότητα η οποία αξιολογείται με τα τεστ (π.χ. φωνολογική επίγνωση, ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά), όσο και στο σκοπό, στον τρόπο, στα υλικά και στη διαδικασία της αξιολόγησης καθώς και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την αξιολόγηση.

Κατ' αυτό τον τρόπο, θα διασφαλιστεί η σωστή χρήση του τεστ και η καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του για τη διάγνωση και τον προσδιορισμό των δυσκολιών του κάθε μαθητή και, επιπλέον, για την προσαρμογή των διδακτικών ενεργειών του δασκάλου και του εκπαιδευτικού υλικού στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. Η χρήση των *κατάλληλων* (για την περίπτωση) εργαλείων ή κριτηρίων ή *τεστ αξιολόγησης* είναι η δεύτερη βασική προϋπόθεση για την εκπλήρωση του σκοπού αυτής της αξιολόγησης (Πόρποδας , 2003)

Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού τεστ, προκειμένου αυτό να εκπληρώσει το σκοπό του, είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η στάθμιση. Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το τεστ αξιολογεί αυτό που εμφανίζεται ότι αξιολογεί. Η αξιοπιστία αναφέρεται στο βαθμό συνέπειας ή σταθερότητας του τεστ να αξιολογεί πάντοτε το ίδιο στοιχείο (δηλαδή αυτό για το οποίο συντάχθηκε). Η στάθμιση αφορά στην ομοιόμορφη διαδικασία χορήγησης του τεστ σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, ώστε να εξαχθούν οι πρότυποι δείκτες (norms), με βάση τους οποίους θα είναι δυνατόν να προσδιορίζεται η επίδοση του κάθε ατόμου, που θα αξιολογείται με το τεστ αυτό, σε σχέση με την επίδοση του γενικότερου πληθυσμού (Πόρποδας, 2003)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

2.1 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ- ΕΠΙΓΝΩΣΗ

Η φωνητική συνειδητοποίηση αναφέρεται στη συγκεκριμένη ικανότητα του παιδιού να επικεντρώνεται και να χειρίζεται μεμονωμένους ήχους (φωνήματα) σε προφορικές λέξεις. Τα φωνήματα είναι οι μικρότερες μονάδες που περιλαμβάνουν την ομιλούμενη γλώσσα. Τα φωνήματα συνδυάζονται για να σχηματίσουν συλλαβές και λέξεις. Η απόκτηση φωνητικής συνειδητοποίησης είναι σημαντική επειδή είναι το θεμέλιο για δεξιότητες ορθογραφίας και αναγνώρισης λέξεων. Η φωνητική συνείδηση είναι ένας από τους καλύτερους δείκτες για το πόσο καλά θα μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν κατά τη διάρκεια των πρώτων δύο ετών σχολικής διδασκαλίας. Οι μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο δυσκολίας στην ανάγνωση συχνά έχουν χαμηλότερα επίπεδα φωνολογικής συνειδητοποίησης και φωνητικής συνειδητοποίησης από τους συμμαθητές τους (Πόρποδας, 2003).

Τα παιδιά συνήθως εκφράζουν την απογοήτευση και τις δυσκολίες τους με γενικό τρόπο, με δηλώσεις όπως "Μισώ την ανάγνωση!" ή "Αυτό είναι ηλίθιο!" (Πόρποδας, 2003).

2.2 ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

Όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν και η ψυχική τους ανάπτυξη, όπως φαίνεται από τις αλλαγές στην ικανότητα που παρουσιάζουν από τη βρεφική ηλικία έως την ενηλικίωση, οφείλεται στην τεράστια ικανότητα τους να μαθαίνουν. Το στάδιο στο οποίο τα παιδιά πιστεύεται ότι είναι έτοιμα για μάθηση και είναι μπορούν να ωφεληθούν από την εκπαίδευση είναι συνήθως γύρω στην ηλικία των 6 ή 7 ετών.

Αυτό σημαίνει ότι δεν εξετάζουν πώς έχει αναπτυχθεί ο εγκέφαλος και το νευρικό σύστημα του παιδιού και αν τα διάφορα αισθητήρια κινητικά συστήματα του παιδιού λειτουργούν αρκετά καλά για να υποστηρίξουν τη μάθηση. (Butterworth & Yeo, 2004; Kay & Yeo, 2003).

Η έννοια της «ετοιμότητας για μάθηση» περιλαμβάνει την ιδέα της «ετοιμότητας του σχολείου» αλλά οι δύο όροι δεν είναι πανομοιότυποι. Ένα παιδί μπορεί να περάσει μια δοκιμασία σχολικής ετοιμότητας αλλά να μην είναι έτοιμο για μάθηση. Αυτό συμβαίνει γιατί οι δοκιμές ετοιμότητας στο σχολείο δεν περιλαμβάνουν το επίπεδο νευρικής ανάπτυξης του παιδιού (Butterworth & Yeo, 2004; Kay & Yeo, 2003).

Οι σχολικές δοκιμασίες ετοιμότητας αναζητούν σημάδια ότι έχουν αναπτυχθεί ορισμένες ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση στην τάξη. Αυτά περιλαμβάνουν τη δυνατότητα να κάθονται τα παιδιά ακίνητα, να ακολουθούν τις οδηγίες που τους δίνονται, να χειρίζονται με ευκολία τα μολύβια, να μπορούν να συνυπάρχουν με τους συμμαθητές τους και να έχουν ανεπτυγμένες συγκεκριμένες και βασικές αντιληπτικές και πνευματικές δεξιότητες.

Οι αντιληπτές δεξιότητες περιλαμβάνουν την αναγνώριση και την κατοχύρωση των χρωμάτων, των γραμμάτων και των αριθμών. Οι πνευματικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τη γνωριμία με το σπίτι, κ.λπ. . Πολλά παιδιά δείχνουν αυτές τις ικανότητες αλλά δεν έχουν αναπτύξει ακόμα τα απαραίτητα νευρολογικά συστήματα με αποτέλεσμα οι ικανότητες να μην παρουσιάζουν σταθερότητα. Έτσι, τα συγκεκριμένα παιδιά θα αρχίσουν, αργά ή γρήγορα, να έχουν προβλήματα στο σχολείο (Butterworth & Yeo, 2004; Kay & Yeo, 2003).

Ορισμένα παιδιά ενδέχεται να έχουν καλές ακαδημαϊκές αποδόσεις αλλά η έλλειψη της μαθησιακής τους ικανότητας να τα οδηγεί στο να καταναλώνουν μεγαλύτερη ενέργεια από

τους συνομηλίκους τους για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου. Συνοψίζοντας, για να μπορέσουν να μάθουν εύκολα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης και της ζωής γενικότερα, τα παιδιά πρέπει να έχουν φθάσει σε ένα επίπεδο ανάπτυξης του εγκεφάλου και του σώματος που θα υποστηρίξει τη λειτουργία τους. Αυτό θα εξαρτηθεί από το πόσο καλά έχουν αναπτύξει ορισμένα συστήματα στο μυαλό τους και τα σώματά τους που χρειάζονται για να στηρίξουν τη μάθησή τους (Kay & Yeo, 2003)

2.3 ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Κατά τη διάρκεια των ετών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, τα παιδιά μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς και με διαφορετικό στυλ. Αλλά όταν ένα παιδί εμφανίζει σημαντικά προβλήματα με τους αριθμούς, τα γράμματα ή και την ομιλία, ενδέχεται να έχει μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια κατηγορία διαταραχών που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τις πληροφορίες, καθιστώντας δύσκολη την κατανόηση ορισμένων εννοιών. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως έχουν φυσιολογική ή κανονική νοημοσύνη, αλλά έχουν πρόβλημα να εκφράσουν τις γνώσεις τους και τις σκέψεις τους. Επειδή είναι τόσο δύσκολο για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να αποκτήσουν κάποια καθήκοντα, συχνά αισθάνονται απογοήτευση, οργή, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ακόμη και κατάθλιψη. Το παιδί μπορεί να γνωρίζει ακριβώς τι θέλει να ολοκληρώσει, να πει ή να γράψει ή να κάνει, αλλά να μην υπάρχει μια ευθεία διαδρομή για να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Μερικές φορές είναι σαφές ότι ένα παιδί έχει ένα είδος μαθησιακής αναπηρίας, όπως η δυσλεξία ή η δυσαριθμησία - διαταραχές που επηρεάζουν τις ικανότητες ανάγνωσης και μαθηματικών, αντίστοιχα. Αλλά είναι επίσης κοινό για τα παιδιά να υποφέρουν από ένα συνδυασμό διαφορετικών διαταραχών (Πόρποδας, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΓΙΑ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Ορίζουμε την κατανόηση της ανάγνωσης ως τη διαδικασία της ταυτόχρονης εξαγωγής και κατασκευής νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης και της εμπλοκής με τη γραπτή γλώσσα (Ballard, 1993)

Η κατανόηση συνεπάγεται τρία στοιχεία και αυτά είναι:

- Ο αναγνώστης που κάνει την κατανόηση
- Το κείμενο που πρέπει να κατανοηθεί
- Η δραστηριότητα της οποίας η κατανόηση αποτελεί μέρος

Αυτές οι τρεις διαστάσεις ορίζουν ένα φαινόμενο που συμβαίνει μέσα σε ένα μεγαλύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό το οποίο διαμορφώνεται από τον αναγνώστη και αυτό αλληλεπιδρά με κάθε ένα από τα τρία στοιχεία.

Οι ταυτότητες και οι ικανότητες των αναγνωστών, τα κείμενα που είναι διαθέσιμα και αποτιμώνται και τις δραστηριότητες με τις οποίες οι αναγνώστες ασχολούνται καθώς οι εμπειρίες των μαθητών επηρεάζουν το περιβάλλον (Ballard, 1993)

3.2. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Υπάρχουν τρία, κυρίως, προβλήματα τα οποία δυσχεραίνουν την ικανότητα της κατανόησης.

- Αποκωδικοποίηση κειμένου

Αλλιώς γνωστή ως «ηχογράφηση λέξεων», η αποκωδικοποίηση είναι όταν τα παιδιά είναι σε θέση να συνδέουν ήχους και γράμματα. Είναι συνηθισμένο για τους αρχαίους αναγνώστες να αγωνίζονται όταν συναντούν νέους ή άγνωστους όρους, αλλά συνήθως η αποκωδικοποίηση γίνεται ευκολότερη με τη διδασκαλία της φωνικής και την επαναλαμβανόμενη πρακτική με την ανάγνωση δυνατά. Εάν ένα παιδί συνεχίσει να αντιμετωπίζει δυσκολίες, μπορεί να έχει μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία ή μια σωματική δυσλειτουργία που το εμποδίζει να βλέπει τα γράμματα ή να ακούει τους ήχους στην προφορική γλώσσα (Ballard,1993)

- Κακή κατανόηση

Υπάρχουν πολλά πράγματα που συμβαίνουν στην ανάγνωση, από την αναγνώριση επιστολών και λέξεων έως την κατανόηση της σημασίας σε επίπεδο φράσης, προτάσεων και παραγράφων. Όταν ένας αρχάριος αναγνώστης συναντά λεξιλόγιο που δεν γνωρίζει λόγω ανακριβούς αποκωδικοποίησης, είναι πιθανό να το παραλείψει. Όσο περισσότερα κενά υπάρχουν σε μια γραμμή κειμένου, τόσο πιο δύσκολο είναι να εξάγει το νόημα του κειμένου και τόσο πιο πιθανή είναι η αποθάρρυνση του έργου της ανάγνωσης (Ballard, 1993)

- Ταχύτητα

Όσο περισσότεροι μαθητές διαβάζουν, τόσο περισσότερο συναντούν άγνωστους όρους. Πολύ συχνά το πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκονται αυτές οι νέες λέξεις δίνει στα παιδιά όλες τις ενδείξεις που χρειάζονται για να μαντέψουν την έννοια. Καθώς οι μαθητές διευρύνουν το λεξιλόγιό τους, αναγνωρίζουν περισσότερες λέξεις με θέαμα και ανάγνωση. Οι σπουδαστές που συνεχίζουν να αποκωδικοποιούν μπορούν να επωφεληθούν από τις λέξεις-κλειδιά που έχουν αντίκτυπο (Ballard, 1993). Εάν η ταχύτητα εξακολουθεί να είναι

ένα ζήτημα, μπορεί να υπάρχει ένα υποκείμενο πρόβλημα, όπως αργή επεξεργασία. Η ανάγνωση είναι μια διεκδικητική εργασία και η κατοχή τόσων πληροφοριών στο μυαλό ενώ συνεχίζεται η επεξεργασία κειμένου μπορεί να εξαντλήσει τα παιδιά με αργή επεξεργασία. Η διδασκαλία της στρατηγικής μπορεί να βοηθήσει αλλά είναι σημαντικό οι εν λόγω μαθητές να έχουν επιπλέον χρόνο για να ολοκληρώσουν εργασίες που απαιτούν εκτενή ανάγνωση (Ballard,1993).

3.3. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΥΝΟΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Για να ανταποκριθεί σε ένα τυπικό μάθημα ανάγνωσης, η διδασκαλία της στρατηγικής κατανόησης μπορεί να οργανωθεί σε ένα πλαίσιο τριών μερών, με συγκεκριμένες δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση.

Παροχή οδηγιών, όπως το παράδειγμα που ακολουθεί, επιτρέπει στους μαθητές να βλέπουν, να μαθαίνουν και να χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές κατανόησης καθώς διαβάζουν. Σημειώστε, ωστόσο, ότι το πλαίσιο είναι γενικό και αντιπροσωπεύει μια σειρά από στρατηγικές. Όλες οι στρατηγικές σε αυτό το πλαίσιο δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται με κάθε κείμενο ή σε κάθε κατάσταση ανάγνωσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004)

Πριν το διάβασμα

Πριν από την ανάγνωση, ο δάσκαλος μπορεί:

- Να ενθαρρύνει τους μαθητές μέσω διάφορων δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να αυξήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών φέρνοντας το κείμενο στα μέτρα των παιδιών. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι οι συζητήσεις γύρω από το βιβλίο που πρόκειται να διαβάσουν τα παιδιά, οι δραματικές αναγνώσεις του κειμένου και οι επιδείξεις τέχνης σχετικά με το κείμενο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004)
- Να ενεργοποιήσει τις βασικές γνώσεις των παιδιών οι οποίες είναι σημαντικές για την κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου. Ο δάσκαλος συζητάει με τους μαθητές το θέμα του κειμένου και τους ρωτάει τι γνωρίζουν από πριν για το συγκεκριμένο θέμα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004)

Μέσα από την ενεργοποίηση των βασικών γνώσεων, με τη βοήθεια του δασκάλου, τα παιδιά μπορούν να

- Δημιουργήσουν ένα σκοπό για την ανάγνωση

- Προσδιορίσουν και να κατανοήσουν δύσκολες λέξεις, φράσεις και έννοιες του κειμένου
- Προβάλουν το κείμενο και να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του εξετάζοντας τον τίτλο του κειμένου και τις εικόνες που το συνοδεύουν (Παντελιάδου & Μπότσας , 2004)

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Κατά την ανάγνωση, ο δάσκαλος μπορεί:

- Να υπενθυμίσει στους μαθητές να χρησιμοποιούν στρατηγικές κατανόησης καθώς διαβάζουν και να παρακολουθούν την κατανόησή τους.
- Να κάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις οι οποίες μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους βοηθήσει να εστιάσουν την προσοχή τους στις βασικές ιδέες και τα σημαντικά σημεία του κειμένου.
- Να εστιάσει στα σημεία του κειμένου τα οποία απαιτούν από τους μαθητές προσοχή ώστε να βγάλουν τα απαραίτητα συμπεράσματα
- Να ζητάει από τους μαθητές να συνοψίζουν τα βασικά σημεία και γεγονότα του κειμένου
- Να ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν προβλέψεις (Παντελιάδου & Μπότσας , 2004).

Οι μαθητές, με κάποια βοήθεια από τον δάσκαλο, μπορούν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου να:

- Εντοπίζουν και να συνοψίζουν τα σημαντικά σημεία του κειμένου και να τα διακρίνουν από τις λεπτομέρειες.
- Συνδέουν τις βασικές και τις δευτερεύουσες ιδέες του κειμένου.
- Ενσωματώνουν νέες ιδέες στις υπάρχουσες βασικές τους γνώσεις.
- Κάνουν ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο (Παντελιάδου & Μπότσας , 2004).

Μετά το διάβασμα

Μετά την ανάγνωση, ο δάσκαλος μπορεί:

- Να ενθαρρύνει μια συζήτηση σχετικά με το κείμενο που αναγνώστηκε.
- Να ζητήσει από τους μαθητές να μεταφέρουν με δικά τους λόγια τα σημαντικότερα σημεία του κειμένου
- Να προσφέρει στους μαθητές τις ευκαιρίες ώστε να ανταποκριθούν στην ανάγνωση με διάφορους τρόπους, μεταξύ άλλων μέσω της γραφής, του δραματικού παιχνιδιού, της μουσικής, του θεάτρου των αναγνωστών, των βίντεο, της συζήτησης ή της παντομίμας (Παντελιάδου & Μπότσας , 2004)

Οι μαθητές, με κάποια βοήθεια από τον δάσκαλο, μπορούν να:

- Συζητήσουν και να αξιολογήσουν τις ιδέες που συναντώνται στο κείμενο
- Εφαρμόσουν και να επεκτείνουν τις ιδέες αυτές σε άλλα κείμενα αλλά και σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής τους
- Συγκεντρώσουν όσα διάβασαν αναπαράγοντας τις βασικές ιδέες
- Εκφράσουν ιδέες για άλλα κείμενα προς ανάγνωση (Παντελιάδου & Μπότσας , 2004)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ

4.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Το γράψιμο είναι μια μορφή επικοινωνίας που επιτρέπει στους μαθητές να τοποθετούν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους σε χαρτί, να οργανώνουν τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις τους σε πειστικά επιχειρήματα και να μεταδίδουν νόημα μέσα από ένα καλά κατασκευασμένο κείμενο (Kuyini & Abosi, 2011).

Στην πιο προηγμένη μορφή της, η γραπτή έκφραση μπορεί να είναι τόσο έντονη όσο ένα έργο τέχνης. Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν τα βήματα της γραφής, και καθώς χτίζουν νέες δεξιότητες μετά από παλιά, η γραφή εξελίσσεται από τις πρώτες απλές προτάσεις σε περίτεχνα ιστορίες και δοκίμια.

Η ορθογραφία, το λεξιλόγιο, η γραμματική και η οργάνωση συγκεντρώνονται και αναπτύσσονται μαζί για να βοηθήσουν τον μαθητή να επιδείξει πιο προηγμένες ικανότητες γραφής κάθε χρόνο. Αυτή η ένωση δεξιοτήτων, ωστόσο, είναι μια πολύ περίπλοκη διαδικασία και υπάρχουν λίγοι για τους οποίους αυτές οι δεξιότητες εξελίσσονται εύκολα. Όταν η γνώση αυτών των δεξιοτήτων καθίσταται συντριπτικό εμπόδιο για τα παιδιά, συχνά διαγιγνώσκονται με μια μαθησιακή αναπηρία στο γραπτό λόγο. Μερικές φορές αυτό οφείλεται στην έλλειψη δεξιοτήτων σε μια συγκεκριμένη περιοχή, η οποία μπορεί να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος μεταφράζει τη γλώσσα. Συχνά, αλλά όχι πάντα, ένα παιδί με αναπηρία σε γραπτή έκφραση θα έχει παρόμοιες δυσκολίες με την ανάγνωση και / ή την προφορική γλώσσα (Kuyini & Abosi, 2011)

Αυτή η μαθησιακή αναπηρία φαίνεται διαφορετική σε κάθε παιδί, αλλά ο μαθητής θα έχει συνήθως δυσκολία στην ορθογραφία, τη στίξη, την κεφαλαιοποίηση και την εκμάθηση βασικών κανόνων γραμματικής από νωρίς.

Καθώς το παιδί μετακινείται μέσα από τα στοιχειώδη σχολικά έτη και οι απαιτήσεις που υπάρχουν γίνονται πιο περίπλοκες, συχνά εμφανίζονται διαφορετικές δυσκολίες όπως ο

σχεδιασμός, η οργάνωση, η επιμέλεια και η αναθεώρηση. Η εκμάθηση της γραφής είναι μια γραμμική διαδικασία και η αντιμετώπιση των νέων δεξιοτήτων εξαρτάται από την ικανότητα των δεξιοτήτων που ήρθαν μπροστά της. Οι πρώτοι αγώνες με βασικές δεξιότητες γίνονται μεγαλύτεροι και πιο προβληματικοί καθώς τα ακαδημαϊκά καθήκοντα γίνονται πιο προκλητικά. Το γράψιμο γίνεται μια επώδυνη διαδικασία για τα παιδιά αυτά και συχνά προσπαθούν να το αποφύγουν με κάθε κόστος (Kuyini & Abosi, 2011)

4.2 ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Η γραπτή έκφραση είναι ένα κρίσιμο κομμάτι της επικοινωνίας και της κριτικής σκέψης. Ο γραπτός λόγος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πάρα πολλές περιστάσεις, κυρίως όπου ο προφορικός λόγος κρίνεται ακατάλληλος ή ανεπαρκής.

Διακρίνονται τρεις μεγάλες κατηγορίες γραπτού λόγου: η περιγραφή, η αφήγηση και η επιχειρηματολογία. Συχνά τα γραπτά κείμενα αξιοποιούν δύο ή και περισσότερες από αυτές τις κατηγορίες ,ενώ συνήθως υπερτερεί κάποια από αυτές και τότε το κείμενο χαρακτηρίζεται ανάλογα περιγραφικό, αφηγηματικό ή επιχειρηματολογικό .

Για τους μαθητές, η ανάπτυξη ισχυρών γραπτών δεξιοτήτων όχι μόνο τους βοηθά να έχουν καλή σχολική επίδοση, αλλά τους προετοιμάζει για το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό τους μέλλον (Kuyini & Abosi, 2011).

4.3 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ

Υπάρχουν πολλά προβλήματα τα οποία έχουν συνέπεια τις δυσκολίες στην έκφραση. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε κάποια από τα σημαντικότερα από τα προβλήματα αυτά:

- Θέματα ανάγνωσης

Η δυσλεξία είναι συνηθισμένη στα παιδιά με μικτά γλωσσικά και εκφραστικά ζητήματα. Ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών έχει διαπιστώσει ότι πολλά παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο δυσλεξίας έχουν επίσης δυσκολίες στην ομιλούμενη γλώσσα.

- Τα προβλήματα της ΔΕΠ-Υ(Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας) και ψυχικής υγείας

Η έρευνα έχει δείξει μια σύνδεση μεταξύ των διαταραχών της γλώσσας και της ΔΕΠ-Υ. Μια μεγάλη μελέτη των παιδιών με διαταραχές της γλώσσας διαπίστωσε ότι πολλοί είχαν επίσης ΔΕΠ-Υ(19%), ακολουθούμενες από διαταραχές άγχους (10%) και διαταραχές συμπεριφοράς (7% σε συνδυασμό). Τα ζητήματα προσοχής δυσκολεύουν μερικά παιδιά να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες. Αλλά τα παιδιά με προβλήματα προσοχής μπορεί επίσης να φαίνεται ότι έχουν γλωσσικά προβλήματα επειδή είναι τόσο διασκεδαστικά κατά τη διάρκεια των δοκιμών (Kuyini & Abosi, 2011)

Πολλοί παράγοντες διαδραματίζουν επίσης προβλήματα ψυχικής υγείας. Οι διαταραχές άγχους και η διαταραχή της συμπεριφοράς μερικές φορές συνδέονται με τη φτώχεια, η οποία μπορεί να συνδεθεί με την κακή γλωσσική ανάπτυξη.

4.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια ιδιαίτερα κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο, κατά την οποία το παιδί πρέπει να δεχτεί την κατάλληλη εκπαίδευση και ερεθίσματα για την πνευματική, ηθική και σωματική του εξέλιξη, να αξιοποιηθούν οι ικανότητές του αλλά και να αντιμετωπιστούν άμεσα οι τυχόν δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει, προκειμένου να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν περισσότερο ισορροπημένη ανάπτυξή του. Σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία, όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διαγράψουν επιτυχή πορεία. Ωστόσο, τυχόν δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν από μικρή ηλικία, επηρεάζουν τη μελλοντική πορεία και το θέτουν σε κίνδυνο, καθώς οι επιπτώσεις επηρεάζουν τόσο τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όσο και την κοινωνικόσυναισθηματική του ανάπτυξη (Fantuzzo et al. 2005). Η ανάπτυξη άλλωστε, δεν αποτελεί την εξελικτική διαδικασία μίας μόνο λειτουργίας, αλλά είναι αποτέλεσμα πολλών άλλων λειτουργιών.

Αξίζει να παρατηρηθεί πως ο προφορικός λόγος και η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού αντανακλά το επίπεδο κατάκτησης των επιμέρους γλωσσικών πεδίων, όπως η μορφολογία, η σύνταξη, η σημασιολογία και η πραγματολογία (Πολυχρόνη, 2011). Επίσης, σημαντικό παράγοντα αποτελεί το κατά πόσο το οικογενειακό περιβάλλον προωθεί το γραμματισμό αλλά και η αξία που δίνεται σε αυτόν, εξασφαλίζοντας για παράδειγμα να υπάρχει διαθέσιμο υλικό στο σπίτι.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ακριβή και ευχερή ανάγνωση των λέξεων αλλά και χαρακτηρίζονται από φτωχές δεξιότητες στην ορθογραφία και την αποκωδικοποίηση. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται στο έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, ενώ δε συνάδουν με τις υπόλοιπες γνωστικές ικανότητες του παιδιού αλλά και ούτε με την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη (Παντελιάδου, 2011).

Επειδή οι δυσκολίες επηρεάζουν τη μάθηση, αυτό σημαίνει πως σε πολλές περιπτώσεις, το παιδί που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, εντοπίζεται αφού έχει ήδη αποτύχει στο σχολείο (Παντελιάδου, 2011). Οι ειδικοί υποστηρίζουν πως η σχολική επίδοση του παιδιού για να χαρακτηριστεί ως χαμηλή και να χρήζει ειδικής αντιμετώπισης, πρέπει να είναι χαμηλότερη κατά δύο τουλάχιστον έτη από την αναμενόμενη (Παντελιάδου, 2011; Τάφα, 2012; Vellutino, Scanlon, & Tanzman, 1998).

Αυτό συνεπάγεται πως τα παιδιά, έχουν ήδη ξεκινήσει τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο και πιθανότητα να έχουν βιώσει την αποτυχία αλλά και τις αρνητικές συνέπειές της στη συναισθηματικής τους ανάπτυξη, έχοντας μειωμένη αυτοπεποίθηση αλλά και επιθυμία για μάθηση (Παντελιάδου, 2011).

Παράλληλα, ένα ποσοστό παιδιών στο 75%, που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, αντιμετωπίζει σημαντική ανεπάρκεια στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να παρατηρείται αντίστοιχα, μειωμένη επικοινωνιακή ικανότητα, λεκτική ή μη (χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, μη ενεργητικοί ακροατές), αλλά και ενσυναίσθηση (να μπαίνουν στη θέση του άλλου). Επίσης, παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, ώστε τη σχολική ηλικία κυρίως, να αποδίδουν την επιτυχία τους στον παράγοντα τύχη, ενώ την αποτυχία στην ανικανότητα τους (Κανδαράκης, 2004).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως όπως υποστηρίζει ο Pumfrey (όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη, 2011), η μη έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί να αποτελέσει πηγή μεγάλης δυστυχίας, σύγχυσης και υποεπίδοσης στο παιδί. Τα οποιαδήποτε συμπτώματα, υποστηρίζει, μπορούν να ανακουφιστούν με την έγκαιρη παρέμβαση και τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές, αναπτύσσοντας έτσι ένα φιλικό περιβάλλον προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί (Πολυχρόνη, 2011). Υποστηρίζεται πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν αρκετά σοβαρά προβλήματα κατά την εφηβεία, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά τη ζωή τους και θέτουν σε κίνδυνο την υγεία τους. Για παράδειγμα, εκτός από τη σχολική επιτυχία, βιώνουν περιστατικά κοινωνικής απομόνωσης, αντιμετωπίζουν πειθαρχικά προβλήματα, και είναι επιρρεπή στη χρήση - κατάχρηση αλκοόλ ή/και ουσιών, σε αυτοκτονικές τάσεις, σε κατάθλιψη και σε προβλήματα όρεξης (Bennett et. al. 2003;Evans, 2015;Κανδαράκης, 2004).

4.5 ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Η γραπτή έκφραση είναι ένα από τα πιο δύσκολα καθήκοντα για τα παιδιά να μάθουν. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση αποτελεσματικών δεξιοτήτων γραφής μπορεί να αγωνιστούν για να δημιουργήσουν ιδέες, να κατασκευάσουν ουσιαστικές προτάσεις, να ακολουθήσουν και να οργανώσουν τις ιδέες τους σε παραγράφους και να χρησιμοποιήσουν σωστά τη γραμματική.

Αυτοί οι μαθητές μπορεί επίσης να έχουν δυσκολίες με γραφή, στίξη και ορθογραφία. Επιπλέον, η γραφή απαιτεί γνώση των κειμένων, την συνοχής των κειμένων, καθώς και της αίσθησης του κοινού. Οποιοσδήποτε αδυναμίες στην έκφραση της προφορικής γλώσσας είναι πιθανό να μεταφερθούν στη γραπτή εργασία, καθώς είναι πολύ σπάνιο να μπορεί κάποιος να γράφει υλικό που δεν μπορεί να πει (Kuyini & Abosi, 2011). Για να αποκτήσουν οι μαθητές όλες τις δεξιότητες που απαιτούνται για την γραπτή έκφραση, απαιτείται μια ιδιαίτερα δομημένη, σαφής και συστηματική προσέγγιση διδασκαλίας με πολλές ευκαιρίες για τους μαθητές να εξασκούν και να εφαρμόζουν τις δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί.

Οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και τις δομές των κειμένων όταν διαβάζουν και εργάζονται για τη μεταφορά της ομιλούμενης γλώσσας σε γραπτή εργασία. Η παροχή στους μαθητές της δομής και των στρατηγικών για τη σύνθεση απλών κειμένων θα τους δώσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να γράψουν αποτελεσματικά στα ανώτερα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια έτη (Kuyini & Abosi 2011)

Καθώς τα παιδιά διαβάζουν αποθηκεύουν μοτίβα που αποτελούν τα δομικά στοιχεία της γραπτής έκφρασης. Προκειμένου να κατασκευάσουν προτάσεις κατάλληλες για ένα συγκεκριμένο κείμενο (π.χ., μια καταχώριση ξεκινά με τα στοιχεία "πότε, ποιο, πού και γιατί"), τα παιδιά πρέπει να έχουν τα πρότυπα αυτά με πολλαπλές ευκαιρίες να τα λένε προτού τα γράψουν (Kuyini & Abosi, 2011)

Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν προφορικά και να ενεργούν δημοφιλείς ιστορίες μέσω της ακρόασης και της ανάγνωσης. Ο δάσκαλος καταγράφει την ιστορία χρησιμοποιώντας εικόνες για να βοηθήσει τη μνήμη των μαθητών. Η επανάληψη επιτρέπει στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με το κείμενο και τους βοηθά να εσωτερικοποιήσουν τα

μοτίβα και τις λειτουργίες κειμένου. Στη συνέχεια οι μαθητές διδάσκονται να χρησιμοποιούν την υποκείμενη δομή του αρχικού κειμένου για να δημιουργήσουν τη δική τους εκδοχή σε διαφορετικό θέμα. Με την πάροδο του χρόνου, κινούνται προς την ανεξάρτητη γραφή καθώς δημιουργούν κείμενα για τα δικά τους θέματα (Kuyini & Abosi, 2011). Οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται να γράφουν απλές, γραμματικά σωστές προτάσεις πριν μάθουν να γράφουν σύνθετες και πολύπλοκες προτάσεις (Kuyini & Abosi, 2011).

Η γραμματική πρέπει να διδάσκεται στο πλαίσιο του συνδυασμού των λέξεων και των φράσεων σε όλο το κείμενο και όχι μόνο στην ανάλυση μεμονωμένων αποσπασμάτων. Οι λέξεις από μόνες τους δεν έχουν καμία αξία μέχρι να συνδυαστούν. Η τράπεζα λέξεων μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την υποστήριξη της δημιουργίας και της οργάνωσης ιδεών, αλλά οι μαθητές πρέπει επίσης να διδαχθούν τη λειτουργία των λέξεων και τον τρόπο χρήσης τους στη γραφή τους (Kuyini & Abosi, 2011)

Οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν επίσης πώς να χρησιμοποιούν τα δέκα μέρη του λόγου στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Θα πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά τα ρήματα, τις μετοχές, τα ουσιαστικά, τα επίθετα, τα επιρρήματα, τις αντωνυμίες, τις προθέσεις, τα άρθρα τους συνδέσμους και τα επιφωνήματα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι προβλήματα επεξεργασίας με νευρολογικές διαστάσεις. Αυτά τα προβλήματα επεξεργασίας μπορούν να παρεμποδίσουν την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων όπως η ανάγνωση, η γραφή και / ή η μαθηματική. Μπορούν επίσης να παρεμβαίνουν σε δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου, όπως οργάνωση, προγραμματισμός χρόνου, αφηρημένη συλλογιστική, μακροχρόνια ή βραχυπρόθεσμη μνήμη και προσοχή.

Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν τη ζωή ενός ατόμου πέρα από τους ακαδημαϊκούς και να επηρεάσουν τις σχέσεις με την οικογένεια, τους φίλους και στο χώρο εργασίας.

Δεδομένου ότι τα προβλήματα με την ανάγνωση, τη γραφή και / ή τα μαθηματικά είναι αναγνωρίσιμα προβλήματα κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, τα σημεία και τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών διαγιγνώσκονται συχνότερα εκείνη τη στιγμή. Ωστόσο, ορισμένα άτομα δεν λαμβάνουν αξιολόγηση έως ότου είναι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή ενήλικες στο εργατικό δυναμικό. Άλλα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν ποτέ να λάβουν αξιολόγηση και να περάσουν από τη ζωή, χωρίς να ξέρουν γιατί έχουν δυσκολίες με τους ακαδημαϊκούς και γιατί μπορεί να έχουν προβλήματα στη δουλειά τους ή σε σχέσεις με την οικογένεια και τους φίλους.

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να συγχέονται με μαθησιακά προβλήματα τα οποία είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών μειονεκτημάτων. της πνευματικής αναπηρίας · της συναισθηματικής διαταραχής. ή περιβαλλοντικών, πολιτιστικών ή οικονομικών μειονεκτημάτων. Σε γενικές γραμμές, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μέση ή ανώτερη μέση νοημοσύνη.

Φαίνεται συχνά ότι υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ του δυναμικού και του πραγματικού επιτεύγματος του ατόμου. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως «κρυμμένες αναπηρίες»: το άτομο φαίνεται τελείως «κανονικό» και φαίνεται να είναι ένα πολύ φωτεινό και έξυπνο άτομο, αλλά μπορεί να μην μπορεί να αποδείξει το επίπεδο δεξιοτήτων που αναμένεται από κάποιον παρόμοιας ηλικίας.

Μια μαθησιακή αναπηρία δεν μπορεί να θεραπευθεί ή να καθοριστεί, είναι μια δια βίου πρόκληση. Ωστόσο, με κατάλληλη υποστήριξη και παρέμβαση, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επιτύχουν επιτυχία στην πορεία της ζωής τους

Βιβλιογραφία

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Bakker, D.J. (1990). *Neuropsychological treatment of dyslexia*. New York: Oxford University Press.
- Ballard, K. (Ed.). (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Falmer Press
- Bennett, K.J., Brown, K.S., Boyle, M., Racine, Y., & Offord, D. (2003). *Does low reading achievement at school entry cause conduct problems?* *Social Science and Medicine*, 56, 2443 – 2448
- Evans, M., Clinkinbeard, S., & Simi, P. (2015). *Learning disabilities and delinquent behaviors among adolescents: A comparison of those with and without comorbidity*. *Deviant Behavior*, 36, 200-220.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R., & McWayne, C. (2005). *An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and socialemotional school readiness competencies*. *Early childhood research quarterly*, 20 (3), 259– 275.
- Fondana, A. (1995). *Sympolic Interaction, Volume 18, Issue 4 International Dyslexia Association (IDA) (2002) What Is Dyslexia?* Available at: <http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm>
- Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kaplan, H. & Sadock, B. (1985). *Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry IV*. Baltimore : Williams and Wilkins.
- Kenneth A.K. (2000). *What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say. A Critical Analysis*
- Kuyini, A.A.R., & Abosi, O. (2011). *The 2nd Generation Street Children (SGSC) in Accra: Developing teaching strategies to enhance positive learning outcomes in schools*. *World Journal of Education*, 1(2)
- Lane, K. (1999). *Young students at risk for antisocial behavior: The utility of academic and social skills interventions*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7 (4), 211-223.
- Newby, Stepich, Lehman, Russell & Ottenbreit – Lefwich. (2010). *Educational Technology for Teaching and Learning*. 4th Edition
- Pothos, E.M. & Kirk, J. (2004). *Learning Deficits in Dyslexia*
- ShapiroL, P., Gordon, B., Hack, N., & Killackey, J. (1993). *Verb – Argument Structure Proccesing in Complex Sentences in Broca's and Wernicke's Aphasia*.
- Snowling, M. (1997). *Developmental dyslexia: An introduction and theoretical overview*. In M. Snowling, & J. Stackhouse (Eds.), *Dyslexia speech and language. A practitioner's handbook*. London: Whurr Publishers.
- Vellutino, F., Scanlon, D., & Tanzman, M. (1998). *The case for early intervention in diagnosing specific reading disability*. *Journal of School Psychology*, 36 (4), 367– 397.
- Wallach, G., Butler, K. (1994). *Language Learning Disabilities in School-age Children and Adolescents: Some Principles and Applications*. New York: MacMillan Coll Printing.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας Περιβάλλοντα Μάθησης Υποστηριζόμενα από τις Σύγχρονες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δράκος, Γ. Δ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής*. Αθήνα : Ατραπός.
- Ζαφειριάδης, Κ. (2007). *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*. Αθήνα: Έλλην
- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς*; Αθήνα: Σαββάλας.
- Κρόκου, Ζ. (2007). «*Μαθησιακές Δυσκολίες*». Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κωτούλας, Β. (2008). «*Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας*». Στο Σ. Παντελιάδου & Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπαράκος, Κ. (2008). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ειδικής αγωγής για το ρόλο των ΤΠΕ στην ειδική εκπαίδευση*. (Διπλωματική εργασία). Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*; Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ. (2004). *Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες*.
- Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσα (Επιμ.), *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη : Γράφημα.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2001). *Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος: Επιστημάνσεις, κίνητρα και δυνατότητες βελτίωσης*. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (Επιμ.), *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Περικλειδάκης, Γ. (2003). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου με κανονική νοημοσύνη - Δυσαριθμησία (Διάγνωση - Αντιμετώπιση)*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο 2003
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα: Εκδόσεις . Πόρποδα, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία,*

Δυσλεξία, Μαθηματικά). Στο πλαίσιο της υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 20002006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, Πάτρα.

- Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση*. 8η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2012). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας, Γ., Λαζοπούλου, Ε., & Ψαθάς, Σ. (2005). *Παιδαγωγική και κοινωνική ένταξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης*. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», τόμος Β', σελ. 145-152.