

Α.Τ.Ε.Ι. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

*Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Είδη και
Θεραπευτική Παρέμβαση.*

Dysgraphia
Aphasia
reading fluency
oral expression
listening comprehension
Dyslexia
Dyscalculia
Executive Functions
reading comprehension
mathematics problem solving
reading decoding
mathematics calculation
written expression
Learning Disabilities

Υπεύθυνη καθηγήτρια: Δημητροπούλου Χριστίνα

Φοιτήτρια: Ανδριανοπούλου Αικατερίνη

A.M. 2010-074

ΚΑΛΑΜΑΤΑ

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2014

Ευχαριστίες

Προτού, γίνει η ανάλυση της πτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια – επόπτρια μου, κα Χριστίνα Δημητροπούλου για την εμπιστοσύνη και την καθοδήγηση που μου έδειξε, προκειμένου να υλοποιηθεί η εργασία.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, τα αδέρφια μου και τους φίλους μου, που με στηρίζουν και με βοηθούν καθημερινά να εκπληρώσω τους στόχους μου.

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2014

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια της λήψης πτυχίου από το Τμήμα Λογοθεραπείας, Α.Τ..Ε.Ι ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ, με έδρα την Καλαμάτα και με τίτλο *«Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Είδη και Θεραπευτική Παρέμβαση»*.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αποτελέσει κίνητρο έρευνας για πολλούς ερευνητές. Παρατηρείται πως υπάρχει σύγχυση γύρω από τους ορισμούς και την αιτιολογία μέχρι και σήμερα, γεγονός που φανερώνει την πολυπλοκότητα του προβλήματος.

Σκοπός της εργασίας, είναι να αναλυθούν οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και πως αυτές επηρεάζουν την καθημερινότητα των παιδιών. Μέσα από μια Ιστορική Αναδρομή των Μαθησιακών Δυσκολιών αναλύεται ο ορισμός, η αιτιολογία και τα χαρακτηριστικά.

Στόχος είναι να εξηγήσουμε τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και να δώσουμε προτάσεις για την θεραπευτική παρέμβαση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδες
Ευχαριστίες.....	1
Περίληψη.....	2
Εισαγωγή.....	6

Κεφάλαιο 1^ο

Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών

1.1	Ιστορική αναδρομή.....	8
1.2	Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	10
1.3	Αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	12
1.4	Χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	14
1.5	Αξιολόγηση - Διάγνωση των ατόμων με Μαθησιακές δυσκολίες.....	16
1.5.1	Διαγνωστικά εργαλεία Μαθησιακών Δυσκολιών.....	18

Κεφάλαιο 2^ο

Οικογένειες με παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

2.1	Ο ρόλος της οικογένειας.....	20
2.2	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	21
2.3	Ο ρόλος του λογοθεραπευτή.....	22

Κεφάλαιο 3^ο

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και τα Είδη

Εισαγωγή.....	24
3.1 Δυσλεξία	
3.1.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός.....	25
3.1.2 Αιτιολογικοί παράγοντες.....	27
3.1.3 Τύποι και μορφές.....	29
3.1.4 Χαρακτηριστικά.....	30
3.1.5 Διάγνωση.....	31
3.1.6 Θεραπευτική παρέμβαση.....	32
3.2 Δυσορθογραφία	
3.2.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός.....	38
3.2.2 Αιτιολογικοί παράγοντες.....	39
3.2.3 Στάδια Ανάπτυξης της Ορθογραφημένης Δεξιότητας	40
3.2.4 Χαρακτηριστικά.....	40
3.2.5 Διάγνωση.....	40
3.2.6 Θεραπευτική παρέμβαση.....	41
3.3 Δυσαριθμησία	
3.3.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός.....	45
3.3.2 Αιτιολογικοί παράγοντες.....	46
3.3.3 Τύποι και μορφές.....	46
3.3.4 Χαρακτηριστικά.....	47
3.3.5 Διάγνωση.....	48
3.3.6 Θεραπευτική παρέμβαση.....	49
3.4 Δυσαναγνωσία	
3.4.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός.....	51
3.4.2 Αιτιολογικοί παράγοντες.....	51

3.4.3	Χαρακτηριστικά.....	52
3.4.4	Διάγνωση.....	52
3.4.5	Θεραπευτική παρέμβαση.....	52
3.5	Δυσγραφία	
3.5.1	Ιστορική αναδρομή και σημασία.....	54
3.5.2	Αιτιολογικοί παράγοντες.....	55
3.5.3	Τύποι και μορφές.....	56
3.5.4	Χαρακτηριστικά.....	58
3.5.5	Διάγνωση.....	58
3.5.6	Θεραπευτική παρέμβαση.....	58
	Επίλογος.....	60
	Βιβλιογραφία.....	61

Εισαγωγή

Η μάθηση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην ζωή του ανθρώπου. Χρειάζεται βοήθεια για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο περιβάλλον αλλά και στις καθημερινές δραστηριότητες της ζωής. Η βοήθεια αυτή, παρέχεται από την διδασκαλία, μέσα από την οποία ο μαθητής απορροφά τις πληροφορίες και τις γνώσεις που του είναι απαραίτητες από τον εκπαιδευτικό.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να συνδεθούν άμεσα με τη μάθηση, καθώς ο συγκεκριμένος όρος έρχεται στην επιφάνεια, όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες αποτυγχάνουν στις σχολικές τους επιδόσεις. Η σχολική αποτυχία ορίζεται ως η δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στα αναμενόμενα επίπεδα της μάθησης και συμπεριφοράς, όπως αυτά ορίζονται για μια συγκεκριμένη ηλικία και για μια ορισμένη σχολική τάξη από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μαθητές απογοητεύονται και συχνά τα παρατούν, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμία στήριξη για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και να μπορέσουν να βοηθήσουν οι ίδιοι τα παιδιά, με αποτέλεσμα οι γονείς να απογοητεύονται και να βρίσκονται σε μια κατάσταση πανικού και σύγχυσης, σχετικά με το ποιο θα είναι το μέλλον των παιδιών τους και πως μπορούν και οι ίδιοι να βοηθήσουν.

Ο όρος των Μαθησιακών Δυσκολιών αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή. Στις μέρες μας ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες προκαλούν μια σύγχυση. Αρχικά, οι Μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες και τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αναφέρονται στις δυσκολίες που συνυπάρχουν με ένα σχετικά χαμηλό νοητικό επίπεδο ή κάποιο έλλειμμα στις αισθητηριακές και γνωστικές λειτουργίες ή άλλες διαταραχές στο γνωστικό σύστημα του ατόμου.

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, από την άλλη αναφέρονται στις δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) και στα μαθηματικά, που

παρουσιάζουν παιδιά χωρίς σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμμα και τα οποία δεν εντάσσονται στην Νοητική Υστέρηση.

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται γνώσεις σχετικά με την ιστορία, τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, αναφέρεται ο ρόλος της οικογένειας, των Εκπαιδευτικών καθώς και του Λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και πως μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην όλη διαδικασία. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που είναι και το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας, καθώς αναλύονται οι 5 κατηγορίες, Δυσλεξία, Δυσορθογραφία, Δυσαριθμησία, Δυσαναγνωσία και Δυσγραφία και δίνονται προτάσεις για την θεραπευτική παρέμβαση.

Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών

1.1 Ιστορική αναδρομή

Σε μια Ιστορική αναδρομή, παρατηρείται πως από παλιά υπήρχαν άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το ενδιαφέρον για τα πιθανά αίτια και τις συνέπειες των ατομικών διαφορών στη νοητική και γνωστική λειτουργία, παρουσιάζεται στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, με τον Ιπποκράτη. (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

Ο Franz Joseph Gall, εμφανίζεται ως πρωτοπόρος και παρουσιάζει προβληματισμούς για τους ασθενείς του με εγκεφαλικά τραύματα. Συγκεκριμένα, ένας ασθενής του, ενώ είχε χάσει την ικανότητα να εκφράζεται λεκτικά, μπορούσε να εκφράσει τις σκέψεις του γραπτά, παρόλο που πριν τραυματιστεί ο λόγος του ήταν ρέων. Ο Gall , απέδωσε το πρόβλημα ομιλίας του, στο εγκεφαλικό τραύμα. (Κακούρος & Μαναδιάκη,2006)

Στην συνέχεια ο καθηγητής Ιατρικής Lordat, έρχεται για να επιβεβαιώσει τον Gall, καθώς όπως ο ίδιος αναφέρει, μετά από ένα 'εγκεφαλικό ατύχημα', έχασε την ικανότητα να μιλάει και να διαβάζει. Ο ίδιος αναφέρει: « *Η σύνταξη είχε εξαφανιστεί ανάμεσα στις λέξεις. Το αλφάβητο παρέμενε. Η σύνδεση όμως των γραμμάτων για να διαμορφωθούν οι λέξεις ήταν έργο που έπρεπε να ξαναμάθω*». Στην αναγνωστική του διαταραχή, έδωσε τον όρο «*λεκτική αμνησία*», η οποία αποκαταστάθηκε πριν αποκατασταθεί η ομιλία του. (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001, Τζουριάδου, 2008)

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες περιγράφηκαν το 1828 από τον Γάλλο γιατρό Jean Marc Gaspard Itard, μαθητής του Jacques Rousseu, ο οποίος βρήκε το παιδί του δάσους της Avignon, γνωστό ως «λυκάνθρωπο». Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, οι Βρετανοί, οι Γάλλοι και οι Γερμανοί νευρολόγοι, δημοσίευσαν περιγραφές ενηλίκων, που μετά από τραυματισμό συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου, παρουσίασαν ειδική αναπτυξιακή διαταραχή στην αναγνωστική τους ικανότητα. (Αναγνωστόπουλος, 2001)

Το 1861, ο Γάλλος χειρουργός ανατόμος Paul Broca, υποστήριξε πως βλάβες στον τρίτο αριστερό γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου, μπορεί να προκαλέσουν απώλεια ιδεών και μνήμης λέξεων, παρά το γεγονός ότι μπορεί να αντιλαμβάνονται τις λέξεις. Ο

ίδιος χρησιμοποίησε τον όρο « *αφημία*» και «*αλογία*». Αργότερα, δόθηκε από άλλους ερευνητές ο όρος «*αφασία Broca*». (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

Το 1874 ο Γερμανός νευροπαθολόγος Wernicke, παρουσίασε μια παρεμφερή διαταραχή, η οποία χαρακτηριζόταν από απώλεια οπτικής και ακουστικής αναγνώρισης ή κατανόησης λέξεων που αποτελούν προϋποθέσεις χρήσης γραπτού λόγου και οφείλονται σε βλάβη στον πρώτο κροταφικό έλικα του εγκεφάλου και στον ρόλο των αισθητηριακών οδών που οδηγούν στον εγκέφαλο. (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001, Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

Σε αναφορά του, ο William Broadbent, μελέτησε περιπτώσεις ασθενών που δεν μπορούσαν να διαβάσουν γραπτές λέξεις, καθώς αυτό οφειλόταν σε διαταραχές λόγου, όπως η λεκτική αφασία. Το 1877, ο Γερμανός ιατρός Kussmaul, περιέγραψε έναν άνδρα, ο οποίος δεν μπορούσε να μάθει να διαβάζει, παρόλο που η νοημοσύνη του ήταν φυσιολογική και η εκπαίδευση του επαρκής. Ήταν ο πρώτος που απομόνωσε μια αφασική απώλεια της αναγνωστικής ικανότητας του ατόμου. Σε ανακοίνωση του, η ανικανότητα να διαβάσουν γραπτές λέξεις, παρόλο που έχουν φυσιολογική όραση, ονομάζεται «*αναγνωστική τύφλωση*» ή «*λεξική τύφλωση*» (*word-blindness*) (Hinshlwood, 1917, Στασινός, 2001). Όλες αυτές οι εξελίξεις, σήμερα φαίνεται πως ήταν η προϊστορία της δυσλεξίας η οποία προκάλεσε προβληματισμούς και σύγχυση. (Πόρποδας, 1997)

Ο Freud, το 1891 παρουσίασε πως μια διαταραχή στην ανάγνωση μπορεί να εμφανισθεί χωρίς να υπάρχει αντίστοιχη απώλεια πρόσληψης λόγου. Οι μελέτες αφορούσαν ενήλικες ασθενείς. (Τρίγκα – Μέρτίκα, 2010)

Το 1896, έγινε η πρώτη περιγραφή παιδιού με διαταραχή στην ανάγνωση και αναφέρεται στο ιατρικό περιοδικό « *The British Medical Journal* » από τον Pringle Morgan και αφορούσε ένα ευφυές 14χρονο αγόρι, τον Percy που ενώ παρουσίαζε φυσιολογική νοημοσύνη, δεν είχε καταφέρει να διαβάζει. Ο Percy δεν είχε μόνο δυσκολία στην ανάγνωση, αλλά δεν μπορούσε να γράψει σωστά και το όνομα του (*αντί για Percy, έγραφε Precy*). (Στασινός 2001, Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

Το 1925, ο Αμερικανός νευρολόγος Samuel Orton, διαφοροποιήθηκε από την θεωρία του Hishlwood (1917), ο οποίος είχε αναφέρει την λεξική τύφλωση. Ο Orton,

υποστήριξε πως τα παιδιά που παρουσίαζαν ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση και την γραφή, με φυσιολογική νοημοσύνη και χωρίς νευρολογικό πρόβλημα, ήταν αποτέλεσμα κάποιας εγκεφαλικής λειτουργικής βλάβης την οποία και ονόμασε *στρεφουσμβολία* δηλαδή αναστροφή συμβόλων. Τα παιδιά έγραφαν καθρεφτικά, δηλαδή αντιστρέφοντας τον προσανατολισμό κάποιων γραμμάτων. Ο όρος αυτός είναι ελληνογενής, αλλά δεν χρησιμοποιείται σήμερα. (Πόρποδας, 1997, Στασινός, 2001). Οι απόψεις του Orton, δεν έγιναν αποδεκτές από τους υπόλοιπους επιστήμονες, αλλά άρχισε το ενδιαφέρον για τη μελέτη του φαινομένου των δυσκολιών μάθησης, από επιστήμονες διαφόρων κλάδων. (Πόρποδας, 1997, Τρίγκα – Μερτίκα, 2010).

Τη δεκαετία του 1940 αναγνωρίστηκε η νευρολογική βάση των Μαθησιακών Δυσκολιών, ορισμένων παιδιών και αποδόθηκαν σε εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όμως δεν υπήρξαν νευρολογικά συμπτώματα, οι ερευνητές υπέθεσαν ότι πρόκειται για ήπια εγκεφαλική βλάβη. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε ο όρος «ελάχιστη εγκεφαλική διαταραχή», αργότερα όμως, αυτό δεν μπορούσε να αποδειχθεί, αντιθέτως οι δυσκολίες έπρεπε να αποδοθούν στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε ο εγκέφαλος.

Μέχρι την δεκαετία του 1960 οι περισσότεροι ερευνητές παρατηρούσαν διάφορες ανεπάρκειες σε παιδιά φυσιολογικής νοημοσύνης, οι οποίες πίστευαν ότι επηρέαζαν την σχολική μάθηση. Για τα παιδιά αυτά είχαν χρησιμοποιηθεί οι όροι όπως «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», «αντιληπτική ή νευρολογική βλάβη».

Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Διαγνωστικού Στατιστικού Εγχειριδίου (DSM – V) οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μετονομαστεί σε *Specific Learning Disorder* και αποτελούνται από *δυσλειτουργία στην ανάγνωση, δυσλειτουργία στην γραπτή έκφραση και δυσλειτουργία στα μαθηματικά*. (American Psychiatric Association, 2013).

1.2 Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών

Προκειμένου να προσδιοριστεί ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών, πολλές προτάσεις έχουν τεθεί από επιστήμονες. Ακόμα και σήμερα όμως δεν υπάρχει επαγγελματική ομοφωνία σε διεθνή κλίμακα, πάνω στο θέμα του ορισμού της φύσης. (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010). Παρόλα αυτά, η επιστήμη αναπτύσσεται συνεχώς και

καινούριοι ορισμοί προτείνονται με σκοπό την καλύτερη περιγραφή των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Ο όρος *«learning disabilities»*, επινοήθηκε και προτάθηκε από τον Samuel Kirk, το 1962. Έγινε αμέσως αποδεκτός, γιατί ήταν γενικός, περιγραφικός, χωρίς να αναφέρεται σε πιθανή αιτιολογία. Σήμερα, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως τις καθορίζει η **National Joint Committee on Learning Disabilities**, στις ΗΠΑ, είναι ένα σύνολο διαταραχών σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που αφορούν την αντίληψη ή τη χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού. Στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συγκαταλέγονται η Δυσλεξία, η Δυσγραφία, η Δυσαναγνωσία, η Δυσορθογραφία και η Δυσαριθμησία. (Κρόκου)

Σύμφωνα με τον ορισμό του Samuel Kirk: *«παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.α. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές.....»*

Ο Kirk καταλήγει λέγοντας ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: *«..... παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες».* (Kirk, 1972, Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

Το 1987 **National Joint Committee on Learning Disabilities**, στις ΗΠΑ, ύστερα από 6 χρόνια διεπιστημονική έρευνα, καταλήγει στον εξής ορισμό: *« οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη την διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις*

μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι τόσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων». (Hammil,1990, Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

Τέλος, ο ορισμός που ενσωματώθηκε στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ,IDEA (Kavale & Forness, 2000) είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με αυτόν: « οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια την ατελή ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες». (IDEA,2002, Τρίγκα – Μερτίκα,2010)

Σύμφωνα με τον τελευταίο ορισμό του **National Joint Committee on Learning Disabilities**, δεν μιλάμε για παιδιά αλλά για “άτομα”. (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001)

1.3 Αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών

Διαταραχές στη μάθηση δεν αποτελούν μόνο υπόθεση του ατόμου στο οποίο εμφανίζονται, αλλά σε πολλές περιπτώσεις, είναι υπόθεση όλης της οικογένειας....

Κυπριωτάκης Α.. 1989

Οι αιτίες που οδηγούν στις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μέχρι σήμερα ασαφείς. Λόγω, της σημαντικής ετερογένειας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι πιθανό

να ευθύνονται περισσότεροι του ενός μηχανισμοί για την εμφάνιση τους. (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Παρόλο που δεν υπάρχει συμφωνία στην αιτιολογία, έως τώρα θεωρείται ότι μπορεί να οφείλονται στην προγεννητική περίοδο, στην περιγεννητική περίοδο, στην μεταγεννητική περίοδο, σε νευροβιολογικούς παράγοντες, σε κληρονομικούς παράγοντες και περιβαλλοντικούς παράγοντες. (Σακκάς, 2002, Πόρποδας, 2003)

Στην *προγεννητική περίοδο*, η μητέρα θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτική με την εγκυμοσύνη της, διότι το έμβρυο τότε αρχίζει να αναπτύσσει τις πρώτες του λειτουργίες. Η χρήση κοκαΐνης (ή άλλων ναρκωτικών ουσιών), το κάπνισμα, η κατανάλωση αλκοολούχων ποτών κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης, μπορεί να έχουν καταστροφικές συνέπειες στο αγέννητο παιδί. (Σακκάς, 2002)

Στην *περιγεννητική περίοδο*, κατά την διάρκεια της γέννας μπορεί να υπάρξουν επιπλοκές, που αργότερα να αιτιολογήσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο πρόωρος τοκετός, το χαμηλό βάρος του νεογνού καθώς και ο ομφάλιος λώρος (ο οποίος μπορεί να στριφτεί και να δημιουργήσει την προσωρινή διακοπή παροχής οξυγόνου, *ανοξαιμία*), μπορεί να υποδείξουν τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών του παιδιού στο μέλλον. (Σακκάς, 2002, Αναγνωστόπουλος, 2000)

Οι Μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανιστούν χωρίς να έχει υπάρξει κάποια επιπλοκή στο προγεννητικό και περιγεννητικό ιστορικό. Σε αυτήν την περίπτωση, η *μεταγεννητική περίοδος* είναι κρίσιμη και σημαντική. Υπάρχουν πολλές πιθανότητες σε αυτήν την περίοδο να υπάρξουν εγκεφαλικά τραύματα. (Σακκάς, 2002, Αναγνωστόπουλος, 2000)

Για τους *νευροβιολογικούς παράγοντες*, έχουν γίνει πάρα πολλές μελέτες, καθώς πλέον υπάρχουν πολλές μέθοδοι που μπορεί να γίνει η παρατήρηση της εγκεφαλικής λειτουργίας πχ μαγνητική τομογραφία. (Σακκάς, 2002). Σύμφωνα με νεκροτομικές μελέτες ατόμων με ειδική διαταραχή κατά την ανάπτυξη, εντοπίστηκαν δυσπλασίες και έκτοπη ανάπτυξη των νευρώνων στο φλοιό του εγκεφάλου και στα δύο ημισφαίρια. Τα αποτελέσματα αποδόθηκαν στα ανώμαλα επίπεδα τεστοστερόνης στο πλάσμα εμβρυικού αίματος. (Αναγνωστόπουλος, 2000)

Τεχνικές *in vivo* του εγκεφάλου σε παιδιά με Μαθησιακές διαταραχές, όπως αξονική και μαγνητική τομογραφία, παρουσιάζουν ότι απουσιάζει η φυσιολογική ασυμμετρία των οπισθίων εγκεφαλικών περιοχών. Ενώ, νέες τεχνικές όπως το *PET* και το *SPET*, τα οποία επιτρέπουν την χαρτογράφηση της εγκεφαλικής ροής του αίματος κατά την διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων, παρουσιάζουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν στη νευροφυσιολογική τους δραστηριότητα από τα φυσιολογικά. (Αναγνωστόπουλος, 2000)

Οι *περιβαλλοντικοί παράγοντες*, είναι ένα σημαντικό κομμάτι για την ευθύνη των Μαθησιακών Δυσκολιών ενός παιδιού, περιλαμβάνει τόσο το σχολικό περιβάλλον όσο και το οικογενειακό περιβάλλον. Μπορεί να υπάρχει ένα ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, που να μην του επιτρέπει να πάρει την κατάλληλη γνώση. Επιπλέον, τα συναισθήματα του παιδιού και πιο συγκεκριμένα, αν έχει άγχος ή κατάθλιψη, καθώς και διαταραχές της προσωπικότητας, μπορεί να αποτελέσουν αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών. (Αναγνωστόπουλος, 2000)

Όσον αφορά τους *οικογενειακούς παράγοντες*, ο ρόλος της οικογένειας είναι ο πιο σημαντικός και ο πιο καταλυτικός. Ένα ασταθές οικογενειακό πλαίσιο, χαμηλό οικονομικό και πνευματικό επίπεδο, συχνές αλλαγές κατοικίας, υποβαθμισμένες και απαξιωτικές οικογενειακές συνθήκες, διαζύγιο, και υπερπροστατευτικότητα, προκαλούν φόβους και ανησυχίες στο παιδί, που εμποδίζουν την μαθησιακή του δυνατότητα.

1.4 Χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Η μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών, έχει αναδείξει μια σειρά από χαρακτηριστικά, που είναι κοινά σε έναν μεγάλο αριθμό παιδιών.

I. Αντίληψη

● *Οπτική – επεξεργασία* → εμφανίζουν δυσκολία στην *αντίληψη σχέσεων χώρου* (δυσκολεύονται να διακρίνουν το αριστερό και το δεξί, την κατεύθυνση και να εκτιμήσουν την απόσταση και την ταχύτητα), δυσκολία στην *οπτική διάκριση* (δυσκολεύονται στην διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων), δυσκολία στην *οπτική μνήμη* (δυσκολία στην αποθήκευση και στην ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά), δυσκολία στην *οπτική ακολουθία*

(δυσκολία στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά)

● *Ακουστική – επεξεργασία* → εμφανίζουν δυσκολία στην *ακουστική μνήμη* (δυσκολία στην αποθήκευση και στην ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται ακουστικά), δυσκολία στην *ακουστική ακολουθία* (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών)

2. Μνήμη

- Βραχύχρονη → είναι το μέρος του μνημονικού συστήματος που δέχεται τις πληροφορίες από τους αισθητηριακούς καταγραφείς. Αναγνωρίζονται οι πληροφορίες και παραμένουν για ένα διάστημα όχι μεγαλύτερο των 30 δευτερολέπτων.
- Μακρόχρονη → το μέρος όπου γίνεται η μόνιμη αποθήκευση των στοιχείων της πληροφορίας.
- Εργαζόμενη → το τελευταίο μέρος του μνημονικού συστήματος. Είναι η αδυναμία αποκωδικοποίησης της πληροφορίας.

3. Προσοχή και συγκέντρωση

Η προσοχή και η συγκέντρωση, είναι τόσο έντονα στην καθημερινότητα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που συχνά θεωρείται πως αυτά τα παιδιά ανήκουν στην ομάδα με ΔΕΠ – Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα). Όμως, δεν υπάρχει η ίδια αιτιολογία. Οι παράγοντες που έχουν προταθεί σαν αιτίες της προσοχής είναι η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για το έργο που τους δίνεται να δουλέψουν και η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στην διάσπαση.

4. Μεταγνώση

Είναι η γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, η ενεργητική παρακολούθηση τους από τον ίδιο, καθώς και οι διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές.

5. Κίνητρα

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν παρουσιάζουν ισχυρά κίνητρα αλλά υιοθετούν παθητικές μορφές μάθησης και διακρίνονται από μια στάση «μαθημένης αβοηθησίας».

Η συνεχόμενη αποτυχία έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να θεωρούν ότι δεν αξίζει να προσπαθούν.

6. Συμπεριφορά

Τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να ξεκινάνε από επιθετικότητα μέχρι και απάθεια ή εσωστρέφεια.

7. Αυτορρύθμιση

Είναι η μάθηση που αναφέρεται σε σκέψεις, συναισθήματα και ενέργειες που παράγονται από τον μαθητή και τις οποίες μπορεί να παρακολουθήσει και να προσαρμόσει σε βάθος χρόνου για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι.

8. Κοινωνικοί παράγοντες

- Κοινωνική αποδοχή από τους συνομήλικους
- Κοινωνική συμπεριφορά και κοινωνικές δεξιότητες
- Ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων – πληροφοριών
- Γνώση σχετικά με την κατάλληλη κατά περίπτωση συμπεριφορά

9. Συναισθηματική εξέλιξη

- Άγχος
- Χαμηλή αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση

1.5 Αξιολόγηση - Διάγνωση των ατόμων με Μαθησιακές δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δύσκολο να διαγνωστούν, διότι διαφέρουν μεταξύ τους, ως προς τα αίτια, όπως έχει ήδη αναφερθεί. (Μαριδάκη & Κασσωτάκη, 2005, Σακκάς, 2002).

Σε κάποιες περιπτώσεις, τα συμπτώματα δεν είναι εμφανή, είτε γιατί το παιδί είναι στην προσχολική ηλικία και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, αποδίδουν την μαθησιακή δυσκολία, σε ανωριμότητα του παιδιού ή σε τεμπελιά, είτε γιατί το παιδί

βρίσκεται ηλικιακά σε τέτοια ηλικία ώστε να αντιλαμβάνεται την δυσκολία του και να την καλύπτει, φέρνοντας καλούς βαθμούς στο σπίτι, αλλά καταπιέζοντας τον εαυτό του να μην φανεί κάτι στους άλλους και δημιουργώντας του έτσι ένα συνεχή άγχος και φόβο. (Σακκάς, 2002)

Στις περιπτώσεις που τα συμπτώματα είναι εμφανή, είναι όταν υπάρχει μια καθυστέρηση στον λόγο του παιδιού και τότε γίνεται κάποια παραπομπή για διάγνωση από το σχολείο, ή όταν οι γονείς είναι ευαισθητοποιημένοι σε αυτά τα θέματα και συγκρίνοντας το παιδί τους, με παιδιά της ηλικίας του, παρατηρούν κάποιες διαφορές. (Μαριδάκη & Κασσωτάκη, 2005, Σακκάς, 2002).

Αν το παιδί βρίσκεται στο δημοτικό, η διάγνωση θα γίνει από τον εκπαιδευτικό. Σε όλες τις περιπτώσεις η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση, είναι σημαντική. Η διάγνωση πραγματοποιείται συνήθως σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. (Μαριδάκη & Κασσωτάκη, 2005, Σακκάς, 2002).

Για να υπάρξει μια σωστή διάγνωση χωρίς διαγνωστικά λάθη, θα πρέπει να υπάρξουν κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης και μια διεπιστημονική ομάδα που θα απαρτίζεται από ειδικότητες, όπως: *ψυχίατρο, ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπευτή και παιδαγωγό* καθώς και άλλες ειδικότητες, αν αυτό κριθεί απαραίτητο. Ας μην ξεχαστεί πως ειδικότητες, όπως *οφθαλμίατρος, ωτορινολαρυγγολόγος και νευρολόγος* είναι απαραίτητες για την διαδικασία της διάγνωσης. (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010, Σακκάς, 2002, ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ & ΤΖΕΝΑΚΗ, 1998)

Η *λήψη κοινωνικού ιστορικού*, είναι απαραίτητη, διότι περιλαμβάνει πληροφορίες του ατόμου με Μαθησιακές Δυσκολίες, σχετικά με την ιατρική του προίστορία, την αναπτυξιακή του πορεία, την περίπτωση κληρονομικότητας και την εξέλιξη του προβλήματος. Επιπλέον, ζητούνται πληροφορίες από τους γονείς καθώς και του εκπαιδευτικού για την συμπεριφορά του παιδιού τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010, Σακκάς, 2002)

Η *Ιατρική εξέταση*, είναι εκείνη που θα δώσει τις απαντήσεις σχετικά με τα οργανικά αίτια (δυσλειτουργία στην όραση, στην ακοή, στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα και στην κινητικότητα του). (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010, Σακκάς, 2002)

Σημαντικό κομμάτι της διάγνωσης είναι το *επίπεδο της νοητικής ικανότητας* του ατόμου, που θα εκτιμηθεί από έναν ψυχολόγο. Υποστηρίζεται πως άτομα με δείκτη νοημοσύνης πάνω από 85 και προβλήματα μάθησης, παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον πρέπει να αξιολογηθούν οι γνωστικές λειτουργίες, όπως μνήμη και προσοχή, ικανότητες προσανατολισμού και η προσωπικότητα του. (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005, ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ & ΤΖΕΝΑΚΗ, 1998). Τέλος, πρέπει να γίνει η *κλινική συνέντευξη*, με το παιδί.

Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, η διεπιστημονική ομάδα έχει συλλέξει όλες τις πληροφορίες με σκοπό να γίνει η έκδοση της γνωμάτευσης που θα ορίσει αν το παιδί έχει Μαθησιακή Δυσκολία ή όχι. Θα πρέπει να εξάγουν προσεκτικά τα αποτελέσματα, ώστε να αποφευχθούν λάθη. Στο τέλος, σε μια γραπτή έκθεση συντάσσονται τα αποτελέσματα, προσδιορίζεται η Μαθησιακή Δυσκολία και δίνονται τρόποι αντιμετώπισης.

1.5.1 Διαγνωστικά εργαλεία Μαθησιακών Δυσκολιών

Στην Ελλάδα τα εργαλεία αξιολόγησης χωρίζονται σε *τυπικά μέσα αξιολόγησης* και *άτυπα μέσα αξιολόγησης*. Με την έννοια *τυπικά μέσα αξιολόγησης*, αναφερόμαστε σε σταθμισμένα τεστ, που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων. Οι επιδόσεις του μαθητή, συγκρίνονται με τις επιδόσεις των μαθητών μιας αντιπροσωπευτικής ομάδας της ίδιας ηλικίας που αποτελεί τη νόρμα. (Πόρποδας, 2003)

Ένα σταθμισμένο τεστ είναι το *Αθηνά Τεστ*, του Παρασκευόπουλου Ι. που εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1999. Το 2011, έγινε η επανέκδοση του με επανασταθμισμένη και βελτιωμένη μορφή σε νέο δείγμα παιδιών.

Χορηγείται κυρίως σε ηλικίες 5 έως 9 ετών, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά (παιδιά δημοτικού και γυμνασίου που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες). Εξετάζει τη νοητική ικανότητα, μνήμη ακολουθιών, ολοκλήρωση παραστάσεων, γραφο – φωνολογική ενημερότητα και νευροψυχολογική ωριμότητα. (Πόρποδας, 2005, Παρασκευόπουλος Ι. & Παρασκευοπούλου Π. , 2011)

Ένα άλλο σταθμισμένο τεστ στην Ελλάδα που βοηθάει στην Ανίχνευση των Μαθησιακών Δυσκολιών, είναι το *A' ΤΕΣΤ*, του Μαντούδη Σ. & Θωμαΐδου Λ.

Χορηγείται σε παιδιά του νηπιαγωγείου και ηλικίες 5 έως 6 ετών, που πρόκειται να μεταβούν στην Α' δημοτικού. Ελέγχει τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού, δεν μετράει την νοητική ικανότητα του παιδιού και δεν κάνει διάγνωση. Μπορεί να ανιχνεύσει στα παιδιά μικρές «ανωριμότητες», που μπορεί στις μεγαλύτερες τάξεις να προκαλούσαν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στην Ελλάδα υπάρχει ένα σταθμισμένο λογισμικό, το *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ)*, του Σκαλούμπακα Χ. & του Πρωτόπαπα Α.

Χορηγείται σε παιδιά Β' δημοτικού έως και Β' γυμνασίου. Μπορεί να χορηγηθεί στην Β' δημοτικού μετά από 1 Ιανουαρίου και σε όλες τις επόμενες τάξεις έως 31 Ιουλίου. Πρόκειται για ένα λογισμικό, που χρησιμοποιείται μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών και εξετάζει την ορθογραφία, την μορφοσυντακτική επεξεργασία, την κατανόηση προφορικού λόγου, την κατανόηση γραπτού κειμένου, το λεξιλόγιο, τη μη λεκτική νοητική ικανότητα, τη μνήμη εργασίας (εύρος προσοχής) και την αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής

Με την έννοια *άτυπα μέσα αξιολόγησης*, αναφερόμαστε σε τεστ που μπορούν να συνταχθούν εύκολα από γνωστικό υλικό, μειώνουν το άγχος και το φόβο των παιδιών γιατί δεν έχουν επίσημο χαρακτήρα και μπορούν να γίνονται συχνά από τον δάσκαλο για να φαίνεται αν υπάρχει ή όχι πρόοδος. Βέβαια, αυτά τα τεστ θα πρέπει να συντάσσονται σωστά και τα αποτελέσματα να είναι αξιόπιστα. (Πόρποδας, 2003)

Οικογένειες με παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

2.1 Ο ρόλος της οικογένειας

Όπως αναφέρθηκε και σε παραπάνω ενότητα, ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός τόσο στη Διάγνωση, όσο και στην Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Από πολύ νωρίς, το παιδί θα πρέπει να νιώσει από το οικογενειακό του περιβάλλον την αγάπη, τη φροντίδα και την στοργή. (Σακκάς, 2002)

Υπάρχουν 3 διαφορετικά μοντέλα στα οποία η οικογένεια επιλέγει που θα ανήκει. Στο *επιτρεπτικό μοντέλο*, οι γονείς από την μια δίνουν την ζεστασιά και την αγάπη, που χρειάζεται ένα παιδί να νιώσει και από την άλλη όμως δεν του επιτρέπουν να δει μέχρι που θα είναι τα όρια του. Αυτό, συμβαίνει διότι στα παιδιά, δεν εφαρμόζεται κάποια απαγόρευση ή κάποιο είδος τιμωρίας, παρά τα αφήνουν να αποφασίσουν μόνα τους για τον εαυτό τους. (Παπαδάτος, 2005)

Στη συνέχεια, στο *επιβλητικό μοντέλο*, οι γονείς από την μια έχουν την άποψη τους και τον απόλυτο έλεγχο για την κατάσταση του σπιτιού και από την άλλη επιτρέπουν στα παιδιά να "σπάσουν" τα όρια αυτά, εφόσον έχουν σωστά επιχειρήματα για να γίνει διαπραγμάτευση. Θεωρούν, ότι αν υπάρχει διάλογος, το παιδί θα αναπτύξει τις δικές του ελευθερίες καθώς και αυτονομία σκέψεων και πράξεων. (Παπαδάτος, 2005)

Τέλος, στο *αυταρχικό μοντέλο*, οι γονείς επιβάλλουν την υπακοή στους κανόνες που έχουν ορίσει, χωρίς καμία διαπραγμάτευση. Η τιμωρία και η αυστηρότητα λειτουργούν ως μέσο πειθαρχίας και δεν υπάρχει διάλογος καθώς και κανένα συναίσθημα αγάπης και ζεστασιάς προς τα παιδιά. (Παπαδάτος, 2005).

Καταλήγοντας, έρευνες έχουν δείξει πως η γονεϊκή στήριξη, όταν εκφράζεται από αποδοχή, ζεστασιά, ενδιαφέρον και κατανόηση προς τα παιδιά τους, όλο αυτό θα επηρεάσει θετικά, το βαθμό της αυτοεκτίμησης που θα αναπτύξει το παιδί στο μέλλον. Συνεπώς η προσωπικότητα του παιδιού που θα δημιουργηθεί, είναι αυτή που θα καθορίσει αν θα προκληθούν ψυχοπαθολογικά προβλήματα ή όχι. (Παπαδάτος, 2005)

Στο κομμάτι της διάγνωσης του παιδιού τους με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι γονείς μπορεί να βιώσουν πολλά συναισθήματα, όπως θυμό, απογοήτευση, πανικό, απομόνωση ή να εμφανίσουν σωματικά προβλήματα. Επιπλέον, μπορεί να υπάρξει σύγκρουση

ανάμεσα στους δύο γονείς, κυρίως για τις ευθύνες και να ακολουθήσει το συναίσθημα της άρνησης. (Παντελιάδου, 2007, Πόρποδας, 2003)

Τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται την στήριξη των γονιών τους και την επιβράβευση τους. Όσο πιο νωρίς, οι γονείς αποδεχτούν την κατάσταση και συνειδητοποιήσουν τι συμβαίνει στο παιδί, τόσο θετικό θα είναι για εκείνο, γιατί πλέον θα εστιάζουν στην πρόοδο του και όχι στις αποτυχίες. Σε αντίθετη περίπτωση, θα έχουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες από το παιδί και θα εμποδίζουν την ανάπτυξη του. Πλέον, η νομοθεσία δίνει το δικαίωμα στους γονείς να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές αποφάσεις που αφορούν το παιδί τους για το σχολείο. Φαίνεται πως όταν οι γονείς είναι υποστηρικτές του παιδιού τους, αυξάνεται η πρόοδος στις παρεμβάσεις στο σχολείο και παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα. (Παντελιάδου, 2007)

Συμπερασματικά, οι γονείς είναι πολύτιμοι βοηθοί. Είναι, εκείνοι που όταν το παιδί τους απογοητευτεί και αποθαρρυνθεί, θα το βοηθήσουν να μη χάσει το κουράγιο του και να συνεχίσει να αγωνίζεται και να πιστεύει στον εαυτό του και στις δυνατότητες του. Σαφώς και δεν πρέπει να γίνεται σύγκριση των επιδόσεων του με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του. Πέρα όμως από τα παιδιά, χρειάζονται και οι γονείς συνεχή τροφοδότηση για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν. Χρειάζονται γνώσεις σχετικά με το κομμάτι των Μαθησιακών Δυσκολιών και ίσως και συμβουλευτική για να έχουν μια καλή καθοδήγηση. (Μαυρομμάτη, 2004)

«μην ξεχνάτε πως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χρειάζονται ότι και τα άλλα παιδιά..... αγάπη, αποδοχή, προστασία, πειθαρχία και την ελευθερία να μεγαλώσουν και να μάθουν.....» (Πόρποδας, 2003)

2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν δύσκολο ρόλο, καθώς είναι εκείνοι που στο σχολείο θα παρατηρήσουν πρώτοι πως ένα παιδί παρουσιάζει κάποια δυσκολία. Σε αυτή τη περίπτωση, θα έχουν να αντιμετωπίσουν τους γονείς, οι οποίοι το πιο πιθανό είναι να μην θέλουν να ακούσουν κάποιο αρνητικό σχόλιο για το παιδί τους.

Πριν γίνει η πρώτη συνάντηση, καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να έχουν ψάξει το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, να έχουν ετοιμάσει τις ενδείξεις που δείχνουν ότι το παιδί ίσως παρουσιάζει κάποια δυσκολία, έτσι ώστε όταν θα συζητήσουν με τον γονιό να έχουν μαζί τους αντιπροσωπευτικό δείγμα, να έχουν χρόνο να συζητήσουν και να απαντήσουν σε στις ερωτήσεις τους. Σε περίπτωση που ο γονιός εκφράσει κάποια κριτική ή θυμό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παραμείνουν ευγενείς και ήρεμοι και να μην αναπτύξουν αμυντική στάση, αλλά αντιθέτως, να συζητήσουν μαζί του και να τον ρωτήσουν ποιος θα είναι ο στόχος για την επίλυση του προβλήματος.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προτείνουν προτάσεις για το πιο θα πρέπει να είναι το επόμενο τους βήμα. (Παντελιάδου, 2007)

2.3 Ο ρόλος του λογοθεραπευτή

Η διεπιστημονική ομάδα, βοηθάει σημαντικά στην επίλυση του προβλήματος. Ο ρόλος του Λογοθεραπευτή είναι εξίσου σημαντικός στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Έχει τον κρίσιμο ρόλο, να αναγνωρίσει στην προσχολική τα παιδιά που ανήκουν στη ομάδα υψηλού κινδύνου ώστε να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες. (σεμινάριο Λογοθεραπεία και Μαθησιακές Δυσκολίες)

Εφόσον οι μαθησιακές δυσκολίες διαγνωσθούν εγκαίρως, τότε δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εξελιχθεί σε μορφωτικό αλλά και ψυχολογικό επίπεδο. Η θεραπεία θα συγκεντρωθεί σε συγκεκριμένες δυσκολίες του παιδιού, δίνοντας του τρόπους να τις ξεπεράσει και να αρχίσει να αναπτύσσει πρόοδο. Ο Λογοθεραπευτής θα καλύψει τα μαθησιακά ελλείμματα των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τα δυνατά καθώς και τα αδύνατα του σημεία.

Σε μικρές ηλικίες, ο στόχος είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αφορούν την ανάγνωση, γραφή και κατανόηση βασικών αριθμητικών εννοιών. Σε μεγαλύτερες ηλικίες, στόχος είναι η σημασιολογική επεξεργασία κειμένων, η οργάνωση και μεταφορά πληροφοριών σε γραπτό και προφορικό επίπεδο.

Σκοπός είναι να ανέβουν οι επιδόσεις στο σχολικό του περιβάλλον αλλά και να μειώσει την χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα αρνητικά συναισθήματα που πιθανόν να έχει.

Πρέπει να σέβεται το παιδί, να δείχνει κατανόηση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και να προσπαθεί να ενθαρρύνει την ψυχολογία του.

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας όρος όπου πολλοί μύθοι έχουν δημιουργηθεί με το πέρασμα των χρόνων. Τα προβλήματα στη μάθηση δεν μπορούν να εξηγηθούν από έλλειψη της νοητικής ικανότητας ή από ανεπαρκή εκπαίδευση. Είναι κοινώς αποδεκτό πως ένα παιδί για να έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, θα πρέπει το IQ (δείκτης νοημοσύνης), να είναι περισσότερο από 80 και να έχει ελλείμματα σε κάποια ακαδημαϊκή επίδοση (ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά). (Prior M., 1996)

Ορισμός των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μία από τις κατηγορίες στις οποίες κατατάσσονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο όρος είναι γνωστός στην Ελλάδα και αναφέρεται σε μια κατηγορία ειδικών αναγκών. (Σημειώσεις Παιδαγωγικού τμήματος, Πολυχρονοπούλου 2012 -2013)

Το 1968. σύμφωνα με την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα Άτομα με Αναπηρία, *οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι τα παιδιά εκείνα που εμφανίζουν διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, οι οποίες διαταραχές μπορεί να εκδηλωθούν ως ανεπαρκής ικανότητα στην ακρόαση, τη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή ή την εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών. Τέτοιες είδους διαταραχές περιλαμβάνουν αντιληπτικές αδυναμίες, εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστη δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία.* (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005)

Είδη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

3.1 Δυσλεξία



3.1.1 Ιστορική αναδρομή

Η ιστορική αναδρομή της δυσλεξίας, φαίνεται πως ακολουθεί κοινή πορεία με την ιστορική αναδρομή των Μαθησιακών Δυσκολιών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το 1877 ο Γερμανός Kussmaul, ανακοίνωσε τη «λεξική τύφλωση», η οποία οφείλεται στην ανικανότητα να διαβάζουν γραπτές λέξεις, παρόλο που έχουν φυσιολογική όραση. Σε αυτήν την πορεία συνέχισαν και συνέβαλαν σημαντικοί ερευνητές όπως, ο Broca, ο Wernicke και ο Orton, ο οποίος ανέφερε την *στρεφοσυμβολία*, που είχε συνέπειες στην οπτικό – χωρική σύγχυση. Η αναγνωστική δυσλειτουργία που μελετήθηκε και συνεχίζει να μελετάται μέχρι και σήμερα αποδόθηκε με τον όρο Δυσλεξία.

Ο όρος δυσλεξία αναφέρεται σε μια ομάδα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, οι ειδικοί στην Αγγλία και στις Η.Π.Α., ήθελαν να δώσουν έναν όρο που θα αντιπροσωπεύει την αναγνωστική δυσλειτουργία. Οι δύο χώρες είχαν λάβει υπόψη την εκπαιδευτική διάσταση και όχι την δομική υπόσταση, γι' αυτό και ενώ επικρατούσε ο όρος δυσλεξία, η Αγγλία πρότεινε τον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες», ενώ οι Η.Π.Α. πρότειναν τον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Αδυναμίες». (Τάνος, 2004, Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

Ορισμός της Δυσλεξίας

Η δυσλεξία έχει ανακαλυφθεί εδώ και πολλά χρόνια. Με την πάροδο των χρόνων, έχουν διατυπωθεί πάρα πολλοί ορισμοί, από τους οποίους κανένας έως τώρα δεν επικράτησε ως κοινά αποδεκτός.

Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1887 από τον Γερμανό καθηγητή Berlin του Πανεπιστημίου της Στουτγάρδης, που επέλεξε τον όρο «δυσλεξία» για τον χαρακτηρισμό

της αναγνωστικής δυσκολίας. (Στασινός, 2001, Τάνος, 2004). Ο πρώτος ορισμός προτάθηκε από την Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας και έγινε αποδεκτός την δεκαετία του 1990.

Σύμφωνα με αυτόν: « η αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά τη συνήθη διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές αδυναμίες, οι οποίες συχνά, έχουν οργανική προέλευση».

Το 1994, ένας δεύτερος ορισμός έρχεται από την Διεθνή Εταιρεία Δυσλεξίας. Σύμφωνα με αυτόν: « η δυσλεξία είναι μια εγγενής γλωσσική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία του ατόμου να αποκωδικοποιεί τις λέξεις και εκδηλώνεται συνήθως με την αδυναμία του να τις επεξεργάζεται φωνολογικά». (Τάνος, 2004, Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

Χαρακτηριστικός είναι και ο ορισμός της Αμερικάνικης Εταιρείας Δυσλεξίας Orton Society το 1994: « η δυσλεξία είναι μια νευρολογική φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου, ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανόμενης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση». (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

Άλλοι ορισμοί, υποστηρίζουν πως είναι η εξαιρετική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δυσκολία στην Ανάγνωση, δυσανάλογα επίμονη προς την ηλικία και το νοητικό δυναμικό του μαθητή, και επίσης επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της Ορθογραφίας των λέξεων και στην αυτοματοποίηση της Ορθογραφικής Ικανότητας. (Μαυρομμάτη, 1995)

Η ύπαρξη αυτών των πολλών ορισμών, φανερώνει την σύγχυση που επικρατεί γύρω από τον ορισμό και κατά συνέπεια και γύρω από την αιτιολογία.

3.1.2 Αιτιολογικοί παράγοντες

Η αιτιολογία της δυσλεξίας, δεν είναι ξεκάθαρο αν πρόκειται για κληρονομικούς παράγοντες. Μελέτες έχουν δείξει ότι πρόκειται για κάποια δυσλειτουργία στις περιοχές του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τις κυριότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με την δυσλεξία, η αιτιολογία οφείλεται σε:

- Νευρολογικές υπολειτουργίες
- Ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία
- Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία
- Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών

Νευρολογικές υπολειτουργίες

Πολλοί ερευνητές, έχουν υποστηρίξει πως η δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα στα οποία παρατηρούνται ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευρολογικής φύσεως. Τα συμπτώματα διακρίνονται σε παιδιά παρά σε εφήβους και αφορούν δυσκολία στην αντίληψη και στην οργάνωση χώρου, στη διάκριση αντικειμένων από το χώρο και στην άρθρωση του προφορικού λόγου. Ως αποτέλεσμα, ήταν η δημιουργία 2 θεωριών.

Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία, υπάρχει η ύπαρξη μιας κεντρικής αναπτυξιακής ανωμαλίας του εγκεφάλου, ενώ η δεύτερη θεωρία υποστηρίζει μια λειτουργική βλάβη στη γενική οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας και προτάθηκε από τον Orton.

Ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία

Σε αυτήν την κατηγορία υποστηρίζεται ότι η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα της ημισφαιρικής κυριαρχίας η οποία εκδηλώνεται καθυστερημένα ή και καθόλου. Οι λειτουργίες του λόγου βασίζονται και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την αυτόματη χρήση της γλώσσας, ενώ το αριστερό είναι υπεύθυνο για τη δημιουργική χρήση της.

Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία

Αυτή η κατηγορία είναι η πιο διαδεδομένη ερμηνεία της δυσλεξίας. Στην ιστορική αναδρομή παρατηρείται πως την δυσλεξία την ερεύνησαν οφθαλμίατροι και νευρολόγοι. Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν «οφθαλμικές κινήσεις», που χαρακτηρίζονται από αστάθεια και συντομότερη διάρκεια συγκέντρωσης. Οι έρευνες ακόμα συνεχίζονται και η όραση ως αίτιο της δυσλεξίας δεν έχει επιβεβαιωθεί.

Κατά την άποψη του Birch το 1962, οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες απορρέουν από μια ελαττωματική λειτουργία του συστήματος της οπτικής αντίληψης, επηρεάζουν την επεξεργασία των πληροφοριών και από την άλλη η αντιληπτική αδυναμία επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να αντιληφθεί τις λέξεις ως μορφολογικά σύνολα.

Τέλος, μια άλλη θεωρητική άποψη είναι το ελάττωμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία των πληροφοριών. Η θεωρία βασίστηκε στον Orton, ότι τα παιδιά με δυσλεξία κάνουν καθρεφτικά λάθη, δηλαδή η αποτυχία των παιδιών να αναπαράγουν τα γράμματα της λέξης στη σωστή σειρά. Από τότε, η υπόθεση της «ελαττωματικής αντίληψης της έννοιας της διαδοχής» έγινε η αιτία της δυσλεξίας και έγινε ευρύτατα αποδεκτή.

Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών

Αυτή η κατηγορία στηρίζεται στην «γενετική υπόθεση» και στην συχνότητα των περιστατικών των παιδιών με δυσλεξία και της οικογένειας του. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, παρατηρείται πως οι κληρονομικοί παράγοντες, είναι υπεύθυνοι σε κάποιες περιπτώσεις και όχι σε όλες.

Στην γενετική θεωρία, αναφέρεται πως η δυσλεξία εκδηλώνεται στα αγόρια παρά στα κορίτσια με αναλογία 4 προς 1. Αυτό μπορεί να είναι αποτέλεσμα της ταχύτερης γλωσσικής ανάπτυξης, αλλά δεν δίνει ξεκάθαρη απάντηση σχετικά με τα δύο φύλα.

Το συμπέρασμα είναι πως οι κληρονομικοί παράγοντες δεν είναι ξεκάθαρο, αν είναι αιτία της δυσλεξίας.

3.1.3 Τύποι και Μορφές Δυσλεξίας

Η Δυσλεξία, ως μια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, την *ειδική ή εξελικτική δυσλεξία* και την *επίκτητη δυσλεξία*. Η *ειδική ή εξελικτική δυσλεξία*, εμφανίζεται σε άτομα με αναγνωστικές αδυναμίες ακόμα και όταν υπάρχει φυσιολογική νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη καθώς και επαρκή εκπαίδευση. Χωρίζεται σε 2 κατηγορίες, την *οπτική* και την *ακουστική*. Σε αντίθεση με την *επίκτητη δυσλεξία*, η οποία εμφανίζεται σε άτομα που έχουν κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα και στα οποία έχει προκληθεί κάποιο εγκεφαλικό τραύμα κατά την διάρκεια της ζωής τους. (Πόρποδας, 1997)

Οπτική δυσλεξία

Η οπτική δυσλεξία είναι πλέον μια διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας η οποία εκδηλώνεται ως δυσκολία μάθησης, εξαιτίας της οπτικής λειτουργίας. Ωστόσο, η όραση δεν είναι η κύρια αιτία της οπτικής δυσλεξίας. Χαρακτηρίζεται από αδυναμία του ατόμου να διακρίνει σύνθετα σχήματα, να αντιληφθεί και να καταγράψει οπτικές ακολουθίες.

Στην ανάγνωση, μπορεί να συγχέει τις λέξεις ή τα γράμματα που έχουν οπτικές ομοιότητες. Αντιθέτως, στην ορθογραφία, χαρακτηρίζονται από φωνητικά λάθη. Έχει παρατηρηθεί πως κάποια παιδιά μπορούν να γράψουν σωστά μερικές ανώμαλες λέξεις, ενώ κάποιες εύκολες να τις γράψουν λάθος.

Επιπλέον, δεν θα πρέπει να ξεχνιούνται και τα αρνητικά συναισθήματα που εκφράζει το παιδί, λόγω ότι βιώνει μια απογοήτευση. Η απογοήτευση, εστιάζεται στην διαρκή σύγχυση που βρίσκονται. Οι γονείς και οι δάσκαλοι, θα πρέπει να είναι κοντά στα παιδιά και να τα ενθαρρύνουν. (Πόρποδας, 1997, Στασινός, 2001)

Ακουστική δυσλεξία

Η ακουστική δυσλεξία είναι η πιο δύσκολη μορφή, όσον αφορά την αντιμετώπιση της. Κύριο χαρακτηριστικό της δεν είναι η δυσκολία στην ακοή, καθώς δεν έχουν κάποια δυσλειτουργία και το οποίο μπορεί να επιβεβαιωθεί με τεστ ακοομετρίας.

Χαρακτηριστικό της ακουστικής δυσλεξίας, είναι η δυσκολία να διακρίνει με ευχέρεια τις διαφορές ανάμεσα σε ήχους που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα. Αυτό έχει ως συνέπεια τις χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφία και την ανάγνωση, καθώς

στις λέξεις, που γράφουν μπορεί να λείπουν συλλαβές ενδιάμεσα, λόγω ότι μπορεί να μην διακρίνουν όλα τα μέρη του συνόλου της λέξης.

Σύμφωνα με την Border το 1973 πρότεινε 3 τύπους: τη *δυσφωνητική δυσλεξία (dysfonetic dyslexia)*, τη *δυσειδητική δυσλεξία (dysdetic dyslexia)* και το *μεικτό τύπο δυσλεξίας*. Στην *δυσφωνητική δυσλεξία*, τα παιδιά δυσκολεύονται να χωρίσουν μια λέξη σε ήχους ή να διακρίνουν τις διάφορες φθογγικές αποχρώσεις. Στη *δυσειδητική δυσλεξία*, τα παιδιά πιθανόν να μην αντιλαμβάνονται τις λέξεις ως σύνολα, η ανάγνωση τους είναι αργή και μπορεί να δυσκολεύονται σε λέξεις που τους είναι άγνωστες. Τέλος, ο *μεικτός τύπος*, είναι η μείξη της *δυσφωνητικής* και *δυσειδητικής* *δυσλεξίας* μαζί. Η Boder, θεωρεί πως συγχέουν τα γράμματα που παρουσιάζουν οπτική ομοιότητα μεταξύ τους. (Πόρποδας, 1997. Στασινός, 2001, Hultquist, 2006)

3.1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με Δυσλεξία

Τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να εμφανίσουν μια σειρά από συμπτώματα στην ανάγνωση, στη μορφή της γραφής και ορθογραφίας και στην συμπεριφορά.

Συγκεκριμένα:

Στην Ανάγνωση:

- αργός ρυθμός ανάγνωσης
- καθρεφτική ανάγνωση (πχ ε – 3, άλλο – όλα)
- δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που έχουν τα ίδια γράμματα (πχ μόνος – νόμος)
- δυσκολία στην ανάγνωση και στην προφορά ασυνήθιστων και πολυσύλλαβων λέξεων
- αντικατάσταση λέξης με παρόμοιας σημασίας (πχ βράδυ - νύχτα)
- δυσκολία στη διατήρηση της συνέχειας του κειμένου που διαβάζεται
- ελλιπής κατανόηση του κειμένου που διαβάζει
- λάθος προφορά φωνηέντων και συμφώνων

Στην Γραφή και Ορθογραφία:

- ακατάστατη και δυσανάγνωστη γραφή
- καθρεφτική γραφή (ρ – 9)
- αντικατάσταση, παράλειψη και αντιμετάθεση γραμμάτων
- υπερβολικά ορθογραφικά λάθη
- απροθυμία για γράψιμο, κακογραφία, μουντζούρες στο γραπτό
- δυσκολεύονται να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους

Στην συμπεριφορά:

- δυσκολία στη διάκριση αριστερό – δεξί
- δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών διαδοχής, της σειράς και της διεύθυνσης
- δυσκολία στην βραχύχρονη και στην μακρόχρονη μνήμη
- σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου
- αδυναμία συγκέντρωσης και κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα
- χαμηλή αυτοεκτίμηση
- ακαταστασία στα τετράδια και τη τσάντα

(Τάνος, 2004, Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005, Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

3.1.5 Διάγνωση

Η διάγνωση ξεκινάει όταν το άτομο αποτυγχάνει στο σχολείο και ο εκπαιδευτικός παραπέμπει τους γονείς για αξιολόγηση και διάγνωση. Το άτομο θα το αξιολογήσει η διεπιστημονική ομάδα, η οποία θα απαρτίζεται από ψυχολόγο, εκπαιδευτικό, ειδικό παιδαγωγό και λογοθεραπευτή. Η ομάδα, θα συνεργαστεί και με άλλες ειδικότητες, όπως, οφθαλμίατρο, ακουσολόγο, νευρολόγο και κοινωνικό λειτουργό για τις περαιτέρω εξετάσεις. (Πολυχρόνη & Χατζηχήστου & Μπίμπου, 2010, Σημειώσεις Παιδαγωγικού τμήματος, Πολυχρονοπούλου 2012 -2013). Όσο νωρίτερα διαγνωστεί η δυσλεξία και όσο πιο γρήγορα μπει σε ένα εξατομικευμένο υποστηρικτικό πρόγραμμα από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να ξεπεράσει την μαθησιακή δυσκολία. (Τάνος, 2004)

Προκειμένου να διαγνωστεί ένα άτομο με δυσλεξία, θα πρέπει να γίνει *Ψυχολογική αξιολόγηση*, με την οποία θα μετρηθεί το επίπεδο της νοητικής ικανότητας

του, μέσω του τεστ νοημοσύνης. Θα πρέπει μέσω αυτής της αξιολόγησης να αποκλειστεί ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται σε νοητική υστέρηση, αισθητηριακές βλάβες, συναισθηματικές διαταραχές και περιβαλλοντική αποστέρηση. (Πολυχρόνη & Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010)

Έπειτα, εφόσον οι *Ιατρικές εξετάσεις* έχουν αποκλείσει οποιοδήποτε ιατρικό πρόβλημα όρασης ή ακοής, θα γίνει η *αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης*. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει λεπτομερή ανάλυση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών, μέσω σταθμισμένων ή μη σταθμισμένων τεστ, προκειμένου να διεξαχθούν ακριβή αποτελέσματα σχετικά με την πορεία του παιδιού. Τέλος, πρέπει να γίνει η *αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών και η ψυχική του υγεία*. (Πολυχρόνη & Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010)

Η διάγνωση για να θεωρηθεί αξιόπιστη και έγκυρη θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένη. Μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση περιλαμβάνει: την *κλινική συνέντευξη*, στους γονείς, στον εκπαιδευτικό και στο άτομο, χορήγηση μιας ολοκληρωμένης κλίμακας νοημοσύνης και σταθμισμένης στην Ελλάδα, αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού και χορήγηση των ψυχομετρικών δοκιμασιών. (Πολυχρόνη & Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010)

Οι χώροι που διεξάγεται η αξιολόγηση και η διάγνωση είναι τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Διαγνωστικά Συμβουλευτικά Κέντρα, όπως το Κέντρο Ψυχική Υγιεινής, και τέλος τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης – Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) από τα οποία θα δοθεί και η γνωμάτευση. (Πολυχρόνη & Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010, Σημειώσεις Παιδαγωγικού τμήματος, Πολυχρονοπούλου 2012 -2013)

3.1.6 Θεραπευτική παρέμβαση

Εφόσον, έχει γίνει η γνωμάτευση, η θεραπευτική παρέμβαση πρέπει να σχεδιαστεί με προσεχτικό τρόπο, στηριζόμενο στις ικανότητες και τις αρέσκειες του ατόμου, για την καλύτερη απόδοση. Ο εκπαιδευτικός και ο γονιός είναι σημαντικοί στο θεραπευτικό κομμάτι.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνεργάζεται και να προσαρμόζεται σύμφωνα με τους ρυθμούς του ατόμου, προκειμένου να μην του δημιουργεί άγχος. Θα πρέπει να είναι υπομονετικός, να αποδέχεται το άτομο με τις αδυναμίες του και να φροντίσει να δημιουργήσει σχέση φιλική και εμπιστοσύνης. (Μαυρομάτη, 1995)

Το άτομο με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χρειάζεται 3 φορές περισσότερο χρόνο να μάθει και θα κουραστεί πιο γρήγορα. Δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να χρησιμοποιηθούν δωροδοκίες, απειλές ή παραινήσεις τύπου 'προσπάθησε περισσότερο'. (Πόρποδας, 2003)

Όποια και αν είναι η θεραπευτική παρέμβαση, αν οι γονείς δεν είναι δίπλα σε αυτή την προσπάθεια του ατόμου και δεν το υποστηρίζουν, τότε δεν θα υπάρχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Καλό θα είναι να δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας και ενθάρρυνσης στο σπίτι. (Πόρποδας, 2003)

Σχεδιάζοντας την θεραπευτική παρέμβαση, καλό θα ήταν να υπάρχουν μικρές ενότητες, πλούσιο και ελκυστικό υλικό αλλά και συνεχή ανανέωση του, το μάθημα να είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό, να υπάρχουν κίνητρα και τόνωση του συναισθήματος της αυτοεκτίμησης, υπομονετικότητα, αποδοχή και σεβασμός και τέλος η πολυαισθητηριακή προσέγγιση – συμμετοχή όλων των αισθήσεων. (Μαυρομάτη, 1995)

Ασκήσεις κατάτμησης

● Αρχικά, μπορούν να δοθούν προφορικά λέξεις στο άτομο και εκείνο καλείται να τις χωρίσει σε συλλαβές – *μπορεί να χτυπάει παλαμάκια, κάποιο αντικείμενο στο θρανίο ή γενικά να συνοδεύει κάθε συλλαβή με έναν ήχο που εκείνο θέλει*. Η διαβάθμιση ξεκινάει με δύο συλλαβές και καταλήγει με πολυσύλλαβες.

● Έπειτα, να δοθούν λέξεις πάλι προφορικά και χωριστούν σε γράμματα, αρχίζοντας από απλές συλλαβές (*πχ τα → τ και α*) και στη συνέχεια πολυσύλλαβες λέξεις (*πχ κρεβατάκι → κ – ρ – ε – β – α – τ – ά – κ – ι*)

Οι λέξεις που περιέχουν σύμπλεγμα είναι δύσκολες και όσο πιο δύσκολο το σύμπλεγμα τόσο πιο δυσκολότερη γίνεται η άσκηση.

Ασκήσεις συγκερασμού → πρόκειται για ασκήσεις που είναι ακριβώς το αντίθετο από τις ασκήσεις κατάτμησης. Δίνονται οι φθόγγοι μια λέξης και ανά 2 φθόγγους το δευτερόλεπτο, το άτομο καλείται να πει ποια ήταν η λέξη (*πχ β – ρ – ο – χ – ή → βροχή*)

- Η άσκηση θα ξεκινήσει με συλλαβές δύο γραμμάτων (πχ το)
- Έπειτα, με τρία γράμματα (πχ από, φως)
- Λέξεις με τέσσερα γράμματα, από τις οποίες κάποιες θα είναι χωρίς σύμπλεγμα, κάποιες με σύμπλεγμα και κάποιες με τελικό σίγμα μόνο (πχ βάζο, άκρη, όμως)
- Η ίδια διαδικασία με πέντε γράμματα, αλλά προσθέτουμε και λέξη με τριπλό σύμπλεγμα (πχ ελάφι, σκάλα, λαγός, άσπρο)

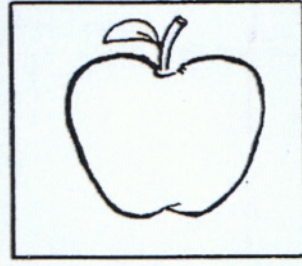
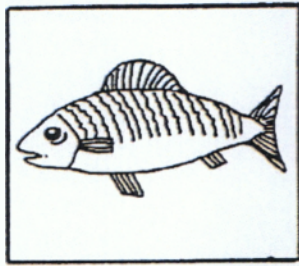
Το επίπεδο δυσκολίας αυξάνεται, εφόσον υπάρχει επιτυχία στο προηγούμενο.... Η συνέχεια των ασκήσεων συγκερασμού θα γίνει

- λέξεις με φωνηεντικά συμπλέγματα (πχ Μάιος)
- λέξεις με δίψηφα φωνήεντα μόνο (πχ ράβει)
- λέξεις με δίψηφα σύμφωνα μόνο (πχ τζάκι)

Οι ασκήσεις και το υλικό θα διαμορφωθούν σύμφωνα με τις ικανότητες του ατόμου. Ανάλογα με το που συγκεντρώνονται τα λάθη του ατόμου ο εκπαιδευτικός θα τα παρατηρεί και θα τα σημειώνει για να συνεχίζει ομαλά η παρέμβαση.

Ασκήσεις συγκερασμού με εικόνες

Σε αυτήν την άσκηση δίνονται 3 εικόνες τις οποίες βλέπει το άτομο και τα ονόματα αυτών των εικόνων (οι λέξεις) θα δίνονται ανά φθόγγο προφορικά στο παιδί, που θα δείχνει την κατάλληλη εικόνα αφού έχει συνθέσει τα γράμματα ένα – ένα που άκουσε. Οι εικόνες είναι σημαντικές γιατί ακόμα και τα γράμματα όλα να μην έχει συκρατήσει στο μυαλό του, θα μπορεί να βρει τη λέξη και να δείξει τη σωστή εικόνα, αν οι άλλες εικονιζόμενες λέξεις έχουν σημαντικές μορφολογικές διαφοροποιήσεις από τη ζητούμενη.



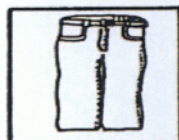
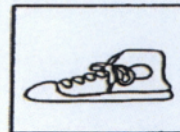
(Λέξεις: ρόδι, μήλο, ψάρι)

Ένωσε τις λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα



Υπάρχουν δύο ζεύγη λέξεων

Να βρεις τρεις λέξεις που έχουν την συλλαβή «ΠΑ»



..... και έτσι συνεχίζονται οι ασκήσεις με πολλά παραδείγματα.

Άσκηση ρουλέτα

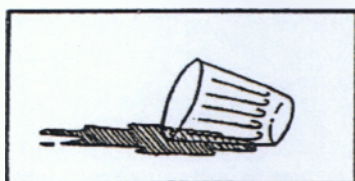
➤ Ο εκπαιδευτικός γυρνάει την ρουλέτα και το παιδί πρέπει να βρει όσες λέξεις μπορεί και να αρχίζουν από το γράμμα που σταμάτησε η ρουλέτα.

Στο δίσκο της ρουλέτας εκτός από γράμματα, μπορεί να έχει και συλλαβές και συμπλέγματα....

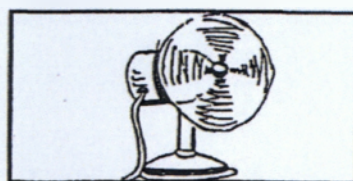
Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, διαμορφώνονται και οι ασκήσεις. Όταν το παιδί είναι σε ηλικία που έχει κατακτήσει την Αναγνωστική Ικανότητα και την Ικανότητα για Γραφή, τότε ακόμα πιο πολλές ασκήσεις μπορούν να συμπεριληφθούν, όπως γραμματικής..

Άλλα είδη ασκήσεων

♦ Ένωσε το κάθε γράμμα με τη σωστή εικόνα



σ



α

π

β

- ✦ Ένωσε τις συλλαβές που πρέπει με τη σωστή εικόνα



να
νι
πα
πο
πι
θα
θο
θη
λα
λο
λι

(Μαυρομάτη, 1995)

Ένας άλλος τρόπος που αξίζει να σημειωθεί στην θεραπευτική παρέμβαση, είναι η *Τεχνολογία της Πληροφορικής*. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να ενθαρρύνει την επίδοση του ατόμου με Δυσλεξία.....

- ✦ ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πληκτρολόγιο και στην επεξεργασία λέξεων
- ✦ στη χρήση προγράμματος διόρθωσης της ορθογραφίας
- ✦ στη χρήση της ως βοήθημα για μάθηση
- ✦ στη χρήση εμπορικών προγραμμάτων διδακτικού υλικού

(Πόρποδας,2003)

3.2 Δυσορθογραφία



3.2.1 Ιστορική αναδρομή

Οι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν τον όρο «ορθογραφία» όταν αναφέρονται στο ακολουθούμενο γραπτό σύστημα μια γλώσσας. (Στασινός, 2001)

Η Νεοελληνική γλώσσα είναι ριζωμένη από την αρχαιότητα. Από τον 1^ο αιώνα μ. Χ., όταν εγκαταλείπεται η προφορά της κλασσικής περιόδου, ξεκίνησε το πρόβλημα, παρόλα αυτά ο τρόπος γραφής δεν άλλαξε μέχρι τον 18^ο αιώνα. (Ζάχος, 1991)

Η γραφή της Νεοελληνικής γλώσσας συστηματοποιείται από τον Μ. Τριανταφυλλίδη και η οποία σήμερα αποτέλεσε τη βάση για τη σημερινή γραφή της γλώσσας μας.

Σύμφωνα με αυτή γίνεται:

- ⬇ η κατάργηση των πνευμάτων
- ⬇ η καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος
- ⬇ η απλούστευση ή η κατάργηση πολλών ορθογραφικών κανόνων

Η Νεοελληνική γραφή έχει ένα αλφάβητο, το οποίο αποτελείται από 24 γράμματα, τα οποία συνδυάζονται για να αποδώσουν 25 φωνήματα της ελληνικής γλώσσας και τους επιπλέον δίφθογγους. (Ζάχος, 1991, Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2011)

Η ορθογραφία είναι η καταγραφή φθόγγων με τυποποιημένους κανόνες, που δεν τηρούν τη φωνητική πραγματικότητα της γλώσσας. (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2011)

Ορισμός της Δυσορθογραφίας

Η Δυσορθογραφία, είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, που αφορά δυσκολία της γραφής τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου. Οι δυσκολίες στην ορθογραφία μπορεί να συνυπάρχουν με αναγνωστικές δυσκολίες και συγκεκριμένα με τη Δυσλεξία. Όμως δεν είναι σπάνιο η Δυσορθογραφία να παρουσιαστεί μόνη της χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση. (ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ & ΤΖΕΝΑΚΗ, 1998, Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2011, άρθρο Κρόκου)

Η Δυσορθογραφία είναι μια διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης. Η βασική ανεπάρκεια εδώ είναι μια έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική. (ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ & ΤΖΕΝΑΚΗ, 1998)

Άλλος ορισμός: « *η Δυσορθογραφία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση Ικανότητας για Ορθογραφημένη γραφή, ενώ η Ικανότητα για Ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή*» (Μαυρομάτη, 1995, Παντελιάδου, 2000)

3.2.2 Αιτιολογικοί παράγοντες

Τα αίτια της Δυσορθογραφίας μπορεί να είναι κάποιες εγκεφαλικές βλάβες στις περιοχές του λόγου. *Επιπλέον μπορεί να υποδηλώνει:*

- 👇 μια διαταραχή λόγου
- 👇 μια οπτικοαντιληπτική δυσλειτουργία
- 👇 ένα ακουστικοαντιληπτικό πρόβλημα
- 👇 μια κινητική – εκφραστική ανεπάρκεια στη διαδοχή
- 👇 μια ανεπάρκεια οπτικο – ακουστικής μνήμης
- 👇 ένα συνδυασμό των παραπάνω

(ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ & ΤΖΕΝΑΚΗ, 1998)

3.2.3 *Στάδια Ανάπτυξης της Ορθογραφικής Δεξιότητας*

Η Frith το 1985, υποδεικνύει πως υπάρχουν 3 φάσεις:

- Λογογραφική (λόγος – ήχοι /σχήματα)
 - Αλφαβητική (τεμάχια των ήχων που εκφέρονται σε γράμματα και αναγνώριση μορφημάτων)
 - Ορθογραφική (καθιέρωση της ανεξαρτησίας της γραπτής γλώσσας)
- (Παντελιάδου, 2000, Στασινός, 2001)

3.2.4 *Χαρακτηριστικά ατόμων με Δυσορθογραφία*

- 🔪 Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών
- 🔪 Αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών
- 🔪 Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών
- 🔪 Χρήση του κεφαλαίου γράμματος
- 🔪 Τονισμός (παρατονισμός) ή παντελής έλλειψη τόνων
- 🔪 Απουσία απόστασης μεταξύ λέξεων στην πρόταση
- 🔪 Κακή γραφή γραμμάτων
- 🔪 Λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας
- 🔪 Λάθη ιστορικής ορθογραφίας
- 🔪 Έλλειψη γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις
- 🔪 Αντιστροφή συλλαβών
- 🔪 ‘Νεογραφισμοί’, κολλημένα γράμματα

(Παντελιάδου, 2000, ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ, 2013)

3.2.5 *Διάγνωση*

Στην διάγνωση της ορθογραφίας, πρέπει να μελετηθούν όλες οι δεξιότητες συμπεριφοράς προκειμένου να φανούν τυχόν δυσλειτουργίες καθώς και σχετικές ανεπάρκειες συμπεριφοράς. Δεν θα εξεταστεί μόνο η δυσκολία της Δυσορθογραφίας αλλά η συνολική ανάπτυξη του παιδιού. (ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ & ΤΖΕΝΑΚΗ, 1998). Τέλος, πρέπει να αποκλειστούν αίτια, όπως κακή διδασκαλία, χαμηλό κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο και ελλειμματική προσοχή. (Παντελιάδου, 2000)

3.2.6 Θεραπευτική παρέμβαση

Για την θεραπευτική παρέμβαση της Δυσορθογραφίας υπάρχουν πολλοί μέθοδοι και τεχνικές. Αρχικά, θα πρέπει να τονιστεί πόσο σημαντικό είναι η παροχή ανατροφοδότησης. Το παιδί χρειάζεται ενθάρρυνση, λόγω της χρόνιας αποτυχίας στην ορθογραφία, αλλά και γιατί θα το βοηθήσει να δημιουργήσει εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση. Θα πρέπει να υπάρχει θετική ανατροφοδότηση όταν είναι απαραίτητο και δεν θα πρέπει να γίνεται επιβράβευση όταν το παιδί θα έχει κάνει κάτι αρνητικό, διότι θα το εκλάβει ως επιβεβαίωση των χαμηλών του ικανοτήτων. (Παντελιάδου, 2000)

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές είναι:

- 👇 Παραδοσιακές
- 👇 Διορθωτικές → πολυαισθητηριακή προσέγγιση Fernald, πολυαισθητηριακή μέθοδος Gillingham, μέθοδος Horn, εικονογραφικές μέθοδοι και φωνο - οπτική μέθοδος
- 👇 Εξειδικευμένες → μέθοδοι μίμησης, χρονική καθυστέρηση, λίστες λέξεων, αντίγραψε - κάλυψε – σύγκρινε, αυτορρύθμιση, χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, κατευθυνόμενη άσκηση.

Πολυαισθητηριακή προσέγγιση Fernald

- Η δασκάλα γράφει και διαβάζει τη λέξη
- Ο μαθητής ιχνηλατεί τη λέξη στον αέρα ενώ τη λέει και ύστερα γράφει τη λέξη σε χαρτί
- Ο μαθητής ξαναγράφει από μνήμης τη λέξη. Αν είναι σωστή μπαίνει στο «κουτί λέξεων», αλλιώς αν είναι λάθος, γίνεται επανάληψη από την αρχή

Πολυαισθητηριακή μέθοδος Gillingham

Είναι μέθοδος της προφορικής ορθογραφίας και δίνει έμφαση στην άσκηση και την επανάληψη. Στόχος είναι το παιδί να ξεκινήσει από τις λέξεις που υπάρχει αντιστοιχία φωνημάτων – γραφημάτων και εφόσον μάθει να την ορθογραφία τους θα συνεχίσει με πιο περίπλοκες. Στο τέλος, δημιουργούνται προτάσεις και ιστορίες με τις λέξεις που έχει μάθει.

Μέθοδος Horn

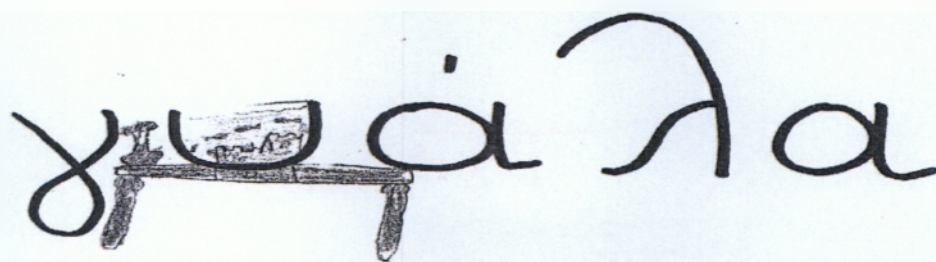
Στόχος αυτής της μεθόδου, είναι μέσω της ανάκλησης, της προφοράς, της οπτικοποίησης και της διόρθωσης της ανάγνωσης να δημιουργείται πρόοδος του παιδιού. Αν παρατηρηθεί κάποιο λάθος, το παιδί καλείται να ξαναεπαναλάβει την ίδια διαδικασία έως ότου να μην επαναληφθεί το λάθος.

Εικονογραφικές μέθοδοι

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιεί τα «εικονογραφήματα». Ο εκπαιδευτικός θα έχει προεπιλέξει τις λέξεις και στην συνέχεια θα συζητήσει με το παιδί σχετικά με τη σημασία της λέξης και για το ποια επρόκειτο να είναι η εικόνα. Αρχικά ζωγραφίζεται το σκίτσο που έχει σχέση με την σημασία της λέξης και αυτή γράφεται πάνω του. Η εικόνα ζωγραφίζεται στο τετράδιο του παιδιού.

Φωνο – οπτική μέθοδος

Η μέθοδος αυτή έχει στόχο να παρουσιάσει στο μαθητή απομονωμένα φωνήματα με την χρήση εικόνων. Έτσι, το παιδί συνδέει κάποιο δύσκολο φώνημα με την εικόνα κάποιου αντικειμένου, του οποίου η ονομασία αρχίζει ή περιέχει το φώνημα.



Μέθοδοι μίμησης

Η μέθοδος χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις παιδιών που απέτυχαν σε παραδοσιακές μεθόδους. Η εκπαιδευτικός προφέρει και γράφει τη λέξη και το παιδί κάνει την ίδια διαδικασία αντιγράφοντας την εκπαιδευτικό, μέχρι να μάθει τη λέξη. Με τον ίδιο τρόπο διδάσκονται και οι υπόλοιπες λέξεις. Η μέθοδος αυτή, μπορεί να γίνει και σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή ή σε tablet, το οποίο θα είναι πιο ευχάριστο στο παιδί.

Χρονική καθυστέρηση

Σε αυτή τη μέθοδο η εκπαιδευτικός, διορθώνει το παιδί αμέσως μόλις κάνει το λάθος. Εφόσον, γίνει αυτή η διαδικασία κάποιες φορές, την επόμενη φορά θα διορθώσει το παιδί με κάποια χρονική καθυστέρηση με σκοπό να του δώσει χρόνο να σκεφτεί.

Διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες

Η εκπαίδευση βασίζεται στους κανόνες. Μπορούν να διδαχθούν οι κανόνες ή το παιδί να τους ανακαλύψει μόνο του. Στη συνέχεια, ο κανόνας εφαρμόζεται σε άγνωστες λέξεις και γενικεύεται. Τέλος, διδάσκονται οι εξαιρέσεις.

Λίστες λέξεων

Η συγκεκριμένη μέθοδος, έχει ομαδικό χαρακτήρα. Στην αρχή της εβδομάδας, η εκπαιδευτικός δίνει σε όλα τα παιδιά μια λίστα λέξεων την οποία πρέπει να μάθουν. Την Παρασκευή πραγματοποιείται ο έλεγχος των λέξεων μέσω δοκιμασιών. Εφόσον, κάποιες λέξεις τις έχει μάθει το παιδί, διαγράφονται από την λίστα και την θέση τους παίρνουν καινούριες.

Αντίγραψε – κάλυψε – σύγκρινε

Στη μέθοδο αυτή, το παιδί αντιγράφει μια λέξη, την καλύπτει και στην συνέχεια την γράφει μόνος του. Στο τέλος, αφού έχει γράψει τη λέξη την συγκρίνει με το πρωτότυπο και τη διορθώνει. Η διαδικασία πραγματοποιείται μέσα στην ομάδα.

Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή

Τα τελευταία χρόνια, η επιστήμη έχει αναπτυχθεί αρκετά και αρκετά λογισμικά έχουν κυκλοφορήσει. Κατά τη διάρκεια της άσκησης, το παιδί έχει αυτονομία, καθώς η μόνη βοήθεια που έχει είναι η δομή του προγράμματος

Κατευθυνόμενη άσκηση

Η εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει κάποιες απαραίτητες ενέργειες με μια ορισμένη σειρά, έτσι ώστε το παιδί να γράψει σωστά τις λέξεις που του ζητούνται ή να τις διορθώσει μόνος του.

Αυτοδιόρθωση

Το παιδί θα πρέπει να διορθώσει μόνο του τη λέξη που θα έχει γράψει, είτε γράμμα – γράμμα, είτε ολόκληρη τη λέξη. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι το παιδί να έχει μάθει τις στρατηγικές αυτοδιόρθωσης.

(Μαυρομάτη, 1995. Παντελιάδου, 2000)

Οι ασκήσεις μπορούν να χρησιμοποιούνται συνδυαστικά, αλλά δεν πρέπει να γίνονται συχνές αλλαγές, διότι δεν θα υπάρξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κάποιες μέθοδοι για κάποιο χρονικό διάστημα για να δοθεί στο παιδί η δυνατότητα να δούμε αν ταιριάζει στις μαθησιακές του ανάγκες.

3.3 Δυσαριθμησία



3.3.1 Ιστορική Αναδρομή

Η δυσαριθμησία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία στην αριθμητική. Το 1961 στο περιοδικό Archives of Neurology, δημοσιεύτηκε ένα άρθρο Αμερικανού ερευνητή R. Cohn, στο οποίο υποστηριζόταν πως οι δυσκολίες στην πρόσκτηση των μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων, που ανεξάρτητα εμφανίζουν κάποια παιδιά, είναι πιθανό να οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (σε κάποια εξελικτική διαταραχή). Ο όρος που προτάθηκε για το συγκεκριμένο άρθρο ήταν «δυσαριθμησία» (dyscalculia). (Αγαλιώτης, 2009)

Ο Cohn, δεν ήταν ο μόνος που ασχολήθηκε με την δυσαριθμησία. Πολλοί επιστήμονες και συγκεκριμένα την δεκαετία του 1930, περιγράφηκαν από τον Guttman, παιδιά φυσιολογικής νοημοσύνης που δυσκολεύονταν υπερβολικά στα μαθηματικά. (Αγαλιώτης, 2009)

Ο A. Luria, αναφέρθηκε σε στοιχεία που στηρίζουν πως οι συγκεκριμένες διαταραχές της μαθηματικής ικανότητας των παιδιών, συνδέονται με συγκεκριμένες δυσλειτουργίες του εγκεφάλου. (Αγαλιώτης, 2009)

Ορισμός της Δυσαριθμησίας

Ο ορισμός που διατυπώθηκε και επικράτησε μέχρι και σήμερα είναι του L. Kosc. Σε έρευνα που πραγματοποίησε το 1974, με δείγμα 374 παιδιά από το Μπρατισλάβα, διατυπώθηκε ο εξής ορισμός: « *μια δομική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, που έχει τις ρίζες της σε μια γενετική ή εκ γενετής διαταραχής εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που είναι τα άμεσα ανατομικά – φυσιολογικά υποστρώματα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, χωρίς μια ταυτόχρονη διαταραχή της γενικής νοητικής λειτουργίας*». (Παπαδάτος, 2005, Αγαλιώτης, 2009)

Η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Ένωση, στο διαγνωστικό (DSM – IV), διατυπώνει τα εξής: « η μαθηματική ικανότητα των ατόμων με μαθηματική διαταραχή, όπως μετρείται με εφαρμοσμένα τοποποιημένα τεστ, είναι σημαντικά χαμηλότερη από την αναμενόμενη, αν λάβει κανείς υπόψη τη χρονολογική ηλικία του ατόμου, τη νοημοσύνη του, τη κατάλληλη για την ηλικία του μόρφωση και ο οποίος βιώνει ακαδημαϊκή επίτευξη στις καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματικές ικανότητες. (American Psychiatric Association, 1999, Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες και Μαθηματικά, Κοσμόπουλος Γ., 2013)

3.3.2 Αιτιολογικοί παράγοντες

Η δυσαριθμησία εμφανίζεται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, που ζουν σε στερημένο οικογενειακό περιβάλλον, έχουν τις ίδιες μαθησιακές ευκαιρίες με τους συμμαθητές τους και δεν παρουσιάζουν αισθητηριακά ή άλλου είδους προβλήματα. (Παπαδάτος, 2005)

Ως ειδική μαθησιακή διαταραχή η δυσαριθμησία οφείλεται σε γνωστικές δυσλειτουργίες ή δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Η νευρολογική δυσλειτουργία και τα γνωστικά ελλείμματα αποτελούν τους παράγοντες εμφάνισης της και την ένταξη της στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. (Παπαδάτος, 2005)

3.3.3 Τύποι Δυσαριθμησίας

Η Δυσαριθμησία, ως μια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, την *αναπτυξιακή δυσαριθμησία (developmental dyscalculia)* και την *επίκτητη δυσαριθμησία (acquired dyscalculia)*. Η *Αναπτυξιακή Δυσαριθμησία*, είναι μια γνωστική διαταραχή της παιδικής ηλικίας που επηρεάζει την ικανότητα ενός κατά τα άλλα έξυπνου και υγιούς παιδιού να μάθει αριθμητική. Η *επίκτητη δυσαριθμησία*, μπορεί να εμφανιστεί μετά από εγκεφαλική βλάβη, προκληθείσα από ατύχημα ή ασθένεια. (Παπαδάτος, 2005)

Ο Kosc διέκρινε 6 βασικές μορφές Δυσαριθμησίας:

■ λεκτική → εκδηλώνεται με τη δυσκολία κατανόησης και χρήσης μαθηματικών όρων και την αδυναμία λεκτικής απόδοσης των μαθηματικών σχέσεων

- πρακτογνωστική → εκδηλώνεται με τη δυσκολία μαθηματικού χειρισμού πραγματικών αντικειμένων και εικόνων
- λεξιλογική → εκδηλώνεται με αδυναμία αναγνώρισης μαθηματικών συμβόλων
- γραφολογική → εκδηλώνεται με δυσκολία στη γραπτή απόδοση μαθηματικών συμβόλων
- ιδεογνωστική → εκδηλώνεται με δυσκολία κατανόησης των μαθηματικών ιδεών και σχέσεων
- λειτουργική → εκδηλώνεται με αδυναμία εκτέλεσης των αριθμητικών πράξεων

(Παπαδάτος, 2005, Τρίγκα & Μερτίκα, 2010)

Το 1983 η N. Bandian πρότεινε μια νέα κατηγοριοποίηση της Δυσαριθμησίας:

- αλεξία ή αγραφία αριθμών
- χωρική δυσαριθμησία
- αναριθμησία
- δυσαριθμησία προσοχής – μνήμης
- μεικτό τύπο

(Παπαδάτος, 2005, Τρίγκα & Μέρτικα, 2010)

3.3.4 Χαρακτηριστικά ατόμων με Δυσαριθμησία

- δυσκολίες με έννοιες και δεξιότητες του χρόνου και του προσανατολισμού
- δυσκολία στο οικονομικό προγραμματισμό και τη χρήση χρημάτων
- δυσκολία στην εκμάθηση αριθμητικών πράξεων
- αδυναμία κατανόησης και ανάκλησης μαθηματικών εννοιών, κανόνων, τύπων και αλγορίθμων
- πιθανές δυσκολίες στο μυοκινητικό συντονισμό, με αποτέλεσμα χαμηλή επίδοση σε δραστηριότητες, όπως αθλητισμός

(Αγαλιώτης, 2009, σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες και Μαθηματικά)

Τα χαρακτηριστικά της Δυσαριθμσίας ανά ηλικία:

Προσχολική ηλικία:

- δυσκολία στην αναγνώριση τυπωμένων αριθμών
- δυσκολία στην αντιστοίχιση ενός αριθμού (πχ να αντιστοιχήσει το 5 με τα 5 μολύβια)
- αδύναμη μνήμη
- δυσκολία στην οργάνωση πραγμάτων σε μια λογική σειρά

Σχολική ηλικία:

- δυσκολία εκμάθησης βασικών μαθηματικών πράξεων
- αδυναμία ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος
- αδύναμη μακροπρόθεσμη μνήμη
- αποφυγή παιχνιδιών στρατηγικής

Εφηβεία και ενήλικη ζωή:

- αδυναμία εκτίμησης κάποιου λογαριασμού (πχ το λογαριασμό στο σούπερ – μάρκετ
- αδυναμία χειρισμού ενός τραπεζικού λογαριασμού
- δεν έχουν αίσθηση του χρόνου

(σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες και Μαθηματικά)

3.3.5 Διάγνωση

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην αρίθμηση και στις σχετικές πράξεις, εξαρτάται από την ακρίβεια της διάγνωσης αυτών των δυσκολιών. Η διάγνωση της ύπαρξης ειδικών δυσκολιών στην αρίθμηση μπορεί να γίνει με τη χρήση σταθμισμένων τεστ αριθμητικών ικανοτήτων, με βάση τα οποία προσδιορίζεται το επίπεδο του ατόμου σε σχέση με των συνομηλίκων του. (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005)

Αντιπροσωπευτικό δείγμα τυποποιημένων δοκιμασιών αξιολόγησης είναι οι κλίμακες νοημοσύνης, στις οποίες συνήθως περιλαμβάνονται μαθηματικές πράξεις και προβλήματα. (Αγαλιώτης, 2005)

Τα αποτελέσματα αυτών των τεστ, δεν επαρκούν για να γίνει πλήρης διάγνωση, γι' αυτό και πρέπει να γίνει μια συνέντευξη με το άτομο και να του τεθούν αριθμητικά προβλήματα, με σκοπό να πει δυνατά τη σκέψη του, για την λύση του. Ο ειδικευμένος, μπορεί να παρεμβαίνει όπου αυτός το κρίνει σκόπιμο για να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες.

Τέλος, όπως και στη διάγνωση των γλωσσικών δυσκολιών, ιδιαίτερα χρήσιμη στη διάγνωση των δυσκολιών στα μαθηματικά, είναι η ανάλυση των λαθών που διαπράττονται από τα παιδιά και η αναζήτηση των ελλείψεων και των αδυναμιών που ευθύνονται γι' αυτά. (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005)

3.3.6 Θεραπευτική παρέμβαση

Η θεραπευτική παρέμβαση, θα πρέπει να σχεδιαστεί σύμφωνα με την δυσκολία που έχει εντοπιστεί στην διάγνωση. Η αντιμετώπιση των δυσκολιών θα εστιαστεί στις ανάγκες του ατόμου και θα εφαρμοστούν οι κατάλληλοι για κάθε περίπτωση τρόποι βοήθειας.

Σε δυσκολίες μέτρησης:

- ✘** θα χρησιμοποιηθούν ασκήσεις που διευκολύνουν το παιδί στη μάθηση των αριθμών και την αντιστοίχιση τους προς πράγματα
- ✘** συνδυασμός των αριθμών με εικόνες που περιέχουν αντίστοιχου πλήθους αντικείμενα
- ✘** η χρήση διαφόρων παιχνιδιών με αριθμούς
- ✘** η χρήση δακτύλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πρώτα στάδια κατάκτησης της αρίθμησης

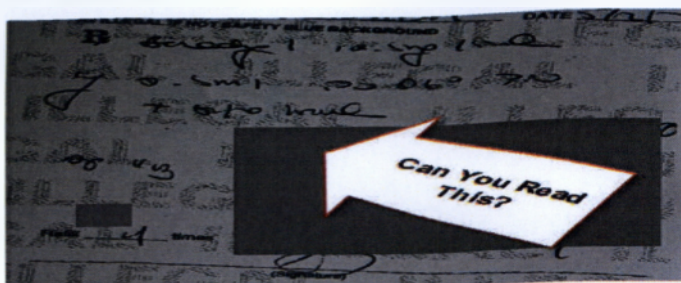
Άλλου είδους ασκήσεις

- ✘** ασκήσεις και παιχνίδια, μέσω του υπολογιστή
- ✘** ασκήσεις με αριθμούς με την χρήση από χάνδρες, ξυλάκια και μπάλες

Οι ασκήσεις σχεδιάζονται πάντα με το επίπεδο και τις ανάγκες του παιδιού καθώς και προσαρμόζεται το επίπεδο δυσκολίας κάθε φορά.

Η συνεχής παρακολούθηση της προόδου των παιδιών και η διαρκής διορθωτική ανατροφοδότηση της προσπάθειας τους, αποδεικνύονται, σύμφωνα με τους ειδικούς ερευνητές, ιδιαίτερα χρήσιμες σε μαθητές που συναντούν δυσκολίες στη μάθηση των βασικών μαθηματικών γνώσεων. (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005)

3.4 Δυσαναγνωσία



3.4.1 Ιστορική αναδρομή

Οι εννοιολογικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις ποικίλλουν ανάλογα με το εννοιολογικό μοντέλο που επικρατούσε κάθε εποχή. Το ευρέως αποδεκτό, επεξηγηματικό μοντέλο ήταν του S. Orton το 1937, με την προτεινόμενη «*καθυστέρηση της πλαγίωσης της λειτουργίας*». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η διαταραχή της ανάγνωσης ήταν αποτέλεσμα της πλαγίωσης και όχι κάποιου εγκεφαλικού τραύματος, όπως υποστήριξε ο Hishlwood (1917). Επιπλέον, παρατηρείται πως οι θεραπευτικές προσπάθειες με βάση την πλαγίωση δεν είχαν συστηματικά αποτελέσματα.

Ορισμός της Δυσαναγνωσίας

Η Δυσαναγνωσία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία της ανάγνωσης και έχει διερευνηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή δυσκολία. Σύμφωνα με το DSM- IV, *η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση χαρακτηρίζεται από μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα και την κατανόηση αυτού που διαβάζει. Είτε το παιδί διαβάζει φωναχτά είτε από μέσα του, η ανάγνωση παρουσιάζει παραμορφώσεις, υποκαταστάσεις ή είναι αργή και το παιδί κάνει λάθη στην κατανόηση.* (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

3.4.2 Αιτιολογικοί παράγοντες

Η Δυσαναγνωσία δεν έχει σχέση με νοητική καθυστέρηση, οπτική, ακουστική, κινητική ανεπάρκεια ή κάποιου είδους συναισθηματική διαταραχή. Η αιτιολογία της δεν είναι σαφής, αλλά οι έρευνες καταλήγουν σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου ή ατελή αντιληπτική ικανότητα του εγκεφάλου στην αποκωδικοποίηση των λεκτικών ερεθισμάτων. Ως επιβαρυντικοί παράγοντες, εμφανίζονται η κληρονομικότητα και το ακατάλληλο οικογενειακό ή και σχολικό περιβάλλον. (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

3.4.3 Χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσαναγνωσία

- Αργούν να μάθουν το μηχανισμό ανάγνωσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους
- Συλλαβιστό, κομπιαστό διάβασμα
- Μειωμένη κατανόηση κειμένου
- Χάνει τη σειρά του κειμένου
- Ανάγνωση χωρίς χρώμα, με λάθος χρωματισμό
- Δεν ακολουθούν σημεία στίξης
- Συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν μεταξύ τους
- Παρατονισμός των λέξεων
- Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και μη οικείες λέξεις
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία
- Καθρεφτική ανάγνωση μικρών λέξεων όπως αχ – χα , νωπό πονώ
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων

(Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

3.4.4 Διάγνωση

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση σπάνια εμφανίζεται μόνη της, συχνά συνυπάρχει με τις άλλες 4 ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, *δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία και δυσαριθμησία*. Η διάγνωση δεν τίθεται πριν το τέλος της πρώτης τάξης και συχνά καθυστερεί, ιδιαίτερα αν το παιδί έχει υψηλό IQ και λειτουργεί σε ικανοποιητικό επίπεδο. Πρώιμη διάγνωση και επέμβαση συνοδεύεται με καλή πρόγνωση.

(Τρίγκα – Μερτίκα, 2010)

3.4.5 Θεραπευτική παρέμβαση

Η θεραπευτική παρέμβαση, στην παρούσα ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση είναι πολύ σημαντική καθώς η ανάγνωση αποτελεί σημαντικό κομμάτι στη ζωή του ανθρώπου. Η αντιμετώπιση και το θεραπευτικό πλάνο μπορεί να γίνει με διαφορετικά υλικά κάθε φορά, έτσι ώστε το παιδί να μην το βλέπει σαν θεραπεία.

Υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

- Πλαστελίνη
- Χαρτόνι

- Άμμος
- Ψαλίδι
- Κόλλα

Ασκήσεις για Δυσαναγνωσία:

- το παιδί μαθαίνει τα γράμματα και τους ήχους της αλφαβήτου. Το παιδί μπορεί να σχεδιάζει τα γράμματα πάνω σε χαρτί ή σε χαρτόνι, να τα κόβει και όταν θα το κολλήσει θα προφέρει τον ήχο
- παίρνουμε πλαστικά γράμματα της αλφαβήτου, τα ανακατεύουμε και ζητάμε το παιδί να τα τοποθετήσει στην σωστή σειρά
- μπορούμε να ζητήσουμε στο παιδί να ψάξει διάφορα αντικείμενα στο χώρο και να προφέρει τον πρώτο ήχο της κάθε λέξης του αντικειμένου
- εφόσον, το παιδί έχει μάθει τους ήχους των γραμμάτων, προχωράμε σε λέξεις, όπου θα πρέπει να διαβάσει έναν – έναν τους ήχους της λέξης και έπειτα να προφέρει ολόκληρη τη λέξη.
- Θα συνεχίσουμε με μικρές προτάσεις και κείμενα

Οι ασκήσεις διαμορφώνονται κάθε φορά με τις ανάγκες του παιδιού και προσαρμόζεται και το επίπεδο δυσκολίας.

3.5 Δυσγραφία



3.5.1 Ιστορική αναδρομή και σημασία

Η γραφή ξεκίνησε από τα προϊστορικά χρόνια καθώς οι άνθρωποι για να μεταβιβάσουν πληροφορίες, χρησιμοποιούσαν εικόνες. Αυτός ο τρόπος επικοινωνίας συνεχίζεται μέχρι και σήμερα σε κάποιες χώρες, λόγω ότι δεν υπάρχουν συστήματα γραφής.

Παλιά, χρησιμοποιούσαν την «ιδεογραφική» γραφή, σύμφωνα με την οποία μπορεί να ζωγράφιζαν έναν κύκλο και να είχε πολλές έννοιες, όπως ήλιος, φως, θερμότητα, ημέρα κτλ.

Με την πάροδο των χρόνων, τα συστήματα πραγματικής γραφής εμφανίστηκαν για πρώτη φορά, όταν χρησιμοποιήθηκαν γραπτά σύμβολα για να αναπαραστήσουν τις λέξεις της γλώσσας και όχι αντικείμενα ή έννοιες.

Στην εξέλιξη των συστημάτων της γραφής, τα πρώτα συστήματα ήταν βασισμένα σε μια λέξη – ένα σύμβολο και ονομάζονται «λογογραφικά». Ο όρος είναι ελληνικός και προέρχεται από τη λέξη λόγος. Μεμονωμένα γραπτά σύμβολα είναι γνωστά ως «λογογράμματα».

Ως σύγχρονα συστήματα γραφής είναι τα αλφαβητικά. Με το συγκεκριμένο σύστημα χρησιμοποιείται ένα διαφορετικό γράμμα ή ομάδα γραμμάτων για να αναπαραστήσουν ξεχωριστά κάθε ήχο στην ομιλούμενη γλώσσα. Η ανάπτυξη της αλφαβήτου, συμπεριέλαβε τα λογογράμματα των πρώιμων συστημάτων γραφής.

Η γραφή πλέον έχει μια σύνθετη γραμματική δομή, καθορισμένα όρια απόστασης, είναι σαφής, μη επαναλαμβανόμενη και επίσημη σε σχέση με τον προφορικό λόγο. Ο προφορικός λόγος και η γραφή δεν είναι δύο διαφορετικές γραμματικές δομές, αλλά η

συνέχεια της ομιλούμενης και της γραπτής γλώσσας. (Andrew W. Ellis, 1993, Στασινός, 2001)

Στον γραπτό λόγο υπάρχουν κάποιες διαταραχές που κατονομάζονται *αγραφία, κακογραφία και δυσγραφία*. Η *αγραφία* χαρακτηρίζεται από απώλεια της αποκτημένης γραφής, η οποία δεν διαφέρει αν εμφανιστεί σε ενήλικες. Αν εμφανιστεί σε παιδιά, ο εγκέφαλος έχει τη δυνατότητα για επανοικοδόμηση και η βλάβη πολλές φορές επανορθώνεται. Η *κακογραφία* είναι μια διαταραγμένη εξωτερική έκφραση της γραφής. Το παιδί που γράφει άσχημα γράμματα και δυσκολεύεται να γράψει, συνήθως έχει κινητική ανωριμότητα. Λόγω της ανωριμότητας στη λεπτή κινητικότητα, δεν ζωγραφίζει καλά και έχει και δυσκολίες στη γυμναστική λόγω ανωριμότητας στον αδρό κινητικό τομέα. (ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ & ΤΖΕΝΑΚΗ, 1998).

Η *δυσγραφία* είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει την ικανότητα των παιδιών να αποκτήσουν γραπτή γλώσσα. Είναι μια νευρολογική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη γραφή, δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα, κακή ορθογραφία και δυσκολία να συνθέσουν γραφή τόσο καλά συνδυάζοντας να σκέφτονται και να γράφουν παράλληλα. (Learning Disabilities Association of America, National Centre for Learning Disabilities)

3.5.2 Αιτιολογικοί παράγοντες

Έρευνες έχουν δείξει, πως η ορθογραφική κωδικοποίηση στην μνήμη εργασίας είναι συνδεδεμένη με το γραφικό χαρακτήρα. Η ορθογραφική κωδικοποίηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αποθηκεύσει άγνωστες λέξεις στην μνήμη εργασίας, ενώ τα γράμματα της λέξης αναλύονται κατά τη διάρκεια της εκμάθησης των λέξεων. (National Centre for Learning Disabilities)

Παράγοντες που μπορεί να αποτελούν αιτία της δυσγραφίας, είναι *οι περιβαλλοντικοί, μεθοδολογικοί και οργανικοί*. Οι *περιβαλλοντικοί παράγοντες* αφορούν κυρίως την έλλειψη ευκαιριών του παιδιού να συμμετέχει κατά την παιδική του ηλικία σε παιχνίδια, χρησιμοποιώντας τα χέρια του και τα ανεπαρκή όργανα – μέσα γραφής, όπως στυλό ή μολύβια πολύ λεπτά για να τα πιάνει κατάλληλα το παιδί. Οι *μεθοδολογικοί παράγοντες* αφορούν κυρίως το σχολείο και συγκεκριμένα τη μη ιδιαίτερη προσοχή του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια εκμάθησης του παιδιού στην γραφή (στάση του

σώματος, πιάσιμο του μολυβιού), το έλλειμμα προγραμματισμένων ασκήσεων που αφορούν δεξιότητες γραφής σχετικά με την ετοιμότητα του παιδιού και η επιμονή στη γραφή των φωνηέντων, που παρεμποδίζει το σωστό χειρισμό γραφής των συμφώνων. Οι *οργανικοί παράγοντες* αφορούν κινητικές δυσκολίες, έλλειψη συντονισμού του ματιού με το χέρι, έλλειψη ενημερότητας σε επίπεδο προσανατολισμού και χώρου, έλλειψη μνήμης και απόσπαση προσοχής. (Στασινός, 2001)

3.5.3 Τύποι και Μορφές Δυσγραφίας

Η Δυσγραφία ως μια Ειδική μαθησιακή δυσκολία χωρίζεται στην *αναπτυξιακή δυσγραφία* και την *επίκτητη δυσγραφία*. Η *αναπτυξιακή δυσγραφία* εμφανίζεται τα πρώτα χρόνια της μάθησης και ορίζεται ως καθυστέρηση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της γραπτής έκφρασης η οποία δεν συμβαδίζει με το νοητικό επίπεδο του παιδιού. Διακρίνεται σε *δυσλεξική (φωνολογική)*, *κινητική* και *οπτικοχωρική δυσγραφία*. Η *επίκτητη δυσγραφία* εμφανίζεται σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξης, όπου η ικανότητα γραφής έχει ήδη αποκτηθεί και μπορεί να είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικού όγκου ή τραύματος στον εγκέφαλο ή κάποιας ασθένειας. Διακρίνεται σε *φωνολογική, επιφανειακή (ορθογραφική)* και *βαθιά δυσγραφία* όπου αυτοί οι τρεις τύποι αποτελούν την *κεντρική δυσγραφία* και η *περιφερειακή δυσγραφία*.

Δυσλεξική (φωνολογική) δυσγραφία

Η δυσλεξική δυσγραφία χαρακτηρίζεται από δυσανάγνωστο γραπτό κείμενο, φτωχή ορθογραφία και η αντιγραφή κειμένου είναι σχετικά καλή αν και σε κάποια παιδιά μπορεί να είναι αρκετά δύσκολη. Συχνά μπορεί να παρουσιαστεί δυσκολία στην ανάγνωση καθώς πρόκειται για μια διαδικασία οπτικής αναγνώρισης και έχει σχέση με την ικανότητα κατανόησης των φωνημάτων και των γραφημάτων. (Μαριδάκη & Κασσωτάκη 2005, Παπαδάτος, 2005)

Κινητική δυσγραφία

Η κινητική δυσγραφία χαρακτηρίζεται από το δυσανάγνωστο κείμενο είτε αυτό είναι ελεύθερο είτε είναι από αντιγραφή. Η ορθογραφία είναι καλή αλλά η σχεδίαση είναι προβληματική. Εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά με κινητικές – μηχανικές διεργασίες οι οποίες επηρεάζουν την καλλιγραφία χωρίζεται σε κινητική δυσγραφία λόγω έλλειψης συντονισμού και σε κινητική δυσπραξική δυσγραφία. (Παπαδάτος, 2005)

Οπτικοχωρική δυσγραφία

Η οπτικοχωρική δυσγραφία χαρακτηρίζεται από το δυσανάγνωστο κείμενο είτε αυτό είναι ελεύθερο είτε είναι από αντιγραφή. Τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία στη σχεδίαση, όταν γράφουν αφήνουν περιθώρια ή κενά, γράφουν διαγώνια, παραλείπουν γράμματα και δεν υπολογίζουν σωστά το τέλος της σελίδας. (Παπαδάτος, 2005)

Περιφερειακή δυσγραφία

Η περιφερειακή δυσγραφία χαρακτηρίζεται από προβλήματα σε συνδυασμό με διαφορετικά στάδια μετατροπής γραφημάτων σε γραφή με το χέρι. Οι εναλλαγές μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων σε λέξεις είναι κοινές. (Στασινός, 2001)

Φωνολογική δυσγραφία

Η φωνολογική δυσγραφία χαρακτηρίζεται από την δυσκολία του ατόμου να γράψει ψευδολέξεις, άγνωστες λέξεις ή και φωνητικά μη ομαλές λέξεις. Δεν υπάρχει δυσκολία στην αντιγραφή καθ' υπαγόρευση. Αντιμετωπίζει δυσκολία στην ηχητική δομή της προφορικής γλώσσας. (Στασινός, 2001, Παπαδάτος, 2005)

Επιφανειακή (ορθογραφική) δυσγραφία

Η επιφανειακή δυσγραφία χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ατόμου να γράφει σωστά ψευδολέξεις και λέξεις που υπακούουν σε τυπικούς (φωνολογικούς) κανόνες αντιστοίχισης ανάμεσα σε γραφήματα και φωνήματα. Λέξεις που δεν υπακούουν σε αυτούς τους κανόνες, γράφονται λάθος και είναι λάθη γενίκευσης (πχ γράφει αβλή αντί για αυλή, πσέμα αντί για ψέμα). (Στασινός, 2001, Παπαδάτος, 2005)

Βαθιά δυσγραφία

Η βαθιά δυσγραφία χαρακτηρίζεται από σημασιολογικά, μορφολογικά και οπτικά λάθη. Μπορεί να γράφει καλύτερα συγκεκριμένες λέξεις παρά αφηρημένες, ενώ υπάρχει δυσκολία στις ψευδολέξεις. (Στασινός, 2001. Παπαδάτος, 2005)

3.5.4 Χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσγραφία

Τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας είναι:

- Λάθος θέση του καρπού, του σώματος και της θέσης του τετραδίου
- Πολλά σβησίματα και διορθώσεις
- Δυσανάγνωστο κείμενο
- Ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων
- Ασυνέπειες στο μέγεθος και το σχήμα των γραμμάτων
- Πολύ αργός ή πολύ γρήγορος ρυθμός γραφής
- Μη ολοκληρωμένες λέξεις
- Ψιθύρισμα των λέξεων κατά την γραφή
- Μεγάλη δυσκολία να σκέφτεται και να γράφει ταυτόχρονα

(Τρίγκα – Μερτίκα 2010, Learning Disabilities Association of America)

3.5.5 Διάγνωση

Η διάγνωση της δυσγραφίας είναι σημαντική, διότι χωρίς αυτή δεν θα γίνει η έγκαιρη παρέμβαση. Από το νηπιαγωγείο μπορεί να γίνει η παραπομπή για να αξιολογηθεί το παιδί με σκοπό να διαγνωστεί ή όχι με δυσγραφία. Όσο σε πιο μικρή ηλικία διαγνωστεί το παιδί, τόσο καλύτερη η πρόγνωση. Τέλος, υπάρχουν σταθμισμένα τεστ που θα βοηθήσουν στην αξιολόγηση.

3.5.6 Θεραπευτική παρέμβαση

Η θεραπευτική παρέμβαση, μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο από Εργοθεραπευτή. Μπορούν χρησιμοποιηθούν πολλά υλικά για να μην πιέζεται το παιδί, αλλά και για να έχει ενδιαφέρον και να του τραβήξει την προσοχή.

Οι στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσει ο Εργοθεραπευτής:

- Να αποφύγει τη τιμωρία
- Να παρέχει σημειώσεις ή περίγραμμα για να περιορίζει το μέγεθος του γραψίματος που απαιτείται
- Να προτείνει να χρησιμοποιηθεί η τριποδική λαβή για το μολύβι
- Να τον αφήνει να χρησιμοποιεί υπολογιστή χωρίς ορθογραφικό έλεγχο

- Να του δίνει ασκήσεις με κενά
- Να μην ξαναγράφει τις λέξεις που δεν καταφέρνει, πολλές φορές

Επιπλέον, υπάρχουν κάποιες **στρατηγικές αντιστάθμισης**:

- Κατανόηση
- Ίσια ή καλλιγραφικά → το παιδί να έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει όποιο τύπο θέλει
- Υπολογιστής → να ενθαρρύνει το παιδί να νιώθει άνετα να χρησιμοποιήσει έναν επεξεργαστή κειμένου.
- Να δίνει περισσότερο χρόνο για να γράψει
- Να ενισχύσει τις θετικές πλευρές των μαθητικών του προσπαθειών
- Να δείξει υπομονή
- Να ενθαρρύνει το παιδί να είναι υπομονετικό με τον εαυτό του

Ο Εργοθεραπευτής, είναι εκείνος που μαζί με τις ασκήσεις θα διδάξει και την στάση του σώματος κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Επίλογος

Συμπερασματικά, παρατηρούμε πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι ένα θέμα που απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί αρκετά τους ερευνητές. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, επηρεάζουν την καθημερινότητα των παιδιών και το περιβάλλον του θα πρέπει να είναι κοντά του και να το ενθαρρύνει θετικά συνεχώς.

Όταν παρατηρηθεί κάποια δυσκολία, καλό είναι να γίνει παραπομπή για αξιολόγηση, έτσι ώστε να εκδοθεί η γνωμάτευση και το παιδί να μπορέσει να παρακολουθήσει ένα κατάλληλο πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης. Υπάρχουν πολλών ειδών ασκήσεις και ανάλογα με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού θα διαμορφωθεί το θεραπευτικό πρόγραμμα, από τον θεραπευτή.

Βιβλιογραφία

1. ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ Ι. δ'έκδοση, 2009, *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά Αιτιολογία – Αξιολόγηση – Αντιμετώπιση*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
2. Andrew W. Ellis 2nd ed., 1993, *Reading, writing and dyslexia : a cognitive analysis*, Hove, East Sussex, U.K. : Lawrence Erlbaum Associates
3. Caramazza A, Capasso R, and Miceli G., 1996, *The role of the graphemic buffer in reading*, *Cognitive Neuropsychology*, 13: 673-698.
4. Δοϊκου – Αυλίδου Μ., 2002, *Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
5. Ellis AW., 1993, *Reading, Writing and Dyslexia: A cognitive analysis*, Hove, UK: Erlbaum.
6. Hinshlwood J. , 1917, *Congenital Word- blindness*, H.K. LEWIS & CO.LTD.136 GOWER STREET,LONDON.
7. Ζάχος Η. Γ. ,1991, *γλώσσα και γλωσσικό υλικό*, ΑΘΗΝΑ, εκδόσεις Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών
8. ΙΕΡΟΔΙΑΚΟΝΟΥ Χ.Σ. συνεργασία ΝΙΚΟΥ ΖΗΛΙΚΗ, 2005, *Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά*, εκδόσεις Μαστορίδη.
9. Kormos J. & Margaret A. , 2012, *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, MPG Books Group.
10. ΚΑΚΟΥΡΟΣ & ΜΑΝΙΑΔΑΚΗ, 2006, *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ*, εκδόσεις ΤΥΠΟΘΥΤΩ – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
11. ΚΟΥΡΑΚΗΣ Ι.Ε. ,1997, *Ανίχνευση στον Κόσμο των Μαθησιακών Δυσκολιών*, εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
12. ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ Η., & Jean Pierre Chartier, 2008, *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες Στρατηγικές παρέμβασης*, ΑΘΗΝΑ
13. Miles T. R. & Miles E., 1992, *Dyslexia and Thematics*, London, Routledge
14. Μακρή – Μπότσαρη Ε., 2007, *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, Μαθησιακές Δυσκολίες – Ζωή Κρόκου*, σελ 27, Αθήνα
15. ΜΑΡΙΔΑΚΗ & ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Α. , 2005, *Δυσκολίες Μάθησης*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
16. ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ Δ. , 1995, *Η Κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

17. ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ Δ. , 2004, *Δυσλεξία Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
18. ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ Ι. & ΤΖΕΝΑΚΗ Μ. , 1998, *Μαθησιακές Δυσκολίες*, εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.
19. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ Σ. , 2000, *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη : τι και γιατί*, ΑΘΗΝΑ, εκδόσεις ΕΛΛΑΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ
20. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ Σ. & ΜΠΟΤΣΑΣ Γ., 2007, *ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ*, ΒΟΛΟΣ, ΕΠΕΑΕΚ
21. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ Γ. ,2005, *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας*, εκδόσεις ΑΘΗΝΑ.
22. ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ Φ. & ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ Χ. & ΜΠΙΜΠΟΥ Α. , 2010, *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία Ταξινόμηση, Αξιολόγηση και Παρέμβαση δ'έκδοση*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
23. ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Σ. , ΧΕΙΜΕΡΙΝΟ ΕΞΑΜΗΝΟ 2012 – 2013, *Διάγνωση, Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση της δυσλεξίας*, ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ.
24. ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ.Δ. , 1997, *δυσλεξία Η ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ*, εκδόσεις ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ.
25. ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ.Δ. , 2003, *ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*. (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά), Πάτρα, ΕΠΕΑΕΚ
26. ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ. Δ. , 2005, *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Υλικό για την Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. ΠΑΤΡΑ, ΕΠΕΑΕΚ
27. ΣΑΚΚΑΣ Β. , 2002, *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια*, εκδόσεις Ατραπός.
28. Snowling M. & Thomson M., 1993, *Dyslexia : integrating theory and practice*, London, Whurr
29. ΣΤΑΣΙΝΟΣ Δ.Π., 2001, *Δυσλεξία και σχολείο: εμπειρία ενός αιώνα*, ΑΘΗΝΑ, εκδόσεις Gutenberg
30. ΤΑΝΟΣ. Χ.Γ., 2004, *Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. ΑΘΗΝΑ, εκδόσεις Ελληνικά γράμματα

31. ΤΑΝΤΑΡΟΣ Σ. & ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ Π., 2011, *Δυσκολίες μάθησης Αναπτυξιακές, Εκπαιδευτικές και Κλινικές προσεγγίσεις*, ΑΘΗΝΑ, εκδόσεις Πεδίο & Τάνταρος
32. ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ Μ. , *ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ*.
33. ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ Μ. & ΜΠΑΡΜΠΑΣ Γ. , 2001, *Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα.
34. ΤΡΙΓΚΑ - ΜΕΡΤΙΚΑ Ε. Δ. , 2010, *Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*, εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.
35. ΤΣΙΑΝΤΗΣ Γ. , 2001, *Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική*, εκδόσεις ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ.

Πηγές ξενόγλωσσων άρθρων

1. Learning Disabilities Association of America
2. National Centre for Learning Disabilities
3. British Dyslexia Association
4. American Psychiatric Association's (APA)
5. DSM - V

Σημειώσεις από σεμινάρια

- Ρούσσοσ Γ. & Βασιλείου Ε., 2013, *Λογοθεραπεία και Μαθησιακές δυσκολίες*, Αθήνα, Ανοιχτό Ίδρυμα Εκπαίδευσης
- Κοσμόπουλος Γ., 2013, *Μαθησιακές Δυσκολίες και Μαθηματικά*. Αθήνα, Ανοιχτό Ίδρυμα Εκπαίδευσης