

ΑΤΕΙ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ»

ΟΝΟΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΓΚΟΥΛΛΑ ΑΡΕΤΗ Α.Μ. 2009059
ΕΠΙΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κα ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ



ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ σελ 6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

- 1.1 Οριοθέτηση της Έννοιας των Μαθησιακών Δυσκολιών σελ. 7-8
- 1.2 Συνοπτική Ιστορική Αναδρομή σελ. 8-9
- 1.3 Συχνότητα Εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών σελ. 10-11
- 1.4 Ο Εντοπισμός των Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα σελ. 12-13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η Αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών

- 2.1 Εγκεφαλικές και Γενετικές Αιτίες σελ. 14
- 2.2 Προγεννητικοί και Περιγεννητικοί Παράγοντες σελ. 14-15
- 2.3 Μεταγεννητικοί Παράγοντες σελ. 15
- 2.4 Περιβαλλοντικοί Παράγοντες σελ. 16
- 2.5 Γνωστικοί Παράγοντες σελ. 17-19
- 2.6 Συναισθηματικοί Παράγοντες σελ. 19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

- 3.1 Διαγνωστικά Κριτήρια των Μαθησιακών Δυσκολιών σελ. 20-23
- 3.2 Γνωστικο-γλωσσική Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών
 - 3.2.1 Εισαγωγή σελ. 24
 - 3.2.2 Δυσκολία στην Κωδικοποίηση και Αποκωδικοποίηση των Συμβόλων σελ. 25
 - 3.2.3 Δυσκολία στην Επεξεργασία της Γλώσσας σελ. 25-26
 - 3.2.4 Δυσκολία στην Αντίληψη του Χώρου, του Χρόνου και των Αριθμών σελ. 26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Τα Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στον Μαθησιακό Τομέα

- 4.1 Η Μάθηση του Προφορικού Λόγου σελ. 27
- 4.2 Η Μάθηση της Ανάγνωσης
 - 4.2.1 Εισαγωγή σελ. 27-29
 - 4.2.2 Οι Κυριότερες Αναγνωστικές Δυσκολίες σελ. 29-31
 - 4.2.3 Τα κυριότερα Αναγνωστικά Λάθη σελ. 32
- 4.3 Η Ορθογραφία σελ. 32-33
- 4.4 Δυσλεξία, η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου
 - 4.4.1 Ορισμός σελ. 33-34
 - 4.4.2 Τα Χαρακτηριστικά των Δυσλεξικών Παιδιών σελ. 34-36
- 4.5 Τα Μαθηματικά
 - 4.5.1 Εισαγωγή σελ. 36-37
 - 4.5.2 Γνωστικοί Παράγοντες που Ευθύνονται για τις Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά σελ. 38-41
 - 4.5.3 Δυσαριθμσία και Τύποι Μαθησιακών Δυσκολιών στα Μαθηματικά σελ. 42-43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Διαγνωστική Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

- 5.1 Η Σπουδαιότητα της Διαγνωστικής Αξιολόγησης σελ. 44
- 5.2 Τομείς και Μέσα Διαγνωστικής Αξιολόγησης
 - 5.2.1 Εισαγωγή σελ. 44-45
 - 5.2.2 Η Ψυχολογική Διαγνωστική Αξιολόγηση σελ. 46
 - 5.2.3 Η Εκπαιδευτική Διαγνωστική Αξιολόγηση σελ. 46-47
- 5.3 Βασικές Αρχές που Πρέπει να Διέπουν τη Διαδικασία της Διαγνωστικής Αξιολόγησης σελ. 47-48
- 5.4 Συνοπτική Περιγραφή 12 Ανιχνευτικών Εργαλείων σελ. 49-54

5.5 Δείγμα Αξιολόγησης σελ. 55-69

5.6 Ενδείξεις Μαθησιακών Δυσκολιών σελ. 70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

6.1 Θέματα Παρέμβασης και Υποστήριξης Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες
σελ. 71-73

6.2 Προτάσεις και Διδακτικά Προγράμματα για την Ανάγνωση

6.2.1 Διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης σελ. 73-77

6.2.2 Πρόγραμμα για την Κατανόηση Κειμένου σελ. 77-79

6.2.3 Πρόγραμμα για Γρήγορο Διάβασμα σελ. 79-80

6.2.4 Πρόγραμμα για Σωστό Διάβασμα σελ. 80-82

6.3 Προτάσεις και Διδακτικά Προγράμματα για Γραφή σελ. 83-85

6.4 Προτάσεις και Διδακτικά Προγράμματα για την Ορθογραφία σελ. 86-91

6.5 Προτάσεις και Διδακτικά Προγράμματα για τα Μαθηματικά σελ. 91-96

6.6 Υποστήριξη σε Θέματα Δεξιοτήτων Μελέτης, Διαχείρισης Χρόνου και
Μνήμης σελ. 97-99

6.7 Ενίσχυση του Ψυχοκοινωνικού Τομέα σελ. 99-101

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Οικογένεια & Μαθησιακές Δυσκολίες

7.1 Η Αντίδραση της Οικογένειας στην Ανακάλυψη της Ύπαρξης Μαθησιακής Δυσκολίας σελ. 102-103

7.2 Η Δυναμική της Οικογένειας με ένα Παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες σελ. 103-105

7.3 Τα Αδέλφια σελ. 105

7.4 Παρέμβαση σελ. 106-108

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Ο Ρόλος του Λογοθεραπευτή

8.1 Εισαγωγή σελ. 109-110

8.2 Μελέτη Περίπτωσης σελ. 111-114

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ σελ.115

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι δυσκολίες μάθησης των παιδιών συνεχίζουν να απασχολούν όλους όσοι ασχολούνται με την ανάπτυξη των παιδιών και με την εκπαίδευση. Τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, μέσα στην τάξη τους, βρίσκονται αντιμέτωποι με τις συνέπειες της δυσκολίας του παιδιού να μάθει, αλλά ταυτόχρονα και με την ευθύνη να κάνουν κάτι για αυτήν την δυσκολία. Τους γονείς οι οποίοι επιθυμούν την καλή σχολική επίδοση των παιδιών τους, ώστε αυτά να έχουν μια αξιοπρεπή επαγγελματική πορεία, αφού η αποτυχία στο σχολείο εξακολουθεί να θεωρείται ως αποτυχία και στη ζωή. Κυρίως, τα ίδια τα παιδιά, που βιώνοντας τη δυσκολία, αντιμετωπίζουν όλα τα συνεπαγόμενα προβλήματα: χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, κακές σχέσεις με τους συμμαθητές, προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς κτλ.

Οι δυσκολίες των παιδιών στη μαθησιακή τους πορεία εξακολουθούν να αποτελούν ένα σημαντικό κεφάλαιο έρευνας για την ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες και αιτιολογίες για τις δυσκολίες αυτές, τα οποία αναλύονται στο Κεφάλαιο 1 & 2 αντίστοιχα της παρούσας εργασίας. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μία ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών και τίγονται τα διαγνωστικά κριτήρια αυτών. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στον τομέα του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και των μαθηματικών. Επίσης γίνεται μία σύντομη αναφορά στον όρο «Δυσλεξία». Το Κεφάλαιο 5 αναφέρεται στη σπουδαιότητα της Διαγνωστικής Αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών, στις βασικές αρχές που πρέπει να τη διέπουν, στους τομείς και τα μέσα αυτής και τελειώνει με ένα δείγμα αξιολόγησης. Στο έκτο κεφάλαιο τίγεται το θέμα της αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών, της παρέμβασης και της στήριξης των παιδιών με τέτοιες δυσκολίες. Προτάσσονται κάποια διδακτικά προγράμματα για την ανάγνωση, την γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Επίσης, αναφέρεται στην ενίσχυση του ψυχοκοινωνικού τομέα των παιδιών. Το έβδομο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην οικογένεια των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στην αντίδραση στην ανακάλυψη της ύπαρξης των δυσκολιών και σε θέματα παρέμβασης. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον ρόλο του λογοθεραπευτή στις Μαθησιακές Δυσκολίες και ολοκληρώνεται με μία μελέτη περίπτωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

«ΕΙΣΑΓΩΓΗ»

1.1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ορισμένα άτομα στη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων δε φαίνεται ότι είναι ένα καινούριο θέμα. Αυτές οι δυσκολίες, λογικά, θα πρέπει να υπάρχουν από τότε που οι άνθρωποι άρχισαν να μαθαίνουν και να αποκτούν γνώσεις. Ωστόσο, στις σύγχρονες κοινωνίες, που υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη για περισσότερη αλλά και ταχύτερη απόκτηση γνώσεων, είναι επόμενο πως τα προβλήματα των ατόμων με τη μάθηση και απόκτηση γνώσεων θα είναι περισσότερο έκδηλα. Επιπλέον, η γενίκευση της εκπαίδευσης, η αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και δυσκολίες, η άνοδος του βιοτικού επιπέδου και η ευαισθητοποίηση των κοινωνιών στα θέματα των ατόμων με αναπηρίες συνέβαλαν στην αναγνώριση της έννοιας και της πραγματικότητας των μαθησιακών δυσκολιών ως ιδιαίτερου ζητήματος, με εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις.

Για τον καθορισμό της ύπαρξης και τον ορισμό μιας διαταραχής προϋπόθεση είναι: α) η διακριτή ορολογία, β) τα χαρακτηριστικά που είναι εύκολο να εντοπιστούν, γ) η σαφής πρόγνωση και δ) η πρόβλεψη σχετικά με τα αποτελέσματα της παρέμβασης (Punfrey & Reason, 1995). Στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, υπάρχει ασυμφωνία λόγω της ιδιαίτερης φύσης του προβλήματος, όσον αφορά τον ορισμό, την αιτιολογία, τα κριτήρια αξιολόγησης και την αντιμετώπιση τους.

Συχνά, σύγχυση προκαλεί η χρήση του όρου «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» εναλλακτικά με τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες». Ωστόσο στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των δύο όρων. Ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» ή «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων» σύμφωνα με το ICD-10, χρησιμοποιείται για την περιγραφή των δυσκολιών στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (γραφή και ανάγνωση) και στα μαθηματικά (αρίθμηση και αριθμητικές πράξεις) που έχουν παιδιά χωρίς σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμμα και δεν εντάσσονται στην κατηγορία της νοητικής υστέρησης. Ο όρος «ειδικές» αναφέρεται στο στενό πεδίο έκφρασης αυτών των δυσκολιών, δηλαδή δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, και υποδηλώνει πως υπάρχουν άλλοι ακαδημαϊκοί τομείς στους οποίους το παιδί έχει υψηλές επιδόσεις.

Ο δεύτερος όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» (ενίοτε προηγείται το επίθετο «γενικές»), αναφέρεται σε δυσκολίες οι οποίες συνυπάρχουν με ένα σχετικά χαμηλό νοητικό επίπεδο ή με ελλείμματα σε γνωστικές, αισθητηριακές λειτουργίες (τύφλωση, βαρηκοΐα) ή άλλες διαταραχές στο γνωστικό σύστημα του ατόμου. Επίσης, τέτοιου τύπου δυσκολίες μπορεί να είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι δυσκολίες σε αυτές τις περιπτώσεις είναι αναμενόμενες, λόγω των επιβαρυντικών

παραγόντων και οδηγούν σε σχολική αποτυχία ή σε ό,τι περιλαμβάνει ο όρος «αδύναμος μαθητής».

Η έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού όρου ο οποίος να μπορεί να περιγράψει τις δυσκολίες αυτές, είναι εμφανής από την ποικιλία των όρων που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική κοινότητα: *μαθησιακές δυσκολίες* (learning disabilities, κυρίως στις ΗΠΑ), *αναπτυξιακή δυσλεξία* (developmental dyslexia), *ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία* (specific developmental dyslexia) και *ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* (specific learning disabilities, κυρίως όρος στη Μεγάλη Βρετανία που αντικαθιστά τον όρο *δυσλεξία*).

Ένας σύγχρονος ορισμός για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προτάθηκε από την Εθνική Συλλογική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες:

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

(National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991, σελ. 16)

Στον παραπάνω ορισμό, τονίζεται η ετερογένεια των μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, αναφέρει πως πρόκειται για μια πρωτογενή διαταραχή, δηλαδή ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι αποτέλεσμα άλλων διαταραχών, έχουν χαρακτήρα εγγενή και τα συμπτώματα τα οποία τις χαρακτηρίζουν ενδέχεται να συνοδεύουν και άλλες διαταραχές.

1.2. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Τα τελευταία 30 κυρίως χρόνια παρατηρείται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι δυσκολίες μάθησης έχουν απασχολήσει ειδικούς διαφορετικών επιστημονικών τομέων, όπως νευρολόγους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, σε ολόκληρο τον κόσμο για περισσότερα από εκατό χρόνια. Στην διάρκεια αυτών των ετών έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για να περιγράψουν τις δυσκολίες των παιδιών αυτών. Παρακολουθώντας προσεκτικά τους ποικίλους όρους, εύκολα κατανοούνται

τα κυριότερα επιστημονικά μοντέλα που στήριζαν την μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών.

Όροι όπως *αλεξία, λεξική τύφλωση, στρεφουσμβολία, αναπτυξιακή κινητική αφασία, σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων κ.α.* χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς ευρύτατα από το ιατρικό μοντέλο. Οι πρώτες περιγραφές των δυσκολιών στον προφορικό ή/και τον γραπτό λόγο αναφέρονταν σε μαθησιακές δυσκολίες που ήταν αποτέλεσμα νευρολογικών διαταραχών οφειλόμενων σε επίκτητο εγκεφαλικό τραύμα (Thompson, 1990). Έως τις αρχές της δεκαετίας του 1970, η δυσλεξία αποτελούσε αντικείμενο μελέτης της ιατρικής και ειδικότερα της νευρολογίας. Οι πρώτες προσπάθειες για τον εντοπισμό του προβλήματος, έγιναν στα μέσα της δεκαετίας του 1800 από γιατρούς, όπως ο Γάλλος Broca, οι Γερμανοί Kussmaul και Berlin κ.α. Οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν υποστήριξαν τη σχέση μεταξύ οργανικών βλαβών εντοπισμένων σε συγκεκριμένα σημεία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου και εμφανών αναγνωστικών δυσκολιών όπως είναι η αδυναμία αναγνώρισης γραπτών λέξεων (Punfrey & Reason, 1991). Ο όρος *μαθησιακές δυσκολίες* υιοθετήθηκε ευρέως στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Ο καθηγητής Samuel Kirk ήταν ο πρώτος που υιοθέτησε τον όρο *learning disabilities* στις ΗΠΑ το 1962 έπειτα από κινητοποίηση γονέων και επαγγελματιών της ψυχικής υγείας, της εκπαίδευσης και των κοινωνικών υπηρεσιών. Η επιλογή αυτή θεωρήθηκε επιτυχής, καθώς ο όρος απείχε από σοβαρές οργανικές παθήσεις και παρέπεμπε σε εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των παιδιών.

Ο Kirk χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» σε ένα συνέδριο στις ΗΠΑ για γονείς με αισθητηριακά προβλήματα:

«Χρησιμοποίησα πρόσφατα τον όρο “μαθησιακές δυσκολίες” (learning disability) για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στην ανάπτυξη, τη γλώσσα, την ομιλία, την ανάγνωση και σε δεξιότητες επικοινωνίας απαραίτητες για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Στην ομάδα αυτή δεν περιλαμβάνονται παιδιά που έχουν αισθητηριακές διαταραχές, όπως κώφωση και τύφλωση [...] Από αυτή την ομάδα εξαιρώ επίσης παιδιά που έχουν νοητική καθυστέρηση. »

(Kirk, 1962, σελ. 9)

Η ενέργεια αυτή του Κίρκεπηρέασε σημαντικά τους επίσημους ορισμούς των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 στις ΗΠΑ και στη Μεγάλη Βρετανία, με αποτέλεσμα οι ιατροβιολογικοί ορισμοί (π.χ. ο ορισμός της Παγκόσμιας Εταιρείας Νευρολογίας, το 1968) να αντικατασταθούν από άλλους, οι οποίοι ακολουθούσαν το κριτήριο του αποκλεισμού, εστίαζαν δηλαδή στην εμφάνιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μετά τον αποκλεισμό ελλειμμάτων στον νοητικό, σωματικό ή αισθητηριακό τομέα, καθώς και το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ νοητικού δυναμικού και ακαδημαϊκής επίτευξης. Τα κριτήρια αυτά, όπως προαναφέρθηκε, έχουν μεταβληθεί.

1.3. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Πριν από περίπου μια δεκαετία, το ερώτημα εάν το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών μειώνεται απασχολούσε πολύ την εκπαιδευτική κοινότητα στη Μεγάλη Βρετανία. Υπήρχε ανησυχία ότι οι μαθητές δεν μάθαιναν ανάγνωση και αυτό προέκυπτα από τη χαμηλή επίδοση των εντεκάχρονων μαθητών στα αναγνωστικά τεστ που διεξάγονταν σε εθνικό επίπεδο και οδήγησε σε προσπάθειες αντιμετώπισης του προβλήματος με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης στα σχολεία. Παραδείγματα αυτών των προσπαθειών ήταν η εφαρμογή προγραμμάτων, όπως το Reading Recovery, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και η αξιολόγηση σε εθνικό επίπεδο όλων των μαθητών κατά την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο.

Ενδιαφέροντα αποτελέσματα για την αναγνωστική επίδοση των μαθητών μέσα στο χρόνο προκύπτουν από το γνωστό πρόγραμμα PISA, όπου κάθε τρία χρόνια αξιολογείται η μαθησιακή επίδοση στην ανάγνωση, τη φυσική και τα μαθηματικά δεκαπεντάχρονων μαθητών από 57 χώρες κράτη-μέλη του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), ανάμεσά τους και η Ελλάδα. Ως προς την ανάγνωση, το πρόγραμμα PISA περιλαμβάνει δοκιμασίες όμοιες με τα αναγνωστικά έργα που καλείται να «εκτελέσει» ο αναγνώστης στην καθημερινότητά του μετά το σχολείο, όπως το να είναι σε θέση να εντοπίσει πληροφορίες σε ένα κείμενο, να κατανοήσει ένα κείμενο και να το ερμηνεύσει με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις του και όχι με τις πληροφορίες που υπάρχουν στο ίδιο το κείμενο (OECD, 2006a).

Στην πρόσφατη αξιολόγηση αυτού του προγράμματος (OECD, 2006b), διαπιστώθηκε μείωση της αναγνωστικής επίδοσης των Ελλήνων μαθητών σε σύγκριση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα του 2000. Αντίστοιχη μείωση παρατηρήθηκε σε άλλες 8 χώρες, όμως η αναγνωστική επίδοση στην Ελλάδα ήταν στατιστικά χαμηλότερη από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν μία αλλαγή στην αναγνωστική συμπεριφορά των μαθητών, τουλάχιστον ως προς τους τομείς της ανάγνωσης που αξιολογούνται στο πρόγραμμα PISA. Αυτό το συμπέρασμα όμως απέχει πολύ από τη διαπίστωση πως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ειδικά η δυσλεξία αυξάνονται.

Όσον αφορά στην έκταση του προβλήματος, έχει υποστηριχθεί (Meier, 1971) ότι περίπου το 20-25% του πληθυσμού, συνεπώς και του μαθητικού πληθυσμού, φαίνεται να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο της μάθησης. Τα προβλήματα αυτά, στα διάφορα άτομα, συνήθως διαφέρουν ως προς την φύση, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα και τις επιπτώσεις. Το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται ότι κατανέμεται ανισομερώς μεταξύ των δύο φύλων, δεδομένου ότι, συγκριτικά, περισσότερα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, φαίνεται να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα δυσκολίες που έχουν σχέση με τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, με τη συμπεριφορά και με τη

μάθηση της γλώσσας (π.χ. δυσκολία στο προφορικό λόγο, δυσλεξία, δυσορθογραφία, κ.α.).

Η χαμηλή αναγνωστική επίδοση των μαθητών τα τελευταία χρόνια μπορεί να συνδέεται με τους ακόλουθους παράγοντες:

A) Φοίτηση στα σχολεία μαθητών με αυξημένα προβλήματα μάθησης και προσαρμογής (παιδιά που μιλούν διαφορετική γλώσσα και προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα κτλ.)

B) Αλόγιστη χρήση της διάγνωσης ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η οποία χρησιμοποιείται συχνά καταχρηστικά για να περιγράψει τις δυσκολίες ενός παιδιού που αποτυγχάνει στο σχολείο για οποιονδήποτε λόγο. Η αλόγιστη χρήση του όρου μαθησιακές δυσκολίες έχει επιτείνει τη σύγχυση μεταξύ των όρων ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία. Διασφαλίζεται έτσι η δυνατότητα παροχών και εκπαιδευτικής βοήθειας. Όμως, με αυτό τον τρόπο τα ποσοστά παιδιών που εμφανίζονται ότι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες αυξάνονται, χωρίς αυτό να ισχύει στην πραγματικότητα, αφού αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει παιδιά που έχουν γενικότερα προβλήματα στη μάθηση λόγω κοινωνικών ή οικογενειακών προβλημάτων, παιδιά μεταναστών, παιδιά με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής ή με ελαφρά νοητική υστέρηση.

Γ) Εύκολη κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών ως δυσλεξία, χωρίς ο χαρακτηρισμός αυτός να συνοδεύεται από διαφορική διάγνωση, καθώς υπάρχει θεσμική κατοχύρωση της διάγνωσης για την παροχή βοήθειας στο παιδί. Αυτό οδηγεί στην αύξηση της εμφάνισης της δυσλεξίας, καθώς υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής του μαθητή σε προφορικές εξετάσεις, κάτι που διευκολύνει μόνο τους μαθητές με δυσλεξία. Αυτό έχει ως συνέπεια, να αυξάνεται το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που προσφεύγει στα πιστοποιημένα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης για τη διάγνωση ή αλλιώς το «χαρτί» της δυσλεξίας. Μεγάλο ποσοστό των παραπομπών για δυσκολίες μάθησης λαμβάνουν τη διάγνωση της δυσλεξίας παρά τα περιορισμένα διαθέσιμα σταθμισμένα μέσα αξιολόγησης και τα ασαφή κριτήρια διάγνωσης που ισχύουν στην Ελλάδα.

1.4. Ο ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα σύνθετο έργο το οποίο απαιτεί τη συμβολή διεπιστημονικής ομάδας. Αυτή η ομάδα απαρτίζεται συνήθως από σχολικό ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπευτή. Για να θεωρείται πλήρης, απαιτείται η συνεξέταση όλων των τομέων που ενδεχομένως σχετίζονται με τις δυσκολίες αυτές. Συγκεκριμένα: αξιολόγηση της νοημοσύνης, αξιολόγηση γνωστικών δεξιοτήτων (όπως μνήμη, προσοχή, φωνολογική επεξεργασία), αξιολόγηση του μαθησιακού τομέα (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά). Επίσης, πρέπει να συλλέγονται πληροφορίες για τη μαθησιακή συμπεριφορά και την προσαρμογή του παιδιού. Τέλος, είναι αναγκαίο για μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση του παιδιού, που έχει παραπεμφθεί για μαθησιακές δυσκολίες, να αξιολογείται η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και η ψυχική υγεία του παιδιού, καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες συνοδεύονται συχνά από δυσκολίες προσαρμογής. Είναι ολοφάνερο λοιπόν, πως η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπεται μια διαδικασία αξιολόγησης και υποστήριξης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), όρος που αντικατέστησε το προγενέστερο ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) όπως αυτά είχαν θεσπιστεί με τον νόμο 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή, και στα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ). Το επιστημονικό προσωπικό των ΚΕΔΔΥ, που είναι αρμόδιοι φορείς για την πιστοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι εκείνο που αποφασίζει για την τοποθέτηση του μαθητή στο τμήμα ένταξης, συνεργάζεται με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, σχεδιάζει εξατομικευμένα ή ομαδικά ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα υποστήριξης και παρέχει πληροφόρηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα γενικότερα για θέματα μαθησιακών δυσκολιών. Τα ΚΕΔΔΥ έχουν θεσπιστεί με στόχο την κάλυψη βασικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, κυρίως αξιολόγησης, αλλά διαπιστώνονται πολλά προβλήματα ακόμη. Η ελλιπής στελέχωση ορισμένων υπηρεσιών, ο ανεπαρκής αριθμός που αδυνατεί να καλύψει τις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών και οδηγεί σε μεγάλη λίστα αναμονής, που συχνά ξεπερνά το ένα έτος, είναι κάποια από τα προβλήματα που είναι γνωστά στα παιδιά και τις οικογένειές τους. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των αιτημάτων προς τα ΚΕΔΔΥ αφορούν την αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία παιδιών που προέρχονται από τις βαθμίδες του γυμνασίου και του λυκείου, όταν δηλαδή υπάρχει ανάγκη για απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις. Το γεγονός αυτό βρίσκεται πλήρως σε αντιδιαστολή προς τα διεθνή εμπειρικά τεκμηριωμένα δεδομένα για την ανάγκη έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης στις μαθησιακές δυσκολίες.

Έχοντας υπόψη αυτό το πλαίσιο προσδιορισμού των μαθησιακών δυσκολιών, θεωρούμε ότι ο διαρκής προβληματισμός και οι συνεχείς προσπάθειες για τη διάγνωση και την αντιμετώπισή τους, που απασχολούν πλέον, όλες τις αναπτυγμένες χώρες, έχουν επηρεάσει καθοριστικά τον προσανατολισμό της θεώρησης του ζητήματος. Ως αποτέλεσμα αυτού του προσανατολισμού και του αυξανόμενου ενδιαφέροντος των ερευνητών, των εκπαιδευτικών και της κοινής γνώμης για το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, μπορούμε να πούμε ότι η επιστημονική και εκπαιδευτική θεώρηση των μαθησιακών δυσκολιών χαρακτηρίζεται από τα εξής:

α) Από τη βαθμιαία μετάβαση από το “ιατροβιολογικό μοντέλο” στο “ψυχοπαιδαγωγικό και κοινωνικό μοντέλο”.

β) Από τη μεγάλη ανάπτυξη της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας, κυρίως στα θέματα των γνωστικών λειτουργιών που συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης και εμπλέκονται στις μαθησιακές δυσκολίες και, επιπλέον, στα ειδικότερα θέματα της μάθησης και των ειδικών δυσκολιών που υπάρχουν στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής (όπως η δυσλεξία) και των μαθηματικών.

γ) Από τη διαπίστωση πως οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν αρκετά αποτελεσματικά, με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές που έχουν τέτοιου είδους δυσκολίες θα αντιμετωπιστούν έγκαιρα, θα διαγνωσθούν αναλυτικά και θα βοηθηθούν συστηματικά.

δ) Από τη συνειδητοποίηση ότι η έγκαιρη και ασφαλής αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει σωστά ενημερωμένους εκπαιδευτικούς στα θέματα των γνωστικών λειτουργιών της μάθησης και απόκτησης των γνώσεων, της μάθησης της γλώσσας, της ανάγνωσης και γραφής και, στη συνέχεια, στα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών (π.χ. δυσλεξίας, δυσορθογραφίας, δυσκολίας με τα μαθηματικά) και της συστηματικής αντιμετώπισής τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

2.1 Εγκεφαλικές και γενετικές αιτίες

Όπως επισημαίνεται στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών που αναφέρθηκε παραπάνω, η βασική αιτία των δυσκολιών αυτών αποδίδεται στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι παράγοντες που προκαλούν την δυσλειτουργία αυτή είναι *βιολογικοί, κληρονομικοί*, αλλά και άλλοι που επιδρούν κατά την *προγεννητική, γεννητική και μεταγεννητική* περίοδο.

Το κεντρικό νευρικό σύστημα αποτελείται από τον εγκέφαλο και το νωτιαίο μυελό. Ο εγκέφαλος απαρτίζεται από δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, το αριστερό και το δεξιό, τα οποία χαρακτηρίζονται από λειτουργική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, το αριστερό ημισφαίριο ελέγχει το κύριο μέρος της γλωσσικής λειτουργίας, ενώ το δεξιό ημισφαίριο ελέγχει τις λειτουργίες που σχετίζονται με τις ικανότητες της αντίληψης του χώρου, της δημιουργικότητας κ.α. Η πολυπλοκότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος αποδεικνύεται από τα δισεκατομμύρια των νευρικών κυττάρων που το συγκροτούν και στηρίζουν τη λειτουργία του. Στο τρόπο λειτουργίας αυτών οφείλεται η κανονική ή μη κανονική λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος που έχει επιπτώσεις και στη διεκπεραίωση της μάθησης.

Επίσης, μεταξύ των βασικών παραγόντων που φαίνεται ότι προκαλούν αυτή τη δυσλειτουργία είναι οι γενετικοί παράγοντες. Όπως είναι γνωστό, ο άνθρωπος έχει 23 ζεύγη χρωμοσωμάτων από τα οποία το τελευταίο αποτελείται από τα Χ και Υ, τα οποία καθορίζουν τις γενετικές πληροφορίες και το φύλο. Οι χρωμοσωμικές διαταραχές έχουν συνδεθεί με τη νοητική καθυστέρηση, όπως το σύνδρομο Down, ενώ όσες από αυτές έχουν σχέση με το φύλο φαίνονται ότι συνδέονται με την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών.

2.2 Προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί έχουν σχέση με επιδράσεις κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, οπότε είναι δυνατό να επηρεαστεί η ανάπτυξη του εγκεφάλου, ή κατά τη γέννηση. Για παράδειγμα, έχει αναφερθεί η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε άτομα των οποίων η μητέρα κατανάλωνε αλκοόλ, κάπνιζε ή έκανε χρήση κοκαΐνης κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Ειδικότερα, από τους Jones κ.α. (1973) υιοθετήθηκε ο όρος "σύνδρομο εμβρυακού αλκοολισμού", ο οποίος αναφέρεται σε συμπτώματα που παρατηρήθηκαν σε παιδιά, των οποίων η μητέρα κατανάλωνε αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Τα συμπτώματα αυτά είναι η δυσλειτουργία του νευρικού συστήματος, η εξασθένιση των γνωστικών λειτουργιών, η καθυστερημένη ανάπτυξη κατά την προγεννητική και την μεταγεννητική περίοδο, οι δυσμορφίες, οι δυσκολίες διατροφής και οι συναισθηματικές και μαθησιακές

δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού, που προκαλούνται από την κατανάλωση αλκοόλ από την μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της, θεωρούνται ότι συνδέονται με την διάσπαση της προσοχής, με υπερκινητικότητα και με προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού (Gold & Sherry, 1984). Το σύνδρομο αυτό φαίνεται ότι αντιμετωπίζεται με την έγκαιρη πρόγνωση και προλαμβάνεται με την αποφυγή χρήσης αλκοολούχων ποτών κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης.

Όσον αφορά στις συνέπειες που φαίνεται να έχει το κάπνισμα της εγκύου στις νοητικές λειτουργίες του παιδιού, έχει αναφερθεί ότι το κάπνισμα επηρεάζει αρνητικά τη βιολογική και νοητική ανάπτυξη του εμβρύου και είναι υπαίτιο για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, υπερκινητικότητας, παρορμητισμού και διαταραχών του νευρικού συστήματος του παιδιού.

Τέλος, η χρήση της κοκαΐνης και άλλων ναρκωτικών ουσιών εκ μέρους της εγκύου, είναι αποδεδειγμένο ότι επηρεάζει την ανάπτυξη του νευρικού συστήματος του εμβρύου, ενώ συνήθη συμπτώματα είναι το μειωμένο βάρος του εμβρύου, η καθυστερημένη ανάπτυξη, η πρόωρη γέννηση, οι νοητικές δυσκολίες και άλλα προβλήματα υγείας.

Εκτός των παραπάνω παραγόντων, μερικές φορές οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε παράγοντες που επιδρούν κατά τη γέννηση. Ειδικότερα, ο πρόωρος τοκετός, το μειωμένο βάρος του νεογέννητου, το ελλιπώς ανεπτυγμένο νευρικό σύστημα, τα διάφορα προβλήματα υγείας, η αργοπορημένη οξυγόνωση του εγκεφάλου κ.α. αποτελούν αιτίες μαθησιακών δυσκολιών. Σε άλλες περιπτώσεις, τραυματισμοί κατά τη γέννηση, προβλήματα με τον ομφάλιο λώρο, αργοπορημένη γέννηση είναι δυνατόν να προκαλέσουν προβλήματα στο κεντρικό νευρικό σύστημα και γνωστικές δυσλειτουργίες που, κατά πάσα πιθανότητα, θα εκδηλωθούν ως μαθησιακές δυσκολίες.

2.3 Μεταγεννητικοί παράγοντες

Πολλά παιδιά και ενήλικοι έχουν παρουσιάσει συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών χωρίς προγεννητικό ιστορικό, αλλά εξαιτίας μεταγεννητικών τραυματισμών του εγκεφάλου. Τα περισσότερα τραύματα προέρχονται συνήθως από πτώσεις, αυτοκινητιστικά δυστυχήματα και κακοποιήσεις. Τα συμπτώματα ποικίλουν ανάλογα με την περιοχή του εγκεφάλου που έχει υποστεί το τραύμα, την έκταση του τραύματος, καθώς και με την ηλικία του ατόμου. Τα τραύματα του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου είναι συνδεδεμένα με τις γλωσσικές δυσλειτουργίες, ενώ τα τραύματα του δεξιού ημισφαιρίου με δυσκολίες στην αντίληψη του χώρου και στη δημιουργικότητα.

Οι Segalowitz & Lawson (1995) συνέδεσαν τους τραυματισμούς του εγκεφάλου με δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής, καθώς και με δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο.

2.4 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι κυριότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες που συνδέονται συνήθως με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη μάθηση και στην απόκτηση γνώσεων, αναφέρονται στην *οικογένεια*, στην *εκπαίδευση*, στο *φυσικό περιβάλλον* και στη *διατροφή* του παιδιού.

Οικογενειακοί παράγοντες

Ο τρόπος ανατροφής των παιδιών στην οικογένεια έχει συνδεθεί και με τις μαθησιακές δυσκολίες αυτών. Οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό είναι για παράδειγμα οι ανταρχικοί γονείς, οι ποινές, η έλλειψη οργάνωσης, κανονισμών και κινήτρων, η απουσία γονικής μεσολάβησης, τα πολυάριθμα μέλη, η έλλειψη του ενός γονέα, η εφηβική ηλικία των γονέων, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το σύστημα υποστήριξης της οικογένειας κ.α. Ιδιαίτερης προσοχής χρήζουν οι μητέρες εφηβικής ηλικίας με περιορισμένη ικανότητα οργάνωσης και ανεπαρκείς γνώσεις.

Εκπαιδευτικοί παράγοντες

Αρκετές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με αρνητικές σχολικές εμπειρίες των παιδιών. Πολλά παιδιά εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες μετά την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο και χωρίς να έχουν ιστορικό δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος. Ωστόσο, μερικές φορές, αυτή η αρνητική σχολική εμπειρία του παιδιού είναι δυνατόν να αποτελεί ένα δευτερεύοντα παράγοντα που συμβάλει στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Μόλυνση του περιβάλλοντος

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η έκθεση σε μόλυβδο. Υποστηρίζεται ότι οι τοξικές ιδιότητες του μολύβδου επηρεάζουν συνήθως τα παιδιά των βιομηχανικών περιοχών, προκαλώντας καθυστερήσεις, σπασμούς, υπνηλία, ερεθισμούς και γαστρικά προβλήματα. Τα παιδιά που έχουν επηρεαστεί από το μόλυβδο συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην κατανόηση και στη συγκέντρωση της προσοχής.

Διατροφή

Αναφέρεται, επίσης, ότι η έλλειψη τροφής ή η μονομερής διαίτα αποτελούν έναν ακόμα παράγοντα που είναι δυνατόν να προκαλέσει μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την έρευνα του Feingold(1976), εντοπίστηκαν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς σε παιδιά των οποίων η διατροφή είχε βασιστεί σε ορισμένες μόνο τροφές. Παρόμοιες επιδράσεις έχουν παρατηρηθεί και στην ανάπτυξη του εμβρύου, με συμπτώματα στην μετέπειτα ζωή του, όταν η έγκυος εφάρμοζε μονομερή διαίτα.

2.5 Γνωστικοί παράγοντες

Η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος

Αρκετοί ερευνητές συμφωνούν μεταξύ τους για την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος ως αίτιο της δυσλεξίας (Liberman, Shankweiler, & Liberman, 1989· Vellutino et al., 2004). Έλλειμμα στις φωνολογικές δεξιότητες έχει ως αποτέλεσμα χαμηλή αναγνωστική ικανότητα. Αρκετές έρευνες αναφέρουν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συνήθως χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, το οποίο δεν σχετίζεται με την νοημοσύνη ή το γλωσσικό υπόβαθρο (Caravolas, 2005· Goulandris, 2003) και συχνά αναγνωρίζεται ως κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών. Η δυσλεξία λοιπόν θα πρέπει να ορίζεται ως φωνολογικό έλλειμμα (Snowling, 2006). Δεδομένου ότι τα ελλείμματα στον φωνολογικό τομέα επισημαίνονται στον προφορικό λόγο πριν το παιδί αρχίσει να ασχολείται με τον γραπτό λόγο, υπάρχει η δυνατότητα της έγκαιρης παρέμβασης για την αντιμετώπισή τους πριν την έναρξη της επίσημης εκπαίδευσης.

Η υπόθεση της οπτικής προσοχής

Τελευταία, πολλοί ερευνητές έχουν αμφισβητήσει την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος. Υπάρχουν αρκετές αναφορές για περιπτώσεις αναγνωστικών δυσκολιών με καλές φωνολογικές δεξιότητες. Η υπόθεση του ελλείμματος της οπτικής προσοχής θεωρείται από ορισμένους ερευνητές αίτιο της δυσλεξίας (Bosse et al., 2006). Οι πειραματικές μελέτες μετρούν το οπτικό εύρος της προσοχής μέσω της ταχείας παρουσίασης πέντε συμφώνων στο κέντρο μιας οθόνης υπολογιστή για χρονική διάρκεια 200ms. Σε μία τέτοιου είδους έρευνα οι εξεταζόμενοι κλήθηκαν να αναφέρουν είτε όλη τη σειρά γραμμάτων (συνθήκη ολοκληρωμένης αναφοράς) είτε ένα γράμμα μετά από ένδειξη (συνθήκη μερικής αναφοράς). Διαπιστώθηκε πως και στις δύο συνθήκες τα παιδιά με δυσλεξία είχαν χαμηλότερη επίδοση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, η οποία ήταν εξισωμένη ως προς την ηλικία, παρόλο που το έλλειμμα ήταν μεγαλύτερο στην πρώτη συνθήκη. Έτσι, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η διαταραχή της οπτικής προσοχής χωρία φωνολογική διαταραχή μπορεί να οδηγήσει στη δυσλεξία. Βέβαια το γεγονός ότι σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκε λεκτικό υλικό, δηλαδή γράμματα, και όχι μη λεκτικό-σύμβολα, δυσκολεύει την ερμηνεία σχετικά με το υπόβαθρο του ελλείμματος, εφόσον το έλλειμμα στην ανάγνωση που προκύπτει από τη δυσλεξία, θα έχει φυσιολογικά χαμηλότερη επίδοση στην αντίληψη των γραμμάτων. Σε έρευνες όπου χρησιμοποιήθηκαν σύμβολα δεν εντοπίστηκαν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στην ομάδα των παιδιών με δυσλεξία και στην ομάδα με τους τυπικούς αναγνώστες (Hawelka & Wimmer, 2008· Ziegler, Pech-Georgel, Dufau, & Grainger, 2010). Δεύτερον, η χρήση της δοκιμασίας της προφορικής αναφοράς προϋποθέτει την ταχεία κατονομασία και την φωνολογική βραχύχρονη μνήμη, δύο τομείς που είναι ελλειμματικοί στη δυσλεξία (Wolf, Bowers, & Biddle, 2000). Γι' αυτό δεν έχει ακόμα αποσαφηνιστεί σε ποιο βαθμό οι χαμηλές

επιδόσεις στην αντίληψη των γραμμάτων συνιστούν στην πραγματικότητα ελλείμματα οπτικής προσοχής.

Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος

Σύμφωνα με την θεωρία του διπλού ελλείμματος (Wolf & Bowers, 1999), η δυσλεξία ενδέχεται να οφείλεται σε έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία ή/και στην ταχύτητα κατονομασίας. Τα δύο αυτά ελλείμματα έχουν ανεξάρτητη συνεισφορά στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Ο εγκέφαλος των παιδιών με αυτή τη δυσκολία φαίνεται να επεξεργάζεται πιο αργά τις πληροφορίες που απαιτούν μεγάλη ταχύτητα επεξεργασίας σε σχέση με τους τυπικούς αναγνώστες. Το έλλειμμα αυτό τους εμποδίζει να αναλύουν τα σχήματα των γραμμάτων και να διαβάζουν τα κείμενα με την απαιτούμενη ταχύτητα. Ειδικότερα, τα άτομα με δυσλεξία σημειώνουν χαμηλή επίδοση σε τεστ ταχύτατης κατονομασίας, δηλαδή στα τεστ όπου ζητούν από τον αναγνώστη να δει έναν πίνακα με γράμματα, αριθμούς ή εικόνες και να τα κατονομάσει όσο πιο γρήγορα μπορεί.

Η υπόθεση του ελλείμματος της ακουστικής επεξεργασίας

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το ακουστικό έλλειμμα βρίσκεται στην αντίληψη βραχέων, γρήγορων και διαδοχικών ήχων (Tallal, 1980). Άτομα με δυσλεξία και άλλες διαταραχές, όπως ειδική γλωσσική διαταραχή, ελλείμματα προσοχής κ.λπ., παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση σε ακουστικές δοκιμασίες, συμπεριλαμβανόμενης της διάκρισης των συχνοτήτων και της χρονικής σειράς της απάντησης (Nagarajan, Jenkins, Alpay, Aggarwal, Salamanca-Riba, Roytburd, & Ramesh, 1999· Tallal, 1980). Η δυσκολία να αναπαραστήσουν σωστά σύντομους σε διάρκεια ήχους και γρήγορες αλλαγές οδηγεί τα άτομα σε περαιτέρω δυσκολίες και το ακουστικό έλλειμμα συμβάλλει στην ανάπτυξη του φωνολογικού ελλείμματος και συνεπώς στη δυσκολία εκμάθησης της ανάγνωσης. Δεδομένα προερχόμενα από τις νευροεπιστήμες υποστηρίζουν ότι το έλλειμμα στην ταχύτητα της ακουστικής επεξεργασίας είναι πρωταρχικό στη δυσλεξία. Σε πειραματικές μεθόδους με παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή και παιδιά με δυσλεξία, βρέθηκε ότι τα παιδιά αυτά επεξεργάζονται τους ήχους με πιο αργή ταχύτητα από ό,τι τα παιδιά χωρίς τέτοιες δυσκολίες (Tallal, 2000).

Η υπόθεση του ελλείμματος στη μνήμη εργασίας

Η μνήμη εργασίας και ειδικότερα ο μηχανισμός της λεκτικής μνήμης εργασίας, παίζει κεντρικό ρόλο στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Επίσης, η μνήμη εργασίας παρέχει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία (DeJong, 1998· Gathercole & Alloway, 2004· Gathercole & Baddeley, 1993). Η μνήμη εργασίας αποτελείται από ένα συντονιστικό κεντρικό-εκτελεστικό κέντρο και δύο βοηθητικά συστήματα επεξεργασίας πληροφοριών: το αρθρωτικό κύκλωμα, το οποίο είναι υπεύθυνο για την επεξεργασία

των φωνολογικών πληροφοριών και το οπτικοχωρικό σημειωματάριο, το οποίο είναι υπεύθυνο για την επεξεργασία των οπτικών και χωρικών πληροφοριών. Σύμφωνα με τους Swanson και Siegel (2001), το έλλειμμα στη μνήμη εργασίας ενδεχομένως παρουσιάζεται στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες ως αδυναμία στην αξιοποίηση του αρθρωτικού κυκλώματος, δηλαδή ως αδυναμία να συγκρατήσουν τις φωνολογικές πληροφορίες στη βραχύχρονη μνήμη τους (Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, το έλλειμμα στη μνήμη εργασίας ανάγεται στο φωνολογικό έλλειμμα και δεν αποδίδεται σε πρόβλημα της μνήμης καθαυτό. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η ικανότητα συγκράτησης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου στη μνήμη εργασίας συνιστά αποτέλεσμα και όχι αιτία της αναγνωστικής ικανότητας: δεδομένης της συχνής επαφής των καλών αναγνωστών με τον γραπτό λόγο, η συγκράτηση και η επεξεργασία των φωνολογικών αναπαραστάσεων έχουν ασκηθεί και βελτιωθεί σε σημαντικό βαθμό όπως και η μνήμη εργασίας.

2.6 Συναισθηματικοί παράγοντες

Τέλος, ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που παίζουν οι συναισθηματικοί παράγοντες στις μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, οι δυσκολίες είναι αποτέλεσμα νοητικής αναστολής που οφείλεται σε διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις. Αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι διαδικασία διερεύνησης, γνώσης και αυτονομίας. Οι δυσκολίες υποδηλώνουν αμφιθυμική στάση ή ασυνείδητη άρνηση απέναντι στην ανάγνωση. Η αναγνωστική δυσκολία ερμηνεύεται στο πλαίσιο της οικογενειακής δυναμικής (π.χ. αρνητική στάση του παιδιού στις αξίες των ενηλίκων, προσέλευση του ενδιαφέροντος, εκδήλωση αυτοεκπληρούμενης προφητείας για αποτυχία, έλλειψη αυτοεκτίμησης κτλ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

3.1 Διαγνωστικά Κριτήρια των Μαθησιακών Δυσκολιών

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

- Διαταραχή της ανάγνωσης
- Διαταραχή των μαθηματικών
- Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (Δυσλεξία)
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

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

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

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

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες / οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα / οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Στο ICD-10, οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται ως «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων». Αυτή η διαγνωστική κατηγορία αντιστοιχεί ευθέως προς την κατηγορία των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ομιλίας και της γλώσσας. Και στις δύο αυτές ομάδες διαταραχών, σύμφωνα με το ICD-10, υπάρχουν ουσιαστικά οι ίδιοι προβληματισμοί σε ό,τι αφορά τον ορισμό και τη μέτρησή τους. Πρόκειται για διαταραχές στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και οφείλονται μάλλον σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας, οι οποίες προέρχονται κυρίως από κάποιο είδος οργανικής δυσλειτουργίας. Στο ICD-10, οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

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

Διαταραχή της ανάγνωσης

Αναφέρεται πως έχει περάσει πάνω από ένας αιώνας από τότε που ο Morganείχε το ερώτημα πώς ήταν δυνατόν ένα αγόρι ηλικίας 14 ετών να μην μπορεί να διαβάσει παρά την καλή του νοημοσύνη και τις προσπάθειες των δασκάλων του. Από τότε, το 1896, το ενδιαφέρον των ερευνητών για την κατανόηση της αιτιολογίας των δυσκολιών ανάγνωσης παραμένει αμείωτο.

Το 1937, ο SamuelOrtonυποστήριξε πως η διαταραχή της ανάγνωσης ήταν αποτέλεσμα καθυστέρησης της πλαγίωσης και όχι κάποιου εγκεφαλικού τραύματος, όπως υποστήριζε ο Hinshelwood (1917). Η συμβολή του Ortonστην αντιμετώπιση της διαταραχής αυτής οδήγησε το 1949 στη δημιουργία της εταιρίας δυσλεξίας η οποία έφερε και το όνομά του (Orton Dyslexia Society). Από τότε ο όρος "δυσλεξία" χρησιμοποιείται συχνά τόσο από τους κλινικούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς και, στις μέρες μας, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ακόμη σε αρκετές περιπτώσεις ως συνώνυμος των όρων της διαταραχής της ανάγνωσης και της μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση.

Η κατανόηση της φύσης της διαταραχής της ανάγνωσης προϋποθέτει τη γνώση των βασικών σταδίων που ακολουθεί η φυσιολογική πορεία εκμάθησης της ανάγνωσης. ο μηχανισμός της ανάγνωσης βασίζεται καταρχήν στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ γραμμμάτων (γραφημάτων) και των ήχων (φωνημάτων) της γλώσσας. Η διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί συνήθως τα εξής βήματα:

- ❖ Το άτομο εσπάζει την προσοχή του στα γραμμένα σύμβολα (γράμματα) και ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο.
- ❖ Αντιστοιχεί κάθε γραπτό σύμβολο στην ηχητική του αναπαράσταση.
- ❖ Στη συνέχεια κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες.
- ❖ Με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων, δημιουργεί ιδέες και παραστάσεις.
- ❖ Έπειτα, συγκρίνει τις καινούριες ιδέες και παραστάσεις με τις ήδη υπάρχουσες στη μνήμη.
- ❖ Τέλος, αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στη μνήμη.

Επομένως, ο μηχανισμός της ανάγνωσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, για την κατανόηση της οποίας το παιδί χρειάζεται να προσπαθήσει αρκετά. Γι' αυτόν το λόγο, το παιδί που μαθαίνει να διαβάζει είναι στην αρχή πολύ αργό και δυσκολεύεται να κατανοήσει την πολυπλοκότητα των συνδυασμών των γραμμμάτων. Αυτή η νοητική διαδικασία απαιτεί την καλή λειτουργία ενός πολύπλοκου δικτύου εγκεφαλικών κυττάρων τα οποία συνδέουν τα κέντρα όρασης, γλώσσας και μνήμης (NIMH, 1996). Το παραμικρό πρόβλημα σε οποιαδήποτε από τις περιοχές αυτές μπορεί να οδηγήσει σε αναγνωστικές δυσκολίες. Το πιο κοινό χαρακτηριστικό των διαταραχών της ανάγνωσης αφορά τη δυσκολία του παιδιού να διακρίνει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει. Αυτό το έλλειμμα είναι καθοριστικής σημασίας γιατί οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Στον ορισμό και τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV τονίζεται πως για τη διάγνωση της διαταραχής αυτής η αναγνωστική επίδοση του παιδιού θα πρέπει να είναι αρκετά κατώτερη από την αναμενόμενη σε σχέση με τη νοημοσύνη και τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα το αίτιο αυτής της δυσκολίας δεν πρέπει να σχετίζεται με κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα.

Τυπικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης είναι οι καθρεπτισμοί (σ/δ, 3/ε), οι αντιμεταθέσεις (σταυρός/στραβός, αργός/αγρός), οι αναστροφές (η/μ), και οι παραλείψεις (σύνεση αντί σύνθεση, πέρα αντί πέτρα). Το βασικό έλλειμμα το οποίο σχετίζεται με τις διαταραχές ανάγνωσης αφορά τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης, δηλαδή την αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μια λέξη, σε συνδυασμό με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων (Olson et al., 1994· Stanovitch, 1994). Στην περίπτωση όπου το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει τη φωνολογική δομή της γλώσσας και να αναγνωρίσει αυτόματα απλές λέξεις, τότε είναι πολύ πιθανό να υπάρξει πρόβλημα στην αναγνωστική του ικανότητα (Adams, 1990· Blachman, 1991). Η αργή και κοπιαστική αποκωδικοποίηση και αναγνώριση απλών λέξεων απαιτεί ουσιαστική προσπάθεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ικανότητας του παιδιού να συγκρατήσει το βασικό νόημα μιας πρότασης ή, ακόμα περισσότερο, μιας ολόκληρης παραγράφου. Το παιδί με διαταραχές ανάγνωσης στερείται των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνται για την στοιχειώδη ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή.

Διαταραχή των μαθηματικών

Η διαταραχή των μαθηματικών έχει ερευνηθεί λιγότερο από τις διαταραχές της ανάγνωσης. Γι' αυτόν τον λόγο, η γνώση των αιτιών, της αναπτυξιακής πορείας καθώς και των παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την έκβαση της διαταραχής αυτής είναι σχετικά περιορισμένη. Παλαιότερα, η διαταραχή των μαθηματικών αναφερόταν ως αναπτυξιακή δυσαριθμησία. Τα χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής δυσαριθμησίας είχαν προσδιοριστεί για πρώτη φορά από τον Kosc (1974), ο οποίος είχε αναγνωρίσει έξι υποκατηγορίες της διαταραχής αυτής.

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, για να διαγνωστεί η διαταραχή των μαθηματικών, θα πρέπει η ικανότητα του παιδιού να κάνει αριθμητικές πράξεις να είναι πολύ κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Επίσης, οι δυσκολίες στην αριθμητική δεν πρέπει να οφείλονται κατά κύριο λόγο σε ανεπαρκή διδασκαλία ή σε άμεσες επιδράσεις ή ελλείμματα της οπτικής, της ακουστικής ή της νευρολογικής λειτουργίας. Στο ICD-10, αναφέρεται ακόμη ως προϋπόθεση η φυσιολογική ικανότητα του παιδιού στην ανάγνωση και το συλλαβισμό.

Σε αντίθεση με πολλά παιδιά με διαταραχές ανάγνωσης, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις ακουστικές-αντιληπτικές και λεκτικές τους δεξιότητες, τα παιδιά με διαταραχές μαθηματικών δεν έχουν τέτοιες δυσκολίες αλλά υπολείπονται συχνά σε οπτικοχωρικές και οπτικο-αντιληπτικές δεξιότητες (Rourke, 1985).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα μαθηματικά αφορούν συνήθως την αδυναμία κατανόησης μαθηματικών εννοιών στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις. Άλλου είδους δυσκολίες είναι η αδυναμία κατανόησης μαθηματικών όρων ή συμβόλων, η αδυναμία αναγνώρισης των αριθμητικών συμβόλων, η δυσκολία διεξαγωγής βασικών αριθμητικών υπολογισμών, η δυσκολία κατανόησης των αριθμών που σχετίζονται με συγκεκριμένο πρόβλημα αριθμητικής, η δυσκολία ορθής στοίχισης των αριθμών κατά την διεξαγωγή αριθμητικών υπολογισμών και η αδυναμία αποστήθισης των πινάκων του πολλαπλασιασμού (Lyon, 1996· Taylor, 1988).

Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

Οι διαταραχές στη διαδικασία της γραφής συζητούνται από τη δεκαετία του 1960 (Hooperetal., 1994). Ήδη όμως το 1867, ο Ogle είχε χρησιμοποιήσει τον όρο "αγραφία" προκειμένου να περιγράψει τη σχέση μεταξύ αφασίας και αγραφίας και να καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι δύο διαταραχές δεν σχετίζονται μεταξύ τους.

Το περασμένο αιώνα, αρκετοί ερευνητές, μέσα από την κλινική παρατήρηση, διερεύνησαν τη σχέση της προφορικής και της γραπτής έκφρασης (Head, 1926· Goldstein, 1948), και το 1922 ο Wong διατύπωσε την άποψη πως οι διαταραχές αυτές είναι κλινικά σημαντικές αφού συχνά σχετίζονται με διαταραχές ανάγνωσης. ο Wong (1922) υποστήριξε πως οι δυσκολίες στη γραπτή έκφραση σηματοδοτούν την ύπαρξη και άλλων μαθησιακών δυσκολιών, επειδή σε αυτές τις περιπτώσεις εμπλέκονται οι ίδιες μεταγνωσιακές διεργασίες, όπως είναι η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση, και ο σχεδιασμός. Έρευνες έχουν δείξει πως αρκετά παιδιά, εάν όχι όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν παράλληλα προβλήματα σε έναν τουλάχιστον τομέα που σχετίζεται με την γραπτή έκφραση, όπως για παράδειγμα το συλλαβισμό, τη δομή, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία (Hooper et al., 1994).

Τα παιδιά με διαταραχές στη γραπτή έκφραση δεν δυσκολεύονται μόνο στη γραφή αλλά ενδέχεται να δυσκολεύονται και σε άλλες δραστηριότητες όπου απαιτείται καλός συντονισμός χεριού-ματιού. Οι δάσκαλοι αναφέρουν συχνά πως αυτά τα παιδιά γράφουν μικρότερα και λιγότερο ενδιαφέροντα κείμενα και πως η οργάνωση του γραπτού τους δεν είναι καλή (Hooper et al., 1994).

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, οι δεξιότητες γραφής του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία, το νοητικό του επίπεδο και το επίπεδο της τάξης όπου φοιτά. Επίσης, στην περίπτωση όπου υπάρχει αισθητηριακό πρόβλημα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως συνοδεύουν το πρόβλημα αυτό.

Στο ICD-10, η διάγνωση περιορίζεται στην *ειδική διαταραχή του συλλαβισμού*, η οποία έχει ως κύριο χαρακτηριστικό μία σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, χωρίς όμως να υπάρχει ιστορικό διαταραχής στην ανάγνωση.

3.2 Γνωστικο-γλωσσική Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

3.2.1 Εισαγωγή

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα και διαφοροποιούνται ως προς τους τομείς ή γνωστικές περιοχές που δυσλειτουργούν και τον βαθμό της δυσκολίας που έχουν στη μάθηση των διάφορων γνωστικών αντικειμένων του σχολείου. Γι' αυτό και δεν υπάρχει μια κοινή συμπτωματολογία που να χαρακτηρίζει τους μαθητές αυτούς.

Με δεδομένο ότι κάθε γνωστικό αντικείμενο έχει συγκεκριμένες γνωστικές απαιτήσεις, μπορούμε να υποθέσουμε ότι εάν ένα άτομο έχει αδυναμία σε έναν ή περισσότερους από τους τομείς που απαιτούνται για τη γνωστική επεξεργασία ενός γνωστικού αντικειμένου είναι βέβαιο ότι θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην εκμάθηση αυτού του αντικειμένου.

Με βάση την παραπάνω προσέγγιση και τα ευρήματα μελετών για την επεξεργασία των πληροφοριών και την κατηγοριοποίηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν εντοπιστεί κατηγορίες αδυναμιών που χαρακτηρίζουν τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά. Υπάρχουν τρεις βασικές κατηγορίες γνωστικών αδυναμιών που παρουσιάζονται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. Οι αδυναμίες αυτές είναι οι εξής (Willows, 1991) :

- A. Δυσκολία στην κωδικοποίηση συμβόλων.
- B. Δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας.
- Γ. Δυσκολία στην αντίληψη και επεξεργασία του χώρου και των αριθμών.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά μπορεί να έχουν δυσκολία σε έναν ή και περισσότερους από τους παραπάνω τομείς αλλά σε κάθε περίπτωση η δυσκολία τους θα εκφράζει την αδυναμία επεξεργασίας που σχετίζεται με τον συγκεκριμένου τομέα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής Α τάξης που αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, μπορεί να δυσκολεύεται στην οπτική επεξεργασία γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά π.χ. ζ/ξ , α/ο (κατηγορία 1^η) αλλά μπορεί να παρουσιάζει γλωσσική αδυναμία στην αντίληψη της φωνημικής δομής λόγου (κατηγορία 2^η). Όσον αφορά τη συχνότητα των περιπτώσεων, έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά συνήθως εμπίπτουν στις δύο πρώτες κατηγορίες των δυσκολιών.

Το κατά πόσο η αδυναμία σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες επεξεργασίας πληροφοριών μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη μάθηση, εξαρτάται από το βαθμό της δυσκολίας αλλά και τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και το κατά πόσο το πρόγραμμα διδασκαλίας είναι ικανό να ανταποκριθεί στις ικανότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή.

3.2.2 Δυσκολία στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων

1. Τα χαρακτηριστικά των αναγνωστικών δυσκολιών. Έχοντας υπόψη ότι η ανάγνωση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι μια γνωστική λειτουργία η οποία περιλαμβάνει τις βασικές επιμέρους γνωστικές λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης και δεδομένου ότι η μάθηση στο σχολείο βασίζεται στο συμβολικό σύστημα της γλώσσας (αλλά και των αριθμών), είναι φυσικό ότι η δυσκολία στη κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων αναπόφευκτα θα δυσκολεύει τα παιδιά που προσπαθούν να μάθουν να διαβάζουν. Σ' αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην επεξεργασία και αναγνώριση γραμμάτων, συλλαβών και μεμονωμένων λέξεων, καθώς επίσης δυσκολεύονται να διαβάσουν.

Ειδικότερα τα παιδιά που δυσκολεύονται στην κωδικοποίηση ή αποκωδικοποίηση συμβόλων, συχνά αποτυγχάνουν ή αργούν πάρα πολύ να αναγνωρίσουν ή να ανακαλέσουν ορισμένα γράμματα. Συνήθως δυσκολεύονται με τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά και τα μπερδεύουν μεταξύ τους (π.χ. ζ/ξ). Έτσι αρκετές φορές στην προσπάθειά τους να διαβάσουν, μαντεύουν τις λέξεις βασισμένοι στην μερική αναγνώρισή τους (του πρώτου και τελευταίου γράμματος και του μεγέθους της λέξης). Άλλες φορές προσπαθώντας να διαβάσουν μια παράγραφο ή ένα κείμενο, συχνά εξαρτώνται από τις εικόνες και τα συμφραζόμενα. Στη φωνούμενη ανάγνωση διαβάζουν πολύ αργά, με συνέπεια αρκετές φορές φτάνοντας στο τέλος της λέξης να έχουν ξεχάσει την αρχή της. Επίσης, κάνουν αρκετά αναγνωστικά λάθη ακόμα και σε λέξεις που έχουν δει πολλές φορές. Η κατανόηση του κειμένου είναι συχνά πολύ αδύναμη, παρόλο που μπορεί να μην έχουν κανένα πρόβλημα στην κατανόηση του προφορικού λόγου.

2. Τα χαρακτηριστικά των ορθογραφικών δυσκολιών. Η διεκπεραίωση της ορθογραφημένης γραφής είναι μια γνωστική δραστηριότητα που προϋποθέτει την ενεργοποίηση πιο σύνθετων γνωστικών λειτουργιών όπως της ανάκλησης και όχι απλά της αναγνώρισης όπως στην ανάγνωση. Έτσι, η ορθογραφημένη γραφή δυσκολεύει περισσότερο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων. Τα παιδιά αυτά μπορεί να κάνουν λάθη σε λέξεις υψηλής συχνότητας ή ακόμη και στο όνομά τους.

3.2.3 Δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας

1. Δυσκολία στη φωνολογική επίγνωση. Η επίγνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Είναι επόμενο λοιπόν, παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει τη φωνολογική επίγνωση στο επίπεδο των φωνημάτων να εκδηλώσουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

2. Δυσκολίες στο προφορικό λόγο. Παιδιά με δυσκολίες σε αυτό το κομμάτι μπορεί να δυσκολεύονται στην άρθρωση ή και στην κατανόηση του προφορικού λόγου, να έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ή να χρησιμοποιούν γραμματικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται από παιδιά μικρότερων ηλικιών (Donahue, 1986, Levine, 1978, Wiig, Becker-Redding & Semel, 1983). Η δυσκολία αυτή μπορεί να είναι εμφανής τόσο στη κατανόηση όσο και στην έκφραση. Αν δυσκολεύεται στην κατανόηση τότε θα υπάρχει πρόβλημα και στην έκφραση, ενώ το αντίθετο δεν ισχύει πάντα. Επίσης, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αργοπορημένη γραμματική ανάπτυξη, χρησιμοποιώντας γραπτές εκφράσεις που χαρακτηρίζουν μικρότερη ηλικία (Siegel & Ryan, 1984, Vogel, 1983).

3.2.4 Δυσκολία στην αντίληψη του χώρου, του χρόνου και των αριθμών

Οι κυριότερες ενδείξεις για τις δυσκολίες στην αντίληψη και επεξεργασία του χώρου και των αριθμών στη μάθηση προέρχονται από κλινικές και νευροψυχολογικές έρευνες. Οι έρευνες αυτές έχουν εντοπίσει ένα σχετικά μικρό ποσοστό μαθητών με δυσκολίες στη γραφή και στην αριθμητική, οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολία στην επεξεργασία του χώρου, στην οπτικο-χωρική-κινητική οργάνωση, στην κατανόηση αριθμητικών εννοιών, στις κοινωνικές δεξιότητες και στην αντίληψη του σώματός τους (Badian, 1983, Johnson, 1987, Kinsbourne & Warrington, 1966, Myklebust, 1975).

Τα άτομα αυτά έχουν μερικά ή όλα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: δυσκολία στη διάκριση δεξιού-αριστερού, αδυναμία στον οπτικο-κινητικό συγχρονισμό και σύγχυση σχετικά με τις έννοιες του χώρου, χρόνου και αριθμών (Golick, 1978, Johnson, 1987). Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν πιο έντονα τη γραφή και την αριθμητική.

Οι δυσκολίες στη μάθηση των μαθηματικών εκδηλώνονται με οποιονδήποτε από αυτές τις κατηγορίες. Συγκεκριμένα, παιδιά με δυσκολίες στον τομέα της κωδικοποίησης-αποκωδικοποίησης συμβόλων, μπορεί να κάνουν λάθη αντιστροφής, μετάθεσης αριθμών ή σύγχυσης των σημείων για τις αριθμητικές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, διαίρεση, πολλαπλασιασμό). Παιδιά με δυσκολίες στον τομέα της γλωσσικής επεξεργασίας ίσως να μην κατανοούν την γλώσσα των μαθηματικών, το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και επομένως το νόημα του κειμένου των προβλημάτων. Επίσης, μπορεί να τους δυσκολεύουν έννοιες όπως "μέγεθος", "διαιρέτης". Τέλος τα παιδιά με αδυναμίες στην τρίτη κατηγορία μπορεί να έχουν προβλήματα με τις βασικές έννοιες των μαθηματικών οι οποίες να υποδεικνύουν δυσκολία στη συσχέτιση και σύγκριση αντικειμένων, που απαιτούνται για τη λύση προβλημάτων.

Τόσο ο βαθμός της γνωστικο-γλωσσικής δυσκολίας όσο και ο αριθμός των κατηγοριών στις οποίες παρουσιάζει δυσκολίες ένα παιδί, είναι επόμενο ότι θα επηρεάσουν τη δυνατότητά του για αποτελεσματική μάθηση των μαθηματικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:
ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ
ΣΤΟΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΤΟΜΕΑ

4.1 Η μάθηση του προφορικού λόγου

Η μάθηση της γλώσσας είναι μία διαδικασία που αρχίζει με τη γέννηση του παιδιού και ολοκληρώνεται, κατά ένα μεγάλο μέρος, στο τέλος της παιδικής ηλικίας (Πόρποδας, 2003, κεφ. 5). Η διαδικασία της γλωσσικής απόκτησης ή μάθησης περιλαμβάνει τρία βασικά συστήματα της γλώσσας: το *φωνολογικό*, το *συντακτικό* και το *σημασιολογικό*. Συνεπώς, όταν ένα παιδί έχει μάθει τη γλώσσα του σημαίνει πως κατέχει και τα τρία στοιχεία της, το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό.

Συγκεκριμένα, η φωνολογική ανάπτυξη αναφέρεται στη γνώση που αποκτά το παιδί, ώστε να μπορεί να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους ήχους της ομιλίας και συνδυασμούς αυτών. Η ανάπτυξη του συντακτικού τομέα αναφέρεται στην κατοχή των κανόνων δομής των λέξεων σε προτάσεις, και η σημασιολογική ανάπτυξη αναφέρεται στη μάθηση του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων. Επομένως, ένα άτομο που κατέχει τη γλώσσα μπορεί να κατανοεί και να παράγει οποιαδήποτε πρόταση.

4.2 Η μάθηση της ανάγνωσης

4.2.1 Εισαγωγή

Η ανάγνωση είναι μια γνωστική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών που προσλαμβάνονται μέσω του κώδικα του γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα όμως, είναι και ένα αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας. Εκτός όμως από γνωστική λειτουργία, η ανάγνωση αποτελεί τον κυριότερο τρόπο μάθησης και απόκτησης γνώσεων. Η μάθηση και απόκτηση γνώσεων κατά την ανάγνωση δεν είναι μια παθητική εγγραφή πληροφοριών στη μνήμη, αλλά αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών με την ενεργό συμμετοχή του ατόμου που μαθαίνει. Έτσι, συμπεραίνουμε ότι η ανάγνωση είναι ένα γνωστικό έργο, η ολοκλήρωση του οποίου απαιτεί υψηλό βαθμό γνωστικής εγρήγορσης. Επίσης, κατά την ανάγνωση συντελείται η κατανόηση και μάθηση των εννοιών και η ολοκλήρωσή τους απαιτεί την επεξεργασία των πληροφοριών στο επίπεδο του συλλογισμού και της λογικής σκέψης.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ένα παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες διαβάζει αργά, με μεγάλη προσπάθεια, συλλαβιστά και κάνοντας πολλά αναγνωστικά λάθη. Συχνά τοποθετεί το δάχτυλό του στο σημείο που διαβάζει για να μην χάσει που βρίσκεται. Λόγω της επικέντρωσης του στην αποκωδικοποίηση, διαβάζει χωρίς έκφραση και προσωδία, και φαίνεται να μην έχει κατακτήσει την αυτοματοποίηση στην αναγνωστική διαδικασία. Η μεταγραφή του γραφημικού σε φωνημικό κώδικα

φτάνει τα ανώτατα επίπεδα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Τα παιδιά ενώ μπορούν να διαβάσουν με σχετική ευκολία, παραμένουν αργοί αναγνώστες και δεν αφιερώνουν χρόνο για την κατανόηση του κειμένου.

Η ανάγνωση, και κυρίως η φωνούμενη ανάγνωση, επηρεάζεται από τη σχέση του προφορικού και γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ο γραπτός λόγος (στα αλφαβητικά συστήματα γραφής) αναπαριστάνει τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Έτσι, η ανάγνωση προσδιορίζεται ως μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα.

Η φωνολογική αναπαράσταση που δημιουργείται κατά την ανάγνωση μιας λέξης είναι παρόμοια με εκείνη που δημιουργείται κατά τη χρήση του προφορικού λόγου. Γι' αυτό η φωνολογική αναπαράσταση, τουλάχιστον γνωστών λέξεων, μπορεί να θεωρηθεί γνωστή στον αναγνώστη από τη χρήση του προφορικού λόγου, τον οποίο γνωρίζει πριν καν αρχίσει να μαθαίνει να διαβάζει. Συνεπώς, ο ακροατής ή ο ομιλητής του προφορικού λόγου χρησιμοποιεί αυτή τη φωνολογική αναπαράσταση για την πρόσβαση στη σημασία της κάθε λέξης. Έτσι, κατά την ανάγνωση, με βάση το φωνολογικό κώδικα της λέξης, καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Με βάση αυτά, η ανάγνωση μπορεί να θεωρηθεί πως περιλαμβάνει δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες: την *αποκωδικοποίηση* και την *κατανόηση*.

A) Η αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου είναι μια γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών-οπτικών συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα και την μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση. Αυτό ισχύει τόσο για τις λέξεις όσο και για τις ψευδολέξεις (οι οποίες είναι δομημένα σύνολα γραμμάτων που μοιάζουν με λέξεις, αλλά δεν είναι πραγματικές καθώς δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο π.χ. χρίδο, ασκόνι). Στις λέξεις, η ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης καθιστά δυνατή την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την κατανόηση της σημασίας της λέξης.

Η ολοκλήρωση αυτής, προϋποθέτει την γνώση του ορθογραφικού συστήματος όπου είναι γραμμένη μια λέξη, καθώς και την επίγνωση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη αποτελείται από φωνήματα που αναπαριστάνονται από τα γραπτά σύμβολα. Επιπλέον, προϋποθέτει την σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, ώστε να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους, βάση της γνώσης της αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, καθώς και των βασικών κανόνων που τη διέπουν. Επομένως, η αποκωδικοποίηση δεν επηρεάζεται από την κατανόηση ή μη της σημασίας της λέξης.

B) Η κατανόηση

Η κατανόηση αποτελεί τη δεύτερη και απαραίτητη λειτουργία, μετά την αποκωδικοποίηση, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης. Για να πραγματοποιηθεί η κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την σημασία της λέξης. Συνεπώς, όταν ένα παιδί που γνωρίζει από τον προφορικό

λόγο τη σημασία π.χ. της λέξης «υποβρύχιο», δηλαδή την κατανοεί προφορικά, αποκωδικοποιήσει τη γραπτή λέξη «υποβρύχιο», δηλαδή την αναγνωρίσει οπτικά και την μεταφράσει φωνολογικά, τότε είναι δυνατή και η κατανόηση της σημασίας της γραπτής λέξης «υποβρύχιο». Αυτό συμβαίνει γιατί ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τους ίδιους περίπου λειτουργικούς μηχανισμούς που εφαρμόζονται κατά την κατανόηση της προφορικής λέξης. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να πούμε ότι το παραπάνω παιδί, το οποίο αποκωδικοποίησε και κατανόησε την γραπτή λέξη, διάβασε τη λέξη «υποβρύχιο».

Η ανάγνωση λοιπόν μιας λέξης, είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας και των δύο αυτών λειτουργιών, δηλαδή της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Άρα, αν η αποκωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης δεν μπορεί να γίνει, τότε δεν πραγματοποιείται η ανάγνωση αυτής της λέξης. Παρομοίως δεν έχουμε ολοκληρωμένη ανάγνωση αν δεν κατανοούμε τη σημασία της λέξης που αποκωδικοποιούμε. Αυτό σημαίνει πως αν κάποια από τις δύο λειτουργίες, δεν γίνεται με επιτυχία τότε η ανάγνωση δεν είναι ολοκληρωμένη.

4.2.2 Οι κυριότερες αναγνωστικές δυσκολίες

Οι δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες στην προσπάθειά του να μάθει να διαβάσει, είναι κυρίως δυσκολίες που συνδέονται με τη γνωστική επεξεργασία της γραπτής λέξης. Αυτές οι αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να προέρχονται από το περιβάλλον του παιδιού (π.χ. διαταραγμένη οικογενειακή κατάσταση, ελλιπής φοίτηση στο σχολείο) ή να οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες (π.χ. νοητικά προβλήματα, χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, προβλήματα μνήμης) ή, μπορεί ακόμα να είναι αποτέλεσμα συνδυασμού ενδογενών και εξωγενών παραγόντων.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες, δεν είναι της ίδιας φύσης και του ίδιου βαθμού στις διάφορες γλώσσες. Η μάθηση της ανάγνωσης, για παράδειγμα, στην ελληνική γλώσσα αναμένεται να παρουσιάζει λιγότερες δυσκολίες από τη μάθηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας. Αυτό οφείλεται στην ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας, που προσδιορίζεται από έναν ικανοποιητικό βαθμό αντιστοιχίας μεταξύ της γραφημικής και της φωνημικής αναπαράστασης των λέξεων. Επομένως, οι Έλληνες μαθητές, ανεξάρτητα από τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν, εκτός από τις περιπτώσεις βαριάς νοητικής υστέρησης, μπορούν να μάθουν να διαβάζουν αρκεί η οποιαδήποτε δυσκολία τους να εντοπιστεί και να διαγνωσθεί έγκαιρα και έπειτα να αντιμετωπιστεί συστηματικά.

Κάνοντας μια ταξινόμηση των αναγνωστικών δυσκολιών ενδογενούς αιτιολογίας, οι δυσκολίες αυτές μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: πρώτον, στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας και δεύτερον, στις γενικές δυσκολίες της ανάγνωσης, οι οποίες προέρχονται από μια γενική μαθησιακή δυσκολία.

α) Η ειδική αναγνωστική δυσκολία (Δυσλεξία)

Οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες έχουν τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Η δυσλεξία είναι το αποτέλεσμα μιας διαταραχής που έχει οργανική αιτιολογία, είναι ειδική με την έννοια ότι αφορά κυρίως στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, και εκδηλώνεται παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο του παιδιού, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη θετική κοινωνικο-οικογενειακή κατάσταση και υποστήριξη του. Η ειδική αυτή δυσκολία στη μάθηση του γραπτού λόγου, δηλαδή στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, οφείλεται σε δυσλειτουργία των μαθησιακών μηχανισμών. Το κυριότερο χαρακτηριστικό των αναγνωστικών δυσκολιών αυτής της κατηγορίας είναι ότι δεν προκαλούνται από αδυναμίες της νοητικής ικανότητας, επομένως δε συνυπάρχουν με δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού ή του προφορικού λόγου.

Η αναγνωστική δυσκολία που οφείλεται στη δυσλεξία είναι μια ειδική δυσκολία κυρίως με την αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και όχι με την κατανόηση της. Η δυσκολία αυτή δεν αφορά στη μάθηση μεμονωμένων γραμμάτων της αλφαβήτου, αν και η δυσκολία προσανατολισμού που είναι συνοδό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στην αναγνώριση κάποιων γραμμάτων, των οποίων ο προσανατολισμός είναι καθοριστικής σημασίας χαρακτηριστικό της ταυτότητάς τους, όπως π.χ. το γράμμα ε με τον αριθμό 3, το γράμμα β με το γράμμα θ κ.α. Εξάλλου η μάθηση η μάθηση μεμονωμένων οπτικών παραστάσεων, όπως είναι το καθένα από τα 24 γράμματα της αλφαβήτου, θεωρείται δεδομένη για τους δυσλεξικούς μαθητές, αφού η μάθηση μεμονωμένων γραμμάτων δεν παρουσιάζει ουσιαστική δυσκολία σε άτομα με ικανοποιητικό επίπεδο νοητικής ικανότητας όπως τα δυσλεξικά.

Επειδή όμως η ανάγνωση δε οφείλεται απλώς στην αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων, αλλά στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση των λέξεων, η δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών με την ανάγνωση αρχίζει να φαίνεται σιγά σιγά με την έναρξη της διδασκαλίας των πρώτων συλλαβών και λέξεων. Στην περίπτωση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας, η αναγνωστική δυσκολία δεν αναμένεται να εκδηλωθεί ως αδυναμία ανάγνωσης συλλαβών και λέξεων αλλά κυρίως ως μία υπερβολικά χρονοβόρα διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας της υπό ανάγνωση λέξης, συνοδευόμενη και από αναπόφευκτα αναγνωστικά λάθη. Επειδή λοιπόν η ολοκλήρωση της ανάγνωσης από τους δυσλεξικούς μαθητές είναι χρονοβόρα, προκαλείται νοητική κόπωση, με συνέπεια το παιδί να νιώθει κουρασμένο και να μη θέλει να συνεχίσει την ανάγνωση.

Η συσσώρευση αυτών των αρνητικών εμπειριών από την ανάγνωση δημιουργεί σιγά σιγά στο παιδί το αίσθημα της αποστροφής και της άρνησης σε ό,τι σχετίζεται με την ανάγνωση καθώς και με τη μάθηση και απόκτηση γνώσεων μέσω της ανάγνωσης. Αν μάλιστα αυτή η πρωτογενής γνωστική δυσκολία με την ανάγνωση και την γραφή δεν γίνει εγκαίρως αντιληπτή από τους γονείς και τους δασκάλους, αλλά εκληφθεί όπως συμβαίνει συχνά ως τεμπελιά ή μειωμένη προσπάθεια του μαθητή, τότε μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη και δευτερογενών προβλημάτων, όπως είναι το μειωμένη αυτοεκτίμηση, η εσωστρέφεια, η επιθετικότητα.

Με αυτά τα δεδομένα είναι φανερό πως η εγρήγορση του δασκάλου, συνδυαζόμενη με τη σωστή αξιολόγηση της μάθησης της ανάγνωσης, είναι δυνατόν να είναι καθοριστικής σημασίας για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών. Επομένως, αν η αξιολόγηση της ανάγνωσης γίνει από τους πρώτους μήνες της φοίτησης των παιδιών στην πρώτη δημοτικού, είναι σίγουρο πως θα επισημανθεί αυτή η αδυναμία με τη μάθηση του γραπτού λόγου και, συνεπώς, θα μπορέσει να αρχίσει η συστηματικότερη παρακολούθηση και αντιμετώπισή της.

β) Οι γενικές δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης

Η δεύτερη κατηγορία των αναγνωστικών δυσκολιών περιλαμβάνει όλες εκείνες τις αναγνωστικές δυσκολίες που εκδηλώνονται ως αποτέλεσμα ή μαζί με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Κύριο χαρακτηριστικό αυτών των αναγνωστικών δυσκολιών είναι ότι, κατά κανόνα, συνυπάρχουν με ένα σχετικά χαμηλό νοητικό επίπεδο, και συνήθως με ανάλογες δυσκολίες στη μάθηση των μαθηματικών και στη διεκπεραίωση ανωτέρου επιπέδου γνωστικών λειτουργιών όπως του συλλογισμού, της δημιουργικής σκέψης κ.α. Συχνά, τα παιδιά αυτά καθυστερούν στην εκκίνηση για τη μάθηση της ανάγνωσης, με αποτέλεσμα να μένουν πάντα πίσω σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Ωστόσο, επειδή η μαθησιακή δυσκολία είναι γενικότερη, στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αναμενόμενη η αναγνωστική δυσκολία. αυτό οδηγεί σε μια λανθασμένη στάση οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, η οποία χαρακτηρίζεται από χαμηλές προσδοκίες και απραγμία στην αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Η αναγνωστική δυσκολία αυτής της κατηγορίας, κατά κανόνα, είναι γενική, δηλαδή περιλαμβάνει τόσο την αποκωδικοποίηση όσο και την κατανόηση των εννοιών των λέξεων. Επίσης, μπορεί να εκδηλώνεται σε όλες τις φάσεις μάθησης της ανάγνωσης, από τη μάθηση μεμονωμένων γραμμάτων μέχρι και την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων. Και σε αυτή την περίπτωση των αναγνωστικών δυσκολιών, η κυριότερη εκδήλωση της δυσκολίας στην ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας αναμένεται να είναι η χρονοβόρα ολοκλήρωση της αναγνωστικής διαδικασίας συνοδευόμενη από αναγνωστικά λάθη.

Επιπλέον αυτών όμως, λόγω της αιτιολογίας των συγκεκριμένων αναγνωστικών δυσκολιών, τα παιδιά αυτά αναμένεται να έχουν δυσκολίες στην κατανόηση και στη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται μέσω της ανάγνωσης. επομένως, η επίδοση του παιδιού που αντιμετωπίζει αυτού του είδους τις αναγνωστικές δυσκολίες, αναμένεται να είναι χαμηλή έως μέτρια σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που απαιτούν γνωστική επεξεργασία, κατανόηση και μνημονική συγκράτηση ενός συστήματος συμβόλων, όπως είναι ο γραπτός λόγος.

Οποιαδήποτε όμως και αν είναι η αιτία που προκαλεί τις αναγνωστικές δυσκολίες, και όποια και αν είναι η εκδήλωσή τους, ο βαθμός επιτυχίας στην αντιμετώπισή του εξαρτάται από την έγκαιρη επίσημανση τους, τη λεπτομερή και επιτυχής διάγνωσή τους και τον ακριβή προσδιορισμό της φύσης τους.

4.2.3 Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη

- Παραλείψεις συλλαβών, λέξεων και προτάσεων, π.χ. καλάθι-καλά. Υποδηλώνουν τη διαφορά ρυθμού μεταξύ σιωπηρής και έκφωνης ανάγνωσης.
- Προσθήκες γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, π.χ. πέτα-πέτρα. Πιθανώς ο αναγνώστης να δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε σημασιολογικές πληροφορίες και να κάνει περιορισμένη χρήση των γραφοφωνημικών πληροφοριών.
- Αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, π.χ. θόλος-δόλος ή χελωνάκια-χελιδονάκια. Ανάλογα με το αν οι αντικαταστάσεις είναι οπτικές ή σημασιολογικές, φαίνεται κατά πόσο ο αναγνώστης δίνει έμφαση σε οπτικές ή σημασιολογικές πληροφορίες.
- Αντιστροφές γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, π.χ. πέτσα-πέστα. Πιθανώς να δηλώνουν έλλειψη προσανατολισμού, δυσκολία στον οπτικό προσανατολισμό ή αδυναμία αξιοποίησης των οπτικών πληροφοριών.
- Επαναλήψεις συλλαβών και λέξεων. Πιθανώς να δηλώνουν δυσκολία κατεύθυνσης ή αβεβαιότητα του αναγνώστη σχετικά με την αποκωδικοποίηση.
- Αυτοδιορθώσεις, παρατηρούνται όταν ο αναγνώστης δίνει μεγαλύτερη έμφαση σε σημασιολογικές παρά σε γραφοφωνημικές πληροφορίες.
- Διστακτική ανάγνωση, παρατηρείται όταν ο αναγνώστης είναι αβέβαιος για την αποκωδικοποίηση ορισμένων λέξεων.

4.3 Η ορθογραφία

Η ορθογραφία είναι μια σύνθετη και απαιτητική δεξιότητα, η κατάκτηση της οποίας προϋποθέτει την ύπαρξη επιμέρους δεξιοτήτων. Τα λάθη ορθογραφίας, όπως και τα λάθη ανάγνωσης, μας δίνουν πληροφορίες για τις νοητικές διεργασίες που δεν εκτελέστηκαν πλήρως και αποτελούν ενδείξεις ύπαρξης δυσκολίας στην επεξεργασία των ορθογραφικών πληροφοριών. Η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών είναι μια απαραίτητη διαδικασία προκειμένου να διερευνηθεί ποια νοητική λειτουργία και σε ποιο βαθμό δυσλειτουργεί. Λάθη στην γραφή των λέξεων κάνουν περιστασιακά όλα τα παιδιά λόγω κόπωσης ή απροσεξίας, και όχι μόνο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Όταν όμως τα λάθη είναι συστηματικά και παρουσιάζονται με μεγάλη συχνότητα, τότε πρέπει να ξεκινά η διαδικασία διερεύνησης και ανάλυσής τους.

Τα λάθη στην ορθογραφία, κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με το κριτήριο της φωνολογικής επίγνωσης, σε *φωνολογικά* και *μη φωνολογικά λάθη*, καθώς επίσης σε *φωνολογικά λάθη στον τονισμό* και *λάθη ιστορικής ορθογραφίας*.

Οι Μουζάκη και Πρωτόπαπας προτείνουν μία ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών σε τρεις γενικές και επιμέρους κατηγορίες:

α) Φωνογραφημική αντιστοίχιση. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται λάθη τα οποία συνδέονται με τη λανθασμένη απόδοση της φωνολογικής ταυτότητας των λέξεων, όπως φωνολογικά λάθη μετά από αντικατάσταση γραφήματος π.χ. δένω-φένω, παράλειψη γραφήματος π.χ. πόρτα/πότα, προσθήκη γραφήματος π.χ. καλαίω/κλαίω κλπ.

β) Γραμματική. Τα γραμματικά λάθη εξαρτώνται από τον μορφολογικό τύπο της λέξης και διακρίνονται σε κατηγορίες ανάλογα με το αν εμφανίζονται σε κλιτό ή σε άκλιτο μέρος του λόγου. Υπάρχουν λάθη σε κλιτή κατάληξη π.χ. τρέχι αντί τρέχει, λάθη σε άκλιτη κατάληξη π.χ. τρέχοντας αντί τρέχοντας, καθώς και σπάνια λάθη σε κλιτικό πρόθημα π.χ. αΐδινα αντί έδινα.

γ) Ετυμολογία. Στα ετυμολογικά λάθη ανήκουν τα οπτικά λάθη ή λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Πρόκειται για λάθη σε φωνήεντα ή σύμφωνα, ή θεματικά λάθη τα οποία αντιβαίνουν στους ορθογραφικούς κανόνες που διδάσκονται στο σχολείο π.χ. πεδί αντί παιδί, αφτή αντί αυτή, γεμοΐζω αντί γεμίζω κλπ.

δ) Τέλος, ως ξεχωριστή κατηγορία αναφέρονται τα τονικά λάθη, τα οποία αφορούν την παράλειψη κύριου ή εγκλιτικού τόνου, τη λάθος θέση τόνου, τον επιπλέον τόνο και την πρόσθεση τόνου σε μονοσύλλαβες λέξεις, οι οποίες σύμφωνα με το μονοτονικό σύστημα, δεν τονίζονται.

4.4 Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου

4.4.1 Ορισμός

Ο όρος «Δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής οι οποίες αφενός μεν δεν συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές, όπως π.χ. διανοητική καθυστέρηση, αντιληπτική δυσκολία, προβλήματα γλώσσας, προβλήματα προσωπικότητας, αφετέρου δε είναι ειδικές και προκαθορίζονται οργανικά (Critchley, 1970 Naidoo, 1972). Αν και αρκετά παιδιά με δυσλεξία μαθαίνουν να διαβάζουν μετά από συστηματική και πολύχρονη ατομική διδασκαλία, ωστόσο η πρόοδος και η επίδοσή τους είναι χαρακτηριστικά κατώτερη από αυτή που η ηλικία τους και η διανοητική τους κατάσταση προδιαγράφει.

Η δυσλεξία έχει αναγνωριστεί ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου από ειδικούς της ιατρικής επιστήμης από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα. Σύντομα όμως απασχόλησε τις επιστήμης της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής καθώς ως μαθησιακό πρόβλημα είχε συνέπειες στην εκπαίδευση. Στη διάρκεια του χρόνου πολλοί ορισμοί δόθηκαν και όροι διατυπώθηκαν για να περιγράψουν αυτή την αναγνωστική δυσκολία. Οι κυριότεροι όροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν «σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων», «σύμφυτη αλεξία», «σύμφυτη λεξική τύφλωση», «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία».

Ο καθορισμός ενός ενιαίου όρου και η διατύπωση ενός γενικά αποδεκτού όρου της δυσλεξίας απασχόλησε πολύ. Ωστόσο η ερευνητική ομάδα για τη δυσλεξία και το διεθνή αναλαφθητισμό της διεθνούς ομοσπονδίας νευρολογίας, η οποία αποτελείται από ειδικούς της νευρολογίας, της παιδιατρικής της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, στο συνέδριο του Ντάλλας (Τέξας) τον Απρίλιο 1968, διατύπωσε δύο ορισμούς, έναν για την «δυσλεξία» και έναν για την «ειδική εξελικτική δυσλεξία».

Σύμφωνα με αυτούς το πρόβλημα της δυσλεξίας ορίστηκε ως εξής:

Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε κανονικές σχολικές συνθήκες, αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες.

Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία είναι η διαταραχή των παιδιών που εκδηλώνεται ως μια δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για ανάγνωση, παρά τις νοητικές τους ικανότητες, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και την καλή κοινωνικο-πολιτιστική κατάσταση.

Το παιδί με αναγνωστική καθυστέρηση είναι πιθανό τελικά να μάθει να διαβάζει, μετά από συστηματική αναγνωστική αγωγή. Το πρόβλημα του δυσλεκτικού μαθητή περιορίζεται κυρίως στην ανάγνωση και τη γραπτό λόγο ενώ η εκμάθηση άλλων συμβολικών συστημάτων (μαθηματικών συμβόλων, μουσικών συμβόλων κ.ά.) μπορεί να έχει ή να μην έχει επηρεαστεί. Επίσης, έχει διαπιστωθεί πως η δυσλεξία παρουσιάζεται κυρίως στα αγόρια παρά στα κορίτσια, και στις περισσότερες περιπτώσεις συνδυάζεται με σύγχυση στην ακριβή κατανόηση της αριστερο-δεξιάς διεύθυνσης (Corballis & Beale, 1976). Υποστηρίζεται επίσης πως η σύγχυση της διεύθυνσης εκδηλώνεται και κατά την ανάγνωση με παλινδρομικές οφθαλμικές κινήσεις (Zangwill & Blakemore, 1972 Wilby, 1978).

4.4.2 Τα χαρακτηριστικά των δυσλεξικών παιδιών

Οι κυριότερες ενδείξεις του προβλήματος είναι οι εξής: α) ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της αναγνωστικής – ορθογραφικής επίδοσής του, β) δυσκολίες στην επεξεργασία των συμβόλων του γραπτού λόγου, γ) η ανάγνωση διαφέρει ποιοτικά και ποσοτικά από αυτή του κανονικού αναγνώστη και δ) η αναγνωστική – ορθογραφική καθυστέρηση δεν αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μαθησιακής καθυστέρησης (Critchley, 1970 Newton, 1970 Naidoo, 1972 Miles, 1974 Benton, 1975). Ωστόσο τα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι πολλά και αναφέρονται στην αντίληψη, κινητικότητα, γνωστική ανάπτυξη και νευρολογική κατάσταση του παιδιού. Δεν είναι βέβαια απαραίτητο να συνυπάρχουν όλα τα συμπτώματα για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ως δυσλεξικό, ούτε όμως αρκεί ένα και μόνο σύμπτωμα για να δικαιολογήσει τον χαρακτηρισμό. Μερικοί ερευνητές της δυσλεξίας όπως ο Miles, 1974, ισχυρίζονται πως όταν υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ νοητικής κατάστασης και σχολικής επίδοσης ενός παιδιού και συνοδεύεται από μερικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, τότε είναι πολύ πιθανό το παιδί να είναι δυσλεξικό.

Τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες: α) ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς, β) χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και γ) χαρακτηριστικά της γραφής και ορθογραφίας.

α) Στα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δυσλεξικού παιδιού ανήκουν τα εξής:

- Δυσκολία στη διάκριση αριστερού – δεξιού.
- Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο μάτι, χέρι, πόδι.
- Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών τη διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης.
- Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
- Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.
- Δυσκολία στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
- Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.
- Ενδεχόμενη οπτικο-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη.
- Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

β) Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη που συνήθως γίνονται από δυσλεξικά παιδιά είναι τα ακόλουθα:

- Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα όπως π.χ. ΤΗΣ-ΣΤΗ.
- Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων.
- Καθρεφτική ανάγνωση, π.χ. η λέξη «ωχ» διαβάζεται «χω».
- Παρεμβολή φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων.
- Αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία π.χ. σκοτεινός-μαύρος.

γ) Οι δυσκολίες στη γραφή και την ορθογραφία των δυσλεξικών μαθητών είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω. Όμως αυτές οι δυσκολίες δεν πρέπει να συνδέονται με την κατάσταση της «δυσγραφίας», η οποία είναι μια λειτουργική ανωμαλία που οφείλεται σε βλάβη του οπτικο-κινητικού συντονισμού (Johnson&Myklebust, 1967). Αντίθετα, η ειδική δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών στην γραφή και την ορθογραφία οφείλεται σε ανωμαλία των γνωστικών λειτουργιών.

Τα περισσότερα δυσλεξικά παιδιά δεν παρουσιάζουν πρόβλημα στην αντιγραφή των λέξεων, όμως η αυθόρμητη γραφή τους είναι δυσανάγνωστη.

Επίσης, όταν γράφουν καθ' υπαγόρευση ή αυθόρμητα κάνουν πολλά και χαρακτηριστικά λάθη και πολλές φορές έχοντας επίγνωση της κατάστασής τους αποφεύγουν το γράψιμο. Συνήθως η γραφή τους χαρακτηρίζεται από:

- Ακαταστασία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.
- Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί.
- Γράμματα ή λέξεις γραμμένα καθρεφτικά.
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
- Παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη.

Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τα δυσλεξικά παιδιά, συχνά παρατηρούνται δυσκολίες των παιδιών αυτών να γράφουν σωστά αριθμούς καθ' υπαγόρευση π.χ. γράφουν 5 αντί για 2 ή 6 αντί για 9. Πιθανών επίσης να δυσκολεύονται στην απομνημόνευση των πινάκων του πολλαπλασιασμού και να χάνουν την σειρά όταν τους λένε προφορικά. Μερικές φορές μπορεί να δυσκολεύονται στην εκτέλεση της αφαίρεσης αριθμών, εκτός αν χρησιμοποιούν αντικείμενα. Ωστόσο, οι αριθμητικές δυσκολίες δεν είναι απαραίτητο πως θα συνυπάρχουν.

4.5 Τα μαθηματικά

4.5.1 Εισαγωγή

Τα μαθηματικά ως γνωστικός χώρος και αντικείμενο αποτελούν τη μελέτη των σχέσεων των διαφόρων ποσοτήτων οι οποίες δομούν τον κόσμο γύρω μας, δηλαδή αποτελούν μια αντικειμενική περιγραφή της πραγματικότητας στην οποία ζούμε και δραστηριοποιούμαστε. Τα μαθηματικά αποτελούν μια διεθνή και ταυτόχρονα συμβολική γλώσσα η οποία δε γνωρίζει σύνορα ανάμεσα σε λαούς και πολιτισμούς.

Η ενασχόληση του ατόμου με τα μαθηματικά απαιτεί την όσο το δυνατόν καλύτερη εφαρμογή μιας σειράς αριθμητικών ικανοτήτων, μέσα από τη χρήση ενός συνόλου δεδομένων κανόνων που καλούνται αλγόριθμοι και οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζονται από την κατοχή προ-μαθηματικών εννοιών και την κατανόηση αυτών. Οι μαθητές πρέπει να έχουν κατακτήσει τις αναγκαίες αριθμητικές ικανότητες και έννοιες πριν έρθουν σε επαφή με πραγματικά αριθμητικά προβλήματα αρχίζοντας από τις βασικές ή προ-μαθηματικές έννοιες, καθότι με βάση την ιεραρχική φύση των μαθηματικών, η λύση προβλημάτων βρίσκεται στο ανώτερο γνωστικό επίπεδο.

Ταυτόχρονα, υπάρχει μια γενική παραδοχή της σπουδαιότητας των μαθηματικών για την καθημερινή και επαγγελματική ζωή του ατόμου και αυτό γιατί η χρήση του συμβολικού συστήματος των μαθηματικών διευρύνεται συνεχώς. Αυτό σημαίνει πως οι παρουσιαζόμενες μαθησιακές δυσκολίες στο συγκεκριμένο γνωστικό κομμάτι, αποτελούν σημαντικό εμπόδιο για την ομαλή κοινωνικοποίηση και επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου (Αγαλιώτης, 2000).

Μέσα στο γενικό μαθητικό πληθυσμό υπάρχει μια ομάδα μαθητών οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ελλιπή απόκτηση των απαιτούμενων, και ανάλογων με την ηλικία τους, μαθηματικών δεξιοτήτων. Έτσι, υπάρχουν μαθητές οι οποίοι αδυνατούν να κατανοήσουν τους αλγορίθμους των τεσσάρων πράξεων ή δυσκολεύονται να γράψουν, να διαβάσουν ή ακόμη και να αναγνωρίσουν την κατάλληλη λέξη για έναν αριθμό. Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη συναντούμε π.χ. μαθητές της Στ' τάξης οι οποίοι, όσον αφορά στα μαθηματικά, βρίσκονται στο επίπεδο μαθητών της Γ' τάξης ή μαθητές οι οποίοι αδυνατούν να κατακτήσουν τον πολλαπλασιασμό κλπ.

Παρ' όλα αυτά όμως η μελέτη των θεμάτων των μαθηματικών έως και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 είχε λιγότερη προσοχή και ήταν προσανατολισμένη στην διδακτική των μαθηματικών και σχεδόν πάντα στη σκιά της μελέτης των γλωσσικών θεμάτων (Ramma και Gowtamma, 2002). Όμως σήμερα υπάρχει μια μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τα μαθηματικά και παρά την αναμφισβήτητη σχέση τους με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως την γλώσσα, διατηρούν την ερευνητική αυτοτέλειά τους και δεν αποτελούν συμπλήρωμα της διερεύνησης της ανάγνωσης και γραφής, παρόλο που ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες τόσο στα γλωσσικά μαθήματα όσο και στα μαθηματικά (Kulak, 1993, Montis, 2000, Geary, Hoard & Hamson, 1999).

Έτσι αρχίζουν να εμφανίζονται ερευνητικές μελέτες τόσο για τη φυσιολογική ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης όσο και για τον ακριβή εντοπισμό και την όσο καλύτερη αντιμετώπιση των παραγόντων οι οποίοι ευθύνονται για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά.

Κατά τους Shalev κ.ά. (2001) περίπου το 3% έως 6,5% του γενικού μαθητικού πληθυσμού θεωρείται ότι παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ οι Geary και Hoard (2001), θεωρούν ότι το αντίστοιχο ποσοστό κυμαίνεται μεταξύ 6% και 7%. Επίσης, από το σύνολο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, περίπου το 50% αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση των μαθηματικών, (Fuchs & Fuchs, 2001, Geary & Hoard, 2001), ενώ περίπου το 50% παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες τόσο στα μαθηματικά όσο και στην ανάγνωση και γραφή (Ramma και Gowtamma, 2002).

4.5.2 Γνωστικοί παράγοντες που ευθύνονται για τις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά

Οι κυριότεροι γνωστικοί παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται ότι ευθύνονται για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά, καθώς και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που απορρέουν από αυτούς και εκδηλώνει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, είναι οι εξής:

1. Η νοημοσύνη: ο παράγοντας της νοημοσύνης επιδρά καταλυτικά στην επίδοση σε κάθε γνωστικό έργο, ιδιαίτερα όσον αφορά στα μαθηματικά, και αυτό λόγω των ιδιαίτερων απαιτήσεων και του "γνωστικού φορτίου" που αυτά έχουν. Η χαμηλή νοημοσύνη δεν επιτρέπει παρά μόνον την μάθηση και την εξάσκηση απλών μαθηματικών εννοιών με αυστηρά πρακτική εφαρμογή.
2. Η οπτική αντίληψη: λόγω της δυσλειτουργίας της ο μαθητής
 - μοιάζει να «χάνεται» πάνω στο χαρτί και δεν εντοπίζει εύκολα το σημείο στο οποίο εργαζόταν,
 - δεν μπορεί να τελειώσει ένα πρόβλημα σε μια σελίδα αν και ο χώρος είναι ικανοποιητικός,
 - έχει δυσκολίες διαχωρισμού οπτικά παρόμοιων ψηφίων π.χ. το 6 με το 9, το 2 με το 5, το 23 με το 32, και φαίνεται να αντιμετωπίζει τους αριθμούς ως απλές εικόνες χωρίς όμως με τον αναγκαίο προσανατολισμό τους στο επίπεδο. Είναι όμως πολύ πιθανό η αντιστροφή των αριθμών να οφείλεται σε αδυναμία της φωνολογικής κωδικοποίησης των αριθμών και όχι στην οπτική αντίληψη (Αγαλιώτης, 2000).
 - δυσκολεύεται στην αντιγραφή απλών σχημάτων,
 - δυσκολεύεται στη γραφή σε ευθεία γραμμή ή στη σχεδίαση μικρών ευθειών χωρίς τη χρήση χάρακα,
 - συγχέει την έννοια του «πριν» και του «μετά» με αποτέλεσμα να παρουσιάζει δυσκολίες στην αντίληψη του χρόνου και στην αρίθμηση,
 - παρουσιάζει δυσκολίες προσδιορισμού της ώρας από αναλογικό ρολόι λόγω αργού προσδιορισμού των δεικτών του και μη κατανόησης των όρων *παρά* και *και*,
 - παρουσιάζει δυσκολίες στην «κατεύθυνση» των μαθηματικών πράξεων π.χ. το πάνω και το κάτω, τη στοίχιση των ψηφίων, το δεξιά και αριστερά,
 - τοποθετεί λανθασμένα την υποδιαστολή στους δεκαδικούς αριθμούς,
 - δυσκολεύεται στη χρήση της αριθμογραμμής, (Αγαλιώτης, 2000 και Pillon, Lochy, Zesiger & Seron, 2002).
3. Η ακουστική αντίληψη: ο μαθητής
 - δυσκολεύεται στις προφορικές ασκήσεις,
 - δυσκολεύεται στη χρήση, διατύπωση και κατανόηση προφορικών προβλημάτων,
 - κάνει λάθος στην αρίθμηση μιας δεδομένης σειράς πραγμάτων,

- δυσκολεύεται στη γραφή μιας σειράς αριθμών με υπαγόρευση,
 - συγγέει ακουστικά όμοιες λέξεις, όπως *βγάζω* και *βάζω*.
4. Οργάνωση του χώρου και του χρόνου: ο μαθητής
- δεν οργανώνει σωστά τις κινήσεις του ή τις δραστηριότητές του σωστά στο χώρο και το χρόνο,
 - δυσκολεύεται στην κατανόηση των εννοιών του προσανατολισμού,
 - δυσκολεύεται στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων,
 - δεν κατανοεί τα επιμέρους στάδια εκτέλεσης, όταν αυτά απαιτούν χωρικές κινήσεις, των αλγορίθμων των πράξεων,
 - δυσκολεύεται στην ομαδοποίηση των ψηφίων ενός αριθμού ανά τρία π.χ. 15.386 και είναι πιθανόν να ομαδοποιήσει με τυχαίο τρόπο ή αρχίζοντας από τα αριστερά προς τα δεξιά (Reuhkala, 2001).
5. Οπτικο-κινητικά: ο μαθητής
- γράφει τους αριθμούς εξαιρετικά αργά και πολλές φορές λάθος στη μορφή τους,
 - δυσκολεύεται στη γραφή των αριθμών σε περιορισμένο και συγκεκριμένο χώρο, π.χ. γράφει πολύ μεγάλα τα ψηφία, αφού αδυνατεί να συντονίσει μάτι και χέρι, όπως επίσης και να χρωματίσει εντός συγκεκριμένων πλαισίων,
 - καθυστερεί στην εκτέλεση εργασιών λόγω ελλιπούς οπτικο-κινητικού συντονισμού με άμεσο αντίκτυπο στη μνημονική επιβάρυνση, το συναισθηματικό του κόσμο και την προσοχή του (Pillon, Lochy, Zesiger & Seron, 2002).
6. Η μνήμη: ο μαθητής
- δυσκολεύεται στη συγκράτηση δεδομένων και πληροφοριών που μόλις διαχειρίστηκε (*βραχύχρονη μνήμη*) (Hitch & McAlley, 1991),
 - σε περιπτώσεις προβλημάτων με περισσότερες της μιας πράξης, δε σχηματίζει την ακριβή νοητική αναπαράσταση του προβλήματος (Αγαλιώτης, 2000 και Reunkala, 2001),
 - δυσκολεύεται στην αντιγραφή από τον πίνακα, δεν συγκρατεί πολλές πληροφορίες αλλά συνεχώς ελέγχει και κοιτά ώστε να είναι σίγουρος για την ορθότητα των ενεργειών του (Αγαλιώτης, 2000),
 - δεν κατακτά την αυτοματοποιημένη χρήση δεδομένων π.χ. ανάκληση των αποτελεσμάτων των πράξεων,
 - ξεχνά τα στάδια-βήματα των αλγορίθμων των πράξεων (*βραχύχρονη μνήμη, μακροπρόθεσμη μνήμη και μνήμη ακολουθιών*),
 - ξεχνά τη σημασία των αριθμητικών συμβόλων (*βραχύχρονη μνήμη και μακροπρόθεσμη μνήμη*)
 - συναντά δυσκολίες όσον αφορά τη χρονική σειρά των γεγονότων (*μνήμη ακολουθιών*),
 - δυσκολεύεται στην έναρξη της αρίθμησης, με αύξουσα ή φθίνουσα κατεύθυνση, από έναν τυχαίο αριθμό (*μνήμη ακολουθιών*) αλλά ξεκινά την αρίθμηση από την αρχή της κλίμακας, δηλαδή το 1,

- δεν ολοκληρώνει όλες τις απαιτούμενες διαδικασίες σε θέματα που διεκπεραιώνονται μέσω πολλαπλών και συνεχόμενων βημάτων (*μνήμη ακολουθιών*).

7. Η προσοχή: ο μαθητής

- παρουσιάζει δυσκολίες στην εστίαση της προσοχής του στα απαιτούμενα βήματα ολοκλήρωσης των αλγορίθμων των πράξεων,
- δυσκολεύεται στην εστίαση της προσοχής του στις οδηγίες του εκπαιδευτικού,
- κάνει λάθη από απροσεξία στους υπολογισμούς.

8. Η γλώσσα: ο μαθητής παρουσιάζει

- δυσκολίες σύνδεσης των μαθηματικών όρων και εννοιών με τις αντίστοιχες σημασίες τους, π.χ. μείον, συν, διαιρώ, μοιράζω, πολλαπλασιάζω κ.τ.λ. ή δυσκολεύεται να κατανοήσει λέξεις με πολλαπλή σημασία (*προβλήματα προσληπτικού λόγου*) (Merger, 1997),
- προβλήματα εκφραστικού λόγου όπως: δυσκολία χρήσης των μαθηματικών όρων και εννοιών, δυσκολία προφορικής διατύπωσης μαθηματικών συλλογισμών ή δυσκολία στη λεκτική παρουσίαση των ακολουθούμενων βημάτων για την επίλυση ενός προβλήματος (Fuchs&Fuchs, 2002),
- αδυναμία εκτέλεσης εντολών οι οποίες περιέχουν μαθηματικούς όρους (*προσληπτικός λόγος*)
- δυσκολία στο σχηματισμό της αναγκαίας νοητικής αναπαράστασης ενός προβλήματος ή κατάστασης που του δίνεται λεκτικά (*προσληπτικός λόγος*).

9. Ανάγνωση- Γραφή: ο μαθητής

- δεν κατανοεί το λεξιλόγιο των προβλημάτων και δε συνδέει τους αριθμητικούς όρους με το περιεχόμενό τους,
- παράγει λανθασμένα αποτελέσματα λόγω δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή των αριθμών και των συμβόλων,
- παρουσιάζει αρκετές φορές αντιστροφές στη γραφή των μονοψήφιων και πολυψήφιων αριθμών γεγονός που είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στο ότι ο μαθητής έχει απομνημονεύσει μόνο τα οπτικο-χωρικά χαρακτηριστικά των ψηφίων χωρίς όμως την αναγκαία σύνδεση ανάμεσα στη μορφή των αριθμών και την ακουστική τους ταυτότητα (Αγαλιώτης, 2000).

10. Αφαιρετική σκέψη: ο μαθητής

- δυσκολεύεται να συνδυάσει λεκτικές και αριθμητικές πληροφορίες στην εκτέλεση των αλγορίθμων (Fuchs&Fuchs, 2002),
- εμφανίζεται αδύναμος να εκτελέσει συγκρίσεις μεγέθους και ποσότητας,
- δυσκολεύεται στην κατανόηση των αριθμητικών συμβόλων (σύμβολα πράξεων, ανισότητες, ισότητες)
- δυσκολεύεται στην κατανόηση του αφηρημένου επιπέδου των μαθηματικών εννοιών και χειρισμών

- προτιμά την ενασχόλησή του με χειροπιαστά αντικείμενα και παραμένει για πολύ μεγάλο διάστημα στο πραξιακό στάδιο. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με τον τρόπο αναπαράστασης της γνώσης κι όχι το περιεχόμενό της (Αγαλιώτης, 2000).
11. Μεταγνώση: ως μεταγνώση ορίζεται η γνώση από πλευράς του μαθητή των ικανοτήτων, των στρατηγικών και των μέσων που απαιτούνται για την επιτυχή επίλυση ενός γνωστικού έργου (Antonietti, Ignazi & Perego, 2000). Έτσι μέσα από μια μεταγνωστική θεώρηση οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά περιγράφονται να έχουν δυσκολίες: α) στην αξιολόγηση των ικανοτήτων τους στην επίλυση πράξεων και προβλημάτων, β) στον εντοπισμό και την εφαρμογή της κατάλληλης στρατηγικής επίλυσης, γ) στην οργάνωση των πληροφοριών και δ) στη γενίκευση των στρατηγικών σε παρόμοιες περιπτώσεις (Kramarski, Mevarech & Arami, 2002 και Mercer, 1997).

Ως εκ τούτου, ο μαθητής

- πολλές φορές αδυνατεί να εντοπίσει και να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική για την επίλυση ενός προβλήματος,
- δυσκολεύεται στην κατάτμηση ενός προβλήματος σε μικρότερα ενδιάμεσα στάδια και το αντιμετωπίζει ολικά,
- δε γενικεύει στρατηγικές που έχει ήδη χρησιμοποιήσει σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις,
- δεν μπορεί να εντοπίσει εύκολα τις χρήσιμες πληροφορίες και το συνδυασμό αυτών προς την επίλυση του προβλήματος και δεν μπορεί να διακρίνει τις απαιτούμενες πληροφορίες από άλλες οι οποίες δεν εξαρτούν τη λύση του προβλήματος (πλεονάζουσες πληροφορίες).

12. Συναισθηματικοί παράγοντες: ο μαθητής

- κάνει αρκετά λάθη στους υπολογισμούς από απροσεξία,
- απαντά ή εκφράζεται παρορμητικά, χωρίς προηγούμενη επεξεργασία, μέσω λεκτικών συλλογισμών,
- μοιάζει να μην εστιάζεται στις λεπτομέρειες ενός προβλήματος,
- δεν ολοκληρώνει μια εργασία στον προβλεπόμενο χρόνο,
- ξεκινά την ενασχόλησή του με ένα πρόβλημα το οποίο πού συχνά εγκαταλείπει για να ασχοληθεί με ένα άλλο,
- παρουσιάζεται με χαμηλό αυτοσυναίσθημα σε ό,τι αφορά τα μαθηματικά,
- αποθαρρύνεται πολύ εύκολα σε κάποια δυσκολία και δεν εμμένει στην επίλυση,
- εμφανίζεται σε ένταση όταν καλείται να ασχοληθεί με τα μαθηματικά και πολλές φορές προσπαθεί να τα αποφύγει για να μειώσει την έντασή του αυτή.

4.5.3 Δυσαριθμησία και τύποι μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά

Ο R.Cohnτο 1961 πρότεινε για πρώτη φορά τον όρο **δυσαριθμησία** για να περιγράψει τη ειδική εκείνη κατάσταση κατά την οποία ένας μαθητής, παρά την απουσία κάποιου εμφανούς προβλήματος, παρουσιάζει δυσκολίες στην κατάκτηση και χρήση των μαθηματικών εννοιών. Κατά τον ίδιο, αυτή η δυσκολία οφείλεται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Αγαλιώτης, 2000).

Έκτοτε αρκετοί ερευνητές μελέτησαν το θέμα και προτάθηκαν πλήθος θεωρητικών ερμηνειών για την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά. Μια σχετικά ολοκληρωμένη καταγραφή των παιδιών με δυσαριθμησία προτάθηκε το 1997 από τον R. Newman και αναφέρεται από τον Αγαλιώτη (2000).

Σύμφωνα με αυτή την καταγραφή:

- Τα παιδιά με δυσαριθμησία παρουσιάζουν τουλάχιστον κανονική γλωσσική ανάπτυξη, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, καθώς και ικανοποιητική επίδοση σε αντικείμενα εκτός του χώρου των μαθηματικών.
- Παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση των εννοιών του χρόνου και του προσανατολισμού στο χώρο.
- Δυσκολεύονται στην ανάκληση σειρών γεγονότων.
- Παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάκληση ονομάτων και τη χρήση των χρημάτων.
- Σημειώνουν παραλείψεις, αντιμεταθέσεις και αντικαταστάσεις κατά τη γραφή και την ανάγνωση αριθμών.
- Δεν κατακτούν το νοερό υπολογισμό των πράξεων.
- Αδυνατούν να κατανοήσουν και να ανακαλέσουν μαθηματικές έννοιες, αλγόριθμους καθώς και στην απομνημόνευση αριθμητικών δεδομένων.
- Σχηματίζουν ασαφείς νοητικές αναπαραστάσεις και δεν επιτυγχάνουν στην ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού.

Η μελέτη του θέματος ωστόσο δεν έχει καταλήξει έως τώρα στο αν η δυσαριθμησία αποτελεί μια αυτόνομη μαθησιακή δυσκολία στο χώρο των μαθηματικών ή αν πρόκειται για μια πτυχή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά.

Η άποψη περί του αυτόνομου χαρακτήρα της δυσαριθμησίας σκιαγραφεί τον όρο ως εξής: η δυσαριθμησία αναφέρεται σε μια ομάδα διαταραχών απόκτησης των μαθηματικών, σαφώς διακριτών από τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, και οι οποίες δεν αποδίδονται σε χαμηλή νοημοσύνη ή σε ακατάλληλη και ελλιπή σχολική φοίτηση, αλλά σε προβλήματα του κεντρικού νευρικού συστήματος (Αγαλιώτης, 2000 και Ramma & Gowtamma, 2002).

Η δυσαριθμησία επηρεάζει όλο το σύστημα των μαθηματικών, από τις προ-μαθηματικές έννοιες έως τη λύση προβλημάτων. Τα παιδιά με δυσαριθμησία παρουσιάζουν μια εμμονή στη χρήση συγκεκριμένων μαθηματικών προτύπων, μια ακαμψία του γνωστικού τους προφίλ, π.χ. εμμένουν στη χρήση των αντικειμένων στην εκτέλεση πράξεων και δεν προχωρούν στο εικονιστικό και συμβολικό επίπεδο. Υπάρχουν ενδείξεις πως οι μαθητές με δυσαριθμησία παρουσιάζουν αδυναμίες στη

βραχύχρονη μνήμη ιδιαίτερα για υλικό δοσμένο σε αυτούς οπτικά, στην αποκωδικοποίηση μαθηματικών πληροφοριών επίσης οπτικά δοσμένων, αλλά φαίνεται να κατέχουν σε πολύ καλό επίπεδο λεκτικές ικανότητες (Αγαλιώτης, 2000 και Shalev κ.ά. 2001).

Οι Ramma και Gowtamma (2002) αναφέρουν πως έχουν βρεθεί οι εξής παράγοντες που σχετίζονται με την δυσαριθμησία:

- Η καθυστέρηση της απόκτησης των εννοιών της διατήρησης, σειριοθέτησης και της ταξινόμησης.
- Η εμμονή του παιδιού στη χρήση των δαχτύλων για την αρίθμηση και την εύρεση αποτελεσμάτων που πολλές φορές κάνει και πάλι λάθη.
- Η αδυναμία του μαθητή να ανακαλέσει έννοιες που έχει ήδη διδαχτεί καθώς και προαπαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις.
- Η αδυναμία διατήρησης και ανάκλησης από τη μνήμη των αριθμών.
- Η αργή επεξεργασία των πληροφοριών.
- Το διαχρονικό στοιχείο που διέπει τη δυσαριθμησία κατά τη φοίτηση στο σχολείο όσον αφορά τα λεκτικά προβλήματα μαθηματικών και τα οποία εμπεριέχουν στοιχεία όπως αυτά της σύγκρισης, εξίσωσης, μετασχηματισμούς και συνδυασμού στοιχείων.
- Πολλά από τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες και στα γλωσσικά μαθήματα, παρουσιάζουν ελλείμματα στην επεξεργασία των πληροφοριών, την προσοχή, στον οπτικο-χωρικό σχεδιασμό, στην επεξεργασία ακουστικών ερεθισμάτων, στη μνήμη καθώς και στον οπτικο-κινητικό συντονισμό.
- Εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους στην ενασχόλησή τους με τα μαθηματικά.

Οι μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά δεν είναι απαραίτητο να συμβαδίζουν με προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή. Έτσι, μέσα στην ομάδα των παιδιών με δυσαριθμησία εντοπίζονται μικρότερες υπό-ομάδες όπως: ομάδα παιδιών με δυσκολίες ταυτόχρονα στα μαθηματικά και την ανάγνωση-γραφή, παιδιά με δυσκολίες στα μαθηματικά και τη γραφή και τέλος ομάδα παιδιών με δυσκολίες μόνο στα μαθηματικά (Ramma και Gowtamma, 2002). Επίσης, γνωστικά ελλείμματα που αναφέρονται στη νοητική αναπαράσταση της γνώσης καθώς και στη λεκτική μνήμη είναι πολύ πιθανό να υποδηλώνουν και γλωσσικά ελλείμματα των μαθητών. Συνεπώς, η διάγνωση των δυσκολιών στα μαθηματικά θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει και τους τομείς της ανάγνωσης και της γραφής, όπως και το λεκτικό κομμάτι του μαθητή.

Κατά τους Baroody και Ginsburg (Ramma και Gowtamma, 2002) οι μαθητές με δυσαριθμησία θα πρέπει να πληρούν τα εξής κριτήρια:

- Παρουσιάζουν, αρχικά, προβλήματα στην κατανόηση των βασικών αριθμητικών εννοιών και ιδιαίτερα της διατήρησης (Αγαλιώτης, 2000).
- Δεν παρουσιάζουν κανένα αισθητηριακό ή κινητικό πρόβλημα.
- Δεν παρουσιάζουν χαμηλή νοημοσύνη.
- Δεν παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς.
- Δεν παρουσιάζουν περιβαλλοντική και κοινωνική αποστέρωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

5.1 Η σπουδαιότητα της διαγνωστικής αξιολόγησης

Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί ίσως την πιο καθοριστική φάση στη διαδικασία για τον προσδιορισμό, διάγνωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής στην προσπάθειά του να μάθει. Όπως επισημαίνεται (Πόρποδας, 2003, σ. 343-344) "...η σωστή, αναλυτική και έγκαιρη εκτίμηση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο και δύσκολο ζήτημα στην προσπάθεια για την αναγνώριση, διάγνωση και εκπαίδευση των παιδιών με τέτοιου είδους αδυναμίες. Πρόκειται για έναν τομέα που χαρακτηρίζεται από ποικιλία και διαφορές ως προς τις μεθόδους, τα κριτήρια και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Για το λόγο αυτό σε άλλες χώρες έχουν γίνει προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση κανόνων αναφορικά με τα μέσα, τις μεθόδους και τη διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες."

"Βασικός σκοπός της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που προκαλούν τα προβλήματα στην προσπάθεια ενός ατόμου να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις. Η αξιολόγηση, που προϋποθέτει τη συνεργασία τόσο των γονέων όσο και του ίδιου του παιδιού, περιλαμβάνει την μελέτη του ιστορικού και της οικογενειακής κατάστασης του παιδιού, την αξιολόγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του, την αξιολόγηση των γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του, και τέλος το συμπέρασμα για την αναλυτική διάγνωση του προβλήματος του, που θα αποτελέσει τον οδηγό για την ανάπτυξη και εφαρμογή του προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης".

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

5.2 Τομείς και μέσα διαγνωστικής αξιολόγησης

5.2.1 Εισαγωγή

Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, συνήθως περιλαμβάνει την ψυχολογική αξιολόγηση και την εκπαιδευτική αξιολόγηση, οι οποίες μπορούν να γίνονται από τους σχολικούς ψυχολόγους και τους δασκάλους αντίστοιχα. Όπως έχει επισημανθεί (Πόρποδας, 2003, σ. 344-345) "...οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι ειδικά εκπαιδευμένοι

εκπαιδευτικοί που θα διεκπεραιώσουν την αξιολόγηση, καλούνται να επιλέξουν τα πιο ακριβή και αποτελεσματικά μέσα αξιολόγησης, ανάμεσα σε πολλά τυπικά και άτυπα τεστ, συνεντεύξεις, βιογραφικά και μεθόδους εκτίμησης μέσα στη σχολική τάξη. Οι μέθοδοι αξιολόγησης είναι δυνατόν να διαφέρουν για τις διαφορετικές περιπτώσεις των μαθητών. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται κάθε φορά πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του πρωταρχικού στόχου της αξιολόγησης, να αναφέρονται στο συγκεκριμένο τομέα των χαρακτηριστικών που μας ενδιαφέρουν και να μην επηρεάζονται από παράγοντες όπως η φυλή, το γένος, η γλώσσα, η θρησκεία ή το πολιτιστικό επίπεδο των μαθητών. Τα μέσα αξιολόγησης διακρίνονται σε *τυπικά και άτυπα μέσα*”.

”Τα *τυπικά μέσα αξιολόγησης* είναι τα σταθμισμένα τεστ, που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων. Σε αυτά, η επίδοση του κάθε μαθητή που αξιολογείται συγκρίνεται με τις επιδόσεις των μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας ίδιας ηλικίας. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται συχνά για την αξιολόγηση όλων των μαθητών, επομένων και αυτών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς παρέχουν πληροφορίες για τη σύγκρισή τους με τους συνομηλίκους τους. Κατά την εφαρμογή τους, οι αξιολογητές θα πρέπει να έχουν υπόψη τους, ότι τα παιδιά που αξιολογούνται, συγκρίνονται με μια ομάδα παιδιών που αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού ως προς την ηλικία, την εθνικότητα και ίσως την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση”.

”Επειδή πολλές φορές τα τεστ αυτά δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες κάποιων μειονοτήτων, (π.χ. τις ιδιαίτερες εμπειρίες τους, τις διαφορετικές πολιτιστικές αξίες και συνήθειες κ.ά.). Οι McLoughlin & Lewis (1994) πρότειναν ότι οι αξιολογητές είναι χρήσιμο να ενεργούν ως εξής: α) τα τεστ που χρησιμοποιούν να έχουν λάβει υπόψη τους το πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών, που ίσως ευθύνεται για την μειωμένη επίδοσή τους, β) να χρησιμοποιούν ξεχωριστές νόρμες για τις μειονότητες και γ) να προτιμούν τη χρήση άτυπων διαδικασιών αξιολόγησης αντί των διαδικασιών με τα τυπικά τεστ. Επίσης, ιδιαίτερη σημασία στην επιτυχή αξιολόγηση έχει η στάση του αξιολογητή και οι απόψεις για τα παιδιά που αξιολογεί. Ο ίδιος πρέπει να κατανοεί τις συνήθειές τους και τον τρόπο σκέψης τους, και φυσικά να μην έχει προκαταλήψεις τόσο κατά τη διάρκεια αξιολόγησης όσο και κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων”.

”Τα *άτυπα μέσα αξιολόγησης* αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό τρόπο εξέτασης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μερικά από τα πλεονεκτήματά τους είναι ότι α) μπορούν να συνταχθούν εύκολα από τα γνωστικά υλικά του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, β) μειώνουν το άγχος και τις φοβίες των παιδιών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους, γ) μπορούν να γίνονται συχνά και δ) κυρίως γίνονται από το δάσκαλο του παιδιού που είναι οικείο πρόσωπο. Ωστόσο αυτά τα μέσα αξιολόγησης πρέπει να συντάσσονται σωστά, να περιλαμβάνουν κατάλληλες ερωτήσεις και αυτοί που τα χρησιμοποιούν να έχουν τη σχετική εκπαίδευση και εμπειρία στη συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους” (Πόρποδας, 2003, σ. 344-345).

5.2.2 Η ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση

Η ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση γίνεται με την ευθύνη εξειδικευμένων (σχολικών) ψυχολόγων και μπορεί να περιλαμβάνει τα στοιχεία εκείνα της ψυχολογικής συγκρότησης του παιδιού που είναι πιθανόν να σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει. Τέτοια στοιχεία είναι π.χ. η νοημοσύνη, η αντίληψη, η μνήμη, η γλώσσα, η σκέψη, η φωνολογική επίγνωση, η προσωπικότητα, η προσοχή, το οικογενειακό περιβάλλον. Η ψυχολογική εξέταση μπορεί να συμπεριλάβει και στοιχεία που σχετίζονται με δεξιότητες όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η μαθηματική ικανότητα κ.ά. με την ίδρυση και λειτουργία των Κ.Δ.Α.Υ. στην Ελλάδα, αυτή η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να γίνει από τους ψυχολόγους των κέντρων αυτών. Η παραπομπή κάποιου παιδιού στο Κ.Δ.Α.Υ. της περιοχής μπορεί να γίνει είτε με πρωτοβουλία των γονέων είτε με πρωτοβουλία του δασκάλου, ο οποίος όμως θα έχει τη σύμφωνη γνώμη και συνεργασία των γονέων για αυτό το σκοπό.

Κατά την ψυχολογική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται κυρίως τα τυπικά μέσα αξιολόγησης, τα οποία θεωρούνται έγκυρα και αξιόπιστα ώστε να εκτιμηθεί η κατάσταση του παιδιού. Τα μέσα αυτά είναι τα σταθμισμένα τεστ και η συνέντευξη του παιδιού και των γονέων. Με την βοήθεια αυτών των τεστ, προσδιορίζεται το επίπεδο των συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή ικανοτήτων που αξιολογούνται σε σχέση με τον πληθυσμό στον οποίο έγινε η στάθμιση του κάθε τεστ. Με την ολοκλήρωση της ψυχολογικής αξιολόγησης, ο αρμόδιος ψυχολόγος συντάσσει έκθεση όπου παρουσιάζει τη γενική και ειδική κατάσταση του παιδιού, όπως αυτή εκτιμήθηκε.

5.2.3 Η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση εκείνη που μπορεί να γίνει από τον ειδικά εκπαιδευμένο δάσκαλο μέσα στη σχολική τάξη. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται συνήθως με τα άτυπα μέσα αξιολόγησης αλλά χρησιμότητά της είναι αναμφισβήτητη, με την προϋπόθεση πάντα ότι τηρούνται οι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να διέπουν κάθε αξιολόγηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ανθρώπων. Μεταξύ αυτών των προϋποθέσεων ξεχωρίζουν αφενός μεν οι ειδικές γνώσεις που πρέπει να έχει ο δάσκαλος για την αξιολόγηση αφετέρου δε η χρήση των κατάλληλων μέσων αξιολόγησης.

Οι γνώσεις που πρέπει οπωσδήποτε να έχει ένας δάσκαλος και όποιος άλλος που χρησιμοποιεί τα τεστ και αξιολογεί ένα παιδί, αφορούν τόσο στη γνωστική λειτουργία ή δεξιότητα η οποία αξιολογείται με τα τεστ, π.χ. φωνολογική επίγνωση, ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά, όσο και στο σκοπό, στον τρόπο, στα υλικά και στη διαδικασία της αξιολόγησης καθώς και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την αξιολόγηση. Έτσι, θα διασφαλιστεί η σωστή χρήση του τεστ και η καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του για τη διάγνωση και τον προσδιορισμό των δυσκολιών του κάθε μαθητή και, επιπλέον, για την προσαρμογή των διδακτικών ενεργειών του δασκάλου και του εκπαιδευτικού υλικού στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Η χρήση των κατάλληλων εργαλείων ή τεστ αξιολόγησης είναι η δεύτερη βασική προϋπόθεση για τον σκοπό της αξιολόγησης. Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού τεστ, προκειμένου αυτό να εκπληρώσει το σκοπό του, είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η στάθμιση. Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το τεστ αξιολογεί αυτό που εμφανίζεται ότι αξιολογεί. Η αξιοπιστία αναφέρεται στο βαθμό συνέπειας ή σταθερότητας του τεστ να αξιολογεί πάντα το ίδιο στοιχείο, αυτό για το οποίο συντάχθηκε. Η στάθμιση αφορά στην ομοιόμορφη διαδικασία χορήγησης του τεστ σε αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού, ώστε να εξαχθούν οι πρότυποι δείκτες – νόρμες, με βάση τους οποίους προσδιορίζεται η επίδοση του κάθε παιδιού, που θα αξιολογείται με το τεστ αυτό, σε σχέση με την επίδοση του γενικότερου πληθυσμού (Πόρποδας, 2002, σ. 452-453).

5.3 Βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μια υπεύθυνη και σοβαρή ενέργεια, από την οποία πολλές φορές κρίνονται πολλά για το παιδί το οποίο αξιολογείται, καθώς κρίνονται και αποφασίζονται πράγματα για την πρόοδο του και το μέλλον του.

Ο Πόρποδας (2002) επισημαίνει ότι "...η διαδικασία της αξιολόγησης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να ακολουθεί τις βασικές αρχές που προβλέπονται σε κάθε αξιολόγηση δεξιοτήτων ή γνώσεων του ανθρώπου. Ο εξεταστής θα πρέπει να είναι ενήμερος για τον κώδικα δεοντολογίας που διέπει την αξιολόγηση προσώπων και να έχει αποκτήσει την προβλεπόμενη γνώση και εμπειρία ώστε να μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση, έχοντας ως βασική αρχή το σεβασμό και την προστασία της προσωπικότητας του εξεταζόμενου. Ο εξεταστής θα πρέπει πάντα να έχει υπόψη του ότι η αξιολόγηση του κάθε παιδιού γίνεται κυρίως προς όφελος του παιδιού, δηλαδή για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του και των προώθηση των ειδικών ικανοτήτων του. Για την επιτυχία αυτού του σκοπού, ο κάθε εξεταζόμενος εμπιστεύεται στον εξεταστή προσωπικά στοιχεία του που είναι συνδεδεμένα με την ατομικότητά του και την προσωπικότητά του. Έτσι, ο εξεταστής έχει ηθική και επιστημονική υποχρέωση όχι μόνο να αξιοποιεί σωστά και μόνο προς όφελος του εξεταζόμενου τα στοιχεία που προκύπτουν από την αξιολόγηση, αλλά και να περιβάλλει την όλη διαδικασία με εχεμύθεια τόσο ως προς τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εξέταση όσο και προς τις αντιδράσεις και τη γενικότερη συμπεριφορά του κάθε εξεταζόμενου κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.

Όσον αφορά στον εξεταζόμενο μαθητή, θα πρέπει να εξασφαλίζεται, με ευθύνη του εξεταστή, η έγκαιρη ενημέρωσή του γι' αυτό που πρόκειται να κάνει, έτσι ώστε να αισθάνεται ψυχολογικά άνετα και επιπλέον να νιώθει ευχάριστα που συμμετέχει σε αυτή τη διαδικασία. Σε οποιαδήποτε περίπτωση αξιολόγησης και προκειμένου ο μαθητής να είναι ανεπηρέαστος από την κοινωνική πίεση της ομάδας των συμμαθητών της τάξης του, είναι απαραίτητο η αξιολόγηση να είναι ατομική και να γίνεται σε χώρο όπου εν θα υπάρχουν άλλα άτομα εκτός του μαθητή και του εξεταστή. Σε κάποιες περιπτώσεις αυτό διευκολύνει και τη μαγνητοφώνηση της

εξέτασης, όπως στην αξιολόγηση της ανάγνωσης, πράγμα που είναι χρήσιμο για την μετέπειτα λεπτομερή ανάλυση και μελέτη της αναγνωστικής επίδοσης του μαθητή σε σχέση με τις δύο παραμέτρους της ανάγνωσης, δηλαδή το χρόνο που χρειάζεται ο μαθητής για να διαβάσει καθώς και τα λάθη που κάνει κατά την ανάγνωση. Επίσης, στην περίπτωση αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης, η μαγνητοφώνηση των απαντήσεων του μαθητή θα διευκολύνει τη μετέπειτα ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τέλος, στην περίπτωση που ένας μαθητής, για διάφορους λόγους, δεν αισθάνεται άνετα να συμμετάσχει στην εξατομικευμένη αξιολόγηση ή αδυνατεί να διαβάσει, τότε διακόπτεται η προσπάθεια αξιολόγησης και αναβάλλεται μέχρι να βελτιωθούν οι συνθήκες.

Επιπλέον κατά την διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι χρήσιμο ο εξεταστής να έχει επιλέξει το υλικό των τεστ με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδειχθούν οι μαθησιακές αδυναμίες αλλά και οι δυνατότητες των μαθητών. Επίσης, ο εξεταστής να μην σπεύδει να βγάζει συμπεράσματα για τις αδυναμίες ή τις ικανότητες ενός παιδιού, στηριζόμενος μόνο στα αποτελέσματα ενός τεστ, όταν μάλιστα αυτό έχει συνταχθεί απλώς για να ενισχύσει την προσωπική εκτίμηση του δασκάλου. Είναι επιπλέον χρήσιμο να διατηρεί ο δάσκαλος της τάξης ένα συστηματικό αρχείο της πορείας που έχει η επίδοση του κάθε παιδιού στην επανειλημμένη αξιολόγηση των διαφόρων δεξιοτήτων του.

Τέλος, η διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης, μαζί με αυτή της επιλογής του υλικού αξιολόγησης, αποτελεί μια ιδιαίτερα κρίσιμη και σημαντική παράμετρο στην προσπάθεια για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Για το λόγο αυτό, και προκειμένου τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αντανακλούν την πραγματικότητα, επιβάλλεται η τήρηση των κανόνων και της δεοντολογίας που διέπουν κάθε αξιολόγηση” (σ. 472-474).

5.4 Συνοπτική περιγραφή 12 ανιχνευτικών εργαλείων που σταθμιστήκαν στο έργο ΕΠΕΑΕΚ με τίτλο «Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών-ανιχνευτικών εργαλείων των μαθησιακών δυσκολιών»

Έως το τέλος της δεκαετίας του 1990 υπήρχαν πολύ λίγα σταθμισμένα τεστ στην Ελλάδα τα οποία μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση των επιμέρους τομέων που αποτελούν τεκμηριωμένους δείκτες σχετικούς με τις μαθησιακές δυσκολίες (βλ. κλίμακα δυσκολιών μάθησης ΑΘΗΝΑ και κλίμακα νοημοσύνης WISC-III). Οι περισσότεροι ειδικοί χρησιμοποιούσαν αυτοσχέδια τεστ ή τεστ μεταφρασμένα από άλλες γλώσσες, τα οποία βαθμολογούσαν και ερμήνευαν σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στάθμισης σε δείγματα μαθητών άλλων χωρών. Σήμερα πλέον υπάρχουν αρκετά διαθέσιμα εργαλεία αξιολόγησης διαφορετικών διαστάσεων της μάθησης. Ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των σημαντικότερων τεστ που έχουν σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό.

Μια σημαντική ερευνητική προσπάθεια στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), με τίτλο «Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών-ανιχνευτικών εργαλείων των μαθησιακών δυσκολιών», οδήγησε στη στάθμιση 12 εργαλείων-τεστ ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών σε αντιπροσωπευτικό δείγμα ελληνικού πληθυσμού. Φορείς υλοποίησης ήταν το Πανεπιστήμιο Πατρών, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο Κρήτης, το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου. Υπεύθυνος του έργου αυτού ήταν ο καθηγητής κ. Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας.

Τα τεστ αυτά απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας, με εύρος ηλικιών από το νηπιαγωγείο έως και την Γ' γυμνασίου, και χορηγούνται από διαφορετικές ειδικότητες, όπως εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, λογοπεδικούς κ.ά., με την προϋπόθεση ότι έχουν εκπαιδευτεί στη χορήγηση, την ερμηνεία και την αξιοποίησή τους. Είναι ψυχομετρικά εργαλεία-τεστ τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα αξιολόγησης της ανάπτυξης του παιδιού σε διαστάσεις που σχετίζονται με τη μάθηση και τις δυσκολίες αυτής (ανάγνωση, γραπτός λόγος, μνήμη και μάθηση, προφορικός λόγος, συγκέντρωση – προσοχή, επιτελικές λειτουργίες και ψυχοκοινωνική προσαρμογή, παρουσιάζουν μια αναλυτική εικόνα του παιδιού σε αναπτυξιακούς τομείς και εντοπίζουν τις αδυναμίες που συνδέονται με τις μαθησιακές του δυσκολίες. Τα περισσότερα από αυτά τα τεστ χορηγούνται ατομικά στο παιδί, δύο συμπληρώνονται από εκπαιδευτικούς, ενώ άλλα δύο είναι αυτοματοποιημένα εργαλεία.

1. Το Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού ή Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών (Πόρποδας, 2008) αξιολογεί τις βασικές παραμέτρους που συνθέτουν την αναγνωστική λειτουργία. Χορηγείται σε μαθητές νηπιαγωγείου (5,2 έως 6,2 ετών) και σε μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού. Βοηθάει στη διαγνωστική αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξης των βασικών γνωστικο-γλωσσικών παραγόντων που θεωρείται ότι αποτελούν προϋποθέσεις για την μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης. Αποτελείται από εννέα δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούν τέσσερις βασικές διαστάσεις που υποστηρίζουν την αναγνωστική λειτουργία της ελληνικής γλώσσας: την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση, την φωνολογική επίγνωση και τη βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών. Το τεστ αυτό χορηγείται από σχολικούς ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς.

2. Το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των Μαθητών Γ' - ΣΤ' Δημοτικού ή Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος & Καραντζής, 2008) αξιολογεί τις δυσκολίες στην παραγωγή και την επεξεργασία του γραπτού λόγου. Απευθύνεται σε μαθητές των Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων δημοτικού. Περιλαμβάνει δύο δοκιμασίες. Στη Δοκιμασία Παραγωγής Γραπτού Λόγου ο μαθητής καλείται να γράψει ένα κείμενο σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αφού παρατηρήσει τέσσερις εικόνες που περιγράφουν τα επεισόδια μιας ιστορίας. Η Δοκιμασία της Επεξεργασίας Γραπτού Λόγου αποτελείται από τη δοκιμασία Αποκατάστασης Αποδομημένης Πρότασης, όπου ο μαθητής βάζει σε σωστή σειρά τις λέξεις μιας πρότασης και έπειτα τις αντιγράφει, και τη Δοκιμασία Αποκατάστασης Αποδομημένου Κειμένου, όπου ο μαθητής παίρνει ένα κείμενο με προτάσεις σε μπερδεμένη σειρά και καλείται να τις βάλει στη σωστή σειρά, σύμφωνα με συντακτικά και νοηματικά κριτήρια, και στη συνέχεια να τις αντιγράψει. Το τεστ αυτό χορηγείται από εκπαιδευτικούς, ειδικούς παιδαγωγούς και σχολικούς ψυχολόγους.

3. Το Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας ή Τεστ Λόγου και Ομιλίας (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς & Βαρλοκώστα, 2008) αξιολογεί τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας που εμφανίζουν δυσκολίες στην ομιλία, στην κατονομασία και στην κατανόηση. Απευθύνεται αποκλειστικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών). Η ανίχνευση των δυσκολιών στον προφορικό λόγο πριν την έναρξη της σχολικής ζωής είναι πολύ σημαντική για την παροχή έγκαιρης παρέμβασης, καθώς αυτές σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζονται στη μετέπειτα σχολική πορεία των μαθητών. Το τεστ αποτελείται από την Κλίμακα Αφήγησης, η οποία πραγματοποιεί μια αναλυτική εκτίμηση της δομής του αφηγηματικού λόγου των παιδιών, την Κλίμακα Κατονομασίας (αντικειμένων για τα μικρότερα παιδιά και εικόνων για τα μεγαλύτερα παιδιά), η οποία παρέχει πληροφορίες για την ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου, και την Κλίμακα Κατανόησης Αντικειμένων και Εικόνων, η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά στην Κλίμακα Κατονομασίας, καθώς

απαιτεί λεκτική απόκριση. Η Υποκλίμακα Κατονομασίας Αντικειμένων καθώς και η Κλίμακα Κατανόησης (εικόνων ή αντικειμένων)) χορηγείται μόνο σε όσα παιδιά αποτυγχάνουν στην Υποκλίμακα Κατονομασίας Εικόνων. Το τεστ χορηγείται από ψυχολόγους, λογοπεδικούς και κλινικούς γλωσσολόγους/ ψυχογλωσσολόγους.

4. Το Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης Διαταραχών Μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό ή Τεστ Μνήμης (Μπεζεβέγκης, Οικονόμου & Μυλωνάς, 2008) χρησιμεύει στον εντοπισμό παιδιών με δυσκολίες μνήμης στην προσχολική ηλικία και στο δημοτικό. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5-12 ετών, με το υλικό να διαφοροποιείται ανάλογα στις δύο ομάδες ηλικιών: παιδιά από 5 έως 8 ετών και παιδιά από 9 έως 12 ετών. Το τεστ περιλαμβάνει την Κλίμακα Λεκτικής και Οπτικής Μνήμης, την Κλίμακα Ανάκλησης Ιστοριών και την Κλίμακα Ανάκλησης Οπτικών Πληροφοριών. Η Υποκλίμακα Λεκτικής Μνήμης εξετάζει την ικανότητα ανάκλησης μιας σύντομης λίστας λέξεων που δεν σχετίζονται μεταξύ τους και η Υποκλίμακα Οπτικής Μνήμης εξετάζει την ικανότητα ανάκλησης των θέσεων ενός αριθμού μονόχρωμων μαρκών που ο εξεταστής έχει τοποθετήσει σε συγκεκριμένες θέσεις πάνω σε ένα πλαίσιο. Οι άλλες δύο κλίμακες εξετάζουν τα χαρακτηριστικά και τον βαθμό σοβαρότητας των δυσκολιών μνήμης. Η Κλίμακα Ανάκλησης Ιστοριών εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί ιστορίες. Η Κλίμακα Ανάκλησης Οπτικών Πληροφοριών εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί τις θέσεις ενός αριθμού μαρκών δύο χρωμάτων, που ο εξεταστής έχει τοποθετήσει σε ένα σύνθετο πλαίσιο. Η χορήγηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτού του τεστ γίνεται από ψυχολόγους.

5. Το Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης Διαταραχών της Διαδικασίας της Μάθησης και της Κατηγοριοποίησης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό ή Τεστ Μάθησης και Κατηγοριοποίησης (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς & Πολυχρόνη, 2008) αξιολογεί τις δυσκολίες στην εκμάθηση λεκτικών πληροφοριών και την κατανόηση αντιληπτικών και εννοιολογικών σχέσεων. Απευθύνεται σε παιδιά 5 έως 12 ετών. Υπάρχουν δύο κλίμακες οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τις αναπτυξιακές δυνατότητες των παιδιών δύο ηλικιακών ομάδων: παιδιά από 5 έως 7 ετών και παιδιά από 8 έως 12 ετών. Το τεστ αποτελείται από την Κλίμακα Μάθησης, η οποία μέσω ενός καταλόγου λέξεων με δύο ή τρεις εννοιολογικές κατηγορίες, αξιολογεί το εύρος της προσοχής, την ικανότητα εννοιολογικής οργάνωσης, την ικανότητα ελεύθερης ανάκλησης και ανάκλησης με υποβοήθηση, τη διατήρηση της πληροφορίας στη μνήμη και την ικανότητα διάκρισης πληροφοριών που έχουν δοθεί από άλλες που δεν έχουν δοθεί, και την Κλίμακα Κατηγοριοποίησης, η οποία αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί ομάδες-κατηγορίες βάσει διαφορετικών αντιληπτικών και εννοιολογικών διαστάσεων των αντικειμένων. Η χορήγηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του τεστ γίνεται από ψυχολόγους.

6. Το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008) είναι ένα τεστ που εντοπίζει δεξιότητες ή ελλείμματα στον κοινωνικό και τον συναισθηματικό τομέα, καθώς και στη σχολική προσαρμογή και ανιχνεύει δυσκολίες προσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής. Το τεστ δίνει τη δυνατότητα να αξιολογηθούν τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με δυσκολίες μάθησης και να εντοπιστούν χαρακτηριστικά του ψυχοκοινωνικού προφίλ σε παιδιά με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Αποτελείται από τρεις κλίμακες: α) κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας (4 έως 6 ετών), β) κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας (7 έως 12 ετών) και γ) κλίμακα αυτοαναφοράς για παιδιά σχολικής ηλικίας (10 έως 12 ετών). Οι δύο πρώτες κλίμακες συμπληρώνονται από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας αντίστοιχα και η τρίτη κλίμακα συμπληρώνεται από τα ίδια τα παιδιά. Οι τομείς που αξιολογεί το τεστ είναι η κοινωνική επάρκεια, η σχολική επάρκεια, η συναισθηματική επάρκεια, τα προβλήματα συμπεριφοράς και η αυτοαντίληψη (στο τεστ αυτοαναφοράς). Οι ειδικότητες που μπορούν να χορηγήσουν το τεστ είναι οι ψυχολόγοι και οι ειδικοί παιδαγωγοί.

7. Το Εργαλείο για την Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς ή ΑΜΔΕ (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008) αξιολογεί δεξιότητες/συμπεριφορές που σχετίζονται με τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, τον συλλογισμό και τα μαθηματικά, περιλαμβάνοντας όλες τις έννοιες των ορισμών των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Πρόκειται για ένα τεστ που συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας έως 15 ετών με πιθανές μαθησιακές δυσκολίες. Το τεστ αποτελείται από έξι κλίμακες: κλίμακα πρόσληψης προφορικού λόγου, κλίμακα παραγωγής προφορικού λόγου, κλίμακα ανάγνωσης, κλίμακα γραφής, κλίμακα συλλογισμού και κλίμακα μαθηματικών. Οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν το τεστ με βάση τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που διακρίνουν στους μαθητές τους σε όλους τους παραπάνω τομείς.

8. Το Τεστ Ανάγνωσης ή Τεστ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) αξιολογεί επιμέρους διαστάσεις της αναγνωστικής δεξιότητας μαθητών που φοιτούν από την Γ' δημοτικού έως και την Γ' γυμνασίου. Το τεστ αποτελείται από δέκα δοκιμασίες που αξιολογούν τέσσερις άξονες της αναγνωστικής λειτουργίας: α) αποκωδικοποίηση, β) ευχέρεια, γ) μορφολογία-σύνταξη και δ) κατανόηση. Η αποκωδικοποίηση περιλαμβάνει τρεις δοκιμασίες: την ανάγνωση άσημων λέξεων, την ανάγνωση πραγματικών λέξεων και την διάκριση μεταξύ άσημων και πραγματικών λέξεων. Η ευχέρεια εξετάζει την ακρίβεια αποκωδικοποίησης ενός κειμένου σε ένα λεπτό. Η μορφολογία-σύνταξη απαιτεί τον σχηματισμό ρημάτων σε διάφορα πρόσωπα και εγκλίσεις και επιλογή χρόνου, την παραγωγή σύνθετων λέξεων και τη σύνταξη προτάσεων με και χωρίς την βοήθεια εικόνας. Τέλος, η δοκιμασία της κατανόησης συνίσταται στην αναγνώριση ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων και στην κατανόηση κειμένου μέσω ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Το τεστ χορηγείται κυρίως από εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους που υπηρετούν σε Σχολικές Μονάδες

Ειδικής Αγωγής (Τμήματα Ένταξης) ή σε ΚΕΔΔΥ με σκοπό τον εντοπισμό των αναγνωστικών δυσκολιών.

9. Το Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Επιτελικών Λειτουργιών στις Α'-Ε' Τάξεις του Δημοτικού ή Αξιολόγηση Επιτελικών Λειτουργιών στο Δημοτικό Σχολείο – ΑΞΕΛ (Σίμος, Μουζάκη & Σιδερίδης, 2008α) εντοπίζει, κυρίως στην Α' τάξη, ενδεχόμενες δυσκολίες μάθησης και αξιολογεί διεξοδικά, στις Β'-Ε' τάξεις, πιθανά ελλείμματα σε επιμέρους γνωστικούς τομείς που συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτών των δυσκολιών. Το τεστ απευθύνεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας (6-10 ετών). Περιλαμβάνει δοκιμασίες που εξετάζουν την ικανότητα σχεδιασμού, την άσκηση γνωστικού ελέγχου και επίλυσης προβλημάτων σε μη λεκτικά πλαίσια, τη δεξιότητα εφαρμογής μιας σύνθετης στρατηγικής επιλογής απαντήσεων σε προκαθορισμένα λεκτικά ερεθίσματα, και την επαγωγική, αναλυτική και συνθετική σκέψη σε λεκτικά και μη λεκτικά πλαίσια. Το τεστ αυτό χορηγείται από ψυχολόγους.

10. Το Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης της Προσοχής και της Συγκέντρωσης στις Α'-Ε' τάξεις του Δημοτικού ή Αξιολόγηση Συγκέντρωσης και Προσοχής στο Δημοτικό Σχολείο – ΑΣΥΠ (Σίμος, Μουζάκη & Σιδερίδης, 2008β) ανιχνεύει, κυρίως στην Α' τάξη, ενδεχόμενες δυσκολίες προσοχής και συγκέντρωσης και αξιολογεί λεπτομερώς στις Β'-Ε' τάξεις ενδεχόμενες αδυναμίες στη διάρκεια και στο εύρος της προσοχής και της συγκέντρωσης. Απευθύνεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας (6-10 ετών). Οι δοκιμασίες αυτού του τεστ αξιολογούν την παρατεταμένη ακουστική προσοχή, την παρατεταμένη οπτική προσοχή, το εύρος της ακουστικής προσοχής και το εύρος της οπτικής προσοχής. Εξετάζονται μαθητές με αισθητηριακά ελλείμματα, αναπτυξιακά ελλείμματα λόγου, καθώς και αλλόγλωσσων μαθητών που μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Το τεστ χορηγείται από ψυχολόγους.

11 & 12. Το Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών – ΛΑΜΔΑ (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008) είναι ένα αυτοματοποιημένο τεστ ανίχνευσης πιθανών μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές που φοιτούν από τη Β' δημοτικού έως και τη Β' γυμνασίου. Λόγω του μεγάλου εύρους ηλικιών που καλύπτει το τεστ, έχουν σταθμιστεί δύο ξεχωριστά εργαλεία, καθένα από τα οποία απευθύνεται και σε μια ηλικιακή ομάδα, από Β' έως Δ' δημοτικού και από Ε' δημοτικού έως Β' γυμνασίου. Το τεστ καλύπτει ένα εύρος δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο και αποτελούν δείκτες μαθησιακής αξιολόγησης. Όλοι οι δείκτες συγκροτούν από κοινού ένα ολοκληρωμένο κριτήριο διερεύνησης πιθανών μαθησιακών δυσκολιών στον προφορικό και τον γραπτό λόγο για κάθε ηλικιακή ομάδα. Ειδικότερα αξιολογούνται η ορθογραφία, η μορφοσυντακτική επεξεργασία, η κατανόηση προφορικού λόγου, η κατανόηση γραπτού κειμένου, το λεξιλόγιο, η μη λεκτική νοητική ικανότητα, η μνήμη εργασίας και η αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής. Το ΛΑΜΔΑ χορηγείται από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και από άλλους ειδικούς των ΚΕΔΔΥ. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί και από όσους προσφέρουν υπηρεσίες διάγνωσης και αξιολόγησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας όπως λογοπεδικούς, ψυχολόγους, παιδιάτρους και παιδοψυχιάτρους.

Ένα ακόμη σταθμισμένο τεστ που αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την διαγνωστική αξιολόγηση, είναι το *ΑΘΗΝΑ Τεστ*. Ακολουθεί μία σύντομη περιγραφή του ΑΘΗΝΑ Τεστ.

Τομείς Αξιολόγησης	
1. Νοητική ικανότητα	Παρουσίαση επίδοσης στις τρεις κλίμακες και σύγκριση ανάμεσα στη γλωσσική (γλωσσικές αναλογίες, λεξιλόγιο) και μη γλωσσική νοημοσύνη (αντιγραφή σχημάτων).
2. Μνήμη ακολουθιών	Παρουσίαση επίδοσης και στις τέσσερις κλίμακες και σύγκριση ανάμεσα στην ακουστική (μνήμη αριθμών) και στην οπτική μνήμη (μνήμη εικόνων και σχημάτων). Επίσης σύγκριση ανάμεσα στη βραχύχρονη (όλες οι παραπάνω) και στη μακρόχρονη μνήμη (κοινές ακολουθίες).
3. Ολοκλήρωση προτάσεων	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων και σύγκριση ανάμεσα στις δύο κλίμακες (προτάσεις-λέξεις). Επίσης σύγκριση με τις γλωσσικές κλίμακες της νοητικής ικανότητας.
4. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων και σύγκριση ανάμεσα στη φωνολογική (διάκριση και σύνθεση φθόγγων) και στη γραφημική επίγνωση (διάκριση γραφημάτων).
5. Οπτικο-κινητικός συντονισμός	
6. Αντίληψη δεξιού-αριστερού	
7. Πλευρίωση	
8. Σχολιασμός διαγνωστικού διαγράμματος	
9. Εντοπισμός των δεξιοτήτων όπου υστερεί σημαντικά από παιδιά της ηλικίας του (αναπτυξιακή ηλικία)	

5.5 ΔΕΙΓΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ακολουθεί μια άτυπη μορφή αξιολόγησης, όχι πολύ αναλυτική και δεν έχει στόχο τη σε βάθος αξιολόγηση, αυτό εξάλλου γίνεται από ειδικούς. Όμως βοηθάει στην καταγραφή των δυσκολιών, πάντα με βάση την ηλικία του μαθητή, τη νοητική του ανάπτυξη, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κ.ά.

Μια ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή βοηθάει στην κατανόηση των δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής αλλά και στο σωστό προγραμματισμό στους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους της διδασκαλίας του.

Η αξιολόγηση ξεκινάει με τα στοιχεία του μαθητή. Ακολουθεί το Α' επίπεδο που απευθύνεται σε μαθητές Α' και Β' τάξης, κυρίως, αλλά και σε παλινοστούντες μαθητές και αλλοδαπούς στα πρώτα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας. Αν το Α επίπεδο φανερώσει δυσκολίες ή αδυναμίες, δε χρειάζεται να προχωρήσουμε στο Β' ή Γ' επίπεδο. Κάθε επίπεδο πρέπει να συμπληρώνεται από το μαθητή χωρίς την παρουσία άλλων παιδιών με την άνεση χρόνου. Ο αξιολογητής θα πρέπει να καταγράφει ό, τι παρατηρεί σύμφωνα με τον πίνακα αξιολόγησης-καταγραφής.

Το Α' επίπεδο έχει 13 ασκήσεις με κλιμακωτό βαθμό δυσκολίας.

Το Β' επίπεδο έχει 8 ασκήσεις.

Το Γ' επίπεδο μπορεί να γίνει κατευθείαν σε μεγάλα παιδιά. Το κείμενο περιέχει όλα τα στοιχεία του Α' και Β' επιπέδου. Έτσι με την ανάγνωση και την αντιγραφή του μικρού κειμένου ελέγχουμε ξανά τις αδυναμίες του μαθητή. Η παραγωγή λόγου πρέπει να γίνει με την οδηγία ότι δεν μας ενδιαφέρουν τα ορθογραφικά λάθη. Πιέζουμε το μαθητή για λεπτομερή περιγραφή.

Το Δ' επίπεδο έχει στόχο την διερεύνηση του προσανατολισμού, της μνήμης, της αντίληψης του χρόνου, του ρυθμού και του χώρου του μαθητή. Έχει 6 ασκήσεις:

1. Άσκηση προσανατολισμού, ξεκινάει από το χέρι και πρέπει να φτάσει στην άλλη εικόνα, ακολουθώντας τις οδηγίες.
2. Άσκηση για την αντίληψη και την γνώση του χρόνου, της ώρας (στα μικρά παιδιά μπορεί να μη γίνει).
3. Άσκηση χρονικής εξέλιξης της εικόνας.
4. Άσκηση για την μνημονική αντίληψη του μαθητή (να θυμηθεί πάνω από τις μισές εικόνες).
5. Άσκηση για την αντίληψη του ρυθμού, ανάλογα με την ηλικία.
6. Άσκηση για την αντίληψη του χώρου.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ

Ατομικά Στοιχεία Μαθητή

Όνομα μαθητή:
Ημερομηνία γέννησης:
Ηλικία μαθητή:
Τάξη:
Σχολείο:
Δάσκαλος τάξης:
Εξεταστής:
Ημερομηνία:

Αιτία της παραπομπής

Ποιος ζήτησε την αξιολόγηση:
Αιτία/λόγοι για τους οποίους κρίθηκε απαραίτητη η αξιολόγηση:
Αξιολόγηση από άλλον ειδικό:
Διάγνωση:

Παρατηρήσεις από τη σχολική ζωή

Με ποιο χέρι γράφει:
Πού κάθεται ο μαθητής στη σχολική τάξη:
Συμμετοχή και στάση στο μάθημα:
Η στάση προς τους άλλους μαθητές:
Η στάση του προς τον διδάσκοντα:
Επίδοση στα μαθήματα:
Αγαπημένο μάθημα:
Γράφει και διαβάζει μια ξένη γλώσσα:
Έχει γονείς δίγλωσσους:
Έχει παρακολουθήσει τάξεις στο εξωτερικό:
Έχει δεχθεί κάποια βοήθεια στο σπίτι ή στο σχολείο:

Πλήρες ιστορικό

Γλωσσική ανάπτυξη (άργησε να μιλήσει):
Σωματική ανάπτυξη (άργησε να περπατήσει):
Ασθένειες:
Κληρονομικότητα:

Άλλες πληροφορίες σχετικά με το μαθητή:

Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη:
Έχει φίλους στο σπίτι/στο σχολείο:
Σχέση με τους συνομηλίκους του:
Ικανοποίηση/ χαρά στο σχολείο:
Βαθμός άγχους:
Αντιμετώπιση άγχους:
Ασχολείται με κάποια εξωσχολική δραστηριότητα:

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΞΙΟΛΟΗΣΗΣ – ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΓΡΑΦΗΣ, ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ,
ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΣΥΛΛΑΒΩΝ, ΛΕΞΕΩΝ / ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ,
ΜΝΗΜΗΣ, ΑΝΤΙΑΨΗΣ, ΧΡΟΝΟΥ, ΡΥΘΜΟΥ**

Α' ΕΠΙΠΕΔΟ
Δεν ξέρει τα γράμματα της αλφαβήτας:
.....
Μπερδεύει τα εξής:
.....
Δεν γράφει με το σωστό τρόπο τα:
.....
Δεν διαβάζει τις συλλαβές:
.....

Δεν διαβάζει (φωνήεν + σύμφωνο) τα:
.....
Δεν μπορεί να προφέρει τα γράμματα:
Διαβάζει ένα ένα τα γράμματα και μετά μαζί:
Διαβάζει τη συλλαβή πρώτα από μέσα και μετά την λείει δυνατά:

Β' ΕΠΙΠΕΔΟ
Δεν ξέρει τα
- δίψηφα φωνήεντα:
- δίψηφα σύμφωνα:
- καταχρηστικούς διφθόγγους ή διφθόγους:
- συνδυασμούς:
Μπερδεύει τα εξής:
.....
Δεν διαβάζει τις λέξεις που έχουν:
.....
Δεν διαβάζει τις συλλαβές που έχουν:
.....

Γ' ΕΠΙΠΕΔΟ
Τονίζει σωστά τις λέξεις:
Αφήνει αποστάσεις μεταξύ των λέξεων:
Βάζει σημεία στίξης:
Διαβάζει: συλλαβιστά / αργά / βιάζεται / ξεχνάει
Γράφει πάνω στη γραμμή:
Ξεχνάει ή μπερδεύει:
γράμματα συλλαβές λέξεις

Κατανοεί τις λέξεις ή τις προτάσεις:

Δ' ΕΠΙΠΕΔΟ

Ξεχωρίζει το:

- αριστερό / δεξί
- πάνω / κάτω
- πίσω μπροστά

Γνωρίζει :

- την ώρα - τους μήνες
- τις ημέρες - τις εποχές

Έχει μνημονικές και αντιληπτικές ικανότητες σύμφωνα με την ηλικία του:

Μπορεί να ακολουθήσει και να επαναλάβει ρυθμούς χτυπώντας τα χέρια του στο θρανίο:

Παρατηρήθηκε διάσπαση προσοχής: μικρή / μεγάλη

Παρατηρήθηκε υπερκινητικότητα ή υποκινητικότητα:

Υπάρχουν προβλήματα όρασης ή ακοής:

Αξιολόγηση Α' επίπεδο (για τον αξιολογητή)

1. Ονομασία γραμμάτων από το α έως το ω , μικρά και μεγάλα, με χρήση καρτών με ένα ένα τα γράμματα.
2. Αντιγραφή γραμμάτων από το α έως το ω, μικρά και μεγάλα
3. Γραφή γραμμάτων από το α έως το ω, μικρά και μεγάλα γράμματα, με υπαγόρευση.
4. Αντιστοίχιση μικρών - μεγάλων γραμμάτων.
5. Ονομασία συλλαβών (σύμφωνο – φωνήεν) με χρήση καρτών.
6. Αντιγραφή συλλαβών (σύμφωνο – φωνήεν).
7. Γραφή συλλαβών (σύμφωνο – φωνήεν) με υπαγόρευση.
8. Ονομασία συλλαβών (φωνήεν – σύμφωνο) με χρήση καρτών.
9. Αντιγραφή συλλαβών (φωνήεν - σύμφωνο).
10. Γραφή συλλαβών (φωνήεν -σύμφωνο) με υπαγόρευση.
11. Ανάγνωση απλών λέξεων δυσύλλαβων, τρισύλλαβων.
12. Γραφή απλών λέξεων με υπαγόρευση.

Αξιολόγηση Β' επίπεδο (για τον αξιολογητή)

1. Ονομασία δίψηφων φωνηέντων.
2. Ανάγνωση απλών λέξεων με δίψηφα φωνήεντα.
3. Ονομασία διφθόγγων και καταχρηστικών διφθόγγων με χρήση καρτών.
4. Ανάγνωση απλών λέξεων με διφθόγγους και καταχρηστικούς διφθόγγους.
5. Ονομασία συνδυασμών αυ, ευ με χρήση καρτών.
6. Ανάγνωση απλών λέξεων με συνδυασμούς αυ, ευ.
7. Ονομασία δίψηφων συμφώνων με χρήση καρτών.
8. Ανάγνωση απλών λέξεων με δίψηφα σύμφωνα.

Αξιολόγηση Γ' επίπεδο (για τον αξιολογητή)

1. Ανάγνωση μικρού κειμένου.
2. Αντιγραφή μικρού κειμένου.
3. Παραγωγή λόγου « Περιγράψω το σπίτι μου.»

Αξιολόγηση Δ' επίπεδο (για τον αξιολογητή)

1. Ασκήσεις προσανατολισμού
- 2-3. χρονικές ασκήσεις και γνώσεις
4. Μνημονικές ασκήσεις
5. Ασκήσεις ρυθμού
6. Ασκήσεις για την αντίληψη του χώρου

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Α' ΕΠΙΠΕΔΟ

1. Καρτέλες γραμμάτων για ανάγνωση.
2. Γράμματα για αντιγραφή.

α β γ δ ε ζ η θ ι κ λ μ ν ξ ο π ρ σ τ α υ φ χ ψ ω

.....
.....

Α Β Γ Δ Ε Ζ Η Θ Ι Κ Λ Μ Ν Ξ Ο Π Ρ Σ Τ Υ Φ Χ Ψ Ω

.....
.....

3. Γραφή γραμμάτων με υπαγόρευση, μικρά και μεγάλα.

.....
.....

4. Αντιστοίχιση μικρών – μεγάλων γραμμάτων.

α	Γ	ε	Θ	ι	Κ
β	Α	ζ	Η	κ	Μ
γ	Β	η	Ε	λ	Ι
δ	Δ	θ	Ζ	μ	Λ
ν	Ο	ρ	Τ	φ	Χ
ξ	Ν	σ	Ρ	χ	Ψ
ο	Π	τ	Υ	ψ	Ω
π	Ξ	υ	Σ	ω	Φ

5. Καρτέλες συλλαβών μορφής σύμφωνο – φωνήεν για ανάγνωση.

6. Συλλαβές για αντιγραφή μορφής σύμφωνο - φωνήεν.

βα γη δε ζυ θο κα λι μα νη ξε πυ ρω σα τυ φε χυ ψω

.....

.....

7. Γραφή συλλαβών μορφής σύμφωνο-φωνήεν με υπαγόρευση.

.....

.....

8. Καρτέλες συλλαβών μορφής φωνήεν - σύμφωνο για ανάγνωση.

9. Συλλαβές για αντιγραφή μορφής φωνήεν – σύμφωνο.

αβ ηγ εδ υζ οθ ακ ιλ αμ ην εξ υπ ωρ ασ υτ εφ υχ ωψ

.....

.....

10. Γραφή συλλαβών μορφής φωνήεν – σύμφωνο με υπαγόρευση.

.....

.....

11. Ανάγνωση απλών λέξεων, προσέχοντας τον τονισμό.

βάζο ένα μαμά νερό ποτήρι άλογο
γάτα ζάρι κερί ρόδα μολύβι αγόρι
δέκα ήλιος ξύλο φίδι σελίδα κανάτα

12. Γραφή λέξεων με υπαγόρευση.

.....
.....

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Β' ΕΠΙΠΕΔΟ

1. Καρτέλες δίψηφων φωνηέντων για ανάγνωση.

2. Ανάγνωση λέξεων με δίψηφα φωνήεντα.

παιδί βουνό εικόνα κύβοι
είκοσι μαχαίρι τοίχος γουρούνι

3. Καρτέλες δίφθογγων και καταχρηστικών διφθόγγων για ανάγνωση.

4. Ανάγνωση λέξεων με διφθόγγους και καταχρηστικούς διφθόγγους.

γάιδαρος αηδόνη νεράιδα
πιάτο ήλιος γιαγιά

5. Καρτέλες συνδυασμών ευ, αυ για ανάγνωση.

6. Ανάγνωση λέξεων με συνδυασμούς ευ και αυ.

ρεύμα ζεύγος ευθεία Δευτέρα
αύριο κεραυνός αυτί ναύτης

7. Καρτέλες δίψηφων συμφώνων για ανάγνωση.

8. Ανάγνωση λέξεων με δίψηφα σύμφωνα.

τζάκι κορίτσι δόντι λάμπα άγκυρα
κοντάρι τζάμι κουμπί πετσέτα αγγούρι

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Γ' ΕΠΙΠΕΔΟ

1. Ανάγνωση μικρού κειμένου.

Η μαμά με ένα ξύλο στο χέρι, που το κουνούσε πάνω κάτω, φώναζε στα ζώα. Η γάτα, το άλογο, ο γάιδαρος, το γουρούνι και ένα μικρό φίδι έτρεξαν ευθεία για το βουνό. Ο σκύλος σήκωσε το ένα αυτί του και μπήκε μέσα σε μια ντουλάπα. Η γιαγιά κοίταζε από το τζάμι με απορία. Ο κήπος της μητέρας είχε καταστραφεί. Τη Δευτέρα ή αύριο θα τρώγαμε τα πρώτα λαχανικά. Η ώρα πέρασε και ο ήλιος κρύφτηκε πίσω από το βουνό. Βράδιασε και το αηδόνι σταμάτησε το τραγούδι του. «Κορίτσι μου, έλα μέσα», φώναζε η μαμά.

2. Αντιγραφή μικρού κειμένου

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Παραγωγή λόγου: «Περιγράψω το σπίτι μου»

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Ακουστική μνήμη:

-Επανάλαβε τις λέξεις που θα ακούσεις (δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες σταδιακά αυξανόμενες σε αριθμό από τρεις έως και 5-6).

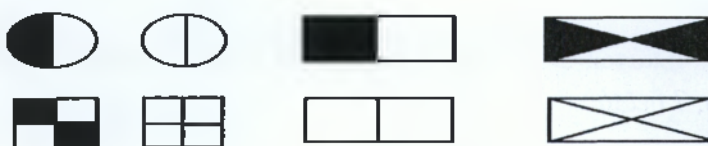
-Επανάλαβε τους αριθμούς που θα ακούσεις σταδιακά αυξανόμενους σε πλήθος.

6. Χτύπησε τα χέρια σου στο θρανίο σύμφωνα με τους ρυθμούς:

1 δεξί – 1 αριστερό, 1 δεξί – 2 αριστερό, 2 δεξί – 1 αριστερό,

2 δεξί - 2 αριστερό

7. Σχεδίασε τα ίδια σχήματα.



Επίσης, εκτός από την αξιολόγηση των παραπάνω τομέων, μπορεί να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης, της κατανόησης, της ορθογραφίας και των μαθηματικών.

❖ **Αξιολόγηση φωνολογικής επίγνωσης.**

Στην αξιολόγηση της ανάγνωσης πρέπει να περιλαμβάνεται και η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης. Ανάλογα με το επίπεδο της φωνολογικής δομής της γλώσσας, οι δραστηριότητες αυτές διακρίνονται σε συλλαβικές και φωνημικές. Επίσης ανάλογα με το βαθμό σαφήνειας της δομής της γλώσσας, διακρίνονται σε επιγλωσσικές και μεταγλωσσικές. Ακολουθούν παραδείγματα αυτών των δραστηριοτήτων για αξιολόγηση οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης δυσκολιών φωνολογικής επίγνωσης.

Επιγλωσσικές δραστηριότητες

1. **Ομοιοκαταληξία:** στην άσκηση αυτή ο μαθητής πρέπει να κρίνει αν μια λέξη έχει την ίδια κατάληξη με μια λέξη από τις δύο που ακούει στη συνέχεια. Για παράδειγμα, ο μαθητής ακούει τη λέξη «ρόδα» και στη συνέχεια τις λέξεις «μόδα» και «πόδι». Ο μαθητής πρέπει να απαντήσει ότι οι λέξεις «ρόδα» και «μόδα» έχουν ίδια κατάληξη.

2. **Αναγνώριση διαφορετικών λέξεων:** σε αυτή την άσκηση ο μαθητής ακούει τρεις λέξεις, από τις οποίες οι δύο μοιάζουν σε επίπεδο συλλαβής ή φωνήματος, π.χ. γάλα – γάτα – μέλι ή λα – φα –σι. Ο μαθητής πρέπει να κρίνει ποιες λέξεις μοιάζουν και να τις προφέρει.
3. **Αναγνώριση ομοιότητας:** ο μαθητής ακούει δύο λέξεις, π.χ. δέμα – δέκα ή μέλι – γάλα, και πρέπει να κρίνει αν οι λέξεις αυτές μοιάζουν ή διαφέρουν μεταξύ τους σε κάποιο σημείο ή αν έχουν ένα κομμάτι το οποίο ακούγεται το ίδιο. Όπως και στην αναγνώριση των διαφορετικών λέξεων, έτσι και η δοκιμασία αυτή πραγματοποιείται σε επίπεδο συλλαβής αλλά και σε επίπεδο φωνήματος, π.χ. το – τα, λα – μι.

Μεταγλωσσικές δραστηριότητες

1. **Κατάτμηση:** στην δραστηριότητα αυτή ο μαθητής ακούει μια λέξη και καλείται να την τεμαχίσει στα δομικά της στοιχεία, σε συλλαβές (συλλαβική επίγνωση) και σε φωνήματα (φωνημική επίγνωση). Για παράδειγμα, αρχίζοντας από δυσύλλαβες λέξεις με απλή δομή (σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν ή ΣΦΣΦ) και με έναν ικανοποιητικό αριθμό παραδειγμάτων και ασκήσεων, ζητείται από το μαθητή να χωρίσει τις λέξεις στις συλλαβές τους, π.χ. γάλα – γα + λα. Στη συνέχεια αυξάνεται ο αριθμός των συλλαβών (τρισύλλαβες, τετρασύλλαβες) ενώ διατηρείται η δομή ΣΦΣΦ, η οποία έπειτα μπορεί να αλλάξει και να πάρει πιο σύνθετες μορφές. Για την κατάτμηση σε φωνήματα, αρχίζουμε με λέξεις που έχουν δομή ΣΦΣ αλλά με μικρότερο αριθμό φωνημάτων. Έτσι, ξεκινάμε από λέξεις με δύο φωνήματα π.χ. τα – τ + α, και στη συνέχεια να αυξηθεί ο αριθμός φωνημάτων σε τρία (π.χ. τον – τ + ο + ν), τέσσερα κ.ο.κ.
2. **Σύνθεση:** η δραστηριότητα αυτή είναι αντιστροφή της προηγούμενης. Δίνονται στο μαθητή συλλαβές ή φωνήματα με ρυθμό (μία συλλαβή ή φώνημα ανά δευτερόλεπτο) και καλείται να προφέρει τη λέξη που συνθέτουν αυτά τα στοιχεία (συλλαβές ή φωνήματα). Απαιτείται προσοχή στο ρυθμό με τον οποίο δίνονται οι συλλαβές και τα φωνήματα, ώστε να μην προσλαμβάνονται πολύ γρήγορα ή πολύ αργά. Για παράδειγμα, δίνοντας με τον κατάλληλο ρυθμό τις συλλαβές «γα» και «λα», ζητείται από το μαθητή να πει τη λέξη «γάλα», και από τις συλλαβές «πε» , «πο» , «νι» να πει την λέξη «πεπόνι». Το αντίστοιχο παράδειγμα σε φωνημικό επίπεδο έχει ως εξής: «τ – α» δίνουν τη λέξη «τα» και «τ – ο – ν» δίνουν τη λέξη «τον».
3. **Απαλοιφή:** η απαλοιφή ως δοκιμασία είναι συνθετότερη τόσο από την κατάτμηση όσο και από τη σύνθεση. Ο μαθητής ακούει τη λέξη και πρέπει να την διακρίνει στις συλλαβές της ή στα φωνημάτά της, να αφαιρέσει ένα τμήμα (συλλαβή ή φώνημα) και να προφέρει την υπόλοιπη λέξη. Τα τμήματα (συλλαβές ή φωνήματα) που μπορούν να αφαιρεθούν είναι δυνατόν να βρίσκονται στην

αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Για παράδειγμα, λέγεται στο μαθητή ότι θα ακούσει μία λέξη από την οποία πρέπει να αφαιρέσει μία συλλαβή.

- Θα σου πω μια λέξη, «τόπι». Πες τη λέξη. Τώρα αφάιρεσε/βγάλε το «το». Τι θα μείνει;

Με τον ίδιο τρόπο επαναλαμβάνεται η άσκηση με αφαίρεση της μεσαίας συλλαβής π.χ. πεπόνι – πένι, για τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις, ή και της τελικής συλλαβής π.χ. μητέρα – μητε.

4. **Αντιμετάθεση (αντιστροφή):** στη δοκιμασία αυτή ο μαθητής ακούει μια λέξη και καλείται να αναστρέψει τις συλλαβές ή τα φωνήματα της λέξης αυτής. Για παράδειγμα η λέξη «μήλο» θα γίνει «λομη». Όσον αφορά τη δομή των λέξεων, ισχύουν και πάλι όλα αυτά που αναφέρθηκαν και παραπάνω.

Σταθμισμένες δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν σε τεστ αναγνωστικής ικανότητας (π.χ. Τεστ Ανάγνωσης ' βλ. Πόρποδας, 2008) και σε τεστ δυσκολιών μάθησης (π.χ. Αθηνά Τεστ ' βλ. Παρασκευόπουλος, Καλαντζή, Γιαννίτσας, Μαυρομάττη & Παϊζη, 1998).

❖ Αξιολόγηση της κατανόησης.

Η αξιολόγηση της κατανόησης πραγματοποιείται σε επίπεδο λέξεων και συνεχούς κειμένου. Το επίπεδο κατανόησης παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη γνώση λεξιλογίου του παιδιού.

Κατανόηση λέξεων: για την αξιολόγηση της κατανόησης λέξεων,

1. παρουσιάζονται προφορικά λέξεις από το βασικό λεξιλόγιο που αντιστοιχεί στην ηλικία του μαθητή και αυτός καλείται να προσδιορίσει τη σημασία τους.
2. δίνεται στο παιδί μια λέξη και του ζητείται να τη διαβάσει και να αποφασίσει ποια είναι η σημασία της επιλέγοντας τη σωστή μέσα από πολλαπλές επιλογές που του παρουσιάζονται. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η δοκιμασία «λεξιλόγιο» στη γνωστή κλίμακα νοημοσύνης WISC-III (Γεωργιάς και συν., 1998).

Κατανόηση κειμένων: η αξιολόγηση της κατανόησης κειμένων μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους, έπειτα από διήγηση ή ανάγνωση κειμένου, όπως:

1. Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.
2. Αναδιήγηση κειμένου.
3. Συμπλήρωση ελλιπούς πρότασης.
4. Δημιουργία περίληψης.
5. Εύρεση τίτλου.
6. Απόφαση για τη σημασιολογική ομοιότητα δύο λέξεων ή προτάσεων.
7. Εξαγωγή συμπερασμάτων.

Οι ερωτήσεις κατανόησης μπορεί να είναι: α) κυριολεκτικές, που ζητούν από το παιδί να βρει πληροφορίες οι οποίες υπάρχουν μέσα στο κείμενο, β) ερμηνευτικές, που ζητούν από το παιδί να απαντήσει σε ερωτήσεις οι οποίες εκφράζουν σχέση αίτιου-αιτιατού ή να διατυπώσει την προσωπική του γνώμη και γ) κριτικές, όπου ζητούν από το παιδί να εκφέρει κρίσεις σχετικά με το κείμενο το οποίο διαβάζει στηριζόμενος στις γνώσεις και τις εμπειρίες του.

Η εξαγωγή συμπερασμάτων μπορεί να είναι δύο ειδών, συμπεράσματα που εξάγονται από πληροφορίες οι οποίες υπάρχουν στο κείμενο και συμπεράσματα που σχετίζονται με τις γενικές γνώσεις του αναγνώστη.

❖ Αξιολόγηση της ορθογραφίας.

Η ποιοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών είναι απαραίτητο. Τα ορθογραφικά λάθη είναι δυνατόν αν εντοπίζονται:

- α) σε κείμενο που παράγεται ελεύθερα από το μαθητή,
- β) σε κείμενο που γράφηκε καθ' υπαγόρευση,
- γ) σε λέξεις που υπαγορεύθηκαν.

Η καταγραφή των ορθογραφικών λαθών είναι μια σχετικά γρήγορη διαδικασία, παρέχει πληροφορίες για τις ατομικές ανάγκες του μαθητή και βοηθά τον αξιολογητή να εντοπίσει τους τομείς που θα αποτελέσουν στόχο της παρέμβασης.

Αξιολόγηση ορθογραφικών λαθών:

- Η λέξη μοιάζει φωνολογικά με την αρχική π.χ. πεδί αντί παιδί
- Ο μαθητής παραλείπει/προσθέτει/αντικαθιστά γράμματα ή συλλαβές
- Παραλείπει τόνους
- Αντιμεταθέτει γράμματα και συλλαβές
- Δεν εφαρμόζει τους γραμματικούς κανόνες (π.χ. καταλήξεις ρημάτων και ουσιαστικών)
- Δυσκολεύεται σε συγκεκριμένα γράμματα, συμπλέγματα, δίψηφα φωνήεντα, διφθόγγου
- Μπερδεύει κεφαλαία και μικρά γράμματα

❖ Αξιολόγηση των μαθηματικών.

1. Προμαθηματικές έννοιες όπως:
 - ταξινόμηση
 - σειροθέτηση
 - διατήρηση

2. Απαρίθμηση αντικειμένων

3. Άνοδος και κάθοδος της αριθμητικής κλίμακας

- μετράει από ... έως ...

Ανά 1

Ανά 2

Ανά 5

4. Αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων

5. Νοερή εκτέλεση προσθέσεων, αφαιρέσεων

-πρώτη πεντάδα

-δεκάδα

-εικοσάδα

6. Γραπτή εκτέλεση πράξεων

-προσθέσεις, οριζόντια και κάθετα χωρίς κρατούμενο και με κρατούμενο

-αφαιρέσεις, οριζόντια και κάθετα χωρίς δανεισμό και με δανεισμό

-πολλαπλασιασμούς, οριζόντια και κάθετα με μονοψήφιους, διψήφιους κ.ο.κ.

-διαιρέσεις, οριζόντια και κάθετα με μονοψήφιους, διψήφιους κ.ο.κ.

7. Επίλυση απλών προβλημάτων με μία, δύο πράξεις.

8. Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων

9. Κατανόηση δεκαδικών αριθμών και κλασμάτων, ανάγνωση και γραφή

10. Μετατροπές αριθμών: ακέραιος, δεκαδικός, κλάσμα

5.6. ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Το παιδί :

- αργεί να μάθει τη σχέση ήχων – γραμμάτων
- παρουσιάζει δυσκολίες στην αντίληψη ποσοτικών εννοιών και στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο
- είναι αδέξιο, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί
- παραλείπει ή προσθέτει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις
- συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά π.χ. μένω-δένω
- αντικαθιστά λέξεις με άλλες που έχουν την ίδια ή παρόμοια σημασία π.χ. σκοτεινό-μαύρο
- συγχέει γράμματα ως προς τον προσανατολισμό τους στο χώρο π.χ. 3-ε ή τη σειρά τους μέσα στη λέξη
- δυσκολεύεται να τονίσει σωστά τις λέξεις, έχει δυσκολίες στη γραμματική και την ορθογραφία
- διαβάζει αγνοώντας τα σημεία στίξης
- τα γραπτά του είναι δυσανάγνωστα και ακατάστατα
- δυσκολεύεται να θυμηθεί και να εκτελέσει μια σειρά προφορικών εντολών, παρερμηνεύει προφορικές οδηγίες, δυσκολεύεται ή αργεί να τελειώσει μια εργασία και παρουσιάζει φτωχό συντονισμό κινήσεων
- η μελέτη για το σχολείο διαρκεί πολλές ώρες
- το παιδί ενώ διαβάζει δεν αποδίδει
- δυσκολεύεται στην απομνημόνευση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

6.1 Θέματα παρέμβασης και υποστήριξης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι διδακτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών πραγματοποιούνται με τη βοήθεια κατάλληλα επιλεγμένου υλικού αντίστοιχου με την ικανότητα του κάθε παιδιού. Έχουν δημιουργηθεί πολλά συστηματικά παρεμβατικά προγράμματα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτά είναι κυρίως διαθέσιμα στις δυτικές χώρες, από όπου προέρχεται και ο μεγαλύτερος όγκος των εμπειρικών δεδομένων (Sideridis & Citro, 2005). Το γεγονός αυτό οδήγησε σε συστηματικές μελέτες αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων και στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών που καθιστούν αποτελεσματική μια παρέμβαση (βλ. ενδεικτικά Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis & Schatschneider, 2005 NRP, 2000 Swanson, 2000 Torgesen, 2007 Wanzek & Vaughn, 2007).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τις μαθησιακές δυσκολίες τα οποία προέκυψαν από κάποιες μελέτες:

- Χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων (Singleton, 2009).
- Έμφαση στη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος (Brooks, 2007).
- Εφαρμογή δομημένων προγραμμάτων (Gersten e tal., 2009 NRP, 2000 Rose, 2009), τα οποία είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνουν διαδοχικές διδακτικές ενότητες μικρής χρονικής διάρκειας. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει εκ των προτέρων τι θα διδάξει σε κάθε μέρος και με ποια μέθοδο. Η συνέπεια στην τήρηση του προγράμματος διασφαλίζει την πιστότητά του.
- Εντατικά προγράμματα τα οποία βασίζονται στη αρχή του «λίγο και συχνά». Για παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ενδείκνυται περισσότερο εντατικά και εξατομικευμένα προγράμματα. Η συχνότητα εφαρμογής της παρέμβασης μπορεί να είναι από καθημερινή έως 2-3 φορές την εβδομάδα, και να διαρκεί κάθε φορά από 15 έως 30 λεπτά κατά μέσο όρο. Τα προγράμματα που ολοκληρώνονται σε 20 με 30 εβδομάδες είναι εξίσου αποτελεσματικά με πιο μακροχρόνιες παρεμβάσεις (Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 2000 Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller & Conway, 2001).
- Παρέμβαση σε μικρές ομάδες που μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική με την εξατομικευμένη παρέμβαση (Torgesen et al., 1999).
- Σαφής και αναλυτική διδασκαλία και μάθηση σε διαδοχικά βήματα (NRP, 2000) που δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να βιώνει μικρές επιτυχίες και να λαμβάνει συχνή ανατροφοδότηση.
- Έγκαιρη παρέμβαση (Hurry & Silva, 2007 Torgesen et al., 1999 Wanzek & Vaughn, 2007).

- Αντιστοιχία δεξιότητας και δυσκολίας του έργου (Burns, VanDerHeyden & Boice, 2008).
- Σημασία της παράλληλης ενίσχυσης του μαθησιακού και ψυχοκοινωνικού τομέα (αυτοεκτίμηση, κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, κίνητρα) (Vaughn, Sinagub & Kim, 2004).
- Συχνός έλεγχος της προόδου του μαθητή.

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης απαιτεί την αξιολόγηση της πιστότητάς της, που είναι ο βαθμός στον οποίο οι μετρήσιμες αλλαγές στις εξαρτημένες μεταβλητές (π.χ. αναγνωστική αποκωδικοποίηση, κατανόηση κειμένου) μπορούν να αποδοθούν στον συστηματικό έλεγχο της ανεξάρτητης μεταβλητής (δηλαδή στην παρέμβαση). Τα μετρήσιμα δεδομένα για την επίδοση του παιδιού στους επιμέρους τομείς πρέπει να συνοδεύονται από αντίστοιχες μετρήσεις για την παρέμβαση. Ενδεικτικά παραδείγματα μετρήσεων της πιστότητας είναι η εφαρμογή της παρέμβασης (το ποσοστό των στοιχείων των ενοτήτων της παρέμβασης που εφαρμόστηκαν), η έκταση (ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας) και ο βαθμός διαφοροποίησης (κατά πόσο το πρόγραμμα διαφέρει από τη συνήθη διδασκαλία) (Gresham, 2009).

Το δεύτερο στοιχείο το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης είναι το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στα παρεμβατικά προγράμματα στον ίδιο βαθμό. Υπολογίζεται ότι ποσοστό περίπου 3% των μαθητών δεν ανταποκρίνεται σε μια παρέμβαση υψηλής ποιότητας (Torgesen, 2007). Η έλλειψη ανταπόκρισης οφείλεται συνήθως στη σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής, σε παράγοντες επικινδυνότητας (ιδιαίτερα δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών στην οικογένεια), στο εκπαιδευτικό ιστορικό του μαθητή (ποιότητα της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, προηγούμενες παρεμβάσεις, έκθεση σε αναγνωστικά ερεθίσματα), σε γνωστικά ελλείμματα (δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής, ελλείμματα μνήμης), καθώς και σε άλλα συνοδά προβλήματα, όπως προβλήματα συμπεριφοράς (Hindson, Byrne, Fielding-Barnsley, Newmann, Mine & Shankweiler, 2005 Torgesen, 2000, 2007).

Η παραδοσιακή προσέγγιση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στηρίζεται στην εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος αρχίζει μετά την πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή, η οποία παρέχει πληροφορίες για το γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό δυναμικό του, και σχεδιάζεται με βάση τις δυνατότητες, τα ελλείμματα και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται συνήθως στο σχολείο (από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον ειδικό παιδαγωγό), σε κάποιο κέντρο αποκατάστασης, είναι όμως απαραίτητο να συνδέεται και με το σπίτι. Η εφαρμογή ακολουθεί συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και η παρέμβαση προσανατολίζεται στις περιοχές στις οποίες ο μαθητής παρουσιάζει αδυναμίες (π.χ. γλώσσα και μαθηματικά). Το παρεμβατικό πρόγραμμα επομένως πρέπει να διακρίνεται για τους σαφείς στόχους του, βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους).

Βεβαίως, ο μαθητής είναι εκείνος που ουσιαστικά θα καθορίσει τον τρόπο δράσης, το ρυθμό, τη χρονική διάρκεια αλλά και τη λήξη της παρέμβασης (με την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος). Οι στόχοι του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος αξιολογούνται από τους εμπλεκόμενους ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να ελέγχεται η πρόοδος του μαθητή. Το πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει πληροφορίες για την ψυχολογική εκτίμηση, τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, τη διδακτική μέθοδο, το εποπτικό υλικό, τα άτομα που θα παρέχουν την υποστήριξη και τις ειδικότητες που θα εμπλακούν στην παρέμβαση, τον τρόπο και τη συχνότητα ελέγχου της προόδου, καθώς και τις διαπιστώσεις και τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην επαναξιολόγηση.

Η υποστήριξη που παρέχεται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο ελληνικό σχολείο έχει διάφορες μορφές:

Α. Συμμετοχή του παιδιού σε Τμήμα Ένταξης, όπου εφαρμόζεται διδακτικό πρόγραμμα από ειδικό παιδαγωγό.

Β. Ατομική υποστηρικτική διδασκαλία στο σπίτι ή σε κάποιο κέντρο, κυρίως από παιδαγωγό ή άλλες ειδικότητες.

Γ. Διευκόλυνση του παιδιού με την αντικατάσταση των γραπτών εξετάσεων από προφορικές.

Επειδή τα τελευταία χρόνια τα Τμήματα Ένταξης καλούνται να καλύψουν μια μεγάλη και διαφορετική ομάδα μαθητών με ετερόκλητες μαθησιακές δυσκολίες και ποικίλα σχολικά προβλήματα, η πλειονότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται να λαμβάνει βοήθεια τόσο στο σπίτι και σε κάποιο κέντρο αποκατάστασης όσο και στην σχολική τάξη όπου φοιτά, με την ενίσχυση, υποστήριξη και καθοδήγηση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού.

6.2 Προτάσεις και διδακτικά προγράμματα για την ανάγνωση

6.2.1 Διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης

Η διαδικασία της ανάγνωσης, όπως ακολουθεί αναλυμένη σε στάδια – διδακτικούς στόχους, από τα 24 γράμματα έως την πλήρη ανεξαρτητοποίηση του παιδιού από τον ενήλικα, βοηθάει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αφ' ενός να κατακτήσουν το μηχανισμό, αφ' ετέρου να αποφευχθεί άσκοπη καθυστέρηση και αδικαιολόγητη ταλαιπωρία στο παιδί.

Στάδια - διδακτικοί στόχοι

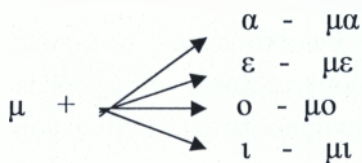
- 1^{ος} στόχος: αναγνωρίζει, ονομάζει και γράφει οποιοδήποτε γράμμα της αλφαβήτου.
- 2^{ος} στόχος: διαβάζει και γράφει οποιαδήποτε απλή συλλαβή (πα, κο).
- 3^{ος} στόχος: διαβάζει και γράφει οποιαδήποτε απλή λέξη (μέσα, λεμόνι, τηλέφωνο).

- 4^{ος} στόχος: διαβάζει και γράφει οποιαδήποτε λέξη με δύο σύμφωνα (βράδυ, τρίγωνο).
- 5^{ος} στόχος: διαβάζει και γράφει οποιαδήποτε λέξη που περιέχει δίψηφα φωνήεντα και συνδυασμούς (αι, ει, οι, ου, ια, αυ, ευ όπως παίζω, τοίχος).
- 6^{ος} στόχος: διαβάζει και γράφει οποιαδήποτε λέξη με δίψηφα σύμφωνα (μπ, ντ, τζ, τσ, γγ, γκ όπως μπάλα, τζάκι).
- 7^{ος} στόχος: διαβάζει μικρό κείμενο 5-6 σειρών, τηρεί τα σημεία στίξης και αποδίδει το νόημα.

Ο ειδικός που θα διδάξει ανάγνωση σε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες θα χρειαστεί μια ποικιλία υλικού (μαγνητικά γράμματα, καρτέλες με εικόνα και γράμμα ή με εικόνα και λέξεις, ασκήσεις, πίνακα με μαρκαδόρους κλπ.). Θα ήταν καλό να αποφεύγεται η Γλώσσα γιατί το παιδί την έχει συνδέσει με την αποτυχία του και τα στάδια που ακολουθούνται στο βιβλίο δεν είναι κατάλληλα για αυτά τα παιδιά.

Για την διδασκαλία του 2^{ου} στόχου, τις συλλαβές, ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα:

1. Μαθαίνει να συνθέτει σύμφωνο με φωνήεν π.χ.



2. Διαβάζει συλλαβές με τα 17 σύμφωνα και τα 7 βασικά φωνήεντα π.χ.

βα	γα	δα
βε	γε	δε
βο	γο	δο
βι	γι	δι

3. Διαβάζει όλα τα σύμφωνα μόνο με το α, μετά μόνο με το ε, μετά μόνο με το ο, και τέλος μόνο με το ι.

π.χ. βα γα δα ζα θα κα λα μα να ξα πα ρα σα τα φα χα ψα

4. Διαβάζει κάθε σύμφωνο και με τα 7 φωνήεντα

π.χ. βα βε βο βω βι βη βυ
γα γε γο γω γι γη γυ ...

5. Διαβάζει πάλι κάθε σύμφωνο με όλα τα φωνήεντα μόνο που αλλάζουμε την σειρά των φωνηέντων.

6. Διαβάζει αμέσως και χωρίς δισταγμό οποιαδήποτε συλλαβή και τη γράφει.

Περνώντας στον 3^ο στόχο, ανάγνωση απλών λέξεων, το πρώτο βήμα μαθαίνει στο παιδί ότι οι λέξεις είναι λέξεις μόνο όταν σημαίνουν κάτι, δηλαδή παίρνοντας 4 γράμματα με αυτή τη σειρά «λεμι» δεν σημαίνουν τίποτα, γράφοντάς τα όμως διαφορετικά «μέλι», όλοι καταλαβαίνουμε πως είναι αυτό που βάζουμε στο ψωμί πάνω από το βούτυρο.

1. Ενώνει με μια γραμμή τις συλλαβές που μαζί έχουν νόημα και γράφει την λέξη.

Π.χ.

	κο	
τυ	δε	<u>τυρί</u>
	ρι	

2. Διαβάζει και γράφει απλές δυσύλλαβες λέξεις π.χ. πάνω, χέρι
3. Διαβάζει και γράφει δυσύλλαβες λέξεις που αρχίζουν με φωνήεν ή τελειώνουν με σύμφωνο π.χ. έλα, έξω, πόνος
4. Διαβάζει και γράφει απλές τρισύλλαβες λέξεις π.χ. λεμόνι, πακέτο
5. Διαβάζει και γράφει οποιαδήποτε πολυσύλλαβη λέξη π.χ. ισοπαλία

Στον 4^ο στόχο, να διαβάζει και να γράφει οποιαδήποτε λέξη με δύο σύμφωνα, είναι χρήσιμες οι ακουστικές ασκήσεις πριν το γράψιμο. Έτσι θα αποτραπεί το παιδί από παραλείψεις γραμμάτων π.χ. γράφει ταπέζι αντί τραπέζι. Οι ακουστικές ασκήσεις ακολουθούν την ανάγνωση συλλαβών και λέξεων και βοηθούν το παιδί να ξεχωρίζει ποια γράμματα ακούει και σε ποια σειρά (φωνολογική ενημερότητα). Έτσι αφού διαβάζει χωρίς δισταγμό λέξεις από τρ, βλ, θρ... ζητάμε να μας πει «ποια γράμματα ακούει με τη σειρά όταν λέμε π.χ. τρε». Η ζητούμενη απάντηση είναι «πρώτα τα, μετά ρ και μετά ε». η γραφή, που είναι αναλυτική λειτουργία, ακολουθεί την ανάγνωση, που είναι συνθετική. Έτσι, μετά την ανάγνωση των λέξεων περνάμε στην γραφή τους.

Στον 5^ο στόχο, διαβάζει και γράφει οποιαδήποτε λέξη που περιέχει δίψηφα φωνήεντα και συνδυασμούς (αι, ει, οι, ου, ια, αυ, ευ) ακολουθείται η δομή:

Π.χ. αι = ε

βαι για δαι ζαι θαι και λαι μαι ναι ξαι παι ραι σαι
ται φαι χαι ψαι

παιδί παίζω φαίνομαι καίγομαι

Πήγα στη σκάλα να πάρω το παιχνίδι.

Η γυναίκα θύμωσε με το παιδί γιατί ανέβαινε στο κρεβάτι.

Τα ίδια βήματα ακολουθούμε και για τα υπόλοιπα δίψηφα φωνήεντα π.χ.
ει = ι, αυ = αβ/αφ κ.ο.κ

Διαβάζουμε πολλές φορές μαζί με το παιδί πρώτα τις συλλαβές, μετά τις λέξεις και μετά τις προτάσεις. Στόχος μας είναι όχι απλώς να διαβάσει αλλά και να κατανοεί το νόημα της λέξης ή της πρότασης.

Όταν τελειώσουμε το στόχο μας, μπορούμε να δώσουμε μία λίστα με ανακατωμένες τις λέξεις του στόχου π.χ. ουρανός, αυτιά, ευχαριστώ, παιδί.

Για την διδασκαλία του 6^{ου} στόχου, να διαβάζει και να γράφει οποιαδήποτε λέξη με δίψηφα σύμφωνα (μπ, ντ, τζ, τσ, γγ, γκ) ακολουθούμε την ίδια σταδιακή δομή με τον 5^ο στόχο: φθόγγος, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις.

Π.χ. μπ

μπα μπε μπο μπι μπη μπου μπω μπει μποι μπου μπαι

μπάλα ρόμπα μπαλόνι μπαμπάς καλαμπόκι

Ο μπαμπάς μου αγόρασε μια κόκκινη λαμπάδα.

Συνεχίζουμε με τα υπόλοιπα δίψηφα σύμφωνα, ακολουθώντας τα ίδια βήματα.

Όταν διδάσκουμε τα δίψηφα σύμφωνα (μπ, ντ, τζ, τσ, γγ, γκ και μπρ, ντρ, γκρ) επιμένουμε πολύ και σε ακουστικές ασκήσεις, δηλαδή «ποια γράμματα ακούς με τη σειρά όταν λέω μπα;». σταματάμε την άσκηση μόνο όταν είμαστε σίγουροι ότι έχει κατανοηθεί πολύ καλά πως πρώτα είναι το μ, μετά το π και τρίτο το α.

Η επιλογή κειμένων, για τον 7^ο στόχο, για εξάσκηση στο διάβασμα θα ήταν προτιμότερο εάν γινόταν από εξωσχολικά βιβλία, με όμορφες εικόνες και με όχι μικρά γράμματα. Έτσι, δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα γύρω από την ανάγνωση, το παιδί αρχίζει να απολαμβάνει το βιβλίο και τη γνώση γενικότερα.

Οι Reason & Boote (1986) πρότειναν τον παρακάτω τρόπο εξάσκησης στο σπίτι, στο καθημερινό κείμενο της Γλώσσας, διάρκειας μέχρι 15 λεπτά:

- Συζητάμε σχετικά με την εικόνα, τα πρόσωπα και την πλοκή του κειμένου για 2-3 λεπτά.
- Διαβάζουμε μόνο εμείς το κομμάτι που έχει για ανάγνωση δυνατά, χρωματίζοντας τη φωνή μας, ενώ δείχνουμε με το δάχτυλό μας μία μία τις λέξεις, για να μπορεί το παιδί να παρακολουθεί.
- Διαβάζουμε το κομμάτι μαζί με το παιδί συγχρόνως.
- Διαβάζουμε το κομμάτι δυνατά πάλι μαζί, αλλά αυτή τη φορά σταματάμε πού και πού και αφήνουμε το παιδί μόνο του να διαβάσει την επόμενη λέξη ή φράση σε σημεία που είμαστε σίγουροι ότι θα τα καταφέρει. Αυτό το στάδιο, επαναλαμβάνεται όσες φορές χρειάζεται για να φθάσει το παιδί σε επίπεδο να διαβάσει σχεδόν σαν εμάς.
- Το παιδί διαβάζει μόνο του το κομμάτι, προσπαθώντας να μιμηθεί το δικό μας διάβασμα. Αν κάπου δυσκολευτεί βοηθάμε διαβάζοντας τη λέξη ή τη φράση.

- Επαινούμε το παιδί για το ωραίο διάβασμα που έκανε και γενικά για όλη του την προσπάθεια.

Όταν διδαχθούν όλα τα στάδια της ανάγνωσης, δεν πρέπει να εφησυχάσουμε. Θα πρέπει να συνεχίσουμε με εξάσκηση σε διάβασμα – κατανόηση κειμένου. Συστηματικά καταγράφουμε την πρόοδο του παιδιού στην ανάγνωση ως προς την ταχύτητα, την τήρηση των σημείων στίξης και την κατανόηση.

6.2.2 Πρόγραμμα για την κατανόηση κειμένου

Το αναγνωστικό πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί έχοντας ολοκληρώσει όλα τα στάδια της ανάγνωσης, θα καθορίσει την ικανότητα του παιδιού να διαβάζει μόνο του, είτε τα μαθήματά του είτε εξωσχολικά βιβλία. Το σημείο αυτό φαίνεται να μην το προσέχουν όσο πρέπει οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι ειδικοί. Υπάρχει αγωνία να μάθει γρήγορα το παιδί να διαβάζει και ξεχνιέται το γεγονός ότι η κατανόηση δεν συνοδεύει αυτόματα την ικανότητα αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων. Δηλαδή στα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση, η κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν θα κατακτηθεί μόνο εάν προσεχθεί, από το πρώτο στάδιο, η σύνδεση της ανάγνωσης της λέξης με την έννοια που έχει η λέξη.

Υπάρχει η άποψη ότι αφού το παιδί καταλαβαίνει όταν ακούει τη διδασκαλία στην τάξη ή το μάθημα που τους διαβάζει ο γονιός, άρα είναι αδιάφορος και τεμπέλης που δεν μελετάει μόνος του σαν τα άλλα παιδιά. Χρειάζεται να γίνει κατανοητό πως είναι διαφορετική η λειτουργία για τον εγκέφαλο να καταλαβαίνει αυτό που ακούει από το να καταλαβαίνει αυτό που διαβάζει.

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που εμποδίζουν την παραπάνω λειτουργία:

α) το αργό, συλλαβιστό, κουραστικό διάβασμα (όταν δεν έχει εξασκηθεί η οπτική αναγνώριση των λέξεων), β) η μη τήρηση των σημείων στίξης την ώρα που διαβάζει, γ) η λανθασμένη ανάγνωση των λέξεων, π.χ. αντί βτραχάκι διαβάζει βραχάκι, και δ) η έλλειψη χρωματισμού της φωνής, μονότονη φωνή, όταν διαβάζει. Όταν ακούμε ένα παιδί να διαβάζει, πρέπει να παρατηρήσουμε εάν κάθε φορά που διαβάζει λάθος μια λέξη θα ξαναπροσπαθήσει να τη διαβάσει σωστά, ή συνεχίζει απλώς την προσπάθεια αποκωδικοποίησης των συμβόλων που έχει μπροστά του.

Γι' αυτό όταν εξετάζουμε ένα παιδί στην ανάγνωση, δεν αρκεί να σημειώσουμε εάν έκανε λάθη και πόσα, αλλά να καταγράψουμε αναλυτικά το «πώς» προσέγγισε τις λέξεις ή τις προτάσεις που δόθηκαν, δηλαδή ποιες λέξεις διάβασε λάθος (π.χ. πολυσύλλαβες) και πώς τις διάβασε. Από αυτές τις πληροφορίες θα αντλήσουμε πολύτιμες ιδέες για το σχεδιασμό του προγράμματος που έχει ανάγκη το συγκεκριμένο παιδί.

Ο έλεγχος της κατανόησης ακολουθεί ένα απλό πρόγραμμα στόχων, που αν χρειαστεί ο εξεταστής μπορεί να το επεκτείνει σε πιο αναλυτικά στάδια. Ακολουθεί ένα απλό, σύντομο και εύχρηστο πρόγραμμα στόχων. Δεν είναι απαραίτητο για κάθε παιδί να ακολουθούνται όλα τα στάδια. Κάθε φορά επιλέγονται αυτά που θα μας βοηθήσουν.

Πρόγραμμα στόχων για έλεγχο κατανόησης

- Διαβάζει την πρόταση και δείχνει την εικόνα που ταιριάζει (μπορεί να αλλάξει ο βαθμός δυσκολίας αν έχει να διαλέξει ανάμεσα σε τρεις πολύ διαφορετικές εικόνες ή αν έχει να διαλέξει ανάμεσα σε πέντε εικόνες που διαφέρουν ελάχιστα μεταξύ τους).
- Κυκλώνει την αστεία πρόταση σε προτάσεις που δίνονται.
- Διαβάζει απλό κείμενο 3-4 σειρών και δείχνει την αντίστοιχη εικόνα.
- Διαβάζει απλό κείμενο 3-4 σειρών και υπογραμμίζει την αστεία πρόταση.
- Διαβάζει κείμενο 3-4 σειρών και απαντάει στις ερωτήσεις.
- Διαβάζει κείμενο 10-12 σειρών και απαντάει στις ερωτήσεις.
- Διαβάζει κείμενο μιας σελίδας και απαντάει στις ερωτήσεις.

Διδακτικός στόχος:

να μάθει να διαβάζει και να απαντάει σωστά στις ερωτήσεις

Για να διδάξουμε ένα παιδί πώς να μάθει να διαβάζει κείμενα και να απαντάει σωστά στις ερωτήσεις μπορούμε να ακολουθήσουμε τα εξής βήματα:

1. Υπογραμμίζουμε στο κείμενο τα σημεία όπου βρίσκονται οι απαντήσεις, διαβάζουμε εμείς τις ερωτήσεις που είναι γραμμένες με τέτοιο τρόπο ώστε η απάντηση της πρώτης ερώτησης να βρίσκεται στην αρχή του κειμένου, η απάντηση της δεύτερης ερώτησης λίγο πιο κάτω στο κείμενο κλπ. μετά δίνουμε το κείμενο στο παιδί να το διαβάσει και να απαντήσει στις ερωτήσεις.
2. Υπογραμμίζουμε στο κείμενο τα σημεία όπου βρίσκονται οι απαντήσεις, το παιδί διαβάζει μόνο του διαβάζει τις ερωτήσεις που είναι ακόμη με τη σειρά, έπειτα διαβάζει το κείμενο και απαντάει στις ερωτήσεις.
3. Το παιδί διαβάζει πρώτα πάλι τις ερωτήσεις που είναι ακόμη γραμμένες με τη σειρά και μετά πάει στο κείμενο, όπου όμως δεν υπογραμμίζουμε τα σημεία όπου βρίσκονται οι απαντήσεις, και απαντάει στις ερωτήσεις.
4. Το παιδί διαβάζει πρώτα τις ερωτήσεις που αυτή τη φορά δεν είναι γραμμένες με τη σειρά, μετά διαβάζει το κείμενο, χωρίς υπογραμμισμένα σημεία, και απαντάει στις ερωτήσεις.
5. Το παιδί διαβάζει το κείμενο και απαντάει στις ερωτήσεις (χωρίς καμία βοήθεια).

Όσο διδάσκεται ο παραπάνω στόχος, το παιδί διαβάζει πρώτα τις ερωτήσεις και μετά το κείμενο. Έτσι προετοιμάζεται για το θέμα που καλείται να διαβάσει και μειώνονται οι πιθανότητες αποτυχίας στις απαντήσεις.

Για έναν καλό βαθμό κατανόησης κειμένου:

α) Να προσέχουμε το σημείο μετάβασης από τη συλλαβή στη λέξη, δηλαδή να δώσουμε πολλές φορές το πρώτο βήμα του στόχου που αφορά στην ανάγνωση απλών λέξεων, όπως προαναφέρθηκε πως οι δύο συλλαβές που μαζί σημαίνουν κάτι είναι η ζητούμενη λέξη π.χ.

 κυ
τυ βο τυρί
 ρι

β) Να μην ξεχνάμε, όταν το παιδί διαβάζει λέξη ή πρόταση, να ρωτάμε πάντα τι σημαίνει αυτό που διάβασε ή σε λίστες λέξεων να είμαστε βέβαιοι πως καταλαβαίνει την έννοια όλων των λέξεων που θέλουμε να διαβάζει.

γ) Μόλις ολοκληρωθεί η διδασκαλία και του τελευταίου στόχου της ανάγνωσης, εξασκούμε το παιδί στην ανάγνωση προτάσεων ή μικρών παραγράφων με ταυτόχρονο έλεγχο του τι κατάλαβε το παιδί. Δεν βιαζόμαστε να επιστρέψουμε στα ολοσέλιδα κείμενα της γλώσσας.

Σε παιδιά μεγαλύτερων τάξεων με μειωμένη κατανόηση κειμένου θα βοηθούσε πολύ ένα πακέτο από κείμενα με διαβαθμισμένη δυσκολία ως προς την έκταση και ως προς τα νοήματα (περίπου πέντε κείμενα για κάθε επίπεδο δυσκολίας). Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι αυτή που αναφέρεται παραπάνω και αφορά το διδακτικό στόχο να μάθει να διαβάζει κείμενο και να απαντάει σωστά στις ερωτήσεις. Όπως έχει τονιστεί και σε άλλα σημεία δεν αρχίζουμε απαραίτητα από το πρώτο βήμα.

6.2.3 Πρόγραμμα για γρήγορο διάβασμα

Εάν το παιδί έχει μάθει το μηχανισμό της ανάγνωσης αλλά έχει παραμείνει στο συλλαβιστό διάβασμα, χρειάζεται ένα πρόγραμμα που θα βελτιώσει την οπτική αναγνώριση των λέξεων. Θα πρέπει, δηλαδή, το παιδί μετά το πρόγραμμα να είναι σε θέση να βλέπει τη λέξη και να τη λέει αμέσως, χωρίς να την συλλαβίσει. Ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να αποτελείται από καρτέλες με λίστες λέξεων χωρισμένες σε κατηγορίες με κριτήριο την δυσκολία που περιέχουν. Για παράδειγμα αυτές οι καρτέλες με διαβάθμιση βαθμού δυσκολίας μπορεί να περιέχουν:

- Μονοσύλλαβες λέξεις π.χ. πως, φως.
- Απλές δισύλλαβες λέξεις π.χ. μήλο, κάτω.
- Δισύλλαβες λέξεις που είτε αρχίζουν από φωνήεν είτε τελειώνουν σε σύμφωνο π.χ. από, βάθος.
- Απλές τρισύλλαβες λέξεις π.χ. κεράσι, λεμόνι.
- Τρισύλλαβες έξεις που αρχίζουν με φωνήεν ή τελειώνουν σε σύμφωνο π.χ. έκανα, μεγάλος.
- Πολυσύλλαβες λέξεις π.χ. παράθυρο, φιλοσοφία.
- Λέξεις με δύο σύμφωνα π.χ. βροχή, βιβλίο.
- Λέξεις με δίψηφα φωνήεντα και συνδυασμούς π.χ. είπα, αύριο.
- Λέξεις με δίψηφα σύμφωνα π.χ. μπαλόνι, φεγγάρι.

- Λέξεις με υπογραμμισμένη την συλλαβή που θέλουμε να προσέξει το παιδί π.χ. ενέργεια.

Κάθε λίστα από την καρτέλα διαβάζεται πρώτα μόνο από τον ειδικό και έπειτα πολλές φορές μαζί με το παιδί. Όταν το παιδί είναι έτοιμο να τις πει άνετα και γρήγορα, τότε θα τις πει μόνο του. Μαθαίνουμε μία μία στήλη και όχι όλες μαζί. Κατά την ανάγνωση δεν βιαζόμαστε και ακολουθούμε τον ρυθμό που μπορεί να παρακολουθήσει το παιδί και σταδιακά πάμε όλο και πιο γρήγορα. Επίσης εξηγούμε κάθε λέξη που πιθανόν δεν την γνωρίζει το παιδί.

6.2.4 Πρόγραμμα για σωστό διάβασμα

Αυτό το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά που παρασυρόμενα από μια συλλαβή ή κάποια γράμματα που βλέπουν, φτιάχνουν μια διαφορετική λέξη απ' αυτή που πρέπει να διαβάσουν. Για παράδειγμα, ενώ πρέπει να διαβάσουν τη λέξη θερμοκρασία, το μάτι σταματάει στο θερμο- και αυθόρμητα λένε τη λέξη θερμοσίφωνα.

Επειδή τα παιδιά πρέπει να μάθουν να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στις λέξεις και να συνειδητοποιήσουν ότι και ένα μόνο γράμμα ή ένας τόνος αλλάζουν τη δομή και το νόημα, μπορεί να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα από λέξεις με μικρές διαφορές μεταξύ τους. Μπορούν να δοθούν σε ζεύγη για να αντιπαραθέσουμε αι σχηματικά τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσά τους, διαφορές ο οποίες λόγω του ότι είναι μικρές, δύσκολα διακρίνονται από τα παιδιά, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε λανθασμένη ανάγνωση. Εάν στην περίπτωση που δεν βγαίνει νόημα, το παιδί δεν γυρίσει πίσω να διορθώσει τη λέξη που διάβασε λανθασμένα, θα πρέπει να εξεταστεί εάν και πόσο κατανοεί αυτό που διαβάζει. Είναι φανερό πως αν αλλάζουν μερικές λέξεις δεν θα αποδοθεί σωστά το νόημα της πρότασης ή της παραγράφου. Αυτή η δυσκολία παρατηρείται ίσως γιατί κουράζονται με την προσπάθεια που καταβάλλουν προκειμένου να διαβάσουν πολλές λέξεις και έτσι επιδιώκουν να τελειώσουν όσο γίνεται πιο γρήγορα. Επίσης, αγωνιούν να αποδείξουν ότι διαβάζουν γρήγορα. Σημαντικό είναι οι λέξεις που θα δοθούν να εξεταστούν με κριτήριο το επίπεδο κατανόησης και τις εμπειρίες του παιδιού.

Ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί για παράδειγμα να αποτελείται από έξι κατηγορίες λέξεων και να έχει ως εξής:

- Η κατηγορία Α να περιέχει λέξεις που διαφέρουν στην πρώτη συλλαβή, π.χ. όλη-πόλη, μπαλώνω-μαλώνω, βρέχω-τρέχω.
- Η κατηγορία Β να περιέχει λέξεις που διαφέρουν στην μεσαία ή στην τελευταία συλλαβή, ενώ έχουν ακριβώς ίδια την πρώτη συλλαβή, π.χ. σαγόνι-σαλόني, αυγή-αυλή, κουμπάρας-κουμπάρος, τζάμι-τζάκι.
- Η κατηγορία Γ να περιέχει λέξεις που η διαφορά τους προέρχεται από την αντιστροφή γραμμάτων, συλλαβών ή συμφωνικών συμπλεγμάτων, π.χ. μόνος-νομός, μπάλα-λάμπα, βάρκα-βράκα, πατρίδα-παρτίδα.
- Η κατηγορία Δ να περιέχει λέξεις που γράφονται με τα ίδια ακριβώς γράμματα αλλά διαφέρουν στον τονισμό, π.χ. πότε-ποτέ, ποδιά-πόδια, γέρος-γερός.

- Η κατηγορία Ε να περιέχει λέξεις που ακούγονται ακριβώς ίδιες, ενώ γράφονται διαφορετικά με αποτέλεσμα να αλλάζει το νόημά τους, π.χ. χείλια-χίλια , φυλή-φιλί , αυτή-αυτί.

- Η κατηγορία ΣΤ να περιέχει θηλυκά επίθετα σε –η ενικού αριθμού και αρσενικά επίθετα σε –οι πληθυντικού αριθμού, τα οποία ακούγονται ακριβώς το ίδιο και διαφέρουν στην κατάληξη, π.χ. μικρή-μικροί , κοντή-κοντοί , δύσκολη-δύσκολοι.

Οι επόμενες τρεις πρώτες κατηγορίες (Α, Β και Γ) που ακολουθούν είναι δομημένες με τον ίδιο τρόπο. Δίνουμε στο παιδί ένα φύλλο εργασίας και ζητάμε να διαβάσει προσεκτικά την πρώτη στήλη που περιέχει την μία λέξη του ζευγαριού και μερικές ακόμα με μικρή ομοιότητα προς τις λέξεις της καρτέλας. Στη δεύτερη στήλη ζητάμε να διαβάσει πρώτα τη λέξη που είναι υπογραμμισμένη και μετά αφού παρατηρήσει τις υπόλοιπες να δείξει πού ακριβώς βρίσκεται ξαναγραμμένη η υπογραμμισμένη λέξη. Στο τρίτο μέρος διαβάζει την πρόταση , διαβάζει τις δύο λέξεις σωστά και επιλέγει την μία από τις δύο λέξεις που ταιριάζει στο νόημα της πρότασης και συμπληρώνει το κενό.

Π.χ.

Κατηγορία Α

κέντημα	<u>κέντρα</u>
δένω	κεντρί
κενό	κέντρα
δέντρα	δέντρα

Πίσω από το σπίτι μου, έχει ένα μεγάλο δάσος με πολλά όπου πάω με τους φίλους μου και παίζω.

(κέντρα – δέντρα)

Κατηγορία Β

αυτή	<u>αυλή</u>
γήπεδο	αυγή
ληστής	αυλάκι
αυγή	αυλή

Όταν βγαίνει ο ήλιος την , ο ουρανός έχει καταπληκτικά χρώματα.

(αυλή – αυγή)

Κατηγορία Γ

λάμπα	<u>μπόρα</u>
ράδιο	μπότα
ρόδα	ρόμπα
ρόμπα	μπόρα

Μια μέρα του καλοκαιριού, εκεί που παίζαμε, άρχισε ξαφνικά να βρέχει. Ευτυχώς ήταν μια καλοκαιρινή , που πέρασε γρήγορα.

(ρόμπα – μπόρα)

Στην τέταρτη κατηγορία (Δ'), το παιδί στην πρώτη στήλη καλείται να τονίσει σωστά τις λέξεις, και στη δεύτερη στήλη να διορθώσει τον τόνο όπου είναι σε λάθος συλλαβή. Έπειτα πρέπει να επιλέξει τη μία από τις δύο λέξεις που διαφέρουν μόνο στον τόνο, αφού τις διαβάσει προσεκτικά, και να συμπληρώσει την πρόταση ώστε να έχει ολοκληρωμένο νόημα.

Π.χ.

Τώρα	τελός
πορτα	ποτήρια
τερμα	καποτέ
αρκετα	πίνω

Μου αρέσουν πολύ τα παιχνίδια, αλλά δεν θα αφήσω τα μαθήματά μου γι' αυτά.

(πότε – ποτέ)

Στην πέμπτη και έκτη κατηγορία (Ε και ΣΤ), το παιδί διαβάζει δύο προτάσεις (για κάθε λέξη) όπου προσπαθούμε να συνδέσουμε την ορθογραφία της λέξης με την έννοια που έχει. Μετά διαβάζει και συμπληρώνει την Τρίτη πρόταση με μία από τις δύο λέξεις της παρένθεσης που ταιριάζει με το νόημα. Επίσης στην πέμπτη κατηγορία το παιδί όχι μόνο διαβάζει τις λέξεις αλλά εξηγεί τη σημασία τους και στην έκτη ξεχωρίζει τον ενικό από τον πληθυντικό αριθμό.

Π.χ.

Κατηγορία Ε

Από το κατάστρωμα παρατηρούσαμε τους ναύτες που έδεναν το καράβι με ένα πολύ χοντρό **σκοινί**.

Αυτό το καλοκαίρι σκεφτόμαστε να πάμε διακοπές στην Αίγινα και να κοιμόμαστε στη **σκηνή** μας.

Βγήκαμε από τη θάλασσα τραγουδώντας και τρέξαμε μέσα στη να πάρουμε τα παιχνίδια μας.

(σκοινί – σκηνή)

Κατηγορία ΣΤ

Η πόλη που ζούσε είναι μικρή, αλλά πολύ όμορφη.

Όταν ήμαστε μικροί, η γιαγιά μας έλεγε παραμύθια.

Βρήκα μια παλιά φωτογραφία του μπαμπά με το θείο Κώστα, όταν ήταν , να παίζουν πάνω σε ένα δέντρο στην αυλή του σπιτιού.

(μικροί – μικρή)

6.3 Προτάσεις και διδακτικά προγράμματα για γραφή

Σε αυτή την ενότητα θα αναφερθούμε σε διδακτικά προγράμματα που στοχεύουν στη βελτίωση της γραφής (δηλαδή να τονίζουν, να γράφουν προτάσεις με νόημα, να κρατάνε αποστάσεις μεταξύ των λέξεων κλπ.).

Προτάσεις για βελτίωση της γραφής

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως έχουν ασυνήθιστο και μη κατανοητό γραφικό χαρακτήρα: κάνουν γράμματα που δύσκολα αναγνωρίζονται, δεν έχουν καταλάβει ότι όλα τα γράμματα δεν έχουν το ίδιο μέγεθος (δηλαδή ότι υπάρχουν κεφαλαία και πεζά), ούτε την ίδια θέση ως προς τη γραμμή γραφής (π.χ. το α με το χ). αρχίζοντας λοιπόν με το γραφικό χαρακτήρα προτείνεται εξάσκηση σε τετράδιο όπως της καλλιγραφίας, για να μάθουν τις τρεις κατηγορίες να τις γράφουν σωστά (α,ε,ο,ω,ι,υ,η,σ,τ,π,ν,κ – δ,β,λ,ζ,ξ,θ – ψ,χ,μ,γ,ρ,φ).

Οι διδακτικοί στόχοι που ακολουθούν δεν καλύπτουν τα πάντα αλλά μόνο δυσκολίες και λάθη που συναντάμε σε μεγάλη συχνότητα. Προχωράμε στο επόμενο βήμα μόνο εάν μας ικανοποιήσει και μας πείσει ότι το προηγούμενο βήμα το έμαθε πολύ καλά. Χρειάζεται να τεθεί ένα κριτήριο, για παράδειγμα πως στις γραπτές ασκήσεις είναι «όταν για τρία συνεχή φύλλα του ίδιου βήματος, το παιδί δεν κάνει κανένα λάθος». Κάθε βήμα του στόχου μπορούμε να το φωτοτυπήσουμε περίπου πέντε φορές, γιατί την πρώτη και δεύτερη φορά ίσως κάνει λίγα λάθη. Εάν τις επόμενες τρεις φορές μας δώσει την άσκηση ολόσωστη τότε προχωράμε στο επόμενο βήμα. Στα προφορικά βήματα θα πρέπει οι απαντήσεις του να είναι ικανοποιητικές και να μας πείσει ότι κατάλαβε το βήμα πολύ καλά. Ο κανόνας πάνω στον οποίο στηρίζεται ο διδακτικός στόχος αναλύεται με πολλά παραδείγματα και όταν πειστούμε πως έχει κατανοηθεί από το παιδί, τότε προχωράμε στα βήματα-φύλλα εργασίας.

Διδακτικός στόχος: να μάθει να τονίζει σωστά τις λέξεις

Βήμα 1^ο : φωνάζουμε εμείς λέξεις από γνωστά αντικείμενα γύρω μας και ζητάμε από το παιδί να μας πει ποια συλλαβή ακούστηκε πιο δυνατά από τις άλλες, άρα και που θα μπει ο τόνος.

Βήμα 2^ο: λέμε λέξεις στο παιδί και του ζητάμε να μας τις φωνάξει και να μας πει που θα μπει ο τόνος.

Βήμα 3^ο: να τονίσει λέξεις σε φύλλο εργασίας που θα του δοθεί, ελέγχοντας προσεκτικά.

Βήμα 4^ο: να τονίσει λέξεις σε κείμενο που θα του δοθεί,ελέγχοντας προσεκτικά.

Βήμα 5^ο: να διορθώσει τους τόνους, όπου δεν είναι σωστοί, σε λέξεις και προτάσεις που του δίνονται.

Βήμα 6^ο: να διορθώσει τους τόνους, όπου δεν είναι σωστοί, και να τονίσει όπου λείπει ο τόνος σε κείμενο που θα του δοθεί.

Βήμα 7^ο: να γράψει προτάσεις που του υπαγορεύονται.

Βήμα 8^ο: να γράψει 5 δικές του προτάσεις.

Διδακτικός στόχος:

να γράφει προτάσεις, κρατώντας αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.

Βήμα 1^ο: δίνουμε γραμμένες προτάσεις, απλές, και ζητάμε να: α) τις διαβάσει, β) τραβήξει μια γραμμή κάτω από κάθε λέξη και γ) να τις αριθμήσει.

Π.χ. Μου αρέσει να παίζω με το νερό.

1 2 3 4 5 6 7

Βήμα 2^ο: λέμε απλές προτάσεις και ζητάμε να αριθμήσει τις λέξεις που ακούει. Χτυπάμε μια φορά το χέρι μας για κάθε λέξη.

Βήμα 3^ο: λέμε μια απλή πρόταση και ζητάμε: α) να μας αριθμήσει τις λέξεις χτυπώντας το χέρι του και β) να τη γράφει αφού εμείς έχουμε τραβήξει τόσες γραμμές όσες είναι και οι λέξεις.

Βήμα 4^ο: ζητάμε από το παιδί: α) να μας πει μια απλή πρόταση, β) να μας αριθμήσει τις λέξεις και γ) να γράφει την πρόταση χωρίς βοήθεια.

Βήμα 5^ο: λέμε μια πρόταση με μικρές δύσκολες λέξεις, μετράμε μαζί τις λέξεις και μετά ζητάμε να τη γράφει.

Π.χ. Έσπασα το κόκκινο μολύβι μου.

Με τους φίλους μου παίζω την παιδική χαρά.

Βήμα 6^ο: υπαγορεύουμε μια δύσκολη πρόταση και ζητάμε να την γράφει χωρίς βοήθεια.

Βήμα 7^ο: γράφει 5 δικές του προτάσεις χωρίς καμία βοήθεια, κρατώντας τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.

Διδακτικός στόχος:

να γράφει «σκέφτομαι και γράφω» πλούσιο σε ιδέες, (όχι τηλεγράφημα)

Προϋπόθεση : η ικανότητα του παιδιού να εκφράζεται γραπτά με σωστά δομημένες προτάσεις.

Βήμα 1^ο: συζητάμε με το παιδί για ένα θέμα (κάνοντας το με ερωτήσεις να σκεφτεί πολλές ιδέες), καταγράφουμε με 1-2 λέξεις την κάθε ιδέα, επαναλαμβάνει το παιδί με χρονική σειρά όλες τις ιδέες, το μαγνητοφωνούμε και ακούει τη διήγησή του. Μετά τα γράφει και αυτοδιορθώνεται, ακούγοντας από το μαγνητόφωνο ξανά ολόκληρη τη διήγηση.

Βήμα 2^ο: συζητάμε, καταγράφουμε ιδέες, μαγνητοφωνούμε το παιδί, γράφει τις ιδέες και αυτοελέγχεται χρησιμοποιώντας την μαγνητοφώνηση.

Βήμα 3^ο: συζητάμε, καταγράφουμε τις ιδέες, τις γράφει και αυτοελέγχεται συγκρίνοντας το γραπτό του με τις ιδέες που καταγράψαμε.

Βήμα 4^ο: συζητάμε και γράφει το θέμα χωρίς βοήθεια.

Βήμα 5^ο: δίνουμε το θέμα και το αναπτύσσει ικανοποιητικά.

Διδακτικός στόχος:

να γράφει σωστά λέξεις με -το και -τζ σε προτάσεις.

Βήμα 1^ο: διαβάζει πολλές φορές, γρήγορα και σωστά λέξεις με -τζ.

Βήμα 2^ο: λέμε λέξεις με -τζ και ζητάμε να μας πει προφορικά τα γράμματα που ακούει με τη σειρά και έπειτα τις γράφει.

Βήμα 3^ο: διαβάζει πολλές φορές λέξεις με -το.

Βήμα 4^ο: λέμε λέξεις με -το και ζητάμε να μας πει προφορικά τα γράμματα που ακούει με τη σειρά και έπειτα τις γράφει.

Βήμα 5^ο: δίνουμε λίστα με ανακατωμένες λέξεις με -τζ και -το και ζητάμε να τις διαβάσει σωστά, χωρίς δισταγμό.

Βήμα 6^ο: γράφει σωστά λέξεις που υπαγορεύουμε με -τζ και -το.

Βήμα 7^ο: γράφει 5δικες του προτάσεις με λέξεις που περιέχουν -τζ και -το χωρίς λάθη.

6.4 Προτάσεις και διδακτικά προγράμματα για την ορθογραφία

Οι διδακτικοί στόχοι που ακολουθούν μαθαίνουν στο παιδί ορθογραφικούς κανόνες πολύ απλούς αλλά σημαντικούς. Αναφέρονται σε λάθη που συναντάμε σχεδόν σε κάθε γραπτό παιδιού με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ορθογραφία.

Διδακτικός στόχος:

να διακρίνει τα ουσιαστικά στα διαφορετικά γένη και πτώσεις και να τα χρησιμοποιεί δίπλα σε ρήματα και επίθετα

Βήμα 1^ο: κυκλώνει τα ουσιαστικά σε φύλλο εργασίας που περιέχει και ρήματα (ανακατωμένες οι πτώσεις και τα πρόσωπα). Μπορεί να εξηγεί επίσης σε ποια πτώση βρίσκονται και σε ποιον αριθμό.

Π.χ. το τραπέζι – εγώ τρώω – η μπάλα

Βήμα 2^ο: κυκλώνει με διαφορετικό χρώμα τα αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα (ανακατωμένες οι πτώσεις, με και χωρίς άρθρα).

Π.χ. ο ουρανός – οι άνθρωποι – κήπους – τα δάση – φωνές - τραγούδια

Βήμα 3^ο: συμπληρώνει τρία ουσιαστικά δίπλα σε κάθε ρήμα (ανακατωμένες οι πτώσεις και τα πρόσωπα).

Π.χ. τρέχουμε στις στους στα
χτίστηκε το..... το ο

Βήμα 4^ο: συμπληρώνει ουσιαστικά δίπλα στα επίθετα που δίνονται.

Π.χ. όμορφος, βαθύς

Διδακτικός στόχος:

να ξεχωρίζει τα επίθετα από τα ουσιαστικά σε προτάσεις που δίνονται

Βήμα 1^ο: κυκλώνει τα επίθετα σε φύλλο εργασίας που περιέχει και ρήματα (ανακατωμένες πτώσεις και πρόσωπα).

Π.χ. εσείς πεινάτε – νόστιμος – εσύ γράφεις

Βήμα 2^ο: υπογραμμίζει τα επίθετα σε φράσεις που δίνονται.

Π.χ. ο βαθύς ωκεανός

Βήμα 3^ο: συμπληρώνει τα επίθετα που ταιριάζουν στα ουσιαστικά που δίνονται (ανακατωμένες πτώσεις).

Π.χ. το μπαλκόνι

Βήμα 4^ο: συμπληρώνει 3 ουσιαστικά (ένα για κάθε γένος) δίπλα σε κάθε επίθετο.

Π.χ.
Φωτεινός
.....

Βήμα 5^ο: κυκλώνει τα επίθετα και τα ουσιαστικά, με διαφορετικό χρώμα, σε λίστα λέξεων που δίνεται.

Βήμα 6^ο: ζητάμε να υπογραμμίσει, με διαφορετικό χρώμα, τα ουσιαστικά και τα επίθετα σε προτάσεις που δίνονται.

Διδακτικός στόχος:

να γράφει σωστά σε προτάσεις τα αρσενικά σε -ης και τα θηλυκά σε -η

Προϋπόθεση: ονομασία και διάκριση των ουσιαστικών από τα άλλα μέρη του λόγου

Βήμα 1^ο: κυκλώνει με διαφορετικό χρώμα τα αρσενικά, τα θηλυκά και τα ουδέτερα σε φύλλο εργασίας που δίνεται.

Βήμα 2^ο: συμπληρώνει το -η στα αρσενικά και στα θηλυκά που δίνονται.

Π.χ. ο δικαστ_ς

Βήμα 3^ο: κυκλώνει το σωστό.

Π.χ. φωνί – φωνή

Βήμα 4^ο: διορθώνει τα λάθη, όπου υπάρχουν, σε λέξεις.

Π.χ. διευθυντής – διαδήλωσι – πηγύ - Ελένη

Βήμα 5^ο: διορθώνει τα λάθη, όπου υπάρχουν, σε προτάσεις.

Π.χ. Ο Γιάννης έτρεξε στο διευθυντή να παραπονεθεί.

Βήμα 6^ο: διορθώνει τα λάθη, όπου υπάρχουν, σε κείμενο.

Βήμα 7^ο: γράφει προτάσεις που υπαγορεύουμε.

Βήμα 8^ο: γράφει δικές του προτάσεις χωρίς βοήθεια και χωρίς λάθος στα αρσενικά και στα θηλυκά σε -η.

Διδακτικός στόχος:
να μάθει να γράφει σωστά τα ουδέτερα σε -ι

Βήμα 1^ο: κυκλώνει τα ουδέτερα σε -ι, ανάμεσα από άλλα ουσιαστικά.
Π.χ. ο εργάτης, το ποτάμι, η ακτή

Βήμα 2^ο: συμπληρώνει το -ι σε λέξεις, όπου λείπει.
Π.χ. το καλάθ_, το μολύβ_

Βήμα 3^ο: κυκλώνει το σωστό.
Π.χ. το τραπέζη – το τραπέζι

Βήμα 4^ο: διορθώνει τα λάθη, όπου υπάρχουν, σε λέξεις.
Π.χ. το παιδί , το κορίτση , το τραγούδει

Βήμα 5^ο: διορθώνει τα λάθη, όπου υπάρχουν, σε προτάσεις.
Π.χ. Έχασα το καινούριο μου μολύβη.

Βήμα 6^ο: διορθώνει τα λάθη, όπου υπάρχουν, σε κείμενο.

Βήμα 7^ο: γράφει προτάσεις που του υπαγορεύονται, προσέχοντας τα ουδέτερα σε -ι.

Βήμα 8^ο: γράφει 5 δικές του προτάσεις, που να έχουν ουδέτερα σε -ι.

Διδακτικός στόχος:
να γράφει σωστά τα ομόηχα άρθρα η και οι

Βήμα 1^ο: συμπληρώνει το άρθρο η και οι μπροστά από τις λέξεις.
Π.χ. _ μαμά , _ εκδρομή
γιορτές , _ εκδρομές

Βήμα 2^ο: κυκλώνει το σωστό αιτιολογώντας.
Π.χ. η μηχανή – οι μηχανή

Βήμα 3^ο: διορθώνει τα λάθη στα άρθρα, όπου υπάρχουν, σε λέξεις.
Π.χ. οι παραλία , η μάχη , η ακτές

Βήμα 4^ο: διορθώνει τα λάθη στα άρθρα, όπου υπάρχουν, σε προτάσεις.
Π.χ. Το καλοκαίρι η παραλίες γεμίζουν από κόσμο.

Βήμα 5^ο: γράφει προτάσεις που του υπαγορεύουμε, περιέχοντας τα άρθρα η και οι.

Βήμα 6^ο: γράφει δικές του προτάσεις που περιέχουν τα άρθρα η και οι.

Διδακτικός στόχος:

να γράφει σωστά σε προτάσεις και κείμενο τα άρθρα
τον, στον, των, στων, της, της, τις, στις

Βήμα 1^ο: συμπληρώνει το ο, ω, η και ι στα άρθρα μπροστά από λέξεις και αιτιολογεί.
Π.χ. τ_ν δάσκαλο , τ_ν ανθρώπων , τ_ς Ελένης , στ_ς διακοπές

Βήμα 2^ο: κυκλώνει το σωστό.
Π.χ. τον κήπο-των κήπο , τις χαρές-της χαρές

Βήμα 3^ο: διορθώνει τα λάθη, όπου υπάρχουν, στα άρθρα των λέξεων.
Π.χ. των πόλεμο, της ανησυχίες

Βήμα 4^ο: διορθώνει τα λάθη, όπου υπάρχουν, σε προτάσεις.
Π.χ. Η μόλυνση τον θαλασσών είναι μεγάλο πρόβλημα στις μέρες μας.

Βήμα 5^ο: γράφει προτάσεις που υπαγορεύουμε.

Βήμα 6^ο: γράφει τα παραπάνω άρθρα σωστά σε δικές του προτάσεις.

Βήμα 7^ο: γράφει «σκέφτομαι και γράφω», χρησιμοποιώντας σωστά τα παραπάνω άρθρα.

Διδακτικός στόχος:

να μάθει να γράφει σωστά τα ρήματα σε -ω και σε -ει

Προϋπόθεση: να ξεχωρίζει το παιδί τα ρήματα από τα άλλα μέρη του λόγου

Βήμα 1^ο: συμπληρώνει το -ω στο τέλος των λέξεων.
Π.. εγώ παίζ_ , εγώ τρέχ_ , εσύ τρέχ_ς

Βήμα 2ο: κυκλώνει το σωστό.
Π.χ. γράφο-γράφω , χτενίζει-χτενίζι

Βήμα 3ο: διορθώνει τα λάθη, όπου υπάρχουν, σε λέξεις.
Π.χ. χτυπό , ανοίγω , διαβάζο , προσέχη , οδηγεί

Βήμα 4^ο: διορθώνει τα λάθη, όπου υπάρχουν, σε προτάσεις.
Π.χ. Όταν τελείωνο τα μαθήματά μου, παίζω με τα παιχνίδια μου.
Αρρώστησε και δεν θα πάη στη γιορτή.

Βήμα 5ο: γράφει προτάσεις που υπαγορεύουμε.

Βήμα 6ο: γράφει δικές του προτάσεις.

Βήμα 7^ο: διορθώνει τα λάθη σε ρήματα κειμένου που τελειώνουν σε -ω και -ει.

Διδακτικός στόχος:

να γράφει σωστά σε προτάσεις τα ρήματα σε -ε (ενεργητικής φωνής)
και -αι (παθητικής φωνής)

Βήμα 1^ο: κυκλώνει με κόκκινο τα ρήματα της ενεργητικής φωνής και με κίτρινο τα ρήματα της παθητικής.

Π.χ. εγώ αγαπώ , εσύ κρύβεσαι

Βήμα 2^ο: συμπληρώνει το -ε και -αι σε ρήματα που δίνονται, αφού θυμίσουμε πως στον ενεστώτα της παθητικής φωνής τα εγώ, εσύ, αυτός και αυτοί γράφονται με -αι ενώ τα εμείς και εσείς με -ε.

Π.χ. δένετ_ , κρατιέμ_ , ερχόμαστ_

Βήμα 3^ο: κυκλώνει το σωστό και αιτιολογεί.

Π.χ. πλενόμαστει-πλενόμαστε , βρέχοντε-βρέχονται

Βήμα 4^ο: διορθώνει τα λάθη σε προτάσεις.

Βήμα 5^ο: γράφει σωστά λέξεις και προτάσεις που του υπαγορεύονται.

Βήμα 6^ο: γράφει δικές του προτάσεις με ρήματα σε -ε και -αι.

Διδακτικός στόχος:

να μάθει να αναγνωρίζει ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, επιρρήματα,
μετοχές και άρθρα

Βήμα 1^ο: αναγνωρίζει μόνο ρήματα που δίνονται γραπτά με ανακατωμένα μέρη του λόγου.

Βήμα 2^ο: αναγνωρίζει μόνο ουσιαστικά και επίθετα που δίνονται γραπτά με ανακατωμένα μέρη του λόγου.

Βήμα 3^ο: αναγνωρίζει μόνο επιρρήματα και ρήματα που δίνονται γραπτά με ανακατωμένα μέρη του λόγου.

Βήμα 4^ο: αναγνωρίζει σε λέξεις που δίνονται, ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, επιρρήματα, άρθρα και μετοχές.

Στο τέλος του προγράμματος, όταν τα παιδιά γνωρίζουν τους ορθογραφικούς κανόνες πλέον, μπορούν να δίνονται κείμενα με διάσπαρτα λάθη ώστε το παιδί να διορθώνει τα λάθη που υπάρχουν, ανακαλώντας τον κανόνα.

Πρόγραμμα για εξάσκηση του παιδιού
στην άγνωστη ορθογραφία.

Επιλέγουμε μια μικρή παράγραφο, ανάλογα με τις δυνατότητες του παιδιού, και:

1. Διαβάζουμε την παράγραφο
2. Υπαγορεύουμε με το ρυθμό που το παιδί μπορεί να μας ακολουθήσει με λίγη προσπάθεια, δηλαδή λίγο πιο γρήγορα από αυτό που γράφει, δεν διορθώνουμε τα λάθη.
3. Ζητάμε να ελέγξει προσεκτικά κάθε λέξη. Εάν δεν εντοπίζει τα λάθη, το κατευθύνουμε λίγο λέγοντας π.χ. έλεγξε τους τόνους ή πρόσεξε τα ρήματα κ.λ.π.
4. Εάν πάλι δεν τα βρίσκει, υπογραμμίζουμε τις λέξεις που βρίσκεται το λάθος.
5. Απομονώνουμε μια κατηγορία λαθών που κρίνουμε ότι χρειάζεται να δουλευτεί με το παιδί για να εμπεδωθεί ο κανόνας, π.χ. ρήματα σε -ει, ουδέτερα σε -ι κ.λ.π.
6. Ζητάμε να μας αιτιολογήσει ακόμα και τη σωστή γραφή λέξεων, ελέγχοντας έτσι την πλήρη εμπέδωση των γραμματικών κανόνων και μαθαίνοντας το παιδί να παραπέμπεται στον αντίστοιχο κανόνα κάθε φορά (π.χ. γιατί έγραψες το παιδί με -ι; → γιατί είναι ουδέτερο)

Πρόγραμμα για το πώς να μαθαίνει το παιδί την ορθογραφία στο σπίτι.

1. Κοιτάζει την λέξη ή την πρόταση που έχει να μάθει με σκοπό να θυμηθεί πως γράφεται. Διορθώνουμε αν δεν τη διαβάσει σωστά και επισημαίνουμε πιθανές δυσκολίες στην ορθογραφία.
2. Καλύπτει την λέξη ή την πρόταση. Κλείνει τα μάτια και φέρνει στο μυαλό του την εικόνα της κάθε λέξης, όπως τη φωτογράφησε προηγουμένως. Με ερωτήσεις ελέγχουμε αν θυμάται σωστά πώς γράφονται οι λέξεις.
3. Γράφει την λέξη ή την πρόταση που του υπαγορεύουμε. Δεν παρεμβαίνουμε εάν υπάρχει κάποιο λάθος, αλλά ζητάμε να το κοιτάξει προσεκτικά.
4. Ελέγχει από τη Γλώσσα μόνος του, αν αυτό που έχει γράψει είναι σωστό.

6.5 Προτάσεις και διδακτικά προγράμματα για τα μαθηματικά

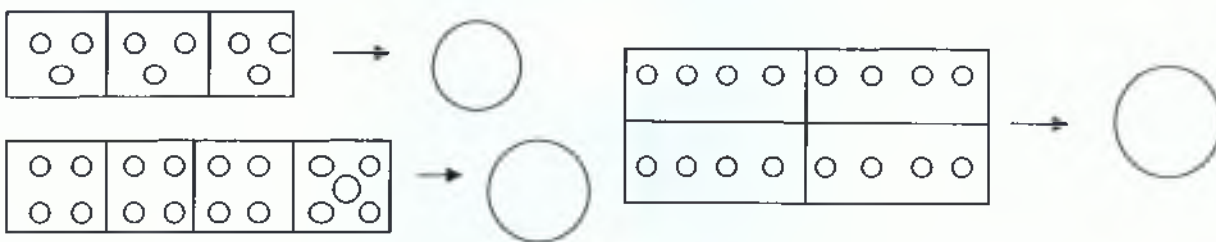
Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση
των δυσκολιών στις προαριθμητικές έννοιες

1. Δίνουμε στο παιδί τρίγωνα, τετράγωνα, κύκλους, τραπέζια και ρόμβους διαφόρων χρωμάτων και μεγεθών και ζητάμε να ξεχωρίσει μόνο τα τρίγωνα ή τα τετράγωνα κτλ. Στη συνέχεια να ξεχωρίσει τα σχήματα με το πράσινο χρώμα κοκ. Τέλος να ξεχωρίσει τα μικρά σχήματα από τα μεγάλα.
2. Δίνουμε σχολικά αντικείμενα π.χ. μολύβια διαφόρων μεγεθών και ζητάμε να τα βάλει σε σειρά από το μεγαλύτερο στο μικρότερο και αντίστροφα.
3. Δίνουμε μπάλες σε διάφορα μεγέθη και ζητάμε να χρωματίσει με κόκκινο χρώμα τη μεγαλύτερη μπάλα και με πράσινο τη μικρότερη.

4. Δίνουμε χάρακες σε διάφορα μεγέθη και ζητάμε να χρωματίσει με κίτρινο χρώμα το ψηλότερο χάρακα και με πράσινο το κοντότερο.
5. Δίνουμε σχήματα σε διάφορα μεγέθη και ζητάμε να χρωματίσει με κόκκινο χρώμα το πλατύτερο σχήμα και με κίτρινο το στενότερο.
6. Δίνουμε στο μαθητή δύο κατηγορίες αντικειμένων π.χ. μολύβια και στυλό και του ζητάμε να αντιστοιχίσει ένα προς ένα τα αντικείμενα των δύο ομάδων και να τα συγκρίνει.
7. Δίνουμε στο παιδί 3 ομάδες σχημάτων (τρίγωνα-τετράγωνα-κύκλους) δύο διαφορετικών χρωμάτων και δύο διαφορετικών μεγεθών. Ζητάμε αρχικά να φτιάξει ομάδες ως προς το σχήμα. Διαδοχικά προσθέτουμε ένα επιπλέον χαρακτηριστικό (χρώμα, μέγεθος. Στην αρχή δίνουμε μικρό αριθμό σχημάτων π.χ. και σταδιακά αυξάνουμε σε 16, 32.
8. Δίνουμε στο μαθητή κάρτες με εικόνες ζώων ή αντικειμένων και ζητούμε να τις ταξινομήσει ανάλογα με την ποσότητα χρησιμοποιώντας τις λέξεις «τόσα-όσα», «περισσότερα-λιγότερα».
9. Ζητάμε να ζωγραφίσει τόσα τετράγωνα όσα είναι τα τρίγωνα που του δίνονται.

Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση
των δυσκολιών με την απαρίθμηση ποσοτήτων και την
αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων

1. Ο μαθητής ρίχνει ένα – ένα αντικείμενο σε ένα κουτί και εκφωνεί τον αντίστοιχο αριθμό.
2. Ο μαθητής μετράει βραχιόλια τοποθετώντας τα στο χέρι του και εκφωνεί τον αντίστοιχο αριθμό.
3. Ο μαθητής μετράει ένα-ένα τα δάχτυλά του και εκφωνεί τον αριθμό μόλις χτυπήσουμε εμείς το χέρι μας.
4. Ο μαθητής μετρά διάφορα αντικείμενα ένα-ένα και κάθε φορά χαράζει μία γραμμή στο τετράδιο ή ζωγραφίζει κάποιο σχήμα.
5. Μέτρησε τα μπαλάκια και γράψε στον κύκλο τον αριθμό τους.



6. Χρωμάτισε τόσα μπαλάκια όσα είναι τα αστεράκια.



7. Πόσα μπαλάκια είναι χρωματισμένα; Κύκλωσε το σωστό ψηφίο.

○ ○ ○ ○ ○	8	1	5	2
○ ○ ○ ○ ○	4	3	7	6

Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην άνοδο και κάθοδο της αριθμητικής κλίμακας

1. Να συμπληρώσεις τους αριθμούς που λείπουν πάνω στην παρακάτω αριθμογραμμή.

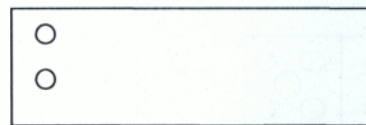
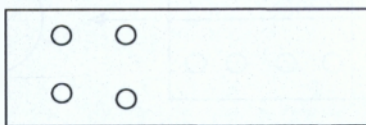
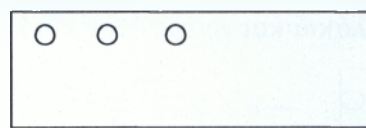
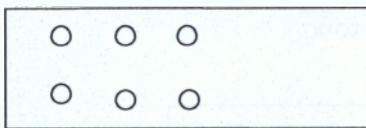


2. Να συμπληρώσει τους αριθμούς που λείπουν σε κάθε σειρά σε πίνακα προσέχοντας κάθε φορά που αλλάζει ο τρόπος που ανεβαίνει ή κατεβαίνει (ανά πέντε, ανά δύο).
3. Γράψε τους αριθμούς που είναι πριν και μετά από τους παρακάτω.

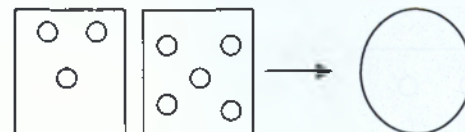
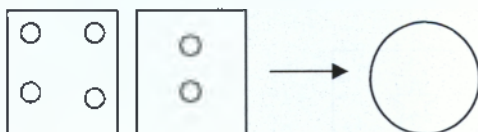
 18 23 27 35

Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο νοερό υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στη πρώτη δεκάδα

1. Ζωγράφισε όσα μπαλάκια λείπουν ώστε να γίνουν 10.



2. Βρες πόσο κάνουν και γράψε το αποτέλεσμα στον κύκλο



3. Λογάριασε πόσο κάνουν.

$$3 + 2 = \dots\dots\dots \quad 4 + 5 = \dots\dots\dots \quad 3 + 4 = \dots\dots\dots$$

4. Ζωγράφισε στα κενά τετράγωνα όσα μπαλάκια λείπουν ώστε μαζί με αυτά του πρώτου να είναι όσα λέει ο αριθμός στον κύκλο (π.χ. 8, 6 κ.ο.κ)



5. Συμπλήρωσε στο κενό έναν αριθμό, ώστε αν προσθέσεις τους δύο πρώτους αριθμούς θα βρεις τον αριθμό που είναι μετά το βέλος.

$$5 \quad _ \quad \rightarrow \quad 10 \quad \quad 5 \quad _ \quad \rightarrow \quad 7 \quad \quad 5 \quad _ \quad \rightarrow \quad 9$$

6. Εργαζόμαστε με ομάδες αντικειμένων, π.χ. κίτρινα και πράσινα μανταλάκια, ώστε να κατανοηθούν όλοι οι πιθανοί συνδυασμοί δημιουργίας των αριθμών της πρώτης δεκάδας ως άθροισμα δύο προσθετέων.

Π.χ. $4+4=8$ $6+2=8$ $3+5=8$

Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών
στο νοερό υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα
στη πρώτη εικοσάδα ή και περισσότερο

1. Παιχνίδι με καρτέλες. Δίνουμε στο μαθητή μία κατηγορία καρτελών με προσθέσεις ή αφαιρέσεις και μία άλλη κατηγορία καρτελών με τα αντίστοιχα αθροίσματα ή διαφορές και προσπαθεί να τοποθετήσει δίπλα στις πράξεις το σωστό αποτέλεσμα.
2. Μαθαίνω να προσθέτω παίζοντας με τον «γκρινιάρη» ή το «φιδάκι». Μπορούμε να αλλάξουμε τις οδηγίες του παιχνιδιού ζητώντας κάθε φορά να προσθέσει και έναν διαφορετικό αριθμό στο άθροισμα των ζαριών.
3. Δίνουμε 10 κάρτες με αριθμούς, τραβάει το παιδί μία μία κάθε φορά και προσθέτει τον αριθμό που του λέμε σημειώνοντας το άθροισμα. Στόχος να φτάσει στο 50 ή 100.

Μπορούν να γίνουν επίσης και οι δραστηριότητες για τον υπολογισμό μέσα στη δεκάδα που προηγήθηκαν, αλλάζοντας τους αριθμούς.

Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών
στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων

1. Δίνουμε στο παιδί ξυλάκια με στόχο να τα οργανώσει σε δεκάδες και μονάδες ανάλογα με αυτό που του λέμε κάθε φορά.

2. Συμπληρώνει πίνακα

	Δεκάδες	Μονάδες
26		
17		

3. Με τα παρακάτω ψηφία φτιάξε το δυνατό μεγαλύτερο και το μικρότερο αριθμό.

	Ο μεγαλύτερος αριθμός	Ο μικρότερος αριθμός
2,9		
1,3,8		

4. Πόσα βιβλία φανερώνει το ψηφίο 5 σε κάθε περίπτωση;

25 βιβλία, το 5 φανερώνει βιβλία (Μονάδες; Δεκάδες; Εκατοντάδες; Χιλιάδες;)

152 βιβλία, το 5 φανερώνει βιβλία

Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών
στην εκτέλεση γραπτών προσθέσεων, αφαιρέσεων, πολ/σμών και διαιρέσεων
με μονοψήφιο διαιρέτη

1. Πρόσθεσε/αφαίρεσε τον αριθμό που θα σου πω με/από καθέναν από τους δοσμένους αριθμούς.(οι πράξεις να γίνονται κάθετα)

Π.χ. Πρόσθεσε το 24 στον αριθμό 35,26,52

Αφαίρεσε τον αριθμό 36 από τον 58,74,188

2. Εκτέλεση προσθέσεων και αφαιρέσεων κάθετα.

3. Πολλαπλασίασε τον αριθμό που θα σου πω με καθέναν από τους δοσμένους αριθμούς.(οι πράξεις να γίνονται κάθετα)

Π.χ. πολλαπλασίασε τον αριθμό 4 με τον 12,21,98

4. Διαίρεσε με τον αριθμό που θα σου πω τον καθέναν από τους δοσμένους αριθμούς.(οι πράξεις να γίνονται κάθετα)

Π.χ. διάιρεσε με τον αριθμό 5 τους αριθμούς 45,78,178

5. Εκτέλεση πολ/σμών και διαιρέσεων κάθετα.

Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών
στην εκμάθηση του πυθαγόρειου πίνακα

Αρχικά πρέπει να κατανοηθούν κάποιες γενικές αρχές όπως:


- ✓ Αν πολλαπλασιάσουμε έναν αριθμό με το **1** τότε το γινόμενο είναι ο ίδιος αριθμός. Π.χ. **6 X 1 = 6**
- ✓ Αν πολλαπλασιάσουμε έναν αριθμό με το **10** τότε το γινόμενο είναι ο ίδιος αριθμός με ένα μηδενικό στο τέλος. Π.χ. **6 X 10 = 60**
- ✓ Αν πολλαπλασιάσουμε έναν αριθμό με το **0** τότε το γινόμενο είναι πάντα **0**.
Π.χ. **6 X 0 = 0**
- ✓ Η σειρά των παραγόντων του γινομένου δεν επηρεάζει το γινόμενο. Π.χ. **3X5=5X3**

Σειρά εκμάθησης του πυθαγόρειου πίνακα

Σειρά ελέγχου	Στόχος	Γινόμενα
1	Πολ/σμοι του 2	2X2, 2X3, 2X4 ...
2	Πολ/σμος όμοιων παραγόντων	3X3, 4X4, 5X5 ...
3	Πολ/σμοί όπου ο ένας παράγοντας είναι το 5	3X5, 4X5, 5X6 ...
4	Πολ/σμοι του 3	3X4, 3X6, 3X9 ...
5	Πολ/σμοι που ανά δύο έχουν ίδιο γινόμενο	4X6, 3X8-4X9, 6X6
6	Υπόλοιποι πολ/σμοι	

Δραστηριότητες:

1. Δίνουμε στο μαθητή ασκήσεις πολλαπλασιασμού είτε σε μορφή απλών πράξεων (π.χ. $5X8=$;) είτε σε μορφή απλών προβλημάτων (π.χ. πόσα πόδια έχουν οι 7 κότες;)
2. Υπολόγισε κάθε φορά πόσες μπαλίτσες θα έχεις και γράψε δίπλα με αριθμούς το αποτέλεσμα.

Π.χ. 2 φορές  $2 X 5 = 10$

Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών
στη λύση απλών προβλημάτων πρόσθεσης και αφάιρεσης

1. Δίνουμε στο παιδί προβλήματα που σταδιακά αυξάνεται η δυσκολία τους
 - Η Μαρία έχει στο κουμπαρά της 36€. Ο παππούς της έδωσε στην γιορτή της 52€. Πόσα χρήματα έχει τώρα;
 - Ο Γιώργος είχε 24 μαρκαδόρους. Χάρισε τους 7 στο φίλο του. Πόσοι μαρκαδόροι του έμειναν;
 - Η Κατερίνα έχει στον κουμπαρά της 78€. Η φίλη της έχει 54€ περισσότερα. Πόσα έχουν και οι δυο μαζί;
 - Η Μαργαρίτα έχει στον κουμπαρά της 67€. Ο αδερφός της έχει 32€ λιγότερα. Πόσα έχουν και οι δυο μαζί;

6.6 Υποστήριξη σε θέματα δεξιοτήτων μελέτης, διαχείρισης χρόνου και μνήμης

Για την πιο αποτελεσματική μάθηση σημαντική θεωρείται η αξιοποίηση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Οι γνωστικές στρατηγικές επιδιώκουν την τροποποίηση, την ομαδοποίηση και τη σύνδεση των πληροφοριών που περιέχονται στο μαθησιακό υλικό, έτσι ώστε η τροποποιημένη αυτή γνώση να είναι πιο εύληπτη από το μαθητή. Στις γνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνονται η οργάνωση των πληροφοριών σε γνωστικούς οργανωτές (λίστες, διαγράμματα, γνωστικοί και νοηματικοί χάρτες), η παράφραση, η περίληψη και η παραγωγή ερωτήσεων (Weinstein & Mayer, 1985 Weinstein, Husman & Dierking, 2000). Τα διαγράμματα οργάνωσης (γραφήματα, σχήματα, πίνακες) βοηθούν τον μαθητή να αποτυπώνει τις σχέσεις των κεντρικών ιδεών ενός κειμένου και να εξάγει συμπεράσματα (Πόρποδας, 2002). Επειδή όμως βασίζονται στην αντίληψη οπτικοχωρικών σχέσεων, τα διαγράμματα αυτά πρέπει να χρησιμοποιούνται από παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οπτική επεξεργασία (Deshler, Ellis & Lenz, 1996). Επιπρόσθετα, τα εξωτερικά βοηθήματα όπως οδηγίο μελέτης, υπογράμμιση, βοηθούν στον εντοπισμό των βασικών σημείων του κειμένου και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ο μαθητής μπορεί να εξουικιωθεί με μνημονικά βοηθήματα τα οποία έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά για τη βελτίωση των δεξιοτήτων μελέτης και συγκράτησης των δεδομένων στη μνήμη. Τέτοια μνημονικά βοηθήματα είναι τα ακόλουθα:

- *Ακρωνύμια*: τα αρχικά των προς απομνημόνευση εννοιών σχηματίζουν μια λέξη την οποία ο μαθητής μπορεί να θυμάται εύκολα. Για παράδειγμα, το ακρωνύμιο ΓΑΛΑ για την απομνημόνευση των ποταμών Γαλλικός, Αξιός, Λουδίας, Αλιάκμονας (Παντελιάδου, 2011).
- *Δημιουργία νοερών εικόνων*: καθώς διαβάσει ο μαθητής, φαντάζεται τις εικόνες που περιγράφονται στο κείμενο. Αυτή πρακτική είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, ειδικά για δύσκολες πληροφορίες.
- *Οπτικοποίηση*: ο μαθητής μετατρέπει μια σειρά γνώσεων σε οπτικές εικόνες. Για παράδειγμα για την ορθογραφία της λέξης «τυρί», το υ συνδέεται συνειρμικά με την οπτική εικόνα ενός κομματιού τυριού και ανακαλείται κάθε φορά που γράφεται η λέξη (για περισσότερες μετατροπές των λέξεων σε εικονογραφικές αναπαραστάσεις βλ. και Μαυρομάτη, 2004, 2008).
- *Ταξινόμηση των πληροφοριών*: σε εννοιολογικές κατηγορίες (ζώα, φρούτα, λουλούδια).
- *Δημιουργία μιας ιστορίας* που περιέχει τις λέξεις προς μάθηση.
- *Σβολοποίηση*: τεμαχισμός των πληροφοριών σε μικρότερα μέρη που είναι πιο εύκολο να απομνημονευθούν. Για παράδειγμα η χρονολογία 1204 μπορεί να σπάσει σε δύο κομμάτια 12 ετών και 04 που είναι ο 4^{ος} μήνας του έτους.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επλέγουν, παρακολουθούν και χρησιμοποιούν τις στρατηγικές. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν η επιβεβαίωση της κατανόησης, ο εντοπισμός του προβλήματος και η επίλυση προβλήματος μέσω της χρήσης αυτοερωτήσεων (ερωτήσεις προς τον εαυτό).

Ακολουθεί παράδειγμα χρήσης αυτοερωτήσεων με στόχο την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς.

Όταν ένας μαθητής ξεκινά την προετοιμασία του για τα μαθήματα του σχολείου, σκέφτεται και θέτει στον εαυτό του τις εξής ερωτήσεις:

- Σχεδιασμός: *Πόσο χρόνο θα αφιερώσω στη μελέτη; Με ποιο μάθημα θα ξεκινήσω; Ποιες στρατηγικές θα χρησιμοποιήσω; Τι ζητά το πρόβλημα;*
- Παρακολούθηση: *Είμαι βέβαιος ότι το έχω κατανοήσει; Μήπως πηγαίνω πολύ γρήγορα; Έχω διαβάσει καλά;*
- Έλεγχος: *Μήπως πρέπει να αλλάξω τις στρατηγικές που χρησιμοποιώ; Μήπως πρέπει να ζητήσω βοήθεια; Μήπως πρέπει να διακόψω για λίγο την μελέτη; Αυτά που έχω κάνει εξυπηρετούν το στόχο μου;*
- Ρύθμιση: *Να μελετήσω ξανά τα σημεία που δεν έχω κατανοήσει; Να διαβάσω πιο αργά ένα δύσκολο σημείο; Να μοιράσω τον χρόνο μελέτης ανάλογα με τη σπουδαιότητα αυτών που διαβάζω;*

Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών προγραμμάτων διδασκαλίας στρατηγικών μελέτης (Olson&Platt, 2000) είναι τα παρακάτω:

- Οι στρατηγικές μελέτης πρέπει να είναι λειτουργικές και προσαρμοσμένες στις ανάγκες του μαθητή.
- Οι μαθητές πρέπει να αντιληφθούν ότι οι στρατηγικές είναι χρήσιμες, απαραίτητες και αποτελεσματικές για τη λύση προβλημάτων.
- Η διδασκαλία πρέπει να είναι άμεση, συστημική, οργανωμένη και να χωρίζεται σε βήματα. Σημαντικό είναι επίσης να παρουσιάζονται παραδείγματα, να ερμηνεύονται τα δύσκολα σημεία και να παρακολουθείται η επίδοση του μαθητή.
- Η διδασκαλία πρέπει να υποδεικνύει ποιες στρατηγικές, πώς και πότε θα χρησιμοποιηθούν, και γιατί θα ωφελήσουν τον μαθητή.
- Τα διδακτικά μέσα πρέπει να προσελκύουν το ενδιαφέρον, να έχουν σχέση με το στόχο και να είναι κατανοητά στον μαθητή.

Στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται πολλά βοηθήματα τα οποία διευκολύνουν τους μαθητές στο σύστημα και στη διαδικασία της μελέτης. Τέτοια είναι το READSγια τη μελέτη ενός κειμένου (Review –επανάλαβε την ανάγνωση των τίτλων και υποτίτλων, Examine–εξέτασε τις τονισμένες λέξεις, Ask - ρώτησε «τι περιμένω να μάθω», Do–μελέτησε, Summarize–κάνε περίληψη), και το CAPSγια τα λογοτεχνικά κείμενα (Characters–χαρακτήρες, Aim–σκοπός, Problem–ποιο είναι το πρόβλημα, Solved–ποια είναι η λύση). Αντίστοιχα, το πρόγραμμα SQ3 τωνMcCormickκαι Cooper (1991) βασίζεται στη διδασκαλία πέντε στρατηγικών (Survey–επισκόπηση του κειμένου, Question - δημιουργία ερωτήσεων, Read–

ανάγνωση και ταυτόχρονη απάντηση των ερωτήσεων που τέθηκαν, Recite–επανάληψη των βασικών σημείων, Review–ανασκόπηση).

Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών οργάνωσης χρόνου προτείνεται η οργάνωση του ημερήσιου και εβδομαδιαίου προγράμματος του μαθητή με τη χρήση εξωτερικών βοηθημάτων, για παράδειγμα εβδομαδιαίο οργανοπρόγραμμα, ημερήσιο λεπτομερές πρόγραμμα, πίνακες καθηκόντων, λίστες ελέγχου, υπενθυμίσεις για την έναρξη και τη λήξη της μελέτης ενός μαθήματος με βοηθήματα όπως κλεψύδρα, ξυπνητήρι, τοποθέτηση αντικειμένων σε συγκεκριμένες θέσεις κλπ.

Τέλος, θα πρέπει να αναγνωριστεί και να είναι σεβαστό το ατομικό στυλ μελέτης του κάθε μαθητή. Για παράδειγμα, ορισμένα παιδιά χρειάζονται πολλά διαλείμματα, γρήγορη εναλλαγή ερεθισμάτων, χρήση οπτικών και ακουστικών βοηθημάτων. Η μάθηση είναι μια κατ' εξοχήν κοινωνική δραστηριότητα (γονείς-παιδιά, μαθητές-μαθητές, ειδικός-παιδί), επομένως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η μελέτη πρέπει να πραγματοποιείται μέσα σε φιλικό κλίμα για το παιδί, να παρέχεται μεγάλη ενίσχυση και να δίνεται έμφαση στην προσπάθεια.

6.7 Ενίσχυση του ψυχοκοινωνικού τομέα

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τη χαμηλή σχολική επίδοση, έχουν να αντιμετωπίσουν πληθώρα άλλων προβλημάτων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Rumfey & Reason (1995), τα παιδιά αυτά δεν έχουν μόνο να αντιμετωπίσουν την προσωπική τους αίσθηση αποτυχίας, αλλά και την αρνητική στάση των συμμαθητών τους, των εκπαιδευτικών, μερικές φορές ακόμη και των γονέων.

Η παροχή ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να συνδυάζεται επίσης με συμβουλευτική υποστήριξη των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων προκειμένου να αντιμετωπιστούν πληρέστερα όλες οι δυσκολίες του μαθητή (Fijalkow, 1997 Miles & Varga, 1995 Thomson, 1995 Δόικου – Αυλίδου, 2002 Χατζηχρήστου, 2004^α). Οι παρεμβάσεις αποσκοπούν:

- Στην ενημέρωση του παιδιού, των γονέων του και των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.
- Στην προετοιμασία του παιδιού για την αντιμετώπιση πιθανών αποτυχιών του.
- Στην ανάπτυξη κινήτρων και στην βελτίωση της αντίληψης του παιδιού για τις ικανότητές του σε άλλους τομείς που δεν σχετίζονται με το σχολείο.
- Στη μείωση του άγχους και των φόβων που είναι πιθανό να βιώνει το παιδί για τα μαθήματα και το σχολείο γενικότερα.
- Στην βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων.
- Στην βελτίωση των σχέσεων γονέων-παιδιού-εκπαιδευτικών και στην προαγωγή της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου.

Οι παρεμβάσεις είναι δυνατόν να έχουν διάφορες μορφές, που συνήθως εφαρμόζονται συνδυαστικά:

- Ατομική συμβουλευτική παράλληλα με παρέμβαση στον γνωστικό τομέα: ενίσχυση του αισθήματος επιτυχίας, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, καλλιέργεια εσωτερικού ελέγχου, μείωση των συμπτωμάτων στρες, ενίσχυση μη ακαδημαϊκών τομέων (Burton, 2004Lawrence, 1985 1996).
- Εκπαίδευση σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες: εξάσκηση σε κοινωνικές δεξιότητες, δραστηριότητες ομαδικού παιχνιδιού, ομαδική εργασία, ευαισθητοποίηση στην ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Kavale & Mostert, 2004 Vaughn et al., 1998). Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται από ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς μετά από εξειδικευμένη κατάρτιση.
- Συμβουλευτική γονέων: υποστήριξη προκειμένου να υπάρχει μια σαφής εικόνα των ικανοτήτων και των αδυναμιών

Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν μελέτες για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα αυτών των παιδιών. Ως ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται μια δυναμική διαδικασία που αφορά την αλληλεπίδραση προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων επικινδυνότητας, ενδογενών και περιβαλλοντικών, οι οποίοι δρουν με στόχο να ανατρέψουν τις αρνητικές συνέπειες. Οι μελέτες αυτές εντοπίζουν τους προστατευτικούς παράγοντες που μειώνουν την εμφάνιση των προβλημάτων και αυξάνουν τα θετικά αποτελέσματα. Ο στόχος των παρεμβατικών προγραμμάτων είναι να υποστηριχθεί το παιδί προκειμένου να ενισχυθεί στους τομείς που συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι παράγοντες αυτοί κατηγοριοποιούνται σε πέντε κατηγορίες: α) χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα οποία οδηγούν σε θετικές αντιδράσεις των προσώπων του στενού περιβάλλοντος, β) αξίες και δεξιότητες του ατόμου, γ) γονική φροντίδα, δ) διαθεσιμότητα υποστηρικτικών ενηλίκων που παίζουν τον ρόλο του μέντορα και ε) ευκαιρίες σε μεταβατικά στάδια στη ζωή των παιδιών, π.χ. από τη δευτεροβάθμια στη τριτοβάθμια εκπαίδευση ή στην αναζήτηση επαγγέλματος.

Μια αντίστοιχη κατηγοριοποίηση σε ατομικούς και περιβαλλοντικούς και περιβαλλοντικούς προστατευτικούς παράγοντες προτείνουν οι Riddickκαι οι συνεργάτες της (2002).

Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες

- Κοινωνικές δεξιότητες (διαπροσωπικές σχέσεις, φιλίες)
- Υψηλή αυτοεκτίμηση
- Ικανότητα ευελιξίας και επίλυσης προβλημάτων
- Αίσθηση χιούμορ
- Προσωπική επάρκεια
- Ταλέντα ή χαρίσματα

Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες

- Γονική φροντίδα και υποστήριξη
- Ασφαλείς σχέσεις με τους γονείς
- Ύπαρξη προτύπων στο πλαίσιο της οικογένειας
- Έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση
- Υποστήριξη από φίλους
- Φίλοι ή άτομα με παρόμοιες δυσκολίες
- Εκπαιδευτικός ή άλλος ενήλικας που πιστεύει στις δυνατότητες του παιδιού

Σχετικά με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ο Lawton υποστηρίζει ότι οποιοσδήποτε ενήλικας, ο οποίος μπορεί να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα αποδοχής και να δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους, μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια. Η ψυχοκινητική αντιμετώπιση θα πρέπει να αφορά το παιδί, την οικογένεια, το σχολικό και το ευρύτερο περιβάλλον. Απαραίτητη είναι η παροχή κατάλληλης στήριξης για την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους του και με τους ενήλικους, και για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, τη δημιουργία κινήτρων και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση (Miles, 1995). Η σωστή και ειλικρινής ενημέρωση για τις δυσκολίες του παιδιού και η συνεχής συνεργασία με τους γονείς, το παιδί και τον εκπαιδευτικό είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος προσέγγισης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Η πρόοδος των παιδιών αυτών είναι τις περισσότερες φορές πιο αργή από το μέσο όρο των συνομηλίκων τους, καθώς χρειάζονται περισσότερο χρόνο, προσπάθεια και υποστήριξη για να πετύχουν μια ικανοποιητική επίδοση. Τα παιδιά τα οποία έχουν κατανόηση, υποστήριξη και ενθάρρυνση από ο σπίτι και το σχολείο και λαμβάνουν εξειδικευμένη βοήθεια, παρουσιάζουν πιο θετική εξέλιξη. Η συναισθηματική τους στήριξη επομένως αποτελεί πού σημαντικό παράγοντα για την προσαρμογή τους αλλά και για την θετική έκβαση των προσπαθειών τους.

Όπως φαίνεται λοιπόν, οι παρεμβάσεις, παράλληλα με την ενίσχυση των γνωστικών των γνωστικών λειτουργιών, θα πρέπει να εστιάζονται στη δημιουργία κινήτρων και σε κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να διατηρηθεί η θετική εικόνα του εαυτού και να προληφθούν τα κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα που πολλές φορές συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες. Η θετική έκβαση της παρέμβασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τον βαθμό συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και την αποτελεσματική παροχή υποστήριξης από το ψυχολόγο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ & ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

7.1 Η αντίδραση της οικογένειας στην ανακάλυψη της ύπαρξης μαθησιακής δυσκολίας

Όταν η οικογένεια ανακαλύπτει τη μαθησιακή δυσκολία ενός παιδιού της, βιώνει μια ανατροπή της εικόνας που έχει γι' αυτό. Η ανατροπή αυτή βιώνεται ως απώλεια που εισάγει την οικογένεια σε μια ενδοψυχική διεργασία ανάλογη του πένθους (Abrams&Jules, 1991). Αυτό που πυροδοτεί το πένθος είναι η απώλεια της φαντασιωτικής εικόνας του παιδιού μέσα τους, ως απόρροια της αλλαγής της πραγματικής εικόνας (Sharīro & Zinner, 1990). Οι γονείς θα πρέπει να διαχειριστούν τη μεγάλη απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στη φαντασιωτική αναπαράσταση του παιδιού και στην πραγματική του εικόνα.

Συχνά, η πρώτη αντίδραση της οικογένειας είναι η σύγχυση. Οι γονείς αναρωτιούνται γιατί να συμβαίνει κάτι τέτοιο σε αυτούς. Νιώθουν σαν να τιμωρούνται για κάτι που διέπραξαν. Συχνά επιδίδονται σε έναν αγώνα δρόμου από τον έναν ειδικό στον άλλον, ψάχνοντας με αγωνία μια απάντηση για την αιτία εμφάνισης της μαθησιακής δυσκολίας και ασφαλώς μια άμεση θεραπεία. Η σύγχυση αυτή, εάν διαρκέσει πολύ, μπορεί να έχει καταστροφικές συνέπειες για τη σχέση γονέα-παιδιού (Weisskop, 1969).

Μια άλλη συνήθης αντίδραση είναι η άρνηση ύπαρξης της μαθησιακής δυσκολίας. Η άρνηση αυτή δηλώνει ότι οι γονείς δυσκολεύονται να διαχειριστούν τη διαφορά ανάμεσα στη φαντασιωτική και την πραγματική εικόνα του παιδιού τους. Συνεπώς ο εντοπισμός και η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση βοηθούν την οικογένεια να αποδεχτεί το πρόβλημα του παιδιού. Η οικογένεια πρέπει πρώτα απ' όλα να αντιληφθεί τη φύση του προβλήματος, πριν το αποδεχτεί.

Η ολοκλήρωση της διάγνωσης της μαθησιακής δυσκολίας και η διατύπωσή της από τους ειδικούς αντιμετωπίζεται από τους γονείς με συναισθήματα αμφιθυμίας. Την αμφιθυμία αυτή μπορεί να την ξεπεράσουν και να τη διαχειριστούν, αλλά μπορεί και να τη στρέψουν στο εξωτερικό περιβάλλον ή στους ίδιους. Η προβολή της επιθετικότητας μπορεί να στραφεί: α) στο σχολείο, στον δάσκαλο ή στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα οποία θεωρούν υπεύθυνα για το πρόβλημα του παιδιού, β) στο ίδιο το παιδί. Μια συνήθης άμυνα των γονιών απέναντι στην ασυνείδητη αμφιθυμία τους προς το παιδί είναι η υπερπροστατευτική συμπεριφορά (Abrams & Jules, 1991).

Όταν η αμφιθυμία στρέφεται στους ίδιους τους γονείς, τότε βιώνεται ως ενοχή. Η ενοχή έχει πολλές πηγές: οι γονείς βιώνουν το παιδί ως προβολή του εαυτού τους και βιώνουν τη μειονεξία του παιδιού ως αντανάκλαση των δικών τους μειονεξιών. Στην περίπτωση αυτή οι γονείς αναπτύσσουν πεποιθήσεις του τύπου ότι οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού συνδέονται με οικογενειακούς γενετικούς παράγοντες ή ότι τα παιδιά πληρώνουν τις αμαρτίες των γονιών ή ότι ένα ατύχημα ή μια συμπεριφορά ευθύνεται για το πρόβλημα του παιδιού τους. Οι μύθοι αυτοί βαραινούν την

οικογένεια η οποία βιώνει συναισθήματα που συχνά διστάζει να ομολογήσει και να τα μοιραστεί.

Οι ενοχές αυτές μπορεί να έχουν καταστροφικά αποτελέσματα για τη σχέση γονέων-παιδιού. Οι γονείς συχνά λόγω των ενοχών γίνονται υπερβολικά ανεκτικοί και υποχωρητικοί στις απαιτήσεις του παιδιού, με αποτέλεσμα αυτό να αναπτύσσει τάσεις εκμετάλλευσης της ανεκτικότητας αυτής. Στην περίπτωση αυτή, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει τη δυσκολία του για να ελέγξει τους γονείς και κατ' επέκταση το σχολείο (Abrams & Kaslow, 1976). Επίσης η γονική ενοχή μπορεί να οδηγήσει στη συναισθηματική απόσυρση των γονιών, οι οποίοι έτσι απορρίπτουν το παιδί. Τότε η οικογένεια λειτουργεί υπό την επίρεια ενός ναρκισσιστικού τραύματος που συνδέεται με τη δυσκολία τους να προβάλλουν τις προσδοκίες τους στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Η παρέμβαση του ψυχολόγου σε αυτή την περίπτωση είναι πολύ σημαντική, διότι θα τους δώσει κατευθύνσεις ώστε να διαχειριστούν το άγχος τους για το μέλλον του παιδιού και τη ματαιώση που πηγάζει από τις συνεχείς δυσκολίες του παιδιού στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η αντίδραση στη ματαιώση αυτή φαίνεται να είναι πιο έντονη στους γονείς που αξιολογούν υψηλά την ακαδημαϊκή επίδοση και επιτυχία. Μια συχνή αντίδραση των γονέων αυτών είναι να κατηγορούν ο ένας τον άλλον. Μια σημαντική λειτουργία του ειδικού είναι να κατανοήσει το άγχος τους, να λειτουργήσει με ενσυναίσθηση ώστε να τους βοηθήσει να διαχειριστούν την κατάσταση. Για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες το σχολικό περιβάλλον γίνεται πηγή ματαιώσης. Είναι σημαντικό λοιπόν στο σπίτι να αισθάνεται αποδεκτό.

7.2 Η δυναμική της οικογένειας με ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες

Η οικογένεια είναι το κύριο πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού. Η δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού είναι απόρροια της αλληλεπίδρασής του με όλα τα περιβάλλοντα που έρχεται σε επαφή: οικογένεια, σχολείο, κοινωνία.

Η μαθησιακή δυσκολία στην οικογένεια, δείχνει από ερευνητικά ευρήματα πως έχει αρνητικές αλλά και θετικές επιδράσεις. Το πώς θα διαχειριστεί μια οικογένεια την ύπαρξη της μαθησιακής δυσκολίας εξαρτάται από ενδογενείς αλλά και από εξωγενείς παράγοντες. Ως ενδογενείς παράγοντες θεωρούνται η φάση του κύκλου ζωής της, τον βαθμό ευελιξίας της ώστε να προσαρμόζεται στις αλλαγές, την ικανότητά της να λειτουργεί ως ένα ασφαλές πλαίσιο για τα μέλη της και να εμπεριέχει τα άγχη τους έτσι ώστε αυτά να μπορούν να τα διαχειριστούν. Ως εξωγενείς θεωρούνται η ύπαρξη ή απουσία πλεγμάτων στήριξης, η συνύπαρξη άλλων αγχογόνων καταστάσεων όπως ανεργία, μετανάστευση, χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση, πολιτισμικό πλαίσιο κ.ά.

Μια θετική επίδραση της ύπαρξης της μαθησιακής δυσκολίας είναι η τάση των οικογενειών αυτών να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση, σε σχέση με τις οικογένειες χωρίς παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, στην προσωπική ανάπτυξη: αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε πολιτιστικές δραστηριότητες και γενικότερα αναπτύσσουν περισσότερο μια κουλτούρα προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών τους (Margalit & Heimann, 1986). Έτσι το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οδηγήσει την οικογένεια να δραστηριοποιηθεί. Επίσης η αυξημένη ανάγκη για φροντίδα στην καθημερινή ζωή

φαίνεται μα οδηγεί τις οικογένειες αυτές στην αύξηση της συνοχής τους και στην προώθηση θετικών οικογενειακών σχέσεων (Dyson, 1996 * Christenson, 1990).

Ωστόσο μια οικογένεια με παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έρχεται αντιμέτωπη με έντονες πηγές άγχους (Dyson, 1996). Επιπλέον, οι καθημερινές ανάγκες φροντίδας είναι αυξημένες. Συνεπώς, οι οικογένειες αυτές οδηγούνται σε υψηλό βαθμό εξουθένωσης, και κυρίως, λόγω του ρόλου τους, οι μητέρες (West, 2000). Επίσης, ο δεσμός γονιών-παιδιού εμφανίζεται ανασφαλής, λόγω του ότι πλήττεται ο ναρκισσισμός των γονέων. η δυσκολία να ταυτιστούν με το παιδί τους μπορεί να βιωθεί ως μια απώλεια. Από τη στιγμή της σύλληψης, ήδη, οι γονείς φαντάζονται το τέλειο παιδί, ένα είδος ιδανικού εγώ. Έτσι το παιδί γίνεται πεδίο προβολής όλων των χαρακτηριστικών που οι γονείς θαυμάζουν πάνω τους ή θα ήθελαν να έχουν. Ένα από τα καθήκοντα ενός γονέα είναι να δέχεται την πραγματικότητα του παιδιού, έτσι ώστε να μην υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην επιθυμητή εικόνα που ο ίδιος έχει για το παιδί και στην πραγματική εικόνα του παιδιού.

Το γεγονός μάλιστα ότι το πρόβλημα ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι φανερό στην εξωτερική εμφάνισή του, αλλά αφορά τη δυσκολία του να αναπτύξει κάποιες δεξιότητες (γραπτός, προφορικός λόγος), κάνει μεγαλύτερο τον ασυνείδητο φόβο των γονιών (Abram & Kaslow, 1976). Η διαπίστωση του προβλήματος οδηγεί σε μια αντίδραση ανάλογη του πένθους, η οποία θα πρέπει να ολοκληρωθεί επιτυχώς ώστε να μπορέσει το παιδί να αναπτυχθεί σωστά.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της λειτουργίας των οικογενειών με παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, είναι η δυσκολία τοποθέτησης ορίων ανάμεσα στα μέλη, καθώς και ανάμεσα στην οικογένεια και στο εξωτερικό περιβάλλον (Culbertson & Silovsky, 1996). Τα όρια είναι οι κανόνες που καθορίζουν το βαθμό αυτονομίας και ιεραρχίας ανάμεσα στα μέλη. Όταν σε μια οικογένεια τα όρια δεν είναι σαφή, τότε ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού δεν μπορεί να αυτονομηθεί. Στις οικογένειες αυτές, τα όρια είναι ασαφή, διότι οι γονείς αναπτύσσουν υπερπροστατευτική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί. Αυτή η συμπεριφορά είναι στην αρχή μια φυσιολογική αντίδραση, εμμένοντας όμως υπερπροστατευτικοί, παρατείνουν την εξάρτηση αλλά και τις άλλες δυσκολίες του παιδιού (Culbertson & Silovsky, 1996).

Στον αντίποδα της υπερπροστασίας βρίσκεται η συναισθηματική απομάκρυνση ή η κριτική στάση του γονέα λόγω της απογοήτευσης που νιώθει για το παιδί. Αυτή η αντίδραση οδηγεί το παιδί σε περεταίρω δυσλειτουργία, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων, προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων.

Επίσης, οι γονείς αν δεν έχουν την ευελιξία να προσαρμόσουν τις προσδοκίες τους στις ικανότητες του παιδιού, τότε πιθανών να λειτουργήσουν υπερ-αναπληρώνοντας την ματαιώσή τους μέσω παροχής ιδιαίτερων προνομίων στο παιδί. Ταυτόχρονα, η συμπεριφορά αυτή οδηγεί τα αδέρφια να νιώσουν παραμέληση, ζήλια, θυμό.

Ένα άλλο στοιχείο αυτών των οικογενειών είναι πως το παιδί γίνεται το πεδίο προβολής όχι μόνο της έντασης που υπάρχει ανάμεσα στους γονείς, αλλά και των άλλων οικογενειακών προβλημάτων. Σε αυτές τις οικογένειες επικρατεί ο μύθος ότι για όλες τις κακοτυχίες της οικογένειας φταίει η μαθησιακή δυσκολία και το παιδί νοείται ως η πηγή όλων των προβλημάτων της οικογένειας.

Επίσης, μπορεί ο ένας γονιός να στραφεί εναντίον του άλλου. Το παιδί αντιπροσωπεύει τον αρνητικό, καταστροφικό δεσμό που τους κρατάει δεμένους μαζί. Το παιδί γίνεται το σύμβολο μιας κοινής προσπάθειας να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες για τις οποίες νιώθουν ενοχή. Ο δεσμός τους βιώνεται ως καταστροφικός. Έτσι το παιδί, εκτός από τις δυσκολίες του, έχει να αντιμετωπίσει και τον δυστυχισμένο γάμο των γονιών του. Σε μια τέτοια κατάσταση ο ένας γονέας μπορεί να συμμαχήσει με το παιδί ενάντια στον άλλο γονέα. Αυτό εκφράζεται μέσα από συμπεριφορές αυτοθυσίας προς το παιδί. Η υπερβολική αυτή αφοσίωση του ενός γονέα αποκλείει τον άλλο γονέα, ο οποίος νιώθει αποκλεισμένος και θυμωμένος και απομακρύνεται από το παιδί (Poikkeus et al., 1999).

7.3 Τα αδέλφια

Τα αδέλφια συχνά αναλαμβάνουν άκαμπτους ρόλους, όπως αυτόν του άριστου μαθητή ή του διαμεσολαβητή (Atkins, 1991). Τα αδέλφια επιδιώκουν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονιών, σε επιτεύγματα ή περιοχές που εκείνοι αξιολογούν θετικά (Silver, 1989).

Η σχέση των αδελφών είναι πολύ σημαντική. Είναι μια σχέση ανταγωνισμού, ως προς την αγάπη των γονιών, αλλά και ταύτισης μεταξύ τους. Έχει υποστηριχθεί πως τα αδέλφια παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλή εικόνα εαυτού λόγω της ταύτισης με το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες (Grolnick & Ryan, 1990). Ωστόσο, άλλα ευρήματα υποστηρίζουν το αντίθετο (Dyson, 1996).

Επίσης, συχνά τα αδέλφια νιώθουν παραμελημένα λόγω της επικέντρωσης της προσοχής των γονιών στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό οδηγεί σε θυμό ή/και ζήλια (Grolnick & Ryan, 1990). Η στάση τους απέναντι στον αδελφό/αδελφή με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι απορριπτική, και να λειτουργούν σαν να αγνοούν την ύπαρξη του/της. Η στάση αυτή είναι ενδεικτική τη συναισθηματικής φόρτισης και συχνά οδηγεί σε αισθήματα ενοχής (Silver, 1989). Μπορεί να νιώθουν ντροπή ή αντίστροφα αίσθημα ανωτερότητας. Όταν νιώθουν καλύτεροι ή ικανότεροι μπορεί να νιώσουν ενοχή, με αποτέλεσμα να προσπαθούν να μειώσουν τις επιτυχίες τους.

Ωστόσο η συμπεριφορά τους θα καθοριστεί από τον τρόπο που θα το διαχειριστούν οι γονείς (Abrams & Kaslow, 1976). Για παράδειγμα, συχνά οι γονείς αποδίδουν στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες τη δική τους αδυναμία. Βιώνουν το παιδί σαν ένα υπερβολικά εύαλωτο πλάσμα το οποίο θα πρέπει να προστατεύουν. Έτσι προσδοκούν να μην εισπράξει το παιδί την επιθετικότητα του περιβάλλοντος. Απαγορεύουν την έκφραση της επιθετικότητας και του ανταγωνισμού ανάμεσα στα αδέλφια. Αυτή η παρεμπόδιση της φυσικής ροής της επιθετικότητας που υπάρχει στην ανταγωνιστική αδελφική σχέση μπορεί να έχει ολέθρια αποτελέσματα, τόσο για την σχέση τους όσο και για την εικόνα του εαυτού. Το μεν παιδί με μαθησιακές δυσκολίες επιβεβαιώνει την προβολή των γονιών ότι είναι εύαλωτο, ο δε αδελφός/αδελφή ότι η επιθετικότητά του είναι καταστροφική, αφύσικη και τερατώδης.

7.4 Παρέμβαση

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών δεν θα πρέπει να στοχεύει μόνο στο παιδί που έχει μαθησιακά προβλήματα, αλλά και στο πλαίσιο αλληλεπίδρασής του: την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης θα πρέπει να γίνεται με την συνεργασία του εκπαιδευτικού και των άλλων ειδικών (Wilchesky & Reynolds, 1986).

Η παρέμβαση του κλινικού ψυχολόγου θα πρέπει να επικεντρωθεί, σε συνεργασία με άλλους ειδικούς που ασχολούνται με το παιδί, στα πεδία της συναισθηματικής συγκρότησης του παιδιού και του πλαισίου μέσα στο οποίο κινείται και αλληλεπιδρά. Στόχος της παρέμβασης του κλινικού θα πρέπει να είναι η αποφυγή των αρνητικών επιπτώσεων της μαθησιακής δυσκολίας στην προσωπικότητα του παιδιού και η στήριξη της οικογένειας ώστε να αποδεχτεί τη μαθησιακή δυσκολία (Abrams & Jules, 1991).

Ο δάσκαλος εκτός από εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργήσει και ως θεραπευτής, διότι το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται μια σχέση κατανόησης και αποδοχής (Abrams & Kaslow, 1976). Ο δάσκαλος θα πρέπει να ακούει το παιδί με προσοχή και ενσυναίσθηση, χωρίς να κάνει κριτική, χωρίς να είναι υπερβολικά παρεμβατικός. Το παιδί έτσι θα ζήσει μια διορθωτική εμπειρία που θα χαρακτηρίζεται από αποδοχή και εμπιστοσύνη. Ο δάσκαλος επίσης, θα πρέπει να έχει εκπαιδευτεί για να ξέρει πώς οι μαθησιακές δυσκολίες παρεμβαίνουν στις ακαδημαϊκές δεξιότητες του παιδιού και θα πρέπει να γνωρίζει την ψυχολογία της οικογένειας ώστε να μπορεί να καταλάβει τον τρόπο που αυτή αντιμετωπίζει το παιδί αλλά και τον ίδιο. Έτσι, θα μπορέσει να διαχειριστεί καλύτερα μικρές ή μεγάλες κρίσεις στη σχέση των γονιών με το παιδί αλλά και με τον ίδιο. Μπορεί να διαγνώσει συχνά αναμενόμενες αλλά δύσκολες συμπεριφορές, όπως τον θυμό των γονιών απέναντι στο δάσκαλο ή το παιδί, ή τη χρήση της δυσκολίας από το παιδί ώστε να παρατείνει την εξάρτηση από τους μεγάλους.

Οι γονείς θα πρέπει να έχουν έγκαιρη και έγκυρη πληροφόρηση σχετικά με το πρόβλημα του παιδιού. Έτσι θα μπορούν να διαμορφώσουν τις προσδοκίες τους απέναντι στο παιδί. Θα πρέπει, για παράδειγμα, να γνωρίζουν πώς η μαθησιακή δυσκολία επιδρά σε κάποιες πλευρές της συμπεριφοράς του παιδιού στο σπίτι. Επίσης θα πρέπει να έχουν επαρκή πληροφόρηση, ώστε να καταλάβουν πώς οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού επιδρούν στις δραστηριότητες της οικογένειας (Ziegler & Holden, 1988). Είναι σημαντικό να γνωρίζουν ότι ο ρόλος τους είναι να διευκολύνουν την ανάπτυξη του παιδιού (Winnicott, 1945), όχι να παρεμβαίνουν καταλυτικά, π.χ. να κάνουν εκείνοι τις εργασίες του παιδιού ή να αναλαμβάνουν εκείνοι πρωτοβουλίες που το παιδί πρέπει να αναλάβει.

Οι ειδικοί θα πρέπει να συμπεριλάβουν στο θεραπευτικό τους σχήμα την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα (Aronte, 1976). Η αντιμετώπιση είναι πολύπλευρη και εξατομικευμένη. Σε κάποιες οικογένειες η ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση είναι αρκετοί. Σε αυτήν την περίπτωση οι γονείς διδάσκονται πώς να βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα. Ο ειδικός προσπαθεί να βελτιώσει τον τρόπο διδασκαλίας των γονιών και γενικότερα τον βαθμό και το είδος της εμπλοκής τους (Steinert et al., 1981).

Μετά τη διάγνωση των χαρακτηριστικών της μαθησιακής δυσκολίας θα πρέπει η ομάδα των ειδικών να αποφασίσει την επιλογή του σχεδίου παρέμβασης. Μια θεμελιώδης ερώτηση που πρέπει να απαντηθεί είναι η εξής: Η παρέμβαση θα είναι μόνο εκπαιδευτική ή και ψυχολογική;

Παρά το γεγονός πως έχει υποστηριχθεί ότι η επίλυση των οικογενειακών συγκρούσεων επδρά θεραπευτικά και στις δυσκολίες που σχετίζονται με την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών (Hauftecht & Mitchel, 1978), ωστόσο η ψυχολογική παρέμβαση με τη στενή έννοια της θεραπείας δεν συνιστά μια παγιωμένη πρακτική στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό εξηγεί και το γεγονός ότι οι αναφορές στα αποτελέσματα της εφαρμογής της ψυχαναλυτικής ή γνωσιακής θεραπείας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ελάχιστες (Hollins & Sinason, 2000).

Ωστόσο, σε περιπτώσεις όπου η οικογένεια εμφανίζει έντονη και κυρίως μόνιμη δυσλειτουργία, η θεραπευτική αντιμετώπιση είναι απαραίτητη. Το κύριο κριτήριο της θεραπευτικής παρέμβασης είναι η διαπίστωση ότι η οικογένεια βιώνει την ύπαρξη της μαθησιακής δυσκολίας ως ένα τραύμα που αδυνατεί να ξεπεράσει (Hollins & Sinason, 2000). Επιπλέον, ο κλινικός ψυχολόγος θα πρέπει να λάβει υπόψη του τη φάση του κύκλου ζωής που βρίσκεται η οικογένεια καθώς και την ύπαρξη άλλων αγχογόνων βιωμάτων στη ζωή της.

Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητο να ενισχυθεί η γονική εμπλοκή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι γονείς μπορούν να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία με πολλούς τρόπους. Η εμπλοκή τους κυμαίνεται από τη συμμετοχή τους σε ομάδες διαχείρισης της συμπεριφοράς της οικογένειας μέχρι την παροχή βοήθειας στο δάσκαλο της τάξης.

Στις περιπτώσεις που κριθεί αναγκαία η θεραπευτική παρέμβαση, θα πρέπει να επιλεγεί το καταλληλότερο θεραπευτικό σχήμα. Στην επιλογή του θεραπευτικού σχήματος θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα εξής:

- *Ατομική θεραπεία.* Το θεραπευτικό αυτό σχήμα είναι κατάλληλο στην περίπτωση όπου κρίνεται ότι δεν είναι απαραίτητο να εμπλακούν οι γονείς στη θεραπεία (π.χ. λόγω του ότι υπάρχει πρόβλημα γλώσσας, επειδή υπάρχει ψυχική ασθένεια, επειδή αρνούνται να συμμετάσχουν). Σε αυτή την περίπτωση η θεραπεία μπορεί να συμπεριλάβει μόνο το παιδί.

- Παράλληλη θεραπεία των γονιών και του παιδιού με τον ίδιο ή διαφορετικό θεραπευτή.* Το θεραπευτικό αυτό σχήμα ενδείκνυται στις περιπτώσεις όπου οι γονείς εκφράζουν έντονο θυμό προς το παιδί ή δυσλειτουργούν έντονα με την παρουσία του παιδιού. Επίσης, είναι κατάλληλη στις περιπτώσεις υπερβολικής εμπλοκής των γονιών με το παιδί. Σε τέτοιες περιπτώσεις η παράλληλη θεραπεία δίνει το μήνυμα της ιδιωτικότητας και της αυτονομίας των μελών της οικογένειας. Επίσης, ενδείκνυται όταν υπάρχει ένα οξύ συζυγικό πρόβλημα. Στην περίπτωση αυτή η παράλληλη θεραπεία θα βοηθήσει να ξεκαθαριστεί σε ποιο βαθμό η δυσαρέσκεια των συζύγων συνδέεται με τη μαθησιακή δυσκολία ή με τη δυναμική της δικής τους σχέσης. Τέλος, η παράλληλη θεραπεία συνιστάται σε περιπτώσεις παιδιών που έχουν βιώσει τέτοιο βαθμό στέρησης, ώστε τους είναι αδύνατον να μοιραστούν την προσοχή και τον χρόνο του θεραπευτή με κάποιον άλλο.
- Οικογενειακή θεραπεία.* Η συμμετοχή όλης της οικογένειας στη θεραπεία είναι η καλύτερη επιλογή όταν κάτι τέτοιο είναι εφικτό. Η παρέμβαση στοχεύει στο σύνολο του οικογενειακού συστήματος και επιπλέον δίνει τη δυνατότητα στο θεραπευτή να καταλάβει τη δυναμική όχι μόνο της οικογένειας ως συστήματος αλλά και του κάθε μέλους της. Ο οικογενειακός θεραπευτής, ανάλογα με τον θεωρητικό προσανατολισμό του, θα επικεντρωθεί σε αντίστοιχα πεδία της λειτουργίας της οικογένειας, όπως τη δομή της (όρια, ιεραρχία, τρίγωνα), την επικοινωνία (δυσλειτουργικά πρότυπα αλληλεπίδρασης, ασαφής, παράδοξη επικοινωνία), τις αφηγήσεις (τη νοηματοδότηση της συνθήκης της), την ασυνείδητη αλληλεπίδραση (μύθοι, προβολικές ταυτίσεις) κτλ.
- Ομαδική θεραπεία γονέων ή συμβουλευτική ομάδων γονέων με κοινά προβλήματα.* Η ομαδική θεραπεία ή συμβουλευτική γονέων που αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα είναι πολύ σημαντική διότι βοηθά τους γονείς να βγουν από το φαύλο κύκλο της ανεπάρκειας, της εξάρτησης και του θυμού. Επίσης, συγκεκριμένοι παράγοντες της ομαδικής θεραπείας, όπως η παγκοσμιότητα, στηρίζουν τους γονείς και έτσι διαπιστώνουν ότι δεν είναι μόνοι στο πρόβλημά τους. Φυσικά, είναι απαραίτητη η συμμετοχή και των δυο γονιών στη θεραπευτική ομάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8:
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ ΣΤΙΣ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

8.1 Εισαγωγή

Είναι πλέον εξακριβωμένο ότι τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας βρίσκονται σε ομάδες υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.

Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα συμπτώματα δεν είναι εμφανή, αλλά κάνουν δυναμικά την εμφάνισή τους με τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι γονείς εσφαλμένα εφησυχάζονται ότι το παιδί θα ξεπεράσει μόνο του τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει στην ομιλία του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παγίωση της διαταραχής και συχνά επιφέρει απογοητευτικά αποτελέσματα όταν το παιδί περνάει το κατώφλι του δημοτικού. Για αυτό κρίνεται αναγκαία η έγκαιρη πρόληψη και αποκατάσταση των διαταραχών λόγου και ομιλίας, προκειμένου να επιτευχθεί η σωστή αποκωδικοποίηση των φθόγγων, τόσο σε ακουστικό όσο και σε οπτικό επίπεδο.

Ο ρόλος του λογοθεραπευτή έγκειται στην αξιολόγηση του παιδιού προσχολικής ηλικίας και στην κατάρτιση προγράμματος έγκαιρης αποκατάστασης της διαταραχής του λόγου, προκειμένου να το προετοιμαστεί σωστά στις δραστηριότητες της γραφής και της ανάγνωσης στο δημοτικό. Έτσι, ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες για χαμηλές επιδόσεις στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και η αίσθηση χαμηλής αυτοεκτίμησης που συχνά βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Στα πρώτα χρόνια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο τα συμπτώματα κάνουν την εμφάνιση τους ως μια απροσδόκητη αποτυχία ή πολύ χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή, που δε δικαιολογεί η ηλικία, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες και το νοητικό επίπεδο του παιδιού.

Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει δυσκολίες στον γραπτό λόγο, τη γραφή, σοβαρές δυσκολίες στην ορθογραφία, αργοπορία στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Αντιμετωπίζει συχνά δυσκολίες στα μαθηματικά, ειδικά στην αφομοίωση συμβόλων και μορφών, όπως οι πίνακες πολλαπλασιασμού, δυσκολίες στη βραχύχρονη μνήμη και οργάνωση, την παρακολούθηση οδηγιών και αλληλουχιών, την κατανόηση γραπτών κειμένων. Αντιμετωπίζει μερικές φορές δυσκολίες στον προφορικό λόγο, τον χωροχρονικό προσανατολισμό, τη διάκριση δεξί-αριστερό. Οι δυσκολίες αυτές, ποιοτικά και ποσοτικά, ποικίλουν από άτομο σε άτομο με τα συμπτώματα να διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία του.

Στον τομέα της αξιολόγησης για ανίχνευση ύπαρξης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ο λογοθεραπευτής λειτουργεί ως μέλος μιας διεπιστημονικής ομάδας, στην οποία εκτός από τον ίδιο μετέχουν παιδοψυχίατρος, ψυχολόγος, εργοθεραπευτής. Ο παιδοψυχίατρος ή ψυχολόγος κάνει λήψη ιστορικού (ανάπτυξη παιδιού, δυσκολίες στο σχολείο, οικογενειακές σχέσεις) και ο λογοθεραπευτής αξιολογεί το μηχανισμό ανάγνωσης – κατανόησης κειμένου, τη γραφή (αντιγραφή, ορθογραφία, αυθόρμητο γράψιμο), την οπτική και ακουστική διάκριση λέξεων.

Τα κατάλληλα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση σε συνδυασμό με την κλινική παρατήρηση, αποκλείουν ύπαρξη άλλων διαταραχών και αναγνωρίζουν την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Έπειτα, αφού ολοκληρωθεί η διαγνωστική διαδικασία από το σύνολο της ομάδας, γίνεται παραπομπή σε κάποιο δημόσιο φορέα (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ ή Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα).

Στον τομέα της αντιμετώπισης ο λογοθεραπευτής είναι ειδικός στην καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας που είναι σημαντική για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και του μηχανισμού της ανάγνωσης. Επιπλέον, εφαρμόζει εξειδικευμένα προγράμματα που αφορούν την αντιμετώπιση των πολλαπλών ορθογραφικών λαθών με στόχο τον περιορισμό τους και ασκήσεις εξάσκησης του μηχανισμού ανάγνωσης για να αποκτήσει η ανάγνωση κειμένων αλλά και μεμονωμένων λέξεων ροή, και να περιοριστεί στο ελάχιστο ο συλλαβισμός σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου. Ο λογοθεραπευτής είναι ο ειδικός που γνωρίζει την φυσιολογική εξέλιξη του προφορικού λόγου και μπορεί να παρέμβει σε παιδιά σχολικής ηλικία με μαθησιακές δυσκολίες για την ορθή δόμηση του γραπτού λόγου ώστε οι σκέψεις να μπορούν να αποτυπωθούν σωστά με χρήση κατάλληλου λεξιλογίου και προφορικών εκφράσεων.

Παράλληλα με το ειδικό θεραπευτικό πρόγραμμα που θα σχεδιάσει για το κάθε παιδί, θα συνεργαστεί με την υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα για να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες του παιδιού. Θα συνεργαστεί επίσης με τον δάσκαλο και το σχολείο, για να προωθηθούν οι προφορικές αξιολογήσεις στο παιδί, να το ενθαρρύνουν και να του υπενθυμίζουν να χρησιμοποιεί στην τάξη τις επιτυχείς στρατηγικές που έμαθε. Με αυτό τον τρόπο θα εφαρμοστεί μια ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση του προβλήματος, το παιδί θα έχει ανατροφοδότηση από όλους εκείνους που ασχολούνται με τη μαθησιακή του εξέλιξη, θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του και θα αρχίσει να του αρέσει το σχολείο εφόσον οι αποτυχίες θα έχουν πλέον ελαχιστοποιηθεί.

Επισημαίνεται τέλος, ότι το δικαίωμα των λογοθεραπευτών, απόφοιτων των ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ΑΤΕΙ), για παροχή υπηρεσιών αξιολόγησης και αντιμετώπισης προβλημάτων τόσο του προφορικού αλλά και του γραπτού λόγου (μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία), είναι νομοθετικά κατοχυρωμένο με το ΠΔ 96/2002 (ΦΕΚ 82 τ.Α' Επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων του τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας).

8.2 Μελέτη Περίπτωσης

ΙΣΤΟΡΙΚΟ

Ο Δ.Δ. έχει γεννηθεί στις 23/09/2005 και φοιτά στην Γ΄ Δημοτικού. Έχει διάγνωση «Μεικτή Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή Λόγου και Μάθησης». Η μητέρα του είναι 32 ετών, απόφοιτη νοσηλευτικής και εργάζεται στο νοσοκομείο, ενώ ο πατέρας του, 36 ετών, είναι ιδιωτικός υπάλληλος. Είναι μοναχοπαιδί και οι γονείς του έχουν χωρίσει από το 2010. Ο πατέρας είναι αρραβωνιασμένος και δεν έχει καλές σχέσεις με τον Δ, καθώς ο ίδιος δεν θέλει να βλέπει το παιδί. Επίσης δεν προσφέρει χρήματα στην οικογένεια. Ο Δ. αναφέρει συχνά τον πατέρα, ενώ στις αρχές τον περίμενε στο παράθυρο. Έχει προσκόλληση στη μητέρα αφ' ότου χώρισαν οι γονείς και κλαίει κάθε φορά που φεύγει.

Στο αναπτυξιακό του ιστορικό η μητέρα αναφέρει καθυστέρηση λόγου, καθώς είπε τις πρώτες του λέξεις σε ηλικία 3 ετών, καθώς μέχρι τότε έδειχνε αυτό που ήθελε.. Κάθισε 5 μηνών και βάδισε 12 μηνών. Απέκτησε έλεγχο σφιγκτήρων σε 4 ηλικία ετών, ενώ είχε δυσκολίες και στον ύπνο αφού μέχρι 18 μηνών ξυπνούσε ανά 3 ώρες και πήγαινε στο κρεβάτι των γονιών του. Επίσης, χρησιμοποίησε πιπίλα για 2 χρόνια, ενώ στερεά τροφή πήρε 4 ετών (η μητρική γιαγιά του άλεθε τα φαγητά για να τα τρώει πιο εύκολα).

Η εγκυμοσύνη ήταν επιθυμητή και προγραμματισμένη. Ο πατέρας όμως ήθελε κορίτσι. Ο τοκετός ήταν φυσιολογικός και τελειόμηνος, το παιδί γεννήθηκε 3.560 kg, ενώ δεν αναφέρθηκαν περιγεννητικά συμβάντα. Ο θηλασμός διήρκτησε μόλις 2 ημέρες γιατί η μητέρα δεν ήθελε να θηλάσει γιατί σύντομα θα επέστρεφε στη δουλειά. Παρουσίασε παιδικό άσθμα και νοσηλεύτηκε για 6 ημέρες λόγω χαμηλού οξυγόνου. Παθαίνει συχνά ωτίτιδες και βρογχίτιδα.

Από τη μητέρα και το σχολείο χαρακτηρίζεται ως ένα ζωηρό παιδί, ανυπόμονο και ανυπάκουο. Στο σχολείο δεν ακολουθεί δραστηριότητες της τάξης και απομονώνεται. Στο σπίτι τον διαβάζουν η μητέρα και η γιαγιά, όμως δύσκολα συγκεντρώνεται και πρέπει να ειπωθεί η κάθε εντολή 2-3 φορές. Του αρέσει το ποδόσφαιρο, η ζωγραφική και ο παραδοσιακός χορός.

Ο Δ. έχει παρακολουθήσει σε ηλικία 5 ετών πρόγραμμα λογοθεραπείας για 1 χρόνο, όπου ολοκλήρωσε όλα τα θέματα της άρθρωσης, και εργοθεραπεία για 2 χρόνια.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2013. Δόθηκαν παιδαγωγικές δοκιμασίες της Β' Δημοτικού και ακολουθήθηκε η μεθοδολογία «Μαυροειδή».

Μέσα από την αξιολόγηση φάνηκε πως ο Δ είναι μέτρια προσανατολισμένος στο χώρο και τον χρόνο. Δεν αναγνωρίζει δεξί-αριστερό στο χώρο, στον εαυτό του αλλά και καθρεφτικά. Συγχέει τις έννοιες μήνας-εποχή. Γνωρίζει τις ημέρες και τους μήνες καθώς και την διαδοχή τους. Με εξήγηση μπορεί να πει τις εποχές.

Στο κομμάτι της **ανάγνωσης** φάνηκε πως μπορεί να διαβάζει με σχετικά ικανοποιητική ταχύτητα και άνεση δισύλλαβες λέξεις. Συλλαβίζει τις τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις, ενώ κάποιες φορές διαβάζει κατά συμπέρασμα. Χάνει τη γραμμή στην οποία θα πρέπει να διαβάσει και δεν επιστρέφει να διορθώσει παρότι το νόημα δεν συμπληρώνεται.

Από την αξιολόγηση της **κατανόησης** φάνηκε πως μπορεί να αποδίδει σωστά την κεντρική ιδέα του κειμένου. Ωστόσο δυσκολεύεται να απαντήσει προφορικά σε ερωτήσεις του κειμένου και οι γραπτές του απαντήσεις δεν έχουν ολοκληρωμένη συντακτική δομή (Υ-Ρ-Α).

Στον έλεγχο των **γραφοκινητικών δεξιοτήτων** παρατηρήθηκε σωστή στάση σώματος και σύλληψη μολυβιού. Ωστόσο δεν ξεκινάει με κεφαλαίο, δεν τηρεί το πλαίσιο και τα σημεία στίξεως. Επίσης δεν τηρεί πάντα αποστάσεις και όρια των λέξεων και δεν τονίζει. Τέλος, αντιστρέφει το σύμπλεγμα μπ(γράφει πιμανάνα αντί πιανάνα). Τα παραπάνω παρατηρήθηκαν και στην γραφή καθ' υπαγόρευση και στην αντιγραφή. Στο κομμάτι της **ορθογραφίας** φαίνεται πως δεν γνωρίζει τους βασικούς ορθογραφικούς κανόνες που έχει διδαχθεί και πραγματοποιεί και θεματικά λάθη.

Κατά την **παραγωγή γραπτού λόγου**, συζητήθηκε το θέμα «Τι κάνεις το πρωί μόλις ξυπνάς» και έπειτα ζητήθηκε να το γράψει. Το κείμενο ανταποκρίνεται στις σημασιολογικές απαιτήσεις του θέματος. Υπάρχει δυσκολία στη σύνταξη (έχει χαρακτηριστικά προφορικού και όχι γραπτού λόγου) και αποτελείται από παρατακτικά συνδεδεμένες προτάσεις. Τέλος, συμπληρώνει πληροφορίες που τον βγάζουν εκτός θέματος.

Στην **γραμματική** δεν γνωρίζει τους κανόνες των ρημάτων και των ουσιαστικών. Δεν κλίνει σωστά, δεν γνωρίζει τα γένη και τους αριθμούς.

Στην **αριθμητική** μπορεί να μετρήσει μέχρι το 10, το 20 και αντίστροφα. Μετράει 10-10 σωστά ως το 100. Ωστόσο, δεν μπορεί να εκτελέσει κάθετη πρόσθεση και αφαίρεση με κρατούμενο και εκτελεί λανθασμένα οριζόντιες προσθέσεις και αφαιρέσεις χωρίς κρατούμενο. Δεν γνωρίζει την προπαίδεια και δεν μπορεί να λύσει απλό πρόβλημα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σοβαρές δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα: στον χωροχρονικό προσανατολισμό, την ανάκληση και οργάνωση πληροφοριών γραπτά, τη γραμματική, την ορθογραφία και την αριθμητική.

ΣΤΟΧΟΙ

1. Μεγαλύτερη ευχέρεια στην ανάγνωση.
2. Ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων. Δηλαδή να μάθει να τηρεί όρια-αποστάσεις μεταξύ των λέξεων, να τονίζει, να βάζει κεφαλαία και να χρησιμοποιεί σημεία στίξεως.
3. Κατανόηση και απόδοση νοήματος κειμένου, προφορικά αλλά και γραπτά, με ερωτήσεις. Παράλληλα, στοχεύουμε σε ολοκληρωμένες και συντακτικά σωστές απαντήσεις.
4. Στο κομμάτι της γραμματικής, εκμάθηση του κανόνα των ρημάτων, αναγνώριση αυτών αλλά και των προσώπων.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

1. Για την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας δίνονται καρτέλες ανάγνωσης με δυσύλλαβες λέξεις μορφής σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν, με σειρά τα σύμφωνα της αλφαβήτου.
2. Για την ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων γίνεται αντιγραφή και γραφή καθ' υπαγόρευση με στόχο τις συμβάσεις γραφής σε χαρτί με τετραγωνάκια. Παράλληλα δουλεύεται ο τονισμός με υπαγόρευση λέξεων που αλλάζει μόνο ο τόνος και εκείνος τονίζει σε καρτέλες τις λέξεις εκεί όπου ακούει την δυνατή φωνούλα π.χ. μόνος-μονός. Σε κείμενα του ζητείται επίσης να σημειώνει τα σημεία στίξεως. Ο τονισμός όμως, τα κεφαλαία και τα σημεία στίξεως δουλεύονται και μέσω της αντιγραφής και γραφής καθ' υπαγόρευσης όπου του ζητείται στο τέλος να ελέγξει μόνος.
3. Για κατανόηση και απόδοση νοήματος, αρχικά δίνονταν μύθοι αλλά επειδή δυσκολευόταν πολύ με το νόημα δόθηκαν «Οι Άθλοι του Ηρακλή», που δεν έχει τόσους συμβολισμούς.
4. Στην γραμματική δόθηκαν καρτέλες λέξεων διαφορετικών κατηγοριών (μετοχές, ουσιαστικά, ρήματα) με στόχο την αναγνώριση των ρημάτων. Επίσης καρτέλες για αντιστοιχία προσώπου-ρήματος.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας στις δυσύλλαβες λέξεις, καθώς μπορεί και διαβάζει με ικανοποιητική ταχύτητα και ακρίβεια.
2. Οι γραφοκινητικές του δεξιότητες επίσης βελτιώθηκαν. Είναι πιο προσεκτικός στο να τηρεί όρια, να τονίζει, να βάζει κεφαλαία όπου χρειάζεται, να χρησιμοποιεί σημεία στίξεως και φαίνεται πως πλέον τα γενικεύει.
3. Στην κατανόηση και απόδοση νοήματος κειμένου δυσκολεύεται ακόμη στις προφορικές ερωτήσεις, καθώς ενώ θυμάται πληροφορίες του κειμένου, τις δίνει ως απάντηση σε λάθος ερώτηση. Ωστόσο, στις γραπτές ερωτήσεις φαίνεται αρκετά βελτιωμένος.
4. Στην γραμματική, παρουσιάζει ακόμη δυσκολίες, καθώς συγχέει τα πρόσωπα των ρημάτων όταν αυτά του δίνονται μπερδεμένα και πρέπει να τα αντιστοιχίσει με τον κατάλληλο τύπο του ρήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Κάκουρος Ε. , Μανιαδάκη Κ. , *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Εκδόσεις τυπωθήτω, Αθήνα 2006. Σελ. 267-271
2. Μπούκας Δ. , *Πρακτικός Οδηγός για τις Μαθησιακές Δυσκολίες – Ανίχνευση και Παιδαγωγική Αντιμετώπιση*. Εκδόσεις Κέδρος, 2007. Σελ. 22-31
3. Πολυχρόνη Φ. , *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα 2011. Σελ. 120-122, 126-128, 133-140, 155, 157, 160-161, 211-219, 239-246, 248-251, 269-273, 279-285
4. Πόρποδας Κ. , *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Πάτρα 2003. Σελ. 19-24, 26-32, 37, 40-44, 46-52, 112-114, 117-125
5. Πόρποδας Κ. , *Δυσλεξία – Η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα 1997. Σελ. 30-33, 66-69
6. Πόρποδας Κ. , *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Υλικό για την Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Πάτρα 2005. Σελ. 30-36, 41, 226-253
7. Πόρποδας Κ. , *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της- Γνωστική Προσέγγιση*. Πάτρα 2003. Σελ. 331-336
8. Τάνταρος Σ. , *Δυσκολίες Μάθησης - Αναπτυξιακές, Εκπαιδευτικές και Κλινικές Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα 2011. Σελ. 27, 37-40, 125-132, 136-140
9. Φλωράτου Μ.Μ. , *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. Εκδόσεις Οδυσσέας, Σελ. 95-109, 117, 127-143, 145-154, 157-236
10. Άρθρο «*Δυσλεξία και ο ρόλος του λογοθεραπευτή*»
Σύλλογος Λογοπαθολόγων Λογοθεραπευτών Ελλάδας
Ανάκτηση από:
<http://www.babyzone.gr/3-6-%CE%B5%CF%84%CF%8E%CE%BD/%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BF-%CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B1%CF%80%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%AE>
Ημερομηνία Πρόσβασης 12/02/2014