

**ΑΤΕΙ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ

«Μαθησιακές Δυσκολίες και Πρώιμη Ανίχνευση: Εφαρμογή του Τεστ πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας σε πληθυσμό 5-7 ετών, συμπεράσματα».



**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΚΑΤΡΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 2009029
ΕΞΑΜΗΝΟ: Η'
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΜΑΚΡΗΣ Γ.**

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	4
Εισαγωγή.....	5
 <u>Κεφάλαιο 1^ο : Μαθησιακές Δυσκολίες</u>	
1.1 Μαθησιακές Δυσκολίες : γενικές – ειδικές.....	8
1.2 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών.....	10
1.3 Συχνότητα και αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	13
1.4 Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	15
1.5 Αναπτυξιακή πορεία των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	16
1.5.1 Διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων.....	17
1.5.2 Αναπτυξιακές διαταραχές της γραπτής έκφρασης.....	18
1.5.3 Μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου.....	20
1.6 Προσαρμογή διδακτικών στόχων μέσα από τα Ε.Ε.Π.....	21
1.7 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	22
 <u>Κεφάλαιο 2^ο : Δυσλεξία</u>	
2.1 Ιστορική εξέλιξη του όρου.....	25
2.2 Ορισμός.....	26
2.3 Συχνότητα προβλήματος.....	28
2.4 Μορφές δυσλεξίας.....	30
2.4.1 Κλινικές μορφές δυσλεξίας.....	32
2.5 Αίτια δυσλεξίας.....	35
2.6 Τα χαρακτηριστικά των δυσλεξικών παιδιών.....	39
2.7 Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα άτομα με δυσλεξία.....	41

Κεφάλαιο 3^ο :

3.1 Φωνολογική ενημερότητα.....	43
3.2 Μαθησιακή ετοιμότητα.....	46
3.3 Πρώιμη αντίχνευση.....	48

Κεφάλαιο 4^ο : Τεστ πρώιμης αντίχνευσης δυσλεξίας, εφαρμογή και αποτελέσματα

4.1 Μέθοδος.....	52
4.2 Περιγραφή του Τεστ.....	54
4.3 Συμμετέχοντες.....	56
4.4 Μέσο συλλογής δεδομένων.....	56
4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	57
4.6 Αποτελέσματα.....	61

Γραφήματα.....	67
Συμπεράσματα.....	73

Βιβλιογραφία

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα αιχμής για την Ελληνική Εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών τους ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης. Πολλοί από αυτούς προχωρούν αποτυγχάνοντας στο σχολικό σύστημα χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ άλλοι αγωνίζονται να αξιοποιήσουν ό,τι προσφέρεται θεσμικά για την υποστήριξή τους. Οι μαθητές αυτοί συνήθως απογοητεύονται, περιθωριοποιούνται και τα παρατούν. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μόνοι τους λύση χωρίς τη συμμετοχή ειδικών για τη σχετική επιμόρφωση και τη ανάλογη «θεραπεία».

Η δυσλεξία θεωρείται μία από τις συχνότερες εκδηλώσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών. Πολλά παιδιά μετά την Β' Δημοτικού αξιολογούνται ως δυσλεξικά. Συνήθως η παρατήρηση γίνεται από τον δάσκαλο ή τη δασκάλα της τάξης, και από εκεί γίνεται η παραπομπή σε ειδικούς, όπως ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές, κ.ά. Σημαντικό κομμάτι για την όσο γίνεται καλύτερη βελτίωση της δυσλεξίας είναι η έγκαιρη ανίχνευσή της και η έγκαιρη παρέμβασή της. Σ' αυτό βέβαια είναι υπεύθυνοι πρώτα οι γονείς που παρατηρούν το παιδί σε καθημερινή βάση, αλλά και οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους το παιδί έρχεται σε επαφή κατά την αρχή της σχολικής περιόδου. Η έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας διεξάγεται με διάφορα τεστ τα οποία πιθανολογούν εμφάνιση της δυσλεξίας. Ένα από αυτά τα τεστ χρησιμοποιείται και στην παρούσα έρευνα «Τεστ πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας σε πληθυσμό 5-7 ετών, εφαρμογή και αποτελέσματα» (Ζακοπούλου, 2003).

Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Γεώργιο Μακρή, ο οποίος ήταν ο επιβλέπων αυτής της εργασίας, για την πολύτιμη βοήθεια που μου έδωσε και για την άριστη συνεργασία που είχαμε όλο αυτό το διάστημα. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Νηπιαγωγό Νατάσσα Γαλάνη που μου έδωσε την άδεια να παρευρεθώ στο χώρο εργασίας της στο Λεωνίδιο, και με τη βοήθειά της αυτή μπόρεσα να χορηγήσω το τεστ στα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες λόγω του συνεχώς αυξανόμενου ενδιαφέροντος των τελευταίων χρόνων, βρίσκονται στο επίκεντρο πλήθους ερευνών και μελετών. Ο όρος δυσλεξία αναφέρεται σε μια ομάδα μαθησιακών δυσκολιών, που έχει ως αντιπροσωπευτικότερο χαρακτηριστικό τις ιδιαιτερότητες στην επεξεργασία της γλώσσας.

Η δυσλεξία ως νευρολογικό, ψυχολογικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα απασχολεί σήμερα τους ειδικούς σε ολόκληρο τον κόσμο, με σκοπό την ακριβέστερη προσέγγιση του προβλήματος και την εύρεση διαδικασιών και τεχνικών αντιμετώπισής του. Όσον αφορά την αντιμετώπιση της δυσλεξίας σημαντικό ρόλο παίζει η έγκαιρη διάγνωσή της με σκοπό την καλύτερη και αποτελεσματικότερη θεραπεία. Αυτό σημαίνει ότι η πρόωμη ανίχνευση της δυσλεξίας μπορεί να βοηθήσει σημαντικά, ώστε να βελτιωθεί η διαταραχή αυτή για να μην αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία σημαντικές δυσκολίες στην καθημερινότητά τους.

Σ' αυτή την εργασία περιγράφονται αναλυτικά οι Μαθησιακές Δυσκολίες και η δυσλεξία, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών. Επίσης, γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης του τεστ πρόωμης ανίχνευσης της δυσλεξίας, με τη χορήγησή του σε πληθυσμό 5-7 ετών.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται γενικά στοιχεία σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Αναφέρεται ο διαχωρισμός τους σε γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι διάφοροι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν προταθεί από διάφορες έρευνες που έχουν γίνει, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ανάγνωση και στη γραφή καθώς και τα αίτια αυτών. Τέλος, αναφέρεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και τι είδους ενέργειες θα μπορούσαν να ακολουθήσουν με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφεται αναλυτικά ο όρος δυσλεξία. Γίνεται μια ιστορική αναδρομή του όρου αναφέροντας τις διάφορες θεωρίες μέχρι να «επισημοποιηθεί» ο όρος δυσλεξία και να τον χρησιμοποιούν όλοι αναμφισβήτητα. Περιγράφονται στη συνέχεια οι διάφοροι ορισμοί που χρησιμοποιήθηκαν μέχρι να

καταλήξουν σε ένα πιο αντιπροσωπευτικό, αυτόν της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρίας. Βέβαια και αυτός δεν θεωρείται ο αντιπροσωπευτικότερος ορισμός του όρου και έτσι οι έρευνες συνεχίζονται. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, παρουσιάζονται η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας και τα αίτιά της. Τα χαρακτηριστικά των δυσλεξικών παιδιών όσον αφορά το μαθησιακό κομμάτι καθώς και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους είναι και αυτά ένα μέρος του κεφαλαίου αυτού.

Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας αυτής αναλύει την έννοια της φωνολογικής ενημερότητας, της μαθησιακής ετοιμότητας και της πρώιμης ανίχνευσης. Παρουσιάζονται οι ορισμοί και τα χαρακτηριστικά των υποκεφαλαίων.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται αναφορά του τεστ που χρησιμοποιήθηκε και χορηγήθηκε στα παιδιά ηλικίας 5-7 ετών. Παρουσιάζεται ο στόχος του τεστ που είναι η διάγνωση ενδείξεων για κατοπινή εμφάνιση της δυσλεξίας. Το τεστ έχει 8 κεφάλαια τα οποία αναλύονται το κάθε ένα ξεχωριστά παρουσιάζοντας κάθε φορά και το στόχο του κάθε κεφαλαίου. Επίσης, αναλύονται οι απαντήσεις των παιδιών και βαθμολογείται η κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά με συγκεκριμένο τρόπο. Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα του τεστ και κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει ώστε να προλάβουμε την εμφάνιση της δυσλεξίας και να είμαστε προετοιμασμένοι γι' αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Μαθησιακές δυσκολίες: γενικές – ειδικές

Η μάθηση είναι ένα βασικό κομμάτι για τη διατήρηση και εξέλιξη της ζωής, την εκπαίδευση, την πρόοδο και την ανάπτυξη πολιτισμού. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι η μάθηση είναι πάντα επιτυχής και ολοκληρωμένη. Υπάρχουν άτομα που για διάφορους λόγους, οι οποίοι μπορεί να οφείλονται στο περιβάλλον που ζουν, μεγαλώνουν και μαθαίνουν ή στο ίδιο το άτομο, παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση η οποία μπορεί να είναι ελλιπής, αποσπασματική ή αποτυχημένη. (Πόρποδας, 2003).

Φυσικά αυτό το θέμα δεν εμφανίστηκε τώρα. Είναι λογικό από παλιά, όταν δηλαδή οι άνθρωποι ξεκίνησαν να μαθαίνουν, ότι υπήρχαν δυσκολίες που δεν γνώριζαν πώς να τις αντιμετωπίσουν. Ωστόσο, στη σημερινή εποχή που οι απαιτήσεις και οι ανάγκες έχουν αυξηθεί, τα προβλήματα και οι δυσκολίες των ατόμων έχουν γίνει περισσότερες. Με την ανάπτυξη λοιπόν του κοινωνικού και βιοτικού επιπέδου, τη γενίκευση της εκπαίδευσης, την αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και δυσκολίες, «γεννήθηκε» η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών ως ιδιαίτερου ζητήματος με εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις. (Πόρποδας, 2003)

Οι «μαθησιακές δυσκολίες» (learning disabilities) είναι ένας όρος αρκετά πολύπλοκος με πολλές ερμηνείες και σημασίες. Σημαντικό είναι να τις διαχωρίσουμε σε γενικές μαθησιακές δυσκολίες και σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες (general learning disabilities) είναι μια κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών που οφείλεται κατά κύριο λόγο στο νοητικό επίπεδο. Οι δυσκολίες δηλαδή επηρεάζονται από το δείκτη νοημοσύνης, είτε οριακή νοημοσύνη, είτε ήπια-μέτρια-σοβαρή νοητική υστέρηση. Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες επίσης, επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως ψυχοκοινωνικές συνθήκες δηλαδή ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, δύσκολες οικογενειακές συνθήκες, κοινωνικό-πολιτισμικές διαφορές, περιορισμένη έκθεση σε ερεθίσματα, κ.ά. (Βιλλιώτη, 2011).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning disabilities) είναι μια κατηγορία δυσκολιών που οφείλονται σε νευρολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες. Οι δυσκολίες αυτές είναι η δυσλεξία (dyslexia), η δυσαριθμησία (dyscalculia) και η δυσορθογραφία. Οι σωματικές ανεπάρκειες, οι εξωτερικοί παράγοντες, ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, οι ψυχικές διαταραχές και τα ιατρικά προβλήματα δεν είναι λόγοι που μπορούν να εξηγήσουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι ειδικές μαθησιακές

δυσκολίες γίνονται αντιληπτές στο σχολικό περιβάλλον και με την κατάλληλη υποστήριξη από τους ειδικούς και από τους γονείς, το παιδί μπορεί να βελτιωθεί αποτελεσματικά (Σπανού-Τριπόδης, 2010). Όσο νωρίτερα διαγνωσθούν η δυσλεξία, η δυσαριθμσία και η δυσορθογραφία, τόσο γρηγορότερη θα είναι η αποκατάσταση (Βιλλιώτη, 2011).

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1962 από τον Samuel Kirk για να προσδιορίσει «μια καθυστέρηση ή διαταραχή σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου ή και των μαθηματικών εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων» (Πόρποδας, 2003). Από τότε έχουν δημιουργηθεί διάφοροι ορισμοί για τον όρο αυτό, από διάφορους μελετητές και επιστημονικές ομάδες.

1.2 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Πολλοί ορισμοί έχουν προταθεί, οι οποίοι όμως δεν φαίνεται να καλύπτουν τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες». Ο όρος αυτός δεν έχει προσδιοριστεί ακόμη πλήρως. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμος προς τους όρους «μαθησιακή διαταραχή» (learning disorder), «σχολική αποτυχία» (school failure), «σχολικές δυσκολίες» (school problem) ή «δυσκολίες στη σχολική επίδοση» (difficulties in school performance). (Δράκος, 2002).

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εμφανίζεται αρκετά συχνά στους μαθητές του δημοτικού. Εκδηλώνεται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. Ο όρος χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ για να περιγράψει τις ειδικές δυσκολίες μάθησης ενώ στη Βρετανία υπεργενικευμένα για να περιγράψει κάθε είδους πρόβλημα μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς. Από τους παιδαγωγούς χρησιμοποιείται για κάθε μορφή σχολικής υποεπίδοσης, ενώ από τους γιατρούς για κάθε αναπτυξιακή διαταραχή (Τζουριάδου, χ.χ.).

Σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο ορισμό «οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπιέρονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπιέρονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (Τζουριάδου, χ.χ.).

Ο ορισμός αυτός δεν είχε ικανοποιήσει όλους τους ερευνητές και οι αναζητήσεις συνεχίστηκαν. Από τους δεκάδες ορισμούς που έχουν προταθεί, οι ειδικοί έχουν καταλήξει σε κάποια κοινά σημεία που χαρακτηρίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία είναι : ο όρος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών υστερούν σαφώς του μέσου όρου της τάξης, η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων είναι ανομοιογενής στο άτομο, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο

μαθητής χαρακτηρίζουν όλο το φάσμα της ζωής του, η διάγνωση πρέπει να αποκλείει άλλου τύπου δυσκολίες ή δυσλειτουργίες ως πρωταρχικές αιτίες, αλλά δεν αποκλείει τη «συννοσηρότητα», δηλαδή την ταυτόχρονη εμφάνιση πολλών δυσλειτουργιών ή και διαταραχών. Τέλος, τα κριτήρια θα πρέπει να αναφέρονται στο παιδαγωγικό μοντέλο παρέμβασης που θα ακολουθήσει τη διάγνωση. (Δράκος, 2003).

Η ύπαρξη και ο ορισμός μιας διαταραχής προϋποθέτει τουλάχιστον τέσσερα στοιχεία, α)διακριτή ορολογία, β) χαρακτηριστικά που μπορούν να διακριθούν και να εντοπιστούν γρήγορα, γ)σαφή πρόγνωση και δ)πρόβλεψη σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρέμβασης (Πολυχρόνη,Χατζηχρήστου,Μπίμπου, 2006).

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις των μαθησιακών δυσκολιών έχουν οδηγήσει σε ασυμφωνία ως προς τον ορισμό, την αιτιολογία, τα κριτήρια αξιολόγησης και την αντιμετώπισή τους. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια «γενική κατηγορία» στην οποία εντάσσονται παιδιά που δυσκολεύονται στις σχολικές απαιτήσεις.

Στην πραγματικότητα ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αποτελεί έναν όρο «ομπρέλα» που περικλείει μία ευρύτατη πολυποικιλότητα δυσκολιών στην μάθηση. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να έχουν διαφορετικές αφετηρίες που προκύπτουν άλλοτε από περιβαλλοντικούς και άλλοτε από νευροβιολογικούς λόγους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινές εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά, αλλά έναν ετερογενή πληθυσμό με διάφορες και ποικίλες αιτίες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Ο πιο πρόσφατος ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αυτός στον οποίο κατέληξε ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα το «Εθνικό Συμβούλιο των Μαθησιακών Δυσκολιών» (National Joint Committee of Learning Disabilities) των ΗΠΑ, στον οποίο γίνεται πλέον αποδεκτός ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες. (Τζουριάδου, 1995). σύμφωνα με τον ορισμό αυτό :

«Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός ορισμός ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχεται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα και σε άλλες συνθήκες ανεπάρκειας π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική

υστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή. μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα όπως π.χ. πολιτισμική αποστέρηση, ακατάλληλη ή ανεπαρκή διδασκαλία κ.τ.λ. πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών».

Το National Joint Committee προχώρησε και στις παρακάτω επισημάνσεις:

A) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν ετερογενή ομάδα διαταραχών που αναφέρονται στην εκμάθηση και χρήση των λειτουργιών λόγου, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων. Άτομα με τις δυσκολίες αυτές έχουν επίσης προβλήματα στην αυτό-ρύθμιση με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση.

B) Η χρήση της λέξης «παιδιά» βάζει όρια στην εφαρμογή του όρου περιορίζοντας το πρόβλημα στα σχολικά χρόνια και παρακάμπτοντας της εξελικτική φύση από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή. Για το λόγο αυτό είναι προτιμότερη η χρήση της λέξης «άτομα».

Γ) Σχετικά με την αιτιολογία δίνεται έμφαση σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος που έχει τη βάση της σε εγγενείς διαδικασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών. Τονίζεται επίσης για πρώτη φορά η σχέση ανάμεσα σ' αυτόν που μαθαίνει και στο περιβάλλον μάθησης, θεώρηση που διευκολύνει πολύ την ανάπτυξη προσαρμοστικών διδακτικών προγραμμάτων.

Δ) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις πολλαπλές αναπηρίες ή άλλες συνθήκες ανεπάρκειας μαζί με τις οποίες όμως είναι δυνατόν να συνυπάρχουν. (Τζουριάδου, 1995).

Το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτει τις βάσεις για γνώση και μάθηση, πράγμα που σημαίνει ότι οι δυσκολίες είναι απροσδόκητες και μη αναμενόμενες. Οι δυσκολίες αυτές είναι μόνιμες, επιμένουν και ταλαιπωρούν το άτομο, παρά τους πιθανούς υποβοηθητικούς χειρισμούς του περιβάλλοντος (Καδέρογλου, χ.χ.).

1.3 Συχνότητα και αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών

Όσον αφορά στη συχνότητα του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών, έχει υποστηριχθεί ότι περίπου το 20-25% του πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία σε κάποιο τομέα ή σε κάποιο αντικείμενο της μάθησης. Τα προβλήματα αυτά στα διάφορα άτομα, συνήθως διαφέρουν ως προς τη 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, όπως δυσκολίες στον προφορικό λόγο, δυσλεξία κ.ά. (Πόρποδας, 2003).

Στην προσπάθεια προσδιορισμού των αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών, το βασικό αίτιο των προβλημάτων αυτών αποδίδεται στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι παράγοντες που προκαλούν τη δυσλειτουργία αυτή είναι βιολογικοί, κληρονομικοί, αλλά και άλλοι που επιδρούν κατά την προγεννητική, γεννητική και μεταγεννητική περίοδο (Πόρποδας, 2003). Οι παράγοντες που προκαλούν τη δυσλειτουργία αυτή είναι προδιαθεσικοί, γενετικοί, νευροβιολογικοί και γνωσιακοί. (Κωτσοπούλου, χ.χ.).

Οι μαθησιακές διαταραχές μπορεί να αφορούν παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας και ευφυΐας. Δεν οφείλονται πρωτογενώς σε προβλήματα ακοής, όρασης ή κίνησης, νοητικής καθυστέρησης, συγκινησιακής διαταραχής ή περιβαλλοντικής αποστέρησης. Προέρχονται: από i)γενετικές αλλοιώσεις, βιοχημικές ανωμαλίες και προ-γεννητικές καταστάσεις. ii)Από περιγεννητικούς παράγοντες (εγκεφαλική κάκωση, ανοξία νεογνού, επιπλοκές στη γέννα, κ.ά.) και iii)από μεταγεννητικούς παράγοντες οι οποίοι προκαλούνται από μικροτραυματισμούς του παιδιού στο κεφάλι, από διάφορους όγκους και φλεγμονές στον εγκέφαλο, από την κακή διατροφή η οποία επιφέρει επιβράδυνση στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών, από ασθένειες που προκαλούν υψηλό πυρετό, από μηνιγγίτιδα, εγκεφαλίτιδα, σπασμούς, επιληψίες κ.ά. (Μήτσιου, 2006).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν οργανική αιτιολογία που είναι ενδογενής στο μαθητή. Αν και δεν έχουν διευκρινισθεί πλήρως οι αιτιακοί παράγοντες, ούτε ο μηχανισμός λειτουργίας τους, παρ' όλα αυτά έχει γίνει σαφές πως εδράζονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η παραδοχή αυτή αποκλείει τη δημιουργία Μαθησιακών Δυσκολιών μετά την είσοδο του μαθητή στο σχολείο και εξαιτίας της διδασκαλίας ή άλλων παραγόντων.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται από άλλες καταστάσεις μειονεξίας, όπως οι αισθητηριακές βλάβες ή η νοητική καθυστέρηση και τα προβλήματα στη μάθηση που τις χαρακτηρίζουν. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως «πυξίδα» για τη διαφορική διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται από μια απρόσμενη απόκλιση μεταξύ του γνωστικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Η χρήση του κριτηρίου της απόκλισης για πολλά χρόνια, είναι ο αποκλειστικός σχεδόν τρόπος διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το κριτήριο αυτό που τέθηκε για να «ποσοτικοποιηθεί» η αποτυχία των παιδιών αυτής της ομάδας, μεταφράστηκε είτε σε απόκλιση του δείκτη νοημοσύνης από την επίδοση σε σταθμισμένες δοκιμασίες ακαδημαϊκού τύπου, είτε σε απόκλιση του λεκτικού από τον πρακτικό δείκτη νοημοσύνης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Παρατηρείται λοιπόν από τα παραπάνω, ότι οι αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών είναι μέχρι σήμερα ασαφείς. Συχνά αποδίδονται σε δυσλειτουργία των γνωστικών διαδικασιών, ιδιοσυστασιακής και νευρολογικής αρχής. Δεδομένου ότι υπάρχει ετερογένεια των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία, είναι πολύ πιθανό να ευθύνονται περισσότεροι του ενός μηχανισμοί για την εμφάνισή τους (Αναγνωστόπουλος, 2000).

1.4 Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με το DSM-IV οι μαθησιακές διαταραχές περιλαμβάνουν τέσσερις διαγνωστικές κατηγορίες :

1. διαταραχή της ανάγνωσης
2. διαταραχή των μαθηματικών
3. διαταραχή της γραπτής έκφρασης
4. μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Κωτσοπούλου, χ.χ.).

Κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων (Κωτσοπούλου, χ.χ.). Διακρίνονται έξι κατηγορίες :

1. ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
2. ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
3. ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
4. μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
5. άλλες διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων
6. αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθοριζόμενη.

Σύμφωνα με το Ελληνικό Υπουργείο Υγείας (Λιβανίου, 2004) διακρίνονται δύο ομάδες :

Ομάδα Α: κατηγοριοποιήσιμες μαθησιακές δυσκολίες [δυσλεξία, ΔΕΠ-Υ, Ε.Γ.Δ., οριακή νοημοσύνη]

Ομάδα Β: μη κατηγοριοποιήσιμες (άτυπες) μαθησιακές δυσκολίες (ρυθμός, δυσκολία στην αυθόρμητη γλώσσα, δυσκολία στη γλώσσα κατ' επέκταση, οργάνωση, ψυχοσυναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα).

1.5 Αναπτυξιακή πορεία των Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αρχίζουν να γίνονται εμφανείς ήδη από την προσχολική ηλικία, ενώ υπάρχουν έρευνες που αναζητούν σημάδια τους από τη βρεφική ακόμη ηλικία και γίνεται προσπάθεια καθορισμού του πληθυσμού που βρίσκεται σε επικινδυνότητα. Επίσης, οι δυσκολίες παραμένουν στην εφηβική και ενήλικη ζωή γι' αυτό και θεωρούνται «δυσκολίες ζωής».

Η εκδήλωση των δυσκολιών στη μάθηση αναμφισβήτητα συνδέεται με τη σχολική μάθηση και αξιολογείται μόνο εφόσον τα παιδιά έχουν αρχίσει την τυπική σχολική φοίτηση. Οι εκδηλώσεις αυτές αφορούν το βαθμό της μαθησιακής επάρκειας, που αποτελεί μία από τις παραμέτρους των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι ικανότητες όμως συνδέονται με αυτή καθώς και οι διαδικασίες οι οποίες υπαισέρχονται στη μάθηση μπορεί να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν από πολύ νωρίς στη ζωή.

Η μάθηση συνδέεται με τη λειτουργία του λόγου, προφορικού, έντυπου και γραπτού. Είναι, λοιπόν, φυσικό να έχουμε εκδήλωση των δυσκολιών αυτών στις βασικές αυτές λειτουργίες. Η επεξεργασία του έντυπου και γραπτού λόγου, όπως ήδη προαναφέρθηκε γίνεται στο αντιληπτικό επίπεδο, ενώ του προφορικού στο ακουστικό-φωνητικό. Κατά συνέπεια αναμένεται, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής να εμφανίζονται διαταραχές στη λειτουργία αυτή. Με την πάροδο του χρόνου οι δυσλειτουργίες παραμένουν και επηρεάζουν τη μαθησιακή επάρκεια. (Τζουριάδου, 1995).

1.5.1 Διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων

1. Αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης

Οι αναγνωστικές δυσκολίες αποτελούν μια από τις βασικότερες αιτίες που οδηγούν τους μαθητές στη σχολική αποτυχία, αλλά και δημιουργούν προβλήματα συναισθηματικής προσαρμογής. Οι δυσκολίες αυτές περιλαμβάνουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, στην ορθογραφία, στη γραμματική ή στην κατανόηση (Παντελιάδου, 2000). Μπορούν να εμφανιστούν σε παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη ή ακόμα και σε παιδιά με φυσιολογικό επίπεδο νοημοσύνης, που σ' αυτή την περίπτωση κάνουμε λόγο για ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες (δυσλεξία).

2. Δυσλεξία

Η δυσλεξία αποτελεί την πιο μελετημένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών και αφορά τη δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου. Είναι η κατάσταση κατά την οποία το παιδί αποδίδει στην ανάγνωση κάτω από το επίπεδο που αντιστοιχεί στο νοητικό του δυναμικό και στην επίδοσή του σ' άλλα μαθήματα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Αυτή η διαταραχή του λόγου προέρχεται από i) ανεπάρκειες φωνολογικής κωδικοποίησης (δυσκολία να ανακαλέσουν τους φθόγγους για το σχηματισμό μιας λέξης), ii) δυσκολία ανάλυσης των φθόγγων μιας λέξης και iii) φτωχή ανάπτυξη λεξιλογίου, καθώς και διαταραχές στη διάκριση γραμματικών και συντακτικών διαφορών ανάμεσα στις λέξεις και στις προτάσεις.

1.5.2 Αναπτυξιακές διαταραχές της γραπτής έκφρασης

1. Δυσορθογραφία

Η ορθογραφική δεξιότητα έχει εξελικτική μορφή. Τα παιδιά στην ορθογραφία κάνουν λάθη τα οποία είναι λάθη αντάξια με μικρότερης ηλικίας παιδιά. Το παιδί για να γράψει μια λέξη ορθογραφημένα, θα πρέπει να είναι σε θέση να τη διαβάσει, να χειρίζεται τα φωνήματά της, να εφαρμόζει φωνημικές γενικεύσεις, να την οπτικοποιεί και να χρησιμοποιεί τις κινητικές δεξιότητες. Η ειδική δυσκολία ορθογραφημένης γραφής αφορά κυρίως την ικανότητα του παιδιού να αντιστοιχεί με ευχέρεια τα γραφήματα με τα φωνήματα. Συνήθως η δυσορθογραφία συνυπάρχει με άλλες διαταραχές, κυρίως τη δυσλεξία, αλλά δεν είναι καθόλου σπάνιο παιδιά να έχουν μαθησιακή δυσκολία μόνο στην ορθογραφία. (Κρόκου, χ.χ.).

2. Αγραφία, Δυσγραφία, Κακογραφία

Η αγραφία είναι η απώλεια της αποκτημένης γραφής, η οποία διαφέρει αν εμφανιστεί σε παιδιά ή σε ενήλικες.

Η δυσγραφία είναι μια δυσκολία στην εκμάθηση της γραφής ή ατελής κατάκτησή της.

Η κακογραφία είναι μια διαταραγμένη εξωτερική έκφραση της γραφής, η οποία συχνά παρατηρείται και σε παιδιά με έντονες διαταραχές της συμπεριφοράς. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να οφείλεται σε καταπιεσμένη αριστεροχειρία, σε τραυματισμούς στα χέρια ή στα νεύρα. (Κρόκου, χ.χ.).

3. Αναπτυξιακή διαταραχή στην αριθμητική

Για τη διαταραχή αυτή χρησιμοποιούνται και οι όροι δυσαριθμησία, αριθμασθένεια και δυσκαλκουλία. Το βασικό χαρακτηριστικό της είναι η σοβαρή ανεπάρκεια στην εξέλιξη των αριθμητικών δεξιοτήτων. Στο σχολείο η επίδοση αυτών των μαθητών σε δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματικές δεξιότητες είναι αισθητά κατώτερες από τη γενική τους επίδοση.

Μερικά από τα προβλήματα των παιδιών με μαθηματικές δυσκολίες συγκαταλέγονται στις δυσκολίες όσον αφορά το χώρο και το χρόνο, στις διαταραχές στην κινητική και οπτική αντίληψη, στη δυσκολία αντίληψης της σημασίας του συν, πλην, στα προβλήματα μνήμης, στις δυσκολίες συμβολισμού και στις δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων. (Κρόκου, χ.χ.).

1.5.3 Μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου

Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, αφορούν κυρίως διαταραχές στο γραπτό και προφορικό λόγο. Οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολία στην ορθογραφία μπορούν, μέσα από εξατομικευμένες μεθόδους αντιμετώπισης της δυσορθογραφίας, να βελτιωθούν σε σημαντικό βαθμό. Και αυτό μπορεί να συμβεί μέσω διδασκαλίας που είναι βασισμένη σε κανόνες, μέσω μεθόδων μίμησης ορθογραφίας ενός προτύπου, να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος για να ανακαλεστούν οι ορθογραφικοί κανόνες, αλληλοδιδασκαλία με τους συμμαθητές, να υπάρχουν πάγιες ή μεταβαλλόμενες λίστες λέξεων, να χρησιμοποιείται η μέθοδος «αντίγραψε-κάλυψε-σύγκρινε», μέσω της αυτοδιόρθωσης, με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και με ερωτήσεις.

Οι Τεχνικές Ορθογραφίας (π.χ. η τεχνική της Μαυρομάτη) που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι κατάλογος σχετικών λέξεων, το ατομικό λεξικό, τεχνική εκμάθησης της ορθογραφίας, τεχνική της κατασκευής λέξεων και κατάλογος των συχνότερων χρησιμοποιούμενων λέξεων.

Μια άλλη δυσκολία με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές με διαταραχές στο γραπτό λόγο είναι η ανάπτυξη και κατανόηση του λεξιλογίου. Οι στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την αντιμετώπισή της συνίστανται στο να αναζητούν το ιδιαίτερο νόημα μιας καινούργιας λέξης, να επεκτείνουν τη χρήση της, να αναζητούν συνώνυμα, να διδάσκονται οι σημαντικότερες λέξεις για την κατανόηση του κειμένου, να αναγνωρίζουν τις πολλαπλές σημασίες μιας λέξης με βάση το περιεχόμενο, να διδάσκονται οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις, να συνδέονται με την προϋπάρχουσα γνώση, να ζητάτε η σημασία τους γραπτά και να συγκρίνονται οι απαντήσεις. (Κρόκου, χ.χ.).

1.6 Προσαρμογή διδακτικών στόχων μέσα από τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε σχέση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες, παρουσιάζουν σημαντικές συναισθηματικές απώλειες, χαμηλή αυτοεκτίμηση, υψηλά ποσοστά άγχους, κοινωνική απομόνωση, απόρριψη από τους συνομηλίκους και μοναξιά. Έτσι, απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η παροχή ανατροφοδότησης σε οποιαδήποτε δραστηριότητα εκτελούν. Τα παιδιά, λόγω της χρόνιας αποτυχίας τους, αλλά και επειδή δεν βοηθούνται να δημιουργήσουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, χρειάζονται ενθάρρυνση. Το κίνητρο πρέπει να είναι αρκετά ισχυρό, για να διατηρείται έντονο το ενδιαφέρον του μαθητή κατά την προσπάθεια επίτευξης του στόχου, παρά τις ενδεχόμενες δυσκολίες που συναντά. Ωστόσο, δεν πρέπει να επιβραβεύεται μια συμπεριφορά που δεν χρήζει επαίνου, γιατί το παιδί την αντιλαμβάνεται ως επιβεβαίωση των χαμηλών του δεξιοτήτων. Επίσης, οι δραστηριότητες που θα δίνονται στο μαθητή πρέπει να είναι τέτοιες που θα τον κάνουν να συνειδητοποιεί την αναγκαιότητά τους, να είναι, δηλαδή, δραστηριότητες με νόημα, που θα έχουν σημασία και πρακτική αξία γι' αυτόν, αλλά και τέτοιες που θα τον βοηθήσουν μελλοντικά να επικοινωνήσει καλύτερα με τους συμμαθητές του. (Παντελιάδου, 2000).

1.7 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στην οργάνωση ενός πλαισίου διδασκαλίας που θα καλλιεργεί θετική στάση απέναντι σε όποια δυσκολία παρουσιάζουν οι μαθητές του και θα προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση και επιτυχία.

Όπως είναι προφανές, με όσα έχουμε προαναφέρει, μέσα σε κάθε σχολική τάξη υπάρχουν μαθητές που παρουσιάζουν κάποιου είδους μαθησιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να προσαρμόζει τους διδακτικούς του στόχους έτσι, ώστε η διδασκόμενη ύλη να οικειοποιείται και να αφομοιώνεται από όλους τους μαθητές. Τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, όπως εννοούνταν λίγα χρόνια πριν, σύμφωνα με τα οποία ο δάσκαλος απομόνωνε το μαθητή από το σύνολο των συμμαθητών του, για να τον «διδάξει», από παιδαγωγικής και ψυχολογικής άποψης, δεν αποτελούν τη λύση. Στα Ε[ξατομικευμένα] Ε[κπαιδευτικά] Π[ρογράμματα], όπως υποστηρίζουν οι σύγχρονοι ερευνητές, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες δεν διδάσκεται μόνος του από έναν εκπαιδευτικό, αλλά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού καθίσταται ικανός να αλληλεπιδρά με το μαθησιακό περιβάλλον, με το να αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα που τον βοηθούν και τον διευκολύνουν να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Κάθε μαθητής, ο οποίος διαπιστώνεται ότι αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να έχει το δικό του ΕΕΠ, το οποίο και θα περιλαμβάνει το σύνολο των διδακτικών σκοπών και στόχων και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί θα επιτευχθούν.

Οι σκοποί του ΕΕΠ καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό του ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), όμως η μετατροπή των σκοπών αυτών σε διδακτικούς ωριαίους στόχους γίνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος καλείται να αναλάβει την εφαρμογή του προγράμματος. Οι αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και τους γονείς είναι ένα πρόβλημα που εγείρει η εφαρμογή του ΕΕΠ. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να τροποποιήσουν το πρόγραμμά τους, καθώς θεωρούν ότι μ' αυτόν τον τρόπο υποβιβάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους, έτσι ώστε αυτό να λειτουργεί σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών. Κάποιο άλλοι υποστηρίζουν ότι τα παρεχόμενα υποστηρικτικά μέτρα αποτελούν πλεονέκτημα για τους μαθητές με δυσκολίες, αλλά αδικούν τους συμμαθητές τους. Όμως, ακόμα και σε μια πρόιμη μορφή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους

εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν χρέος τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους να παρακολουθήσουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και αποδοτικά το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα.

Άλλωστε, σύμφωνα με την αρχή του “ελάχιστα περιοριστικού περιβάλλοντος” θα πρέπει να επιδιώκεται η παραμονή του μαθητή στην κανονική τάξη. Η μετακίνησή του προς το τμήμα ένταξης ή τις άλλες μορφές ειδικής εκπαίδευσης, όπως παράλληλη στήριξη ή την παρακολούθηση από ειδικό παιδαγωγό, θα πρέπει να γίνεται μόνο όταν δεν μπορούν να ικανοποιηθούν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές του ανάγκες στην κανονική τάξη (Σπαντιδάκης, 2004). Έρευνες έχουν δείξει ότι αν δεν υπάρξουν αλλαγές και προσαρμογές στο διδακτικό περιβάλλον, οι μαθητές δεν θα μπορέσουν να συνεχίσουν ομαλά τη σχολική τους πορεία.

Το τμήμα ένταξης είναι μια δομή της Ειδικής Αγωγής μέσα στα γενικά σχολεία που στόχο έχει την εκπαιδευτική παρέμβαση με εξατομικευμένα προγράμματα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Λειτουργεί μέσα στο γενικό σχολείο σαν τμήμα και δέχεται παιδιά από όλες τις τάξεις.

Στο τμήμα ένταξης μπορούν να συμμετάσχουν μαθητές που έχουν γνωμάτευση από διαγνωστική υπηρεσία, όπως ΚΕΔΔΥ, και παιδιά που δεν έχουν γνωμάτευση αλλά έχει παρατηρηθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης ότι παρουσιάζει ειδικές δυσκολίες. Σε αυτή την περίπτωση απαιτείται η αξιολόγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και η σύμφωνη γνώμη του Σχολικού Συμβούλου. (Νικολαΐδου, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΔΥΣΛΕΞΙΑ

2.1 Ιστορική εξέλιξη του όρου

Τα τελευταία 30 χρόνια παρατηρείται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Μόττη & Στεφανίδη, 1999). Πολλοί ειδικοί έχουν ασχοληθεί με τις δυσκολίες αυτές, όπως νευρολόγοι, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί. Λόγω της τόσο συχνής παρατήρησης, διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί και χρησιμοποιήθηκαν πολλοί όροι για να δηλώσουν τις δυσκολίες των παιδιών αυτών. Όροι όπως αλεξία, λεκτική τύφλωση, στρεφουσμβολία, αναπτυξιακή κινητική αφασία, σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων, κ.ά. χρησιμοποιήθηκαν κυρίως από γιατρούς. (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991).

Μέχρι το 1970 η δυσλεξία αποτελούσε αντικείμενο μελέτης της Ιατρικής Επιστήμης και συγκεκριμένα της Νευρολογίας. Το 1800 έγιναν οι πρώτες προσπάθειες εντοπισμού του προβλήματος από το Γάλλο Broca και τους Γερμανούς Kussmaul και Berlin. Από τις μελέτες αυτές διαπιστώθηκαν οργανικές βλάβες σε σημεία του αριστερού ημισφαιρίου και εμφανών αναγνωστικών δυσκολιών όπως είναι η αδυναμία αναγνώρισης γραπτών λέξεων (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Αυτές οι γλωσσικές ανωμαλίες ερευνήθηκαν από τους Bastian το 1869 και από τον Γερμανό Kussmaul το 1877. Ο τελευταίος, ανακοίνωσε σε έρευνά του ότι υπήρχαν ασθενείς που είχαν χάσει την αναγνωστική τους ικανότητα αλλά διατηρούσαν σε πλήρη λειτουργικότητα την όραση, τη νοημοσύνη και την ομιλία τους. Αυτή την ειδική ανωμαλία την ονόμασε 'λεξική τύφλωση' και τη χώρισε σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία οι ασθενείς μπορούσαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους γραπτά, αλλά δεν μπορούσαν να διαβάσουν. Στη δεύτερη οι ασθενείς δεν μπορούσαν ούτε να γράψουν ούτε να διαβάσουν. Όσο περνούσαν τα χρόνια και οι μελέτες γίνονταν περισσότερες, επιβεβαίωναν αυτές τις διαπιστώσεις. Έτσι το 1887 ο καθηγητής Berlin της Στουτγκάρδης, για να αποδώσει καλύτερα την έννοια της λειτουργικής αυτής ανωμαλίας πρότεινε για πρώτη φορά τη χρησιμοποίηση του όρου 'δυσλεξία' αντί του όρου 'λεξική τύφλωση' (Πόρποδας, 1997).

2.2. Ορισμός

Από την «ανακάλυψη» της δυσλεξίας μέχρι σήμερα έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί που υποδηλώνουν αυτή την αναγνωστική δυσκολία.

Η Διεθνής Εταιρεία Δυσλεξίας τονίζει τη νευροβιολογική βάση της δυσλεξίας, αποκλείει τα περιβαλλοντικά αίτια και δίνει μεγάλη σημασία στην έγκαιρη παρέμβαση για την καλύτερη πρόγνωση στην ενήλικη ζωή (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006). Ο ορισμός παρατίθεται παρακάτω:

‘Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική, η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ’ όλη τη ζωή του ατόμου, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση.’ (International Dyslexia Association, 2002)

Ο επόμενος λειτουργικός ορισμός, που διατυπώθηκε πρόσφατα από τη Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία, επικεντρώνεται κυρίως στις δυσκολίες στην ορθογραφία και την ανάγνωση σε επίπεδο λέξης, και δεν χρησιμοποιεί το κριτήριο του επαρκούς νοητικού δυναμικού (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006) :

‘Η δυσλεξία εμφανίζεται όταν η ακρίβεια και η ευχέρεια στην ανάγνωση και/ή στην ορθογραφία αναπτύσσονται ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Η δυσκολία εστιάζεται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σε επίπεδο «λέξης», και προϋποθέτει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και ότι επιμένει παρά τις ενδεδειγμένες μαθησιακές ευκαιρίες.’ (British Psychological Society, 1999)

Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται οι «λειτουργικοί ορισμοί» όπως αυτός της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας, γιατί προσδιορίζουν τι σημαίνει δυσλεξία και παραμερίζουν τις αιτίες του προβλήματος (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Η δυσλεξία θεωρείται ως μια κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Χατζημιχαήλ, 2010). Αρκετοί ερευνητές αναφέρουν τη δυσλεξία ως τον επικρατέστερο τύπο μαθησιακών δυσκολιών. Είναι μια σοβαρή καθυστέρηση στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, ενώ δεν υπάρχει νοητικό ή αισθητηριακό έλλειμμα ή ψυχιατρική διαταραχή και οι ευκαιρίες για εκπαίδευση είναι επαρκείς. Είναι, με απλά λόγια, μια απροσδόκητη αποτυχία ή πολύ χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και στη γραφή, που δεν δικαιολογεί η ηλικία, η εκπαίδευση και το νοητικό επίπεδο του παιδιού. Επηρεάζει το παιδί τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην ψυχολογία του, αλλά και στην κοινωνική του ζωή γενικότερα. Επηρεάζεται ακόμα και η προσωπικότητά του (Χατζημιχαήλ, 2010).

Σήμερα με τον όρο «δυσλεξία» εννοούμε την αδυναμία στην ανάγνωση και στην ορθή γραφή. Από το 1916, όπου ξεκίνησε να χρησιμοποιείται ο όρος «δυσλεξία», μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, οι περισσότεροι εκ των οποίων τονίζουν το απροσδόκητο και το μη αναμενόμενο της δυσκολίας στο γραπτό λόγο, σε κανονικής νοημοσύνης άτομα, με κανονική οπτική και ακουστική οξύτητα, που έχουν δεχθεί ικανοποιητική και κατάλληλη εκπαίδευση, που είχαν τις κατάλληλες κοινωνικές και πολιτιστικές εμπειρίες και που δεν πάσχουν από άλλη διαταραχή (Μαυρομάτη, 2004). Οι ορισμοί επηρεάζονται άλλοτε από τη φαινομενολογία και άλλοτε από την αιτιολογία (Δράκος, 2003).

Η δυσλεξία είναι ειδική μαθησιακή αδυναμία, που εμφανίζεται στις πρώτες τάξεις του σχολείου στην ανάγνωση και στην ορθή γραφή και εκδηλώνεται με σημαντικό αριθμό παρατεταμένων λαθών τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία. Η αιτιολογία είναι ποικίλη και η εκδήλωση πολύμορφη. Γι' αυτή τη μαθησιακή αδυναμία είναι υπεύθυνοι πολλοί παράγοντες που διαπλέκονται, με αποτέλεσμα να μη διακρίνεται συχνά η αιτία από το αποτέλεσμα (Δράκος, 2003).

2.3 Συχνότητα δυσλεξίας

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια η συχνότητα εμφάνισης της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας (δυσλεξία). Το ποσοστό μπορεί να ποικίλει από χώρα σε χώρα, γιατί επηρεάζεται, τόσο από το γλωσσικό περιβάλλον που υπάρχει σε κάθε χώρα, όσο και από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Η συχνότητα της δυσλεξίας, εξαρτάται κυρίως από τον ορισμό, τον οποίο δέχονται οι διάφοροι μελετητές κι ερευνητές του προβλήματος. Επίσης, από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση και διερεύνησή της, καθώς και από τα δείγματα που συλλέγονται μέσα από τις εμπειρικές έρευνες. Γι' αυτόν το λόγο και τα ποσοστά συχνότητάς της αμφισβητούνται. Η διαφωνία που υπάρχει ως προς τα ποσοστά των δυσλεξικών ατόμων οφείλεται αφενός στο ότι αρκετές δυσλεξικές περιπτώσεις ενδέχεται να μην αναγνωρίζονται και αφετέρου στο ότι πολλές φορές συγκαταλέγονται με άλλες περιπτώσεις προβληματικών αναγνωστών (Πόρποδας, 1997).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ένα ποσοστό 8-10% των παιδιών της σχολικής ηλικίας πάσχει από δυσλεξία, όποια και να είναι η γεωγραφική ή εθνική προέλευσή τους (Σινανίδου, 2003). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής το 1989, η δυσλεξία εκτιμάται γύρω στο 3-4% στο σχολικό πληθυσμό ηλικίας 6-18 ετών (Νικόδημος, 1993).

Όσον αφορά το φύλο του παιδιού η δυσλεξία εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια σε αναλογία 4 προς 1 σε σχέση με τα κορίτσια. Ο Critchley το 1973 υποστήριξε ότι από τον πληθυσμό των δυσλεκτικών παιδιών το 70%-80% είναι αγόρια (Λιβέρη & Καντερέ, 1995). Η παραπάνω διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα ως προς την εμφάνιση της δυσλεξίας έχει αναφερθεί ότι ισχύει σε κάθε χώρα, όπου μελετήθηκε το συγκεκριμένο πρόβλημα.

Σε έρευνα που έγινε στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού διαπιστώθηκαν, ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας των δυσκολιών, τα εξής ποσοστά:

Σοβαρές δυσκολίες: μεγαλύτερη συχνότητα στην Α' και Γ' Τάξη (13 και 15% αντίστοιχα), μείωση κατά 50% στη Β' Τάξη (7%) και μεγάλη υποχώρηση στη Δ' όπου το ποσοστό σταθεροποιείται στο 4%.

Ήπιες δυσκολίες: μεγαλύτερη συχνότητα στις Β' και Γ' Τάξεις (13 και 33% αντίστοιχα). Στην Α' και Δ', το ποσοστό είναι χαμηλότερο, στα ίδια περίπου επίπεδα (22 και 20% αντίστοιχα).

Σε σχέση με το φύλο, τα κορίτσια εμφανίζουν μικρότερο ποσοστό σοβαρών δυσκολιών στις τρεις πρώτες τάξεις. Στη Δ' Δημοτικού τα ποσοστά αγοριών – κοριτσιών βρίσκονται στα ίδια επίπεδα. Οι ήπιες δυσκολίες εμφανίζονται σε χαμηλότερο ποσοστό στα κορίτσια, σε όλες τις τάξεις. (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991).

2.4 Μορφές δυσλεξίας

Έχουν αναφερθεί διάφορες μορφές δυσλεξίας, όπως η βαθιά δυσλεξία, η επιφανειακή δυσλεξία, η φωνολογική δυσλεξία, η άμεση δυσλεξία και η συλλαβικού τύπου δυσλεξία (Αναστασίου, 1998).

- Βαθιά δυσλεξία (deep dyslexia):

Τα άτομα με αυτού του τύπου δυσλεξία κάνουν οπτικά λάθη, δηλαδή θεωρούν ένα γράμμα ή μια λέξη για άλλη (π.χ. 'φ' για 'ψ', κατσαρό-κάστανο). Κάνουν παράγωγα λάθη (π.χ. οδηγώ-οδηγός). Επίσης, παρουσιάζουν προβλήματα στη σημασιολογία, στη ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (π.χ. δέντρα αντί δάσος) και παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση αφηρημένων λέξεων. Τα άτομα αυτά σχεδόν αδυνατούν να διαβάσουν ψευδολέξεις. Η βαθιά δυσλεξία σχετίζεται πάντα με αφασικές διαταραχές (Γκουγκούμη & Καραμπά, 2013).

- Επιφανειακή δυσλεξία (surface dyslexia):

Τα άτομα με επιφανειακή δυσλεξία φαίνεται ότι διαβάζουν με τη φωνητική μέθοδο. Μπορούν να διαβάζουν μεγαλόφωνα ορθογραφημένες λέξεις, διαβάζουν αρκετά καλά τις ψευδολέξεις, δυσκολεύονται στην ανάγνωση λέξεων με 'ανώμαλη' ορθογραφία (π.χ. στην ανάγνωση της λέξης «παύλα» μπορεί να διαβάσουν πά-ύλα) και κάνουν τόσο φωνημικά όσο και οπτικά λάθη (Γκουγκούμη & Καραμπά, 2013).

- Φωνολογική δυσλεξία (phonological dyslexia):

Τα άτομα με φωνολογική δυσλεξία διαβάζουν οικείες λέξεις, δυσκολεύονται στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων, δε διαβάζουν καθόλου τις ψευδολέξεις και δεν κάνουν σημασιολογικά λάθη (Γκουγκούμη & Καραμπά, 2013).

- Άμεση δυσλεξία (direct dyslexia):

Τα άτομα με άμεση δυσλεξία μπορούν να διαβάσουν μεγαλόφωνα, όμως δεν καταλαβαίνουν τη σημασία των λέξεων αυτών. Επίσης, μπορούν να διαβάσουν απλές ή δύσκολες ορθογραφικά λέξεις που τους ήταν οικείες πριν την εγκεφαλική βλάβη. Όμως δεν μπορούν να διαβάσουν σωστά ψευδολέξεις ή λέξεις ασυνήθεις. Η άμεση δυσλεξία είναι μια σπάνια περίπτωση (Γκουγκούμη & Καραμπά, 2013).

- Λεκτικού τύπου ή γράμμα-γράμμα δυσλεξία (wordform or letter-by letter dyslexia)

Οι ασθενείς αυτοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις ως ένα σύνολο ή να τις διαβάσουν συλλαβικά. Μπορούν όμως να αναγνωρίζουν ατομικά γράμματα και να διαβάζουν τη λέξη γράμμα-γράμμα, ένα κάθε φορά, ώστε μετά να προφέρουν τη λέξη ως σύνολο. Έτσι διαβάζουν με πολύ αργό ρυθμό, ιδιαίτερα τις πολυσύλλαβες λέξεις, ενώ όταν προσπαθούν να διαβάσουν πιο γρήγορα κάνουν παραλεξικά λάθη (Γκουγκούμη & Καραμπά, 2013).

2.4.1 Κλινικές μορφές δυσλεξίας

Ανάλογα με τη βαρύτητα των παθολογικών συμπτωμάτων της δυσλεξίας, την διακρίνουμε σε διάφορες μορφές. Με την κλινική μελέτη της θεραπευτικής προσέγγισης των περιπτώσεων δυσλεξίας, παρατηρήθηκε ότι μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, η εικόνα του δυσλεξικού ατόμου, η οποία προηγουμένως ήταν είτε κάποιας νοητική υστέρησης, είτε κάποιων άλλων παρόμοιων συνδρόμων ή καταστάσεων με σοβαρές συνέπειες σε μαθησιακό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς, μετατρέπεται και εμφανιζόταν η εικόνα της «κλασικής» δυσλεξίας. Έτσι σχηματίστηκαν τέσσερις κατηγορίες δυσλεξίας : i) ελαφρά δυσλεξία, ii) μέση ή κλασική δυσλεξία, iii) βαριά δυσλεξία και iv) βαρύτατη δυσλεξία.

i) Ελαφρά δυσλεξία

Η κλινική εικόνα της ελαφράς δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από φαινομενικές συγχύσεις συγκεκριμένων ζευγών γραμμάτων, που διαρκούν για μικρό χρονικό διάστημα (Α' δημοτικού), από φαινόμενα αναγραμματισμού, τα οποία είναι ελάχιστα και παρατηρούνται μόνο σε δύσκολες και πολυσύλλαβες λέξεις, από μικρή χρονική καθυστέρηση στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Β' δημοτικού), από μειωμένο σχολικό ενδιαφέρον, από δυσχέρειες στα λεκτικά μαθηματικά, από χρονικό περιορισμό στην κατανόηση κειμένου μέσω της ακοής, από σχεδόν καλή συμπεριφορά, από ήπια ψυχολογικά προβλήματα και από ελαφριές διαταραχές ύπνου. Το παιδί που ανήκει σε αυτή την κατηγορία ασχολείται μόνο με ότι το ενδιαφέρει και όχι με κάποιες συγκεκριμένες και επιβαλλόμενες, από τη σχολική αναγκαιότητα μαθησιακές εργασίες. Δεν διαβάζει σχεδόν καθόλου τα μαθήματα του σχολείου, αλλά αρκείται στην μάθηση από την παράδοση. Είναι ιδιαίτερα ζωηρό και στις γενικότερες δραστηριότητες του παρατηρείται κάποια αδεξιότητα στα άκρα. Το ποσοστό των κοριτσιών στην ομάδα αυτή είναι σημαντικά αυξημένο, σε ποσοστό 90% έναντι των αγοριών (Γκουγκούμη & Καραμπά, 2013).

ii) Μέση ή κλασική δυσλεξία

Η κλινική εικόνα της κλασικής ή μέσης δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από έντονες φαινομενικές συγχύσεις στα ζεύγη συμφώνων, από αρκετά φαινόμενα αναγραμματισμού στις λέξεις είτε στα γράμματα, είτε στις συλλαβές, από σημαντική καθυστέρηση στην εκμάθηση της ανάγνωσης, από σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, τόσο μέσω της ανάγνωσης όσο και μέσω της ακοής, όπου παρουσιάζονται δυσχέρειες στη σειρά των εννοιών. Επίσης, παρατηρείται κακογραφία στο γραπτό, το παιδί δεν ενδιαφέρεται για το σχολείο και κάνει ανήσυχο ύπνο. Επιπλέον, παρατηρούνται διαταραχές στη συμπεριφορά του και αφαιρείται πολύ συχνά από κάτι που χρειάζεται συγκέντρωση (ανάγνωση, γραφή).

Τα συγκεκριμένα παιδιά δεν έχουν ενδιαφέροντα. Όταν αναλαμβάνουν διάφορες ασχολίες, δεν τις ολοκληρώνουν, τις αφήνουν στη μέση για να ασχοληθούν με άλλες, με αποτέλεσμα να μην τις τελειώνουν ποτέ. Δεν τους αρέσουν καθόλου τα βιβλία και οι σχολικές τους υποχρεώσεις, αλλά αντίθετα θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο και να παίζουν. Είναι ζωνρά με την ενοχλητική έννοια της λέξεως, έχουν αρκετές περίεργες φοβίες και συναισθηματική ανασφάλεια (Γκουγκούμη & Καραμπά, 2013).

iii) Βαριά δυσλεξία

Η κλινική εικόνα της βαριάς δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από εντονότερες φαινομενικές συγχύσεις σε συγκεκριμένα ζεύγη γραμμάτων και από πολλές αντικαταστάσεις. Τα παιδιά με βαριά δυσλεξία έχουν σημαντικές δυσκολίες στην αριθμητική, κάνουν συλλαβική και παθολογικά αργή ανάγνωση, δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα κείμενο μέσω της ανάγνωσης και λόγω του ότι παρουσιάζουν διαταραχές συγκέντρωσης δυσκολεύονται και μέσω της ακοής. Το γραπτό τους είναι κακογραμμένο, σε σημείο που η γραφή να είναι ακατανόητη. Εμφανίζουν διαταραχές συμπεριφοράς, ψυχολογικά προβλήματα και έντονες διαταραχές του ύπνου.

Το παιδί με βαριά δυσλεξία είναι φαινομενικά κακομαθημένο, ατίθασο και έντονα αδέξιο στις διάφορες δραστηριότητες του. Δεν έχει κανένα σχολικό ενδιαφέρον και όταν αναγκαστεί να διαβάσει χασμουριέται, εμφανίζει αφαιρέσεις και δείχνει πολύ κουρασμένο, έστω και για μικρό χρονικό διάστημα.

Στα πλαίσια της βαριάς δυσλεξίας παρατηρείται μια ποσοστιαία υπεροχή των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια, μεταξύ 80% και 90% (Γκουγκούμη & Καραμπά, 2013).

iv) Βαρύτατη δυσλεξία

Η κλινική εικόνα της βαρύτητας αυτής μορφής δυσλεξίας, είναι εκείνη η οποία περιγράφεται σαν «Μικρού βαθμού εγκεφαλική δυσλειτουργία» ή «Ελάσσων εγκεφαλική δυσλειτουργία».

Σε αυτή τη μορφή εκτός από το εντονότερο μαθησιακό πρόβλημα, υπάρχουν και άλλα παθολογικά συμπτώματα, τα οποία δίνουν την εικόνα μιας ελαφριάς νοητικής υστέρησης. (Γκουγκούμη & Καραμπά, 2013).

2.5 Αίτια δυσλεξίας

Η προσπάθεια για τον εντοπισμό μιας συγκεκριμένης αιτίας της δυσλεξίας είναι δύσκολη. Μέχρι πρόσφατα υποστηριζόταν η άποψη ότι η δυσλεξία ήταν μια συμπεριφορική διαταραχή που επηρέαζε κυρίως την ανάγνωση. Τελευταία υποστηρίζεται ότι είναι μια μερικώς κληρονομική κατάσταση, η οποία περιλαμβάνει πολύπλοκα κλινικά χαρακτηριστικά, όπως μειονεξίες στην ανάγνωση, στη μνήμη εργασίας, στον αισθητηριακό-κινητικό συντονισμό και πρώιμα αισθητηριακά συστήματα επεξεργασίας (Χατζημιχαήλ, 2010). Κατά καιρούς έχουν επικρατήσει διάφορες απόψεις σχετικά με τα αίτια που την προκαλούν.

Σύμφωνα με τη Δ. Μαυρομάτη (2004), προτάθηκαν κάποιες απόψεις για τη δυσλεξία, που υποστηρίζουν ότι έχει βιολογική βάση και οφείλεται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία. Έχουν παρατηρηθεί ιδιαιτερότητες στη δομή και στη λειτουργία του εγκεφάλου τη στιγμή της επεξεργασίας του λόγου. Οι ιδιαιτερότητες αυτές οδηγούν σε δυσκολία ανάπτυξης κάποιων γνωστικών ικανοτήτων, που έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός συγκεκριμένου γνωστικού στυλ, ενός ειδικού γνωστικού προφίλ, μιας ιδιαίτερης σύνθεσης αδυναμιών και δυνατοτήτων. Το συγκεκριμένο γνωστικό προφίλ και οι αδυναμίες οδηγούν στα συμπτώματα που βλέπει ο δάσκαλος, ο γονιός και ο ειδικός κατά τη διάρκεια της εξέτασης ενός δυσλεξικού παιδιού.

Σημαντικό είναι να γίνει αντιληπτό ότι η δυσλεξία δεν είναι μια μαθησιακή δυσκολία που προκύπτει ξαφνικά από άγχος, από ψυχολογικά προβλήματα ή από διάφορα γενικά περιβαλλοντικά αίτια, αλλά οφείλεται σε δυσλειτουργία με οργανική βάση. Υπάρχουν ανωμαλίες που παρατηρούνται στη δομή και στη λειτουργικότητα του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος, κάποιες από τις οποίες μπορεί να μεταβιβάζονται γενετικά (Μαυρομάτη, 2004).

Τα αίτια της δυσλεξίας μπορούν να διαχωριστούν σε δύο κατηγορίες οι οποίες είναι : (Σινανίδου, 2004)

1) Νευρομορφολογικός γενότυπος:

Από έρευνες που έχουν γίνει υποστηρίζεται η άποψη ότι η δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα στα οποία παρατηρούνται ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευρολογικής φύσεως. Τα συμπτώματα αυτών είναι, η δυσκολία στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου και η διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο. Από αυτά τα στοιχεία δημιουργήθηκαν δύο βασικές θεωρίες για την ερμηνεία της δυσλεξίας. Η πρώτη θεωρία παραδέχεται την ύπαρξη μιας κεντρικής αναπτυξιακής ανωμαλίας του εγκεφάλου, ενώ η δεύτερη στηρίζεται στην υπόθεση μιας λειτουργικής βλάβης στη γενική οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας (Πόρποδας, 1997). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες σε εγκεφάλους αποθανόντων δυσλεξικών, διαπιστώθηκαν βλάβες οι οποίες εμφανίστηκαν κατά την δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού, στο χρονικό διάστημα μεταξύ του 5^{ου} και 6^{ου} μήνα της εγκυμοσύνης. Διατυπώθηκε η υπόθεση ότι στο χρονικό αυτό διάστημα τα εγκεφαλικά κύτταρα δεν μεταναστεύουν μέχρι τα ακρότατα σημεία του φλοιού. Έτσι δημιουργούνται ανωμαλίες και δυσπλασίες, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο όπου ως γνωστό βρίσκεται το γλωσσικό κέντρο. Συνέπεια αυτού είναι μια καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Σινανίδου, 2004).

2) Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών:

Πολλές έρευνες απέδειξαν ότι η δυσλεξία είναι «οικογενειακή», δηλαδή ότι κληρονομικοί παράγοντες επενεργούσαν σε μερικές περιπτώσεις δυσλεξίας. Η πιο αποδεικτική έρευνα αυτής της θεωρίας ήταν η έρευνα που έγινε στη Στοκχόλμη. Ο πληθυσμός που εξετάστηκε ήταν 276 περιπτώσεις παιδιών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης που είχαν αναγνωστική δυσκολία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 88% των οικογενειών των παιδιών με δυσλεξία παρουσίασαν και άλλα μέλη εκτός του παιδιού με αναγνωστικά προβλήματα. Οι πιο πειστικές απόψεις περί κληρονομικότητας βρίσκονται στις μελέτες των μονοζυγοτικών και των διζυγοτικών δίδυμων παιδιών από τα οποία τουλάχιστον το ένα έχει αναγνωστική δυσκολία. Σύμφωνα λοιπόν με αυτές τις

παρατηρήσεις, υποστηρίχθηκε ότι η δυσλεξία μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες. (Πόρποδας, 1997).

Επειδή οι παραπάνω απόψεις δεν θεωρούνται αντιπροσωπευτικές όσον αφορά τα αίτια της δυσλεξίας, έγιναν αργότερα έρευνες οι οποίες στράφηκαν προς το παιδί, αρχικά στην Αμερική και μετά στην Ευρώπη, και κατέληξαν στην οργανικότητα της δυσλεξίας και στη σύνοψη δυο κατηγοριών όσον αφορά τα αίτια :

Πρωτογενή αίτια της δυσλεξίας :

Εδώ αναφέρεται η κληρονομική προδιάθεση. Η δυσλεξία είναι κατά μεγάλο ποσοστό εγγενής. Παρατηρείται καθυστέρηση ωρίμανσης σε επιμέρους περιοχές του εγκεφάλου, ή μη ολοκλήρωση στη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού και σχηματισμός δυσπλασιών, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο.

Δευτερογενή αίτια της δυσλεξίας :

Είναι οι εγκεφαλικές βλάβες που πιθανώς συμβαίνουν πριν τη γέννα, κατά τη διάρκειά της ή μετά. Σε δύσκολες εγκυμοσύνες ή περίπλοκες γέννες μπορεί να προκύψει ελαφρά εγκεφαλική βλάβη από ανοξία (έλλειψη οξυγόνου στον εγκέφαλο) κατά τον τοκετό ή από μηχανικά τραύματα. Οι διαδικασίες στον εγκέφαλο κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι πολυσύνθετες και περίπλοκες, γι' αυτό και οι ελάχιστες βλάβες μπορεί να έχουν σοβαρές συνέπειες. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι συνέπειες θα εμφανιστούν οπωσδήποτε. Μερικές φορές, κυρίως όταν γίνεται έγκαιρη διάγνωση, οι συνέπειες ελαχιστοποιούνται ή εξαφανίζονται τελείως (Σινανίδου, 2004).

Είναι δύσκολο να δοθεί μια οριστική αιτιολογία της δυσλεξίας και παρατηρούνται διάφορες απόψεις και θεωρίες. Μία ακόμη θεωρία είναι αυτή του Vellutino (1978), ο οποίος κατέταξε τις θεωρίες σε δύο κατηγορίες. Πρώτη κατηγορία, εκείνες που δίνουν έμφαση σε ένα κύριο παράγοντα, θεωρίες του ενός παράγοντα και δεύτερη κατηγορία, εκείνες που την αποδίδουν σε πολλούς παράγοντες, τις πολυπαραγοντικές δηλαδή θεωρίες.

Οι περισσότεροι ειδικοί δέχονται τη θεωρία του ενός παράγοντα και αποδίδουν τη δυσλεξία σε ιατρικά – οργανικά αίτια. Ουσιαστικά, λέγοντας ιατρικό αίτιο, εννοούν μια νευρολογική δυσλειτουργία. Πολλοί αναφέρονται σε δυσλειτουργία της

οπτικοχωρικής διεργασίας, ενώ λιγότεροι δίνουν έμφαση στο ρόλο των διαταραχών λόγου. Ορισμένοι τονίζουν τη σημασία εξελικτικών παραγόντων, πιστεύουν δηλαδή ότι σε περιπτώσεις βραδείας ωρίμανσης μπορεί να εμφανιστούν διάφοροι τύποι διαταραχών που επηρεάζουν τη γνωστική λειτουργία, η γνωστή ως εξελικτική επιβράδυνση. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι για τη δυσλεξία ευθύνονται κληρονομικοί παράγοντες. Λίγοι έχουν υποστηρίξει ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης οφείλονται σε διαταραχή της χρονικής ακολουθίας (Τζουριάδου, 1995).

Σύμφωνα με τη θεωρία των πολλών παραγόντων, τα αίτια της δυσλεξίας αποδίδονται από ειδικές διαταραχές διαφόρων ικανοτήτων. Έτσι αρκετοί ειδικοί διακρίνουν διάφορους τύπους δυσλεξίας, όπως ακουστικό ή οπτικό, ανάλογα με τη μορφή των αιτιών. Η Birch μια από τους μεγαλύτερους και τους πιο γνωστούς θεωρητικούς, μιλά για τρεις τουλάχιστον μορφές δυσλεξίας. Η πρώτη αναφέρεται στις διαταραχές ανάγνωσης που οφείλονται σε δυσκολία επικράτησης οπτικής κυριαρχίας, η οποία είναι αποτέλεσμα προβλημάτων μορφής – πλαισίου. Η δεύτερη αναφέρεται στις διαταραχές που οφείλονται σε προβλήματα οπτικής ανάλυσης – σύνθεσης, π.χ. στην εκμάθηση των σχέσεων μέρους και όλου. Τέλος, η τρίτη μορφή δυσλεξίας αναφέρεται στις διαταραχές που οφείλονται κυρίως σε προβλήματα ολοκλήρωσης μεταξύ των αισθήσεων (Τζουριάδου, 1995).

Ύστερα από μακροχρόνιες έρευνες τείνει να γίνει αποδεκτό ότι η δυσλεξία είναι μια «λεπτή» διαταραχή του λόγου που προέρχεται από ανεπάρκειες στη φωνολογική κωδικοποίηση (δυσκολία να ανακαλέσουν τους φθόγγους για το σχηματισμό της λέξης), στην ανάλυση των φθόγγων μιας λέξης, στην ανάπτυξη λεξιλογίου, καθώς και στη διάκριση γραμματικών και συντακτικών διαφορών ανάμεσα στις λέξεις και στις προτάσεις.

Το θεωρητικό μοντέλο στηρίζεται στην άποψη ότι για να εναποθηκευτεί μια πληροφορία στη μνήμη πρέπει να περάσει από ορισμένα στάδια. Το πρώτο στάδιο της διαδικασίας συμβαίνει στο αισθητηριακό επίπεδο, δηλαδή στην όραση και την ακοή. Το δεύτερο συμβαίνει στην άμεση εν ενεργεία μνήμη όπου η φυσική πληροφορία μετασχηματίζεται σε συμβολική αναπαράσταση για να εναποθηκευτεί στην επόμενη, δηλαδή στην μακρόχρονη μνήμη (long – term). Στο τελικό στάδιο η πληροφορία κατηγοριοποιείται και αποθηκεύεται (Τζουριάδου, 1995).

2.6 Τα χαρακτηριστικά των δυσλεξικών παιδιών

Από έρευνες που έχουν γίνει, οι μελετητές έχουν καταλήξει στις κυριότερες ενδείξεις της δυσλεξίας οι οποίες είναι: υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ νοητικής ικανότητας του παιδιού και αναγνωστικής – ορθογραφικής επίδοσής του, το δυσλεξικό παιδί αντιμετωπίζει έντονες δυσκολίες στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας, η ανάγνωσή του διαφέρει ποιοτικά και ποσοτικά από την ανάγνωση ενός φυσιολογικού αναγνώστη, η αναγνωστική – ορθογραφική καθυστέρησή του δεν αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μαθησιακής καθυστέρησής του.

Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα δυσλεξικό παιδί, γενικά, αφορούν την αντίληψη, την κινητικότητα, τη γνωστική ανάπτυξη και τη νευρολογική κατάσταση του ατόμου. Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν όλα τα συμπτώματα για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως δυσλεξικό, ούτε όμως είναι αρκετό μόνο ένα σύμπτωμα για να δικαιολογηθεί ο χαρακτηρισμός. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη δυσλεξία δεν υπάρχει πρόβλημα στον προφορικό λόγο. Έτσι ένα άτομο στην καθημερινότητά του δεν φαίνεται ότι έχει δυσλεξία, καθώς δεν φαίνεται στην προφορική επικοινωνία, αφού οι δυσλεξικοί δεν παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και συχνά έχουν εξαιρετική λογική και ευφυΐα. Μερικές φορές απλώς καθυστερεί η έναρξη της ομιλίας τους, η οποία όμως είναι κανονική ως προς την άρθρωση. Τα δυσλεξικά παιδιά είναι φυσιολογικά παιδιά και λειτουργικά σε ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής τους ζωής (Πόρποδας, 1997).

Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες : α) ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς, β) χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και γ) χαρακτηριστικά της γραφής – ορθογραφίας (Πόρποδας, 1997).

α) Στα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δυσλεξικού παιδιού περιλαμβάνονται η σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι-μάτι-πόδι, δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της 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, σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου, δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά, ενδεχόμενη οπτικό-αντιληπτική λειτουργική

ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη και δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

β) Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη, που γίνονται από τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. ΤΗΣ-ΣΤΗ), η δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων, η λαθεμένη προφορά φωνηέντων, η «καθρεφτική ανάγνωση» (π.χ. η λέξη «ΑΧ» διαβάζεται «ΧΑ»), η παρεμβολή άσχετων φωνημάτων κατά την ανάγνωση των λέξεων και η αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία (π.χ. σκοτεινός-μαύρος).

γ) Οι δυσκολίες στη γραφή και ορθογραφία των δυσλεξικών παιδιών είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με τα άλλα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας που αναφέρθηκαν παραπάνω. Δηλαδή στο γραπτό ενός δυσλεξικού ατόμου παρατηρείται ακαταστασία, με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες, ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί, τα γράμματα και οι λέξεις είναι γραμμένα «καθρεφτικά», γίνεται χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά γράμματα, παραλήψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη.

Επίσης, τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολία στην αριθμητική, δηλαδή υπάρχει δυσκολία στην εκμάθηση των πινάκων του πολλαπλασιασμού, παρατηρούνται προβλήματα σε υπολογισμούς και γι' αυτό χρησιμοποιούν ως αντισταθμιστική στρατηγική το μέτρημα με τα δάχτυλα ή σημειώσεις σε χαρτί. Ακόμη, παρουσιάζεται σύγχυση των οπτικά όμοιων μαθηματικών συμβόλων και των οπτικά όμοιων αριθμών (π.χ. : 6 και 9, 16 και 61, 19 και 91). (Αναστασίου, 1998).

2.7 Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα άτομα με δυσλεξία

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός της συμπεριφοράς κοινά αποδεκτός από όλους. Η συμπεριφορά έχει ταυτιστεί με τον τρόπο που το παιδί αντιδρά στις κοινωνικές του σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους, μικρούς ή μεγάλους. Η έννοια αυτή θεωρείται περιοριστική και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Με μια γενικότερη επιστημονική θεώρηση, μπορούμε να πούμε ότι, «Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του». (Χρηστάκης, 2010)

Με την έννοια αυτή, συμπεριφορά είναι ο τρόπος που μιλάει, ο τρόπος που τρώει, ο τρόπος που μελετά, ο τρόπος που μαθαίνει, ο τρόπος που αντιδρά στα διάφορα ερεθίσματα και τις επιδράσεις που δέχεται από τον περίγυρό του κ.ά. με τη συμπεριφορά του το παιδί εξωτερικεύει τα συναισθήματά του και δείχνει ή αφήνει να υπονοείται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του και το περιβάλλον του, το φυσικό και το ανθρώπινο. (Χρηστάκης, 2010)

Είναι προφανές λοιπόν ότι το κάθε παιδί συμπεριφέρεται με το δικό του τρόπο, που πολλές φορές είναι ανάλογος με τα ατομικά του χαρακτηριστικά, αλλά και με τα ερεθίσματα και τις επιρροές που δέχεται από τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, οικογένεια, σχολείο, κοινωνία.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν προκαταβολικό άγχος για τη μάθηση που ελέγχεται με γραφή και ανάγνωση, έχουν τάση αποφυγής του γραψίματος λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν, συχνά υπάρχει διάσπαση της προσοχής και διαστήματα ονειροπόλησης. Επίσης, παρατηρείται συγκεχυμένη εικόνα αυτοαντίληψης, χαμηλή αυτοεκτίμηση ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο. Τα παιδιά με δυσλεξία συχνά περνούν μια περίοδο συναισθηματικής μόνωσης, έχουν δυσκολία οπτικής και ακουστικής κωδικοποίησης στη μνήμη. Προτιμούν τη συναναστροφή με μικρότερους, δυσκολεύονται στην αντίληψη διαδοχής (ταξινόμηση, σειροθέτηση: πριν, μετά), ασχολούνται έντονα με χειρωνακτικές/προσωπικές κατασκευές. Εκφράζονται μέσω χειρονομιών (δραστηριοποίηση μη λεκτικού), έχουν αυξημένη κρίση κατά τις

περιγραφές και τις αφηγήσεις. Γενικά το νοητικό τους επίπεδο είναι ικανοποιητικό, αλλά παρατηρείται υπερκινητικότητα. (Χαρίτος, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

**ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ,
ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ,
ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ**

3.1 Φωνολογική Ενημερότητα

Φωνολογική ενημερότητα είναι η συνειδητή διάκριση της ομιλίας στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή των λέξεων που αποτελούν την πρόταση, των συλλαβών που αποτελούν τη λέξη και των φωνημάτων τα οποία αποτελούν τη συλλαβή. Επιπλέον, είναι η αντίληψη των σχέσεων των φωνημάτων μεταξύ τους, η αντίληψη της ομοιοκαταληξίας και ο συνειδητός χειρισμός τους μέσα στη λέξη για τη δημιουργία νέων λέξεων (Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με τους Μουζάκη, Πρωτόπαπας και Τσαντούλα (2008) η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στη συνειδητοποίηση των φωνολογικών μερών του λόγου σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος, πέρα από το νόημα και την επικοινωνιακή τους φύση.

Η φωνολογική επίγνωση είναι μια μεταγλωσσική ικανότητα κατά την οποία το άτομο υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική της δομή. Είναι η συνειδητή ικανότητα πρόσβασης στη φωνητική δομή της γλώσσας, του να αντιλαμβάνεται, να εντοπίζει και να χειρίζεται με επιδεξιότητα τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου. Η γνώση αυτή χρησιμοποιείται και στην εκμάθηση της γραπτής μορφής της γλώσσας. Περιλαμβάνει ικανότητες όπως αυτές της αναγνώρισης, της απομόνωσης, της ταύτισης, της ανάλυσης, της σύνθεσης, της προσθήκης, της διαγραφής και της αντικατάστασης φωνημάτων για την παραγωγή νέων λέξεων ή ψευδολέξεων (Βούλαρης, χ.χ.).

Η φωνολογική ενημερότητα προϋποθέτει την επαρκή αντιπροσώπευση της λέξης στην φωνολογική μνήμη καθώς και την ομαλή επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών. Έλλειμμα στις λειτουργίες αυτές, όπως συμβαίνει σε παιδιά με φωνολογικές διαταραχές, αυξάνει τον κίνδυνο για δυσκολίες στην φωνολογική ενημερότητα και κατ' επέκταση στην ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία.

Ως μεταγλωσσική ικανότητα η φωνολογική ενημερότητα είναι επίκτητη δεξιότητα και αρχίζει να αναπτύσσεται περίπου στην ηλικία των 2,5 ετών και σχετίζεται με τη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη, δηλαδή από συλλαβές και φωνήματα (Παντελιάδου, 2000). Διακρίνεται δηλαδή σε φωνημικό και συλλαβικό επίπεδο, δηλαδή στην ενημερότητα της ύπαρξης και στη δυνατότητα

χειρισμού μεμονωμένων συλλαβών και φωνημάτων (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Τσαντούλα, 2004).

Η φωνολογική ενημερότητα περιλαμβάνει διάφορους δείκτες και διάφορα επίπεδα, όπως η αναγνώριση του αρχικού και τελικού φωνήματος μιας λέξης, η αφαίρεση του αρχικού και τελικού φωνήματος μιας λέξης, η σύνθεση λέξεων από φωνήματα, η κατάτμηση λέξης σε φωνήματα και η αντιστροφή φωνημάτων. Υπάρχουν τρεις ξεχωριστοί παράγοντες φωνολογικής ενημερότητας οι οποίοι είναι, ο παράγοντας της ομοιοκαταληξίας, ο παράγοντας της επιγλωσσικής ενημερότητας, κατά τον οποίο το παιδί έχει την ικανότητα να διακρίνει την ομοιότητα ή τη διαφορά μεταξύ προφορικών λέξεων, να επισημαίνει την ομοιοκαταληξία και να διακρίνει τις διαφορετικές λέξεις, και ο παράγοντας της μεταγλωσσικής ενημερότητας, κατά τον οποίο το παιδί έχει την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης προφορικών λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα (Γούτσος, 2013). Η μεταγλωσσική ικανότητα αφορά ικανότητες αναγνώρισης φωνολογικών συστατικών μερών των γλωσσικών μονάδων και ηθελμένου χειρισμού τους. Ορισμένες από αυτές μπορεί να κατακτηθούν κατά την προσχολική ηλικία, ενώ άλλες μετά τα επτά χρόνια. (Πόρποδας, 2002 & Αϊδίνης, 2007).

Η ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει το παιδί να περάσει με ομαλό τρόπο από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, ενώ η καλλιέργειά της σχετίζεται με τις εμπειρίες γραμματισμού που έχει το παιδί από το περιβάλλον του και το διευκολύνει στο να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. (Γιαννικοπούλου, 2003). Η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να διδαχθεί και να αποκτηθεί πριν τη φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Αυτή η απόκτηση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής στα επόμενα σχολικά έτη. (Τάφα, 2001).

Ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να ευθύνεται για τη διαφοροποίηση της φωνολογικής ενημερότητας είναι το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών και συγκεκριμένα το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το κλίμα γραμματισμού της οικογένειας (Παπούλια - Τζελέπη, 2001). Τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο από μικρή ηλικία μέσα σε ένα εγγράμματο περιβάλλον, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με γραφικά και αναγνωστικά ερεθίσματα καθώς και της

αλληλεπίδρασης με τα ενήλικα μέλη της οικογένειας, φαίνεται να αναπτύσσουν υψηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας (Γεράσης, 2010).

3.2 Μαθησιακή Ετοιμότητα

Με τον όρο ετοιμότητα δηλώνεται η ωριμότητα του παιδιού, η οποία περιλαμβάνει τη σωματική ανάπτυξη (εγκέφαλος, κινητικότητα, ομιλία) , και την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού (νοημοσύνη, γνωστική ανάπτυξη, μνήμη), που θα συμβάλλουν στη διαδικασία της μάθησης (Βιλλιώτη, 2012).

Κάθε παιδί που πηγαίνει για πρώτη φορά στο σχολείο θα πρέπει να έχει τα στοιχεία και τις προϋποθέσεις που το καθιστούν έτοιμο να προσαρμοστεί και να δεχτεί τα νέα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και να ανταπεξέλθει στις όποιες δυσκολίες συναντήσει στο νέο περιβάλλον. Θα πρέπει λοιπόν να παρουσιάζει σχολική ετοιμότητα.

Συγκεκριμένα, όταν λέμε σχολική ετοιμότητα εννοούμε , τον προφορικό λόγο (φωνολογία, σημασιολογία, σύνταξη) , την ψυχοκινητικότητα (συντονισμός κινήσεων), τις νοητικές ικανότητες (αντίληψη, μνήμη, προσοχή, σκέψη) και τη συναισθηματική οργάνωση (αυτοσυναίσθηση). Σε γενικές γραμμές, για να είναι επιτυχημένοι αναγνώστες κατά τη σχολική ηλικία, τα παιδιά πριν από την είσοδό τους στο σχολείο θα πρέπει να έχουν αναπτύξει τη λεκτική μνήμη, τις λεξιλογικές και συντακτικές δεξιότητες. Τη φωνολογική επίγνωση και την αναγνωστική ετοιμότητα. (Βιλλιώτη, 2012). Με λίγα λόγια, θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν καινούργιες.

Η ετοιμότητα του παιδιού καθορίζεται από πολλούς παράγοντες. Η οικογένεια είναι ο πρώτος και σημαντικότερος παράγοντας, διότι όταν το παιδί μεγαλώνει σε ένα υγιές περιβάλλον δεχόμενο στοργή και αγάπη, χωρίς εντάσεις, θα αναπτυχθεί φυσιολογικά. Αν το παιδί μεγαλώνει σε ένα εχθρικό περιβάλλον και γεμάτο εντάσεις τότε υπάρχουν πολλές πιθανότητες να δυσκολευτεί όσον αφορά την ένταξή του στο σχολείο και να γίνει επιθετικό προς τους συμμαθητές του. Οι γονείς λοιπόν οφείλουν να είναι κοντά στο παιδί τους να το κατανοούν και να του συμπαραστέκονται.

Ο δεύτερος παράγοντας αφορά το σχολικό περιβάλλον. Η μαθησιακή ετοιμότητα δεν εμφανίζεται αυτόματα, όσο αναπτύσσεται δηλαδή το παιδί, αλλά το σχολείο οφείλει να τη δημιουργήσει. Η ετοιμότητα του κάθε μαθητή εξαρτάται από τη διδασκαλία που έχει προηγηθεί και άρα η ποιότητα της εργασίας του σχολείου καθορίζει την ικανότητα του μαθητή για μάθηση. Επειδή σε κάθε ηλικιακή βαθμίδα το παιδί δέχεται διαφορετικά

ερεθίσματα και αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον κόσμο, το σχολείο πρέπει να κατευθύνει τη μάθηση κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβαδίζει με τη γνωστική του ετοιμότητα. Η ηλικία που το παιδί μαθαίνει κάτι δεν είναι απόλυτη, εξαρτάται από τη οργάνωση και τη μέθοδο διδασκαλίας. (Βιλλιώτη, 2011).

Πολλά παιδιά που φοιτούν για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο δεν παρουσιάζουν την ανάλογη σχολική ετοιμότητα με αποτέλεσμα να έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Και επειδή είναι δύσκολο να διαπιστωθεί η ετοιμότητα του μαθητή, δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην ενίσχυση, στα κίνητρα για μάθηση, στην οργάνωση της διδασκτέας ύλης και γενικότερα αναζητούνται καινούργιες μέθοδοι και μέσα που θα τους προσελκύσουν και θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις γνωστικές τους ικανότητες.

Υπάρχουν κάποια κριτήρια τα οποία είναι απαραίτητα για τη σχολική ετοιμότητα. Αυτά είναι: φυσική υγεία-διατροφή, γλωσσική επάρκεια, συναισθηματική ωριμότητα, γνωστική ικανότητα, οπτικοκινητική αντίληψη, έλεγχος προσοχής, κίνητρα για μάθηση και αυτοεξυπηρέτηση. Αν το παιδί διαθέτει ένα μεγάλο ποσοστό από τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να θεωρηθεί ικανό ώστε να αποκτήσει τη σχολική ετοιμότητα (Θωμαΐδου, χ.χ.).

3.3 Πρώιμη Ανίχνευση

Ως πρώιμη ανίχνευση ορίζεται η παροχή εκπαιδευτικών ή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας τα οποία έχει εντοπιστεί ότι διατρέχουν κίνδυνο να παρουσιάσουν κάποια δυσκολία που μπορεί να επηρεάσει τη γενικότερη ανάπτυξή τους (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης έχουν εμφανιστεί ζητήματα περί ομαλοποίησης, ενσωμάτωσης, κοινωνικής ένταξης και αποκατάστασης των παιδιών με προβλήματα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, οι ειδικοί να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της πρώιμης ανίχνευσης των αναπτυξιακών διαταραχών, της πρόληψης και της πρώιμης παρέμβασης. Η πρώιμη ανίχνευση έχει μεγάλη σημασία για το μέλλον των παιδιών, διότι επιτρέπει στους ειδικούς να οργανώσουν έγκαιρα παρεμβατικά προγράμματα, να στηρίξουν ψυχολογικά τα παιδιά και τις οικογένειές τους και να προλάβουν ίσως σοβαρότερες επιπλοκές. Είναι γνωστό λοιπόν, ότι όσο πιο γρήγορα γίνει αντιληπτό ένα πρόβλημα, τόσο πιο γρήγορη αντιμετώπιση θα έχει. Η πρώιμη ανίχνευση απευθύνεται στο ίδιο το παιδί, στους γονείς, καθώς και σε ολόκληρη την οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον. Υπάρχει αναγκαιότητα να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί σε μεθόδους πρώιμης ανίχνευσης και πρώιμης παρέμβασης και να βοηθήσουν έτσι αποτελεσματικά τα παιδιά της τάξης τους (Καραμπατζάκη, 2012).

Όμως μια πρώιμη διάγνωση των διαταραχών δεν είναι πάντοτε ένα εύκολο εγχείρημα. Για παράδειγμα, η δυσλεξία είναι δύσκολο να ανιχνευθεί, διότι η βεβαιότητά της υφίσταται σε βιώματα εκμέρους του παιδιού μιας πραγματικής αναγνωστικής αποτυχίας, η οποία συνήθως δεν είναι ορατή πριν την ηλικία των 7,5 ή 8 χρόνων του.

Υπάρχουν ορισμένα τεστ που μπορεί να χρησιμοποιούνται για την πρόγνωση της αναγνωστικής αποτυχίας του παιδιού. Μερικά απ' αυτά, εφόσον χορηγούνται σε παιδιά του νηπιαγωγείου, θεωρούνται ότι είναι χρήσιμοι δείκτες της επίδοσής τους στην ανάγνωση. Πρόκειται για τεστ οπτικό-κινητικής αντίληψης, ακουστικής διάκρισης και κοινωνικής ωριμότητας του παιδιού.

Έτσι λοιπόν στόχος της έρευνας που διεξάγεται εδώ είναι να διαπιστώσουμε κατά πόσο μπορεί να διαγνωσθεί η δυσλεξία πριν από το σχολείο, ώστε να προληφθούν η διόγκωση των δυσκολιών του παιδιού και η συσσώρευση αρνητικών σχολικών εμπειριών. Άλλωστε, είναι ευρύτερα αποδεκτό πως η πρόληψη σε πρωτογενές επίπεδο είναι ευκολότερη και πιο συμφέρουσα, από θέμα χρόνου, κόστους και ενέργειας, από την παρέμβαση σε δευτερογενές ή τριτογενές επίπεδο, αφού εκδηλωθούν οι όποιες δυσκολίες.

Πολλοί ειδικοί έχουν εκφράσει αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της πρώιμης ανίχνευσης δυσκολιών όσον αφορά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη χρήση τους. Ιδιαίτερα για τις μαθησιακές δυσκολίες, υποστηρίζεται ότι η έγκαιρη ανίχνευση είναι αποτελεσματική μόνο στην περίπτωση των γενικών και όχι των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Pumfrey & Reason, 1995). Πρόσφατα στη Μεγάλη Βρετανία σταθμίστηκαν τεστ πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Fawcett & Nicolson, 2001). Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και στην ελληνική γλώσσα δείχνουν ότι η διαδικασία της πρώιμης ανίχνευσης μπορεί να βοηθήσει στην έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, κυρίως αν πραγματοποιείται και αξιολόγηση δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας, που έχει διαπιστωθεί ότι αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κατά τη σχολική ηλικία (Πόρποδας, 2002).

Γενικότερα, για να πετύχουν τα παιδιά την αναγνωστική δεξιότητα θα πρέπει, πριν από την είσοδό τους στο σχολείο, να έχουν αναπτύξει κάποιες δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν τη λεκτική μνήμη, κατά την οποία το παιδί θα πρέπει να μπορεί να επαναλαμβάνει προτάσεις, να ανακαλεί στη μνήμη του μια ιστορία, κ.ά., τις λεξιλογικές και συντακτικές δεξιότητες, στις οποίες λεξιλογικές το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίζει και να επιλέγει λέξεις που του ζητούνται, και στις συντακτικές θα πρέπει να κατανοεί προτάσεις με σύνθετη συντακτική και μορφολογική μορφή, τη φωνολογική επίγνωση, η ικανότητα δηλαδή του παιδιού να αντιλαμβάνεται ομοιοκαταληξίες, να αναγνωρίζει ομοιότητες στη ρίζα των λέξεων, να ενώνει και να χωρίζει συλλαβές, να αναλύει τη λέξη σε φωνήματα και να προσθέτει ή να αφαιρεί φωνήματα. Τέλος, την αναγνωστική ετοιμότητα, στην οποία το παιδί θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει γράμματα και να τα χρησιμοποιεί σωστά (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Επίσης, οι γονείς μπορούν να παίξουν ουσιαστικό ρόλο στην αναγνωστική ικανότητα μέσω της πρώιμης παρέμβασης, δίνοντας έμφαση στην αξία του γραμματισμού, στο επίτευγμα, στη διαθεσιμότητα και στη λειτουργική χρήση του αναγνωστικού υλικού, στην παροχή ευκαιριών για λεκτική αλληλεπίδραση. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο
ΤΕΣΤ ΠΡΩΙΜΗΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ
ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η δυσλεξία στις μέρες μας έχει αυξηθεί αρκετά και αυτό ανησυχεί πολλούς ειδικούς, λογοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς. Συνήθως, γίνεται εμφανής αφού το παιδί έχει ξεκινήσει το σχολείο και η επισήμανση γίνεται από τη δασκάλα ή το δάσκαλο. Πολλές φορές η διαταραχή δεν γίνεται αντιληπτή είτε λόγω αδιαφορίας του δασκάλου είτε λόγω του ίδιου του παιδιού. Προσπαθεί δηλαδή να μην κάνει αισθητή την παρουσία του στην αίθουσα για να μην χρειάζεται να συμμετέχει. Αυτό βέβαια όπως είναι λογικό, «καταστρέφει» τη ζωή του ατόμου, εφόσον η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που το άτομο θα την έχει για όλη του τη ζωή, μη μπορώντας να ανταπεξέλθει στις σημερινές απαιτήσεις της κοινωνίας, οι οποίες είναι πολλές.

Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να γίνεται μια έγκαιρη διάγνωση και στη συνέχεια παρέμβαση της δυσλεξίας με στόχο την προετοιμασία τόσο του παιδιού όσο και των γονέων.

Σ' αυτή την εργασία ερευνάται μέσω του *Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας* κατά πόσο μπορεί να προληφθεί η διαταραχή και να βελτιωθεί εγκαίρως.

4.1 Μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Νηπιαγωγείο του Λεωνιδίου, απ' όπου επιλέχθηκαν και τα παιδιά που πήραν μέρος στο τεστ. Πρώτα έγινε μια γενική ενημέρωση για το κάθε παιδί ξεχωριστά, δηλαδή το όνομά του, την ηλικία του και την γενικότερη συμπεριφορά του μέσα στην αίθουσα. Ύστερα επιλέχθηκε το δείγμα και άρχισε η χορήγηση του τεστ στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν παιδιά με φυσιολογικό νοητικό επίπεδο και ηλικίας 5-6,5 ετών. Αποκλείστηκαν παιδιά κάτω των 5 ετών.

4.2 Περιγραφή του Τεστ

Το *Τεστ πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας* (Ζακοπούλου, 2003) αποτέλεσε το κύριο όργανο μέτρησης στη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Νηπιαγωγείο. Με το συγκεκριμένο τεστ έχουμε τη δυνατότητα να διαγνώσουμε υπόνοιες, ενδείξεις και τάσεις για κατοπινή εμφάνιση δυσλεξίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες που συνδέονται με την ηλικία, τις κατάλληλα δομημένες θεματικές του γνωστικού αντικειμένου, το δείγμα νηπίων το οποίο, υπό κανονικές συνθήκες, παρακολουθεί το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και τυγχάνει ίσων ευκαιριών μάθησης, ανεξάρτητα από κοινωνικό - πολιτισμικούς παράγοντες.

Οι κύριες αρχές που τηρήθηκαν κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή του τεστ, και καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό τόσο το διαγνωστικό όσο και τον προγνωστικό του ρόλο αναφέρουν ότι, το *Τεστ πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας* επιδιώκει να προβάλει εκείνους τους παράγοντες που πιθανώς ενέχονται σε μια πρώιμη εκδήλωση του συνδρόμου της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας κατά την προσχολική ηλικία. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι μέσω αυτού του τεστ μπορεί να διαπιστωθεί αν ένα νήπιο εμφανίζει ποικίλες δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το είδος ή τη μορφή της δυσλεξίας.

Επίσης, το τεστ αυτό χρησιμοποιήθηκε για να αποτρέψει την ετικετοποίηση και τη διατύπωση απόλυτων και μόνιμων χαρακτηριστικών, και να σκιαγραφήσει την εικόνα των τομέων στους οποίους ένα δυσλεξικό παιδί ενδέχεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά την προσχολική ηλικία.

Σημαντικό είναι να χρησιμοποιηθεί το τεστ αυτό από νηπιαγωγούς και δασκάλους προκειμένου να παρατηρείται η μαθησιακή συμπεριφορά του παιδιού, να προβάλλουν τη σημασία της κατάκτησης του γραπτού λόγου ως κύριας μορφής επικοινωνίας και απόκτησης νέων γνώσεων, να καταδείξουν τη δυνατότητα έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης και σωστής επανεκπαιδευτικής και ψυχοσυναισθηματικής στήριξης των παιδιών με συμπτώματα δυσλεξικής συμπεριφοράς, καθώς και την αναγκαιότητα κατάρτισης των ειδικών παιδαγωγών στο σύνδρομο της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας κατά την προσχολική ηλικία. Η χορήγηση του τεστ από τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους είναι επίσης σημαντική διότι ο παιδαγωγός θα προτείνει μορφές

εξατομικευμένης διδασκαλίας και εφαρμογές ειδικών προγραμμάτων διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία. Επιπλέον μέσω της χορήγησης του τεστ, ο παιδαγωγός θα έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει το παιδί πιο αποτελεσματικά ώστε να ξεπεράσει τις δυσκολίες από νωρίς με στόχο την ομαλή ένταξή του στην κανονική τάξη και την σχολική του επιτυχία.

Το παρόν τεστ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από ειδικούς μελετητές, παιδοψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, γιατρούς ή ερευνητές ως πρόσθετο εργαλείο μέτρησης και διάγνωσης στο πλαίσιο των μορφών παρέμβασης και ενίσχυσης που εφαρμόζουν σε παιδιά με σύνδρομο ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας. Σε κλινικό επίπεδο έρευνας και μελέτης, ως μέσο ανίχνευσης των πιθανών αιτιωδών παραγόντων συσχέτισης της πρώιμης εκδήλωσης του συνδρόμου.

Το *Τεστ πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας* θα πρέπει να εφαρμόζεται από κάποιον που θα γνωρίζει και θα τηρεί με απόλυτη ακρίβεια τις οδηγίες χορήγησής του, έτσι ώστε να μη δημιουργείται άγχος και ανασφάλεια από τον εξεταζόμενο, να γίνονται κατανοητές οι ζητούμενες πληροφορίες, για να μπορεί ο εξεταζόμενος να απαντά ακριβώς σε αυτό που ρωτάται, να μη διαστρεβλώνεται ο στόχος και το περιεχόμενο του εργαλείου μέτρησης, να μην αλλοιώνεται το αποτέλεσμα της μέτρησης και τέλος, να τηρείται η ίδια σχετικά χρονική διάρκεια εφαρμογής του τεστ, έτσι ώστε να μην επηρεάζει τις απαντήσεις των εξεταζομένων λειτουργώντας ως παράγοντας διαφοροποίησης των συνθηκών χορήγησης.

Το τεστ πρέπει να χορηγείται ατομικά, με μέσο χρόνο συμπλήρωσης τα είκοσι λεπτά και χωρίς την παρέμβαση τρίτων ή τη χρησιμοποίηση άλλων υλικών εκτός εκείνων που παρέχει το «πακέτο» του τεστ.

4.3 Συμμετέχοντες

Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 παιδιά, 5 αγόρια και 5 κορίτσια, ηλικίας 5 - 6.5 ετών τα οποία παρουσιάζουν φυσιολογικά επίπεδα νοημοσύνης και παρακολουθούν κανονικό σχολείο. Ο συνολικός χρόνος εφαρμογής του τεστ διήρκησε ένα μήνα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γίνει επανεξέταση και επαναξιολόγηση των ίδιων παιδιών για να αποδειχθεί η εμφάνιση ή μη της δυσλεξίας.

4.4 Μέσο συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής δεδομένων θεωρείται το *Τεστ πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας*, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Το τεστ είναι χωρισμένο σε 8 ενότητες οι οποίες είναι, πρώτη ενότητα : αναγνώριση εικόνων, δεύτερη ενότητα : ιχνογράφημα, τρίτη ενότητα : αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων, τέταρτη ενότητα : οπτική διάκριση, πέμπτη ενότητα : τεστ πλευρικότητας, έκτη ενότητα : γραφή ονόματος, έβδομη ενότητα : διάκριση ήχων και όγδοη ενότητα : οπτικό - λεκτική αντιστοίχιση. Οι βασικότερες ενότητες του Τεστ είναι η Β2, Β6 και Β7. Αυτές είναι οι δραστηριότητες που μπορούν να αποτελέσουν το κύριο κριτήριο για την πρώιμη ανίχνευση της δυσλεξίας. Επισημαίνεται ότι η σειρά κατάταξης και περιγραφής των θεματικών ορίστηκε κατ' αυτό τον τρόπο ώστε στο τεστ να διακρίνονται δύο ενότητες , η περιγραφή της γενικότερης ανάπτυξης του παιδιού και η περιγραφή συγκεκριμένων δεξιοτήτων ανάπτυξης. Η κάθε θεματική περιλαμβάνει ένα σύνολο ασκήσεων τις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να πραγματοποιήσει. Η συνολική επίδοση στις ασκήσεις αυτές λαμβάνεται ως η τελική βαθμολογία της κάθε θεματικής.

4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το τεστ ξεκινάει με την *Αναγνώριση εικόνων*. Στόχος αυτής της θεματικής είναι η εξέταση της νοητικής ικανότητας του παιδιού μέσω του προφορικού λόγου. Προσπαθούμε να διαγνώσουμε το λεκτικό και νοητικό επίπεδο του παιδιού σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία. Ο στόχος στην προκειμένη περίπτωση είναι η διάγνωση κυρίως νοητικών ελλειμμάτων, τα οποία ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες διερεύνησης της δυσλεξίας και αντίθετα παραπέμπουν σε διαφορετικής κατεύθυνσης προσέγγιση.

Εκτέλεση : παρουσιάζουμε μια μια τις κάρτες στο παιδί και του ζητάμε να μας περιγράψει τι βλέπει. Αν το παιδί αποτύχει, δεν κάνουμε κανένα σχόλιο αλλά προχωρούμε στην επόμενη εικόνα.

Η δεύτερη θεματική του τεστ είναι το *Ιχνογράφημα*. Στόχος της θεματικής αυτής είναι να διαπιστωθεί και να ελεγχθεί κατά πόσο το παιδί έχει κατακτήσει τις έννοιες του προσανατολισμού, του σωματικού σχήματος και του χώρο – χρόνου, καθώς και τη γραφοκινητική ικανότητα.

Εκτέλεση : στην πρώτη φάση ζητάμε από το παιδί να ζωγραφίσει ένα σπίτι, ένα δέντρο και έναν άνθρωπο, τα οποία απλώς τα εκφωνούμε. Τα είδη – αντικείμενα τοποθετήθηκαν κατά αύξουσα σειρά μεγέθους, αλλά με συγκεκριμένη κατεύθυνση – φορά και τα τρία. Εδώ εξετάζονται οι έννοιες μέγεθος και κατεύθυνση – φορά συσχετιζόμενες μεταξύ τους. Στη δεύτερη φάση του τεστ ζητάμε από το παιδί να ζωγραφίσει ένα ψάρι, ένα καράβι και ένα σπύρτο τα οποία παρουσιάζονται μπροστά του σε κάρτες και παραμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωγραφικής. Σ' αυτή τη φάση δύο αντικείμενα τοποθετήθηκαν με κατεύθυνση δεξιά και αριστερά (το ψάρι δεξιά και το σπύρτο αριστερά) και ένα είδος – αντικείμενο με κατεύθυνση – φορά προς τα πάνω (το καράβι). Η σειρά διάταξης των αντικειμένων – ειδών είναι : δεξιά – προς τα πάνω – αριστερά.

Η τρίτη θεματική του τεστ είναι η *Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων*. Στόχος της τρίτης θεματικής ενότητας είναι να «μετρηθεί» ο κινητικός έλεγχος, η αρμονία κινήσεων, η αναπαράσταση οπτικών ερεθισμάτων μέσα από εξειδικευμένες και συγκεκριμένες γραφικές κινήσεις, καθώς και η οργανωμένη δόμηση και εφαρμογή στο χώρο γραφικών συμβόλων.

Εκτέλεση : παρουσιάζουμε στο παιδί τέσσερα σχήματα σε κάρτες (κύκλος, τρίγωνο, τετράγωνο, ρόμβος) και χωρίς να τα ονομάσουμε ζητάμε από το παιδί να τα σχεδιάσει τρεις φορές το καθένα. Ζητάμε από το παιδί να ζωγραφίσει τα σχήματα τρεις φορές το καθένα για να είναι μετρήσιμες και παρατηρήσιμες οι όποιες τυχαίες ή αποκλίνουσες γραφικές συμπεριφορές του, οι οποίες σαφώς δεν αποτελούν απόδειξη της ουσιαστικής ικανότητάς του. Βαθμολογείται το καλύτερο σχέδιο.

Συνεχίζοντας με τη τέταρτη θεματική του τεστ η οποία είναι η *Οπτική διάκριση*. Ο στόχος της συγκεκριμένης ενότητας είναι να διαπιστωθεί η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει, να συγκρίνει, να εντοπίζει και να αξιολογεί διαφορετικά χαρακτηριστικά συμβόλων που έχουν ομαδοποιηθεί. Ειδικότερα, επιδιώκεται η εξακρίβωση ποιοτικής και ποσοτικής ικανότητας του παιδιού να διαφοροποιεί χαρακτηριστικά μέσω διαδικασιών όπως αυτή της αντιστοίχισης, της σύγκρισης, του προσανατολισμού στο χώρο και της επιλεκτικής αξιολόγησης.

Εκτέλεση : παρουσιάζουμε στο παιδί μια κάρτα με έξι διαφορετικά σχήματα και σειρές διαφορετικών σχημάτων και ζητάμε από το παιδί να αναγνωρίσει το συγκεκριμένο πανομοιότυπο σχήμα που εμπεριέχεται στην αντίστοιχη σειρά του. Πιο συγκεκριμένα, στο αριστερό μέρος της σελίδας και μεμονωμένα εικονίζεται ένα σχήμα, το οποίο εμπεριέχεται και στην αντίστοιχη σειρά στο δεξί μέρος της σελίδας, όπου εικονίζονται άλλα τέσσερα διαφορετικά σχήματα. Συνολικά εικονίζονται έξι διαφορετικά σχήματα.

Η *Πλευρικότητα* αναφέρεται στην πέμπτη ενότητα. Στόχος της είναι η μελέτη της πλευρικότητας του παιδιού, όχι ως ερεθίσματος για την εξέταση αυτής καθ' αυτής της πλευρικότητας, αλλά προκειμένου να μελετηθούν η σωστή δόμηση του σωματικού σχήματος του παιδιού, η ωρίμανση των διαδικασιών της λεπτής κινητικότητας και ο αισθητηριακός και κινητικός έλεγχος, δεδομένου ότι η πλευρικότητα αποτελεί κυρίαρχο δείκτη εξέλιξης και κατάκτησης των εννοιών από το παιδί. Επίσης, με την εξέταση της πλευρικότητας επιδιώκεται να συσχετισθεί η αντίληψη, η χωροχρονική προσαρμογή, η κιναισθητική δόμηση και ανάπτυξη και η εικόνα του σωματικού σχήματος του παιδιού με την ετοιμότητά του για κατάκτηση των διαδικασιών μάθησης ανάγνωσης και γραφής.

Εκτέλεση : στο πρώτο μέρος χορηγούμε στο παιδί δέκα δραστηριότητες και το καλούμε να εκτελέσει την κάθε μία ξεχωριστά, π.χ. 1. *Μπορείς να γράψεις το όνομά σου;* 2. *Μπορείς να κόψεις το μισό τετράγωνο στο χαρτί με το ψαλίδι;* κ.τ.λ.

Στο δεύτερο μέρος της θεματικής ζητάμε από το παιδί να διακρίνει το δεξί και το αριστερό : *Μπορείς να μου δείξεις ποιο είναι το αριστερό σου χέρι; Μπορείς να μου δείξεις το δεξί σου μάτι;*

Η έκτη θεματική ενότητα είναι η *Γραφή ονόματος* και στόχος αυτής είναι να διακριθούν τα επίπεδα ωριμότητας και ετοιμότητας του παιδιού να προσεγγίζει και να επεξεργάζεται διεργασίες συγκεκριμένου περιεχομένου με ευχέρεια, σταθερότητα κινητικού ελέγχου, συνειδητοποιημένη χρήση των γραφημάτων, με την έννοια της επιλογής λεκτικών συμβόλων και της συγκεκριμένης τοποθέτησης των κωδικοποιημένων συμβόλων στο χαρτί. Δηλαδή τη σωστή δόμηση και κατάκτηση της έννοιας του προσανατολισμού και του χώρου μέσα από προγραφικές δραστηριότητες.

Εκτέλεση : ζητάμε από το παιδί να γράψει το όνομά του. Αν παρατηρηθεί δυσκολία το γράφουμε εμείς και του ζητάμε να το αντιγράψει.

Η προτελευταία θεματική είναι η *Διάκριση ήχων*. Στόχος της είναι ο έλεγχος και η αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί ακουστικά ερεθίσματα συμβολοποιημένα στο γραπτό λόγο ως λεκτικά σύνολα. Ταυτόχρονα, εξετάζεται η ικανότητα και δεξιότητα του παιδιού να διαφοροποιεί τα ακουστικά ερεθίσματα και να τα εκφράζει γλωσσικά μέσω του προφορικού λόγου. Το παιδί πρέπει να επεξεργάζεται τα δεδομένα αυτά κατανοώντας την έννοιά τους, αναλύοντας και συνθέτοντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των επιμέρους στοιχείων, δηλαδή των φθόγγων, έτσι ώστε να μπορεί να τα αφομοιώνει, να τα διακρίνει και να τα εκφράζει.

Εκτέλεση : παρουσιάζουμε στο παιδί σαράντα λέξεις σε μια κάρτα τις οποίες διαβάζουμε ανά ζεύγος και του ζητάμε να επαναλάβει με την ίδια σειρά που τις άκουσε. Μερικά από αυτά τα ζεύγη είναι : *άλλος – σάλος, καυτό – αυτό, δέρνω – σέρνω, πίτα – τάπα, κ.ά.*

Διαβάζουμε τις λέξεις ανά ζεύγος δυνατά και καθαρά. Αν το παιδί δεν άκουσε επαναλαμβάνουμε μία ακόμη φορά, αλλά μόνο μία.

Στην τελευταία θεματική ενότητα αναφέρεται η *Οπτικολεκτική αντιστοίχιση*. Στόχος της ενότητας αυτής είναι να μελετηθεί η ετοιμότητα του παιδιού να πραγματοποιεί συγκεκριμένες αντιστοιχίσεις αντικειμένων. Πιο αναλυτικά, παρατηρείται η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ομοειδή χαρακτηριστικά αντικειμένων, να εντοπίζει διαφοροποιήσεις και να κατηγοριοποιεί χαρακτηριστικά ακολουθώντας

συγκεκριμένες διαδικασίες. Επιπλέον, ως παράγοντα συσχέτισης τίθεται η γλώσσα και ο τρόπος με τον οποίο αυτή έχει κατακτηθεί από το παιδί προκειμένου να τη χρησιμοποιήσει ως μέσο έκφρασης των διεργασιών που πραγματοποιεί για να επιτύχει τους εκάστοτε συγκεκριμένους στόχους.

Εκτέλεση : σε δέκα κάρτες εικονίζονται δέκα σχήματα μικρού μεγέθους και μαύρου χρώματος, σε άλλες δέκα κάρτες εικονίζονται τα ίδια δέκα σχήματα αλλά με διαφορετικό χρώμα, και σε δέκα άλλες κάρτες εικονίζονται αυτά τα σχήματα σε μεγάλο μέγεθος και με χρώμα. Στην πρώτη φάση ζητάμε από το παιδί να αντιστοιχίσει τα ασπρόμαυρα με τα χρωματιστά σχήματα. Στη συνέχεια του ζητάμε να αντιστοιχίσει τα ασπρόμαυρα και χρωματιστά σχήματα μικρού μεγέθους με τα χρωματιστά σχήματα μεγάλου μεγέθους. Σε δεύτερη φάση του ζητάμε να κάνει όλες τις παραπάνω αντιστοιχίσεις προφορικά. Σημειώνεται ότι και οι δύο φάσεις εκτελούνται ταυτόχρονα από το παιδί.

4.6 Αποτελέσματα

Αφού συγκεντρώθηκαν και οι δέκα φόρμες των παιδιών με τις απαντήσεις τους και με τις βαθμολογίες παρατίθενται παρακάτω. Το τεστ χορηγήθηκε κατά κύριο λόγο στις 09/10/2013 στο Νηπιαγωγείο του Λεωνιδίου. Τα παιδιά ήταν αρκετά συνεργάσιμα και με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής. Παρακάτω παρουσιάζονται το κάθε παιδί ξεχωριστά με τις ανάλογες απαντήσεις του.

Δημήτρης : 5 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα *Αναγνώριση εικόνων* ο Δ. δεν δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα. Αναγνώρισε όλες τις εικόνες και τις ονόμασε εκτός από την εικόνα με το «παλτό» που την ονόμασε «μπλούζα». Ίσως δεν γνώριζε τη λέξη παλτό.

Στην Β2 δραστηριότητα *Ιχνογράφημα* και η τοποθέτηση και η γραφοκινητικότητα βρίσκονται σε πολύ καλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, το αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας είναι 12 που αυτό σημαίνει ότι η T- τιμή είναι 100. Το 100 δείχνει την πλήρη επιτυχία του παιδιού στη συγκεκριμένη άσκηση.

Στην Β3, *Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων* ο Δ. είχε πλήρη επιτυχία και αυτό φαίνεται και από την T- τιμή η οποία είναι, σύμφωνα με το αποτέλεσμα της δραστηριότητας που είναι 8, αντιστοιχεί στην τιμή 60. Η T- τιμή 60 σημαίνει πλήρη επιτυχία της άσκησης.

Στην Β4, *Οπτική διάκριση* ο Δ. δυσκολεύτηκε στο πρώτο σχήμα και έτσι η βαθμολογία του είναι 5. Το 5 αντιστοιχεί στην T- τιμή 49, το οποίο 49 θεωρείται ανεπιτυχής επίδοση στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Στην Β5α, *Τεστ πλευρικότητας* ο Δ. χρησιμοποίησε σε όλες τις δραστηριότητες το δεξί του χέρι και αυτό του δίνει τη βαθμολογία 10. Το 10 με τη σειρά του αντιστοιχεί στην T- τιμή 66, η οποία δηλώνει επιτυχής επίδοση του Δ. στην δραστηριότητα αυτή.

Στην Β5β, *Αναγνώριση δεξιού – αριστερού* ο Δ. δεν ξεχώριζε το δεξί από το αριστερό και η βαθμολογία του είναι 0. Αυτό σημαίνει ότι η T- τιμή είναι 26, η οποία δηλώνει την πλήρη αποτυχία, ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση.

Στην Β6, *Γραφή ονόματος* ο Δ. παρουσίασε ευχέρεια στη γραφή, τα γράμματα τα τοποθέτησε στη σωστή σειρά και η κινητικότητα του χεριού του ήταν φυσιολογική. Όμως δεν μπόρεσε να γράψει το όνομά του χωρίς αντιγραφή. Χρησιμοποιεί την τριπλή

λαβή. Η βαθμολογία του εδώ είναι 6 και η T- τιμή είναι το 33 που δηλώνει οριακή επιτυχής επίδοση.

Στην Β7, *Διάκριση ήχων* η συνολική βαθμολογία του Δ. είναι 16. Όμως αυτό το διαιρούμαι με το 2 για να έχουμε βαθμολογία διαφορετική του 10, και έτσι το αποτέλεσμα είναι το 8. η T- τιμή είναι 49 και δηλώνει οριακή επιτυχής επίδοση.

Στην Β8, *Οπτικολεκτική αντιστοίχιση* ο Δ. δεν δυσκολεύτηκε καθόλου αντιστοίχησε και ονόμασε τα σχήματα όπως έπρεπε. Η βαθμολογία του είναι 10 και η T- τιμή είναι 46 που δηλώνει επιτυχής επίδοση.

Ο Δημήτρης γενικότερα ήταν πολύ συνεργάσιμος, δεν φάνηκε να δυσκολεύεται ιδιαίτερα στις παραπάνω δραστηριότητες.

Θωμαΐς : 5,5 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα η βαθμολογία που συγκέντρωσε είναι 20 που σημαίνει ότι είχε πλήρη επιτυχία και στην αναγνώριση και στη λεκτικοποίηση του είδους – αντικειμένου που εικονιζόταν.

Στην Β2, η βαθμολογία της είναι 12 και η T- τιμή 100, άρα επιτυχής επίδοση της Θ. σε αυτή τη δραστηριότητα.

Στην Β3, η βαθμολογία της είναι 6 και η T- τιμή 53, άρα και εδώ παρατηρείται επιτυχής επίδοση.

Στην Β4, η βαθμολογία είναι 6 και η T- τιμή 55, άρα και εδώ επιτυχής επίδοση της Θ.

Στην Β5α, το αποτέλεσμα είναι 5 και η T- τιμή 50, δηλώνεται η ανεπιτυχής επίδοση.

Στην Β5β, η βαθμολογία είναι 0 και T- τιμή 26 και δηλώνεται η ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση της Θ. στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Στην Β6, η βαθμολογία είναι 8 και η T- τιμή 100, αυτό δείχνει την πλήρη επιτυχία στη δραστηριότητα.

Στην Β7, η βαθμολογία είναι 9 και η T- τιμή 73, άρα παρουσιάζεται επιτυχία στη δραστηριότητα αυτή.

Στην Β8, η βαθμολογία είναι 10 και η T- τιμή 46, άρα έχουμε επιτυχή επίδοση και εδώ.

Και η Θωμαΐς συνεργάστηκε εύκολα μαζί μου χωρίς δυσκολία. Παρατηρείται στις κύριες ενότητες του τεστ που είναι η Β2, Β6 και η Β7 πλήρης επιτυχία των δραστηριοτήτων.

Γεωργία : 6,5 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα η βαθμολογία της είναι 20 και καταγράφεται πλήρης επιτυχία.

Στην Β2, η βαθμολογία είναι 12 και η T- τιμή 100, άρα έχουμε επιτυχή επίδοση.

Στην Β3, η βαθμολογία είναι 8 και η T- τιμή 60, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β4, η βαθμολογία είναι 6 και η T- τιμή 55, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β5α, η βαθμολογία είναι 10 και η T- τιμή 66, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β5β, η βαθμολογία είναι 4 και η T- τιμή 73, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β6, η βαθμολογία είναι 8 και η T- τιμή 100, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β7, η βαθμολογία είναι 9 και η T- τιμή είναι 73, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β8, η βαθμολογία είναι 10 και η T- τιμή είναι 46, άρα επιτυχής επίδοση.

Βασίλης : 5 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα η βαθμολογία του είναι 16. δυσκολεύτηκε σε αρκετές εικόνες δεν μπορούσε να τις αναγνωρίσει αμέσως. Γενικώς δεν φάνηκε να του είναι εύκολη αυτή η δραστηριότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Στην Β2, η βαθμολογία του είναι 3 και η T- τιμή 1, άρα έχουμε ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση.

Στην Β3, η βαθμολογία είναι 8 και η T- τιμή 60, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β4, η βαθμολογία είναι 5 και η T- τιμή 49, άρα ανεπιτυχής επίδοση.

Στην Β5α, η βαθμολογία είναι 8 και η T- τιμή 60, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β5β, η βαθμολογία είναι 0 και η T- τιμή 26, άρα ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση.

Στην Β6, η βαθμολογία είναι 4 και η T- τιμή 13, άρα ανεπιτυχής επίδοση.

Στην Β7, η βαθμολογία είναι 5 και η T- τιμή 2, άρα ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση.

Στην Β8 η βαθμολογία είναι 10 και η T- τιμή 46, άρα επιτυχής επίδοση.

Γενικώς ο Βασίλης αποσυντονιζόταν πολλές φορές και πολύ εύκολα. Έδειχνε ανήσυχος και χωρίς διάθεση. Παρατηρούμε ότι στις τρεις κύριες ενότητες B2, B6 και B7 τα αποτελέσματα είναι κάτω του μέσου όρου και η επίδοση θεωρείται ανεπιτυχής. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει υποψία για εμφάνιση δυσλεξίας. Καλό θα είναι να γίνει επαναξιολόγηση όταν το παιδί ξεκινήσει την Α' Δημοτικού για τυχόν εμφάνιση της δυσλεξίας. Σε αυτή την περίπτωση το παιδί δεν θα ταλαιπωρηθεί και ο/η δάσκαλος της τάξης θα είναι προετοιμασμένος για το τι πρέπει να κάνει και τι πρόγραμμα πρέπει να ακολουθήσει.

Παναγιώτης : 5,5 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα η βαθμολογία του είναι 17 δεν δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα και φάνηκε να αναγνωρίζει σχεδόν όλες τις εικόνες που του έδειξα.

Στην B2, η βαθμολογία είναι 6 και η T- τιμή 6, άρα ανεπιτυχής επίδοση.

Στην B3, η βαθμολογία είναι 8 και η T- τιμή 60, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην B4, η βαθμολογία είναι 5 και η T- τιμή 49, άρα ανεπιτυχής επίδοση.

Στην B5α, η βαθμολογία είναι 10 και η T- τιμή 66, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην B5β, η βαθμολογία είναι 4 και η T- τιμή 73, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην B6, η βαθμολογία είναι 8 και η T- τιμή 100, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην B7, η βαθμολογία είναι 7 και η T- τιμή 12, άρα ανεπιτυχής επίδοση.

Στην B8, η βαθμολογία είναι 10 και η T- τιμή 46, άρα επιτυχής επίδοση.

Γιώργος : 5,5 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα η βαθμολογία του είναι 19, δεν δυσκολεύτηκε εκτός από την εικόνα με το παλτό που το ονόμασε «μπλούζα».

Στην B2, η βαθμολογία είναι 12 και η T- τιμή 100, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην B3, η βαθμολογία είναι 6 και η T- τιμή 53, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην B4, η βαθμολογία είναι 6 και T- τιμή 55, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην B5α, η βαθμολογία είναι 7 και η T- τιμή 56, άρα οριακή επιτυχής επίδοση.

Στην B5β, η βαθμολογία είναι 4 και η T- τιμή 73, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β6, η βαθμολογία είναι 8 και η Τ- τιμή 100, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β7, η βαθμολογία είναι 7 και η Τ- τιμή 12, άρα ανεπιτυχής επίδοση.

Στην Β8, η βαθμολογία είναι 10 και η Τ- τιμή 46, άρα επιτυχής επίδοση.

Θεόπη : 5 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα η βαθμολογία της είναι 19, φάνηκε να μην δυσκολεύεται καθόλου στην αναγνώριση των ειδών – αντικειμένων το ίδιο και στη λεκτικοποίηση.

Στην Β2, η βαθμολογία είναι 4 και η Τ- τιμή 2, άρα ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση.

Στην Β3, η βαθμολογία είναι 2 και η Τ- τιμή 38, άρα ανεπιτυχής επίδοση.

Στην Β4, η βαθμολογία είναι 6 και η Τ- τιμή 55, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β5α, η βαθμολογία είναι 5 και η Τ- τιμή 50, άρα ανεπιτυχής επίδοση.

Στην Β5β, η βαθμολογία είναι 0 και η Τ- τιμή 26, άρα ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση.

Στην Β6, η βαθμολογία είναι 8 και η Τ- τιμή 100, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β7, η βαθμολογία είναι 6 και η Τ- τιμή 7, άρα ανεπιτυχής επίδοση.

Στην Β8, η βαθμολογία είναι 10 και η Τ- τιμή 46, άρα επιτυχής επίδοση.

Παρατηρήθηκε αντικατάσταση του φωνήματος «δ» με το φώνημα «β». Δεν γνώριζε τα σχήματα τρίγωνο, τετράγωνο και ρόμβος.

Αγάπη : 5 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα η βαθμολογία είναι 14 δεν δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα στις εικόνες και αναγνώρισε σωστά τις περισσότερες.

Στην Β2, η βαθμολογία είναι 11 και η Τ – τιμή 65, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β3, η βαθμολογία είναι 8 και η Τ- τιμή 60, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β4, η βαθμολογία είναι 6 και η Τ- τιμή 55, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β5α, η βαθμολογία είναι 10 και η Τ- τιμή 66, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β5β, η βαθμολογία είναι 0 και η Τ- τιμή 26, άρα ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση.

Στην Β6, η βαθμολογία είναι 6 και η Τ- τιμή 33, άρα οριακά επιτυχής επίδοση.

Στην Β7, η βαθμολογία είναι 8 και η Τ-τιμή 49, άρα οριακά επιτυχής επίδοση.

Στην Β8, η βαθμολογία είναι 10 και η Τ- τιμή 46, άρα επιτυχής επίδοση.

Γενικότερα, η Αγάπη ήταν πολύ συνεργάσιμη. Παρατηρήθηκε δυσκολία στη διάκριση αριστερού – δεξιού χεριού και αυτιού, τόσο στον εαυτό της όσο και στον εξεταστή.

Χρήστος : 6,4 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα η βαθμολογία είναι 19. Παρατηρήθηκε ευκολία στην αναγνώριση και λεκτικοποίηση των ειδών – αντικειμένων.

Στην Β2, η βαθμολογία είναι 12 και η Τ- τιμή 100, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β3, η βαθμολογία είναι 8 και η Τ- τιμή 60, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β4, η βαθμολογία είναι 6 και η Τ- τιμή 55, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β5α, η βαθμολογία είναι 10 και η Τ- τιμή 66, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β5β, η βαθμολογία είναι 4 και η Τ- τιμή 73, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β6, η βαθμολογία είναι 8 και η Τ- τιμή 100, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β7, η βαθμολογία είναι 9 και η Τ- τιμή 73, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β8, η βαθμολογία είναι 10 και η Τ- τιμή 46, άρα επιτυχής επίδοση.

Ιωάννα : 5 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα δεν παρατηρήθηκε δυσκολία εκτός από την εικόνα με το παλτό που το ονόμασε «μπλούζα». Η βαθμολογία σε αυτή τη δραστηριότητα είναι 19.

Στην Β2, η βαθμολογία είναι 12 και η Τ- τιμή 100, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β3, η βαθμολογία είναι 8 και η Τ- τιμή 60, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β4, η βαθμολογία είναι 6 και η Τ- τιμή 55, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β5α, η βαθμολογία είναι 5 και η Τ- τιμή 50, άρα ανεπιτυχής επίδοση.

Στην Β5β, η βαθμολογία είναι 0 και η Τ- τιμή 26, άρα ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση.

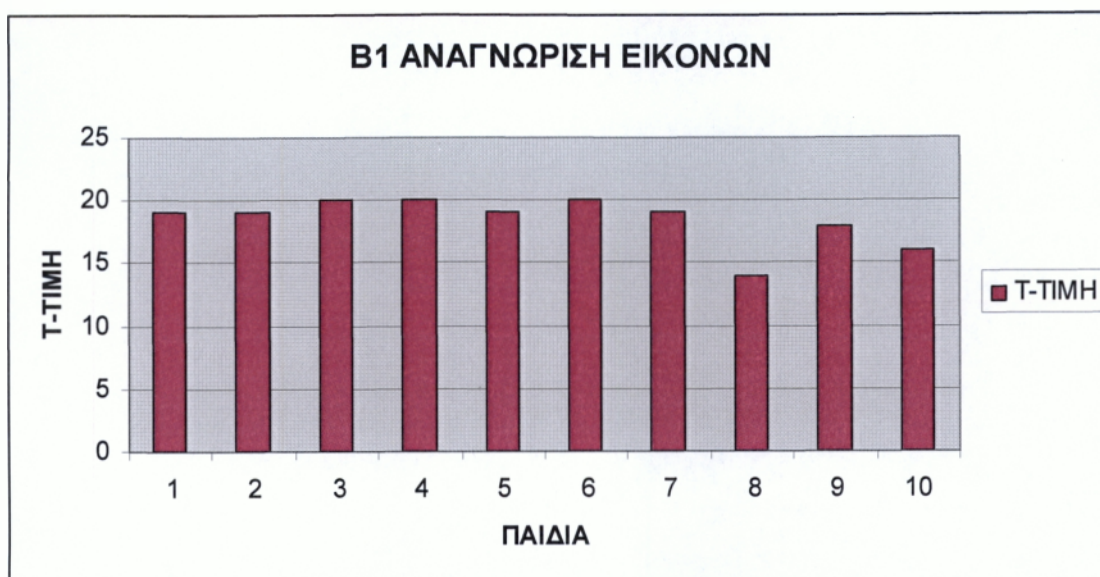
Στην Β6, η βαθμολογία είναι 8 και η Τ- τιμή 100, άρα επιτυχής επίδοση.

Στην Β7, η βαθμολογία είναι 9 και η Τ- τιμή 73, άρα επιτυχής επίδοση.

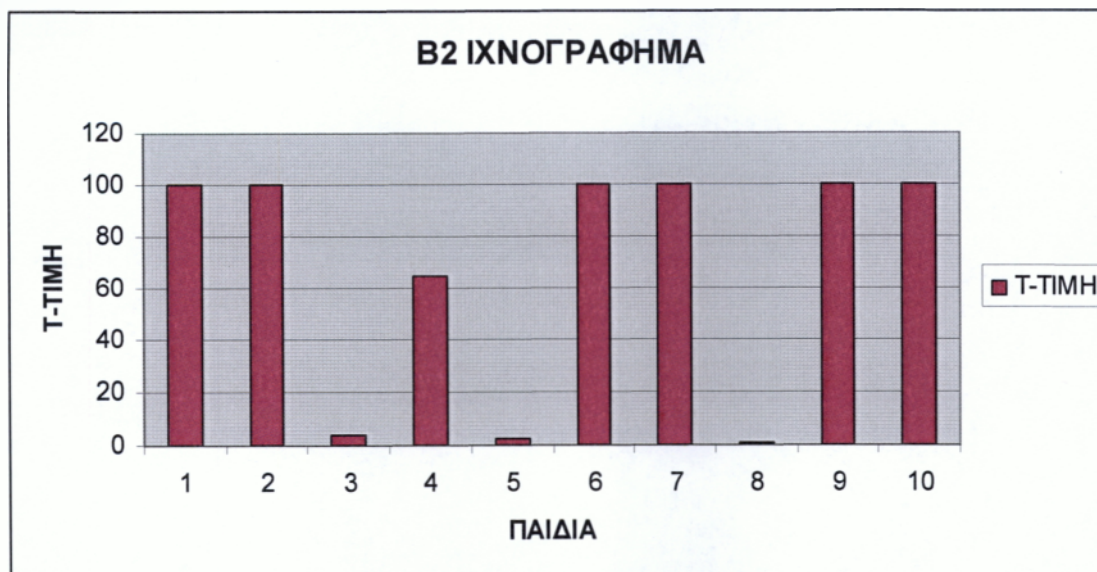
Στην Β8, η βαθμολογία είναι 10 και η Τ- τιμή 46, άρα επιτυχής επίδοση.

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

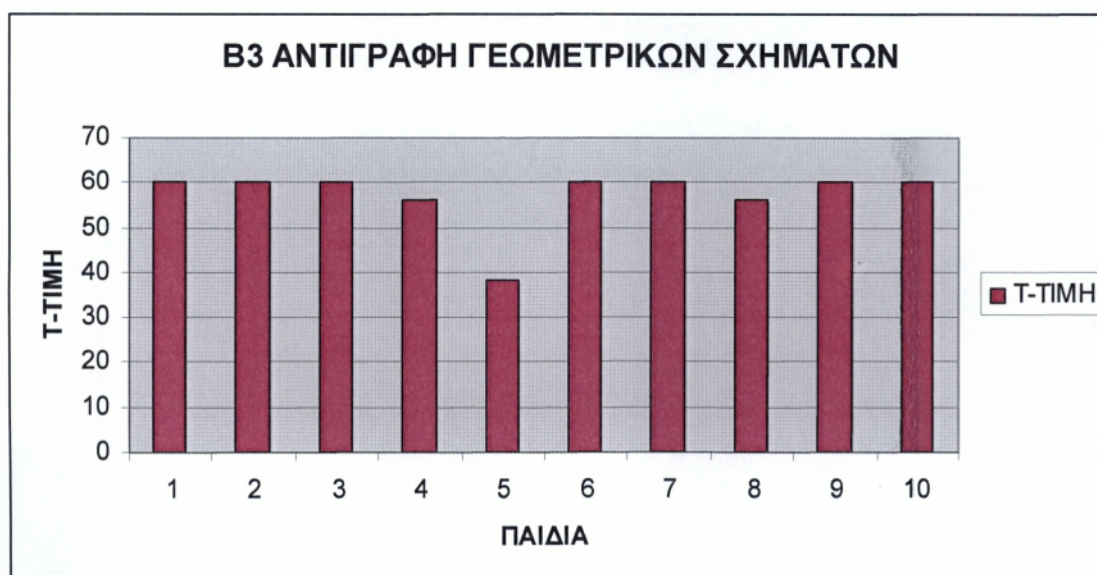
Συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των παιδιών μέσα από τα διαγράμματα:



Στο παραπάνω γράφημα παρατηρούμε ότι τα περισσότερα παιδιά δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία όσον αφορά την αναγνώριση εικόνων. Το λεκτικό και νοητικό επίπεδο των παιδιών είναι σε θέση ώστε να δώσουν τις σωστές απαντήσεις.



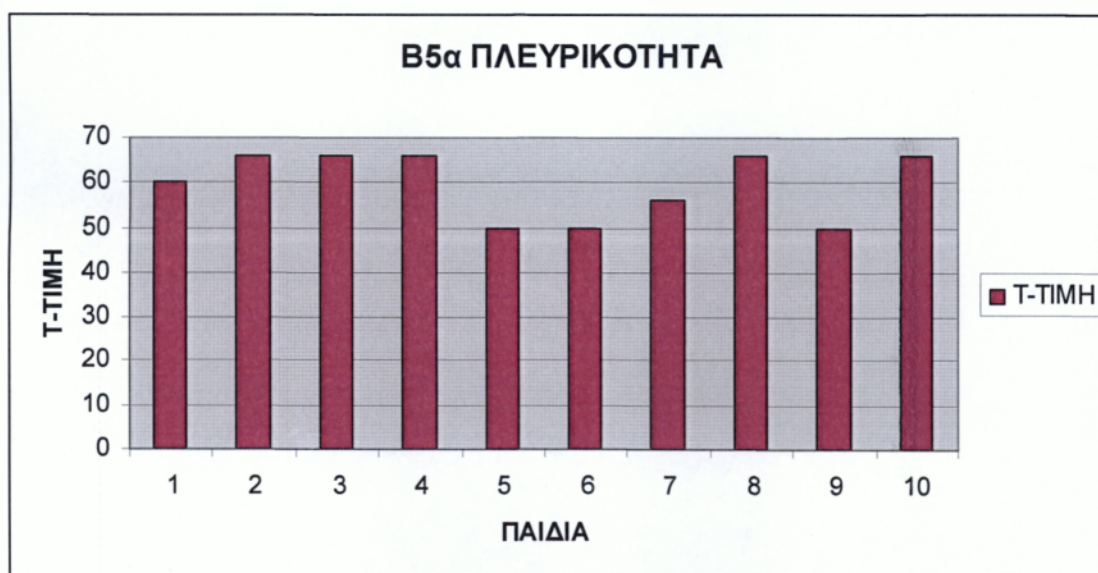
Στο παραπάνω γράφημα παρατηρούμε ότι 6 στα 10 παιδιά κατάφεραν να ζωγραφίσουν τα τρία είδη – αντικείμενα που τους είπα προφορικά και στη συνέχεια τα τρία είδη – αντικείμενα που ήταν σε κάρτες μπροστά τους. Όταν έβλεπαν τα αντικείμενα συνεχώς τα παιδιά δυσκολεύτηκαν περισσότερο απ' όταν απλώς τα άκουσαν.



Σε αυτό το γράφημα είναι φανερό ότι τα περισσότερα παιδιά κατάφεραν να σχεδιάσουν τα τέσσερα σχήματα που τους έδειξα. Ο κινητικός έλεγχος και η αρμονία των κινήσεων ήταν αρκετά καλές.

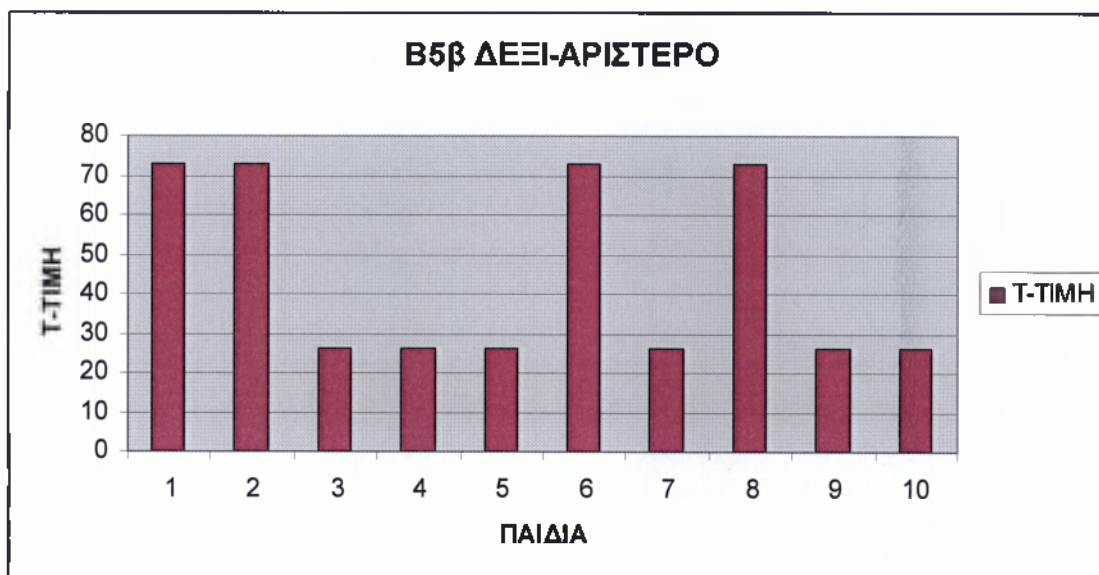


Εδώ φαίνεται καθαρά ότι τα περισσότερα παιδιά 7 στα 10 απάντησαν σωστά, διέκριναν, σύγκριναν, εντόπισαν και αξιολόγησαν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των συμβόλων.

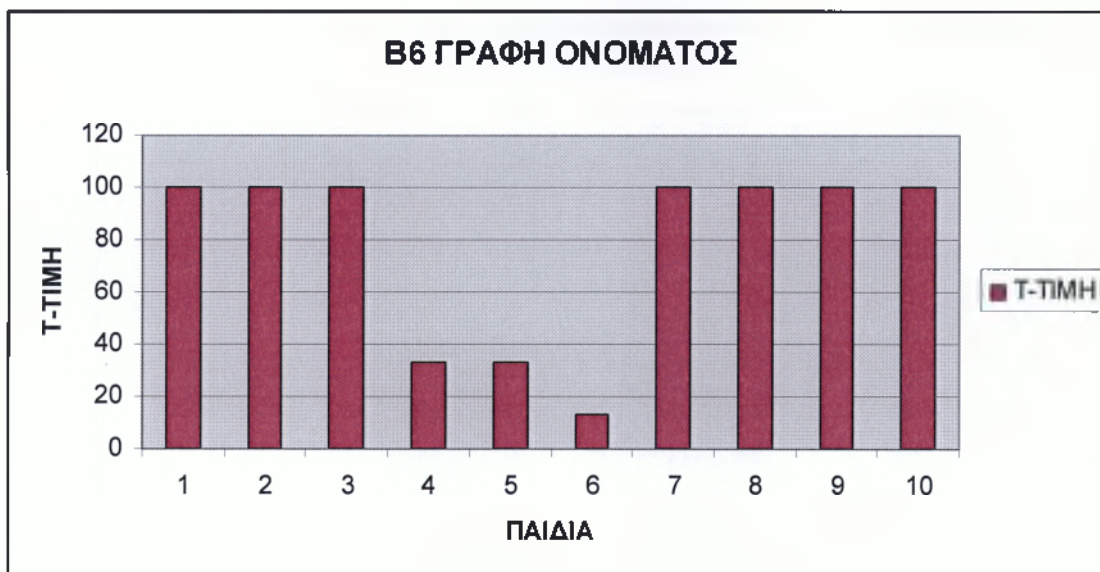


Στο γράφημα αυτό τα 5 από τα 10 παιδιά πέτυχαν στις δέκα δραστηριότητες του τεστ. Αυτά τα 5 παιδιά σημαίνει ότι είχαν σταθερότητα στο δεξί ή αριστερό τους χέρι, μάτι, πόδι, αυτί. Τα υπόλοιπα 5 παιδιά μπορεί να κοιτούσαν με το δεξί μάτι, να έκοβαν και να

έγραφαν με το αριστερό χέρι και να κλωτσούσαν μετά την μπάλα με το δεξί πόδι. Δεν είχαν σταθεροποιηθεί ως προς το ποιο χέρι, μάτι, πόδι και αυτί χρησιμοποιούν.



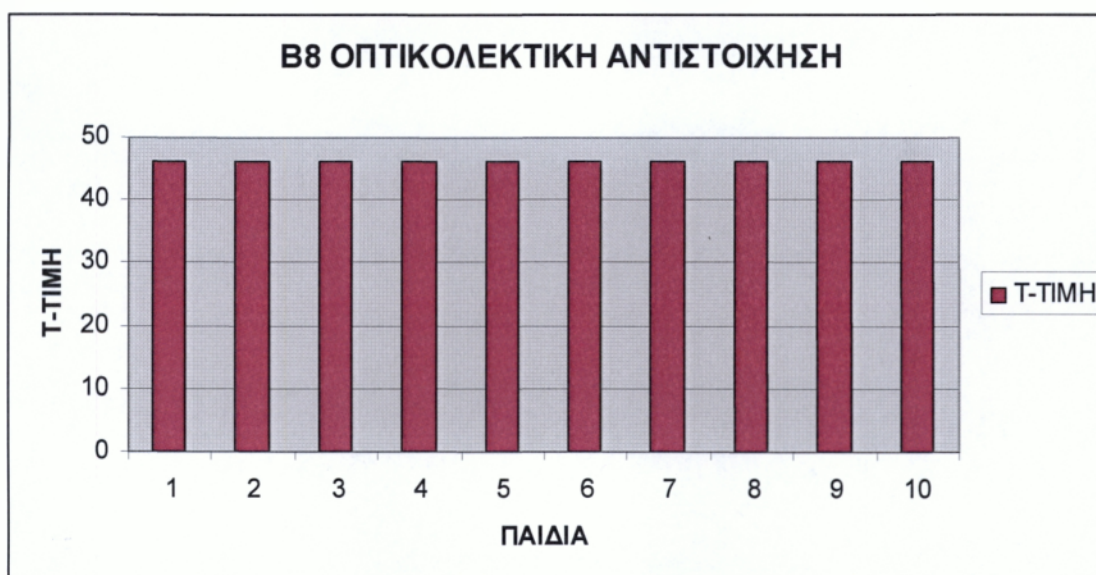
Σε αυτή τη δραστηριότητα μόνο τα 4 από τα 10 παιδιά γνώριζαν ποιο είναι το δεξί τους χέρι, ποιο το αριστερό αυτί τους, ποιο το αριστερό χέρι του εξεταστή και ποιο το δεξί αυτί του.



Τα 7 από τα 10 παιδιά έγραψαν το όνομά τους χωρίς κανένα λάθος. Τα 2 από αυτά χρειάστηκαν τη βοήθεια της αντιγραφής τα υπόλοιπα το έγραψαν μόνα τους.



Σε αυτή τη δραστηριότητα όπως φαίνεται και από το γράφημα κανένα παιδί δεν κατάφερε να την ολοκληρώσει με πλήρη επιτυχία. Τα 4 από τα 10 παιδιά έκαναν σε ένα ζευγάρι λέξεων λάθη, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά σε περισσότερα ζευγάρια.



Στο τελευταίο γράφημα και στην τελευταία δραστηριότητα του Τεστ παρατηρείται από όλα τα παιδιά και τα 10 πλήρης επιτυχία με άριστη T- τιμή το 46. Εδώ δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου είτε να αντιστοιχίσουν τα ασπρόμαυρα με τα χρωματιστά σχήματα είτε να τα προφέρουν.

Όπως φαίνεται και από τα γραφήματα, μεγαλύτερη δυσκολία των παιδιών παρατηρείται στις δραστηριότητες B2, B5β και B7. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, οι βασικότερες ενότητες του τεστ είναι η B2, B6 και B7. Στα αποτελέσματα βλέπουμε ότι τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύτηκαν στις δύο απ' τις βασικότερες ενότητες, την B2 και την B7. Αυτό σημαίνει ότι τα συγκεκριμένα παιδιά καλό θα ήταν να επαναξιολογηθούν αργότερα, όταν δηλαδή ξεκινήσουν την Α' Δημοτικού ή κατά τη διάρκεια της Β' Δημοτικού, ώστε να διαπιστωθεί αν οι υποψίες που υπάρχουν τώρα για πιθανή εμφάνιση δυσλεξίας γίνουν αργότερα αληθινές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παραπάνω έρευνας ήταν η πρόωμη ανίχνευση της δυσλεξίας μέσω του Τεστ Πρόωμης Ανίχνευσης της Δυσλεξίας, της Β. Ζακοπούλου. Μέσα από αυτό το τεστ συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις των 10 παιδιών, 5 αγοριών και 5 κοριτσιών, που αξιολογήθηκαν στο Νηπιαγωγείο του Λεωνιδίου.

Από τις απαντήσεις των παιδιών διαπιστώθηκε ότι, τρία από τα δέκα παιδιά ο Βασίλης, ο Δημήτρης και η Θεόπη λόγω των απαντήσεων που έδωσαν και των αποτελεσμάτων που διεξήχθησαν, πρέπει να επαναξιολογηθούν όταν θα φοιτήσουν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Η επαναξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει με κάποιο άλλο σταθμισμένο τεστ, που μέσω αυτού ο εξεταστής να μπορέσει να καταλήξει στην εμφάνιση ή μη της δυσλεξίας των συγκεκριμένων παιδιών.

Η πρόωμη ανίχνευση της δυσλεξίας, μέσω του τεστ που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την εργασία, βοηθάει στην εμφάνιση πιθανών ενδείξεων, υπονοιών και τάσεων της δυσλεξίας στα πρώιμα στάδιά της και σε ηλικίες 5-7 ετών.

Η αρχική υπόθεση της εργασίας αυτής είναι αν μπορεί να ανιχνευθεί η δυσλεξία πρώιμα μέσω αυτού του τεστ. Αυτό δεν μπορεί να απαντηθεί στην παρούσα έρευνα. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων κάποιων παιδιών μας ωθούν στο να υποθέσουμε πιθανή εμφάνιση δυσλεξίας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Δεν μπορούμε όμως να μιλήσουμε για σίγουρη εμφάνιση δυσλεξίας, 100% δηλαδή, διότι δεν έχουμε συλλέξει δείγμα των ίδιων παιδιών μετά από 1 ή 2 χρόνια, ώστε να έχουμε και τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

Επομένως, καλό θα είναι η παρούσα έρευνα να συνεχιστεί μετά από 2 χρόνια ώστε να υπάρξουν σίγουρα αποτελέσματα για τα παιδιά αυτά που, την συγκεκριμένη περίοδο, έχουν αναφερθεί υπόνοιες και ενδείξεις για πιθανή εμφάνιση της δυσλεξίας στα επόμενα στάδια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αϊδίνης, Α., (2007): Δομή και Ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα. Εκδόσεις : Γρηγόρης, Αθήνα.
- Αναγνωστόπουλος, Κ.Δ., (2000). Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών.
- Αναστασίου, Δ., (1998). Δυσλεξία. Θεωρία και έρευνα , Όψεις πρακτικής. Τόμος ά . Αθήνα : Ατραπός.
- Βιλλιώτη, Φ., (2012). Μαθησιακή ετοιμότητα : Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας.
- Βούλγαρης, Δ., (χ.χ.). «Η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος στη Δυσλεξία – Εκπαιδευτικές προεκτάσεις».
- Γεράσης, Γ., (2010). Ανάπτυξη ορθογραφημένης γραφής : «Η σχέση φωνολογικής και μορφοσυντακτικής ενημερότητας».
- Γιαννικοπούλου, Α. Α., (2003). Από το «μμμμ όπως αγελάδα» στο «μμμμ όπως μαμά» : Η φωνολογική εξάσκηση στην προσχολική εκπαίδευση.
- Γκουγκούμη, Μ. & Καραμπά, Α., (2013). «Μορφές και Τύποι δυσλεξίας».
- Γούτσος, Χ., (2013). Άτυπα Τεστ Γλώσσας, Φωνολογική Επίγνωση.
- Δράκος, Γ., (2002). Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής, προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές. Αθήνα : Ατραπός.
- Ζακοπούλου, Β., (2001). «Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία».
- Ζακοπούλου, Β., (2003). Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θωμαΐδου, Λ., (χ.χ.). Σχολική Ετοιμότητα : Πρώιμη διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών. Αθήνα.
- Καδέρογλου, Ε., (χ.χ.). «Δώσε μου την ευκαιρία»: Πρώιμη Ανίχνευση και Εκπαιδευτική παρέμβαση για τις μαθησιακές δυσκολίες.
- Καραμπατζάκη, Ζ., (2012). Πρώιμη ανίχνευση και πρώιμη παρέμβαση για αναπτυξιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά στην Προσχολική ηλικία.

- Κολτσιδας, Π., (χ.χ.). Ειδική μαθησιακή δυσκολία – Δυσλεξία. Τα εκπαιδευτικά 105-106.
- Κρόκου, Ζ., (χ.χ.). Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα.
- Κωτσοπούλου, Α., (χ.χ.). Μαθησιακές διαταραχές , Δυσλεξία & Γλωσσικές Διαταραχές.
- Λιβανίου, Ε., (2004). Μαθησιακές δυσκολίες στο φυσιολογικά αναπτυσσόμενο παιδί (δυσλεξία).
- Λιβανίου, Ε., (2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη.
- Λιβέρη - Καντερέ, Α., (1995). Εσύ ξέρεις τι είναι δυσλεξία , έκδ. περιβολάκι, Αθήνα.
- Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ., (1991). Μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρία και πράξη, Εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- Μαυρομάτη, Δ., (2004). Δυσλεξία: Φύση του προβλήματος και Αντιμετώπιση. Εκδόσεις : Ελληνικά Γράμματα , Αθήνα.
- Μήτσιου – Δάκτυλα, Γλ., (χ.χ.). Βασικά ψυχολογικά προβλήματα και διαταραχές μάθησης σε παιδιά του Δημοτικού σχολείου. Πρώιμη διάγνωση. Μια νευροψυχολογική προσέγγιση.
- Μήτσιου – Δάκτυλα, Γλ., (2006). Νευροψυχολογία διαταραχών γραφής. Καθρεπτική γραφή. Βόλος : Εκδόσεις Πανεπιστημιακές.
- Μιχελογιάννης , Ι., & Τζενάκη, Μ., (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες. Έκδοση : Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μόττη - Στεφανίδη, Φ., (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων , έκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Τσαντούλα, Δ., (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α' τάξη του Δημοτικού . Επιστήμες της Αγωγής.
- Νικόδημος, Στ., (1993). Μαθητές με δυσλεξία. Μια εμπειρική έρευνα σε 40 σχολεία της Δυτικής Αττικής, Νέα Παιδεία, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ., (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, έκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ., (2007). Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Εκδόσεις Γράφημα, Θεσσαλονίκη.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., (2007). Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες. Εκδόσεις : Γράφημα, Θεσσαλονίκη.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π., (2001). Ανάδυση του γραμματισμού. Εκδόσεις : Καστανιώτη, Αθήνα.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., (2006). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία. Εκδόσεις : Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ.Δ., (1997). Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.
- Πόρποδας, Κ., (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό σχολείο. Έκδοση ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006, Πάτρα.
- Σινανίδου, Δ. Μ., (2004). Δυσλεξία: Ορισμός-Διαγνωστικά Κριτήρια-Αντιμετώπιση, στο Αρχεία Νεύρο-Ψυχολογικής Ιατρικής, Αθήνα, ΕΨΨΕΠ.
- Στασινός, Δ., (2003). Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι., (2004). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Έκδοση : Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Σπαντιδάκης, Ι., Βάμβουκας, Μ., Μουζάκη, Α., (χ.χ.). Γνωστικές και Ακαδημαϊκές δεξιότητες παιδιών με δυσκολίες μάθησης στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.
- Τάφα, Ε., (2001). Ανάγνωση και Γραφή στην προσχολική Εκπαίδευση. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τζουριάδου, Μ., (1995). Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Χαρίτος, Γ., (2004) : «Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία».
- Χατζημιχαήλ, Ε., (2010). Αναγνωστικές Δυσκολίες και Δυσλεξία. Κατασκευή Ψυχομετρικού εργαλείου ανίχνευσης Δυσλεξικών Χαρακτηριστικών σε μαθητές Δημοτικού. Αθήνα.
- Χρηστάκης, Κ., (2010) : «Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία».