

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Α.Τ.Ε.Ι. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ:**

**«Τεχνικές παρέμβασης για θεραπεία μαθησιακών δυσκολιών-  
Μελέτη περίπτωσης»**

Σπουδάστρια: Ταμπάκη Θεοφανή (Α.Μ.:2010-008)

Εισηγήτρια: Κουλιέρη Γεωργία

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2015

Λογ. 72

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς πρωτίστως τη μητέρα μου και τα αδέρφια μου για την απέραντη αγάπη που όπως πάντα απλόχερα μου προσφέρουν έτσι και τώρα, για την διεκπεραίωση της Πτυχιακής μου εργασίας. Ευχαριστώ επίσης, τα κοντινά φιλικά μου πρόσωπα για τη δύναμη και την υποστήριξη που μου παρείχαν όλο αυτό το διάστημα. Ευγνωμοσύνη οφείλω φυσικά και στην επόπτρια καθηγήτρια της εργασίας κυρία Γεωργία Κουλιέρη για την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και συνεργασία που μου προσέφερε.

<b>Πίνακας περιεχομένων</b>	<b>Σελ.</b>
Ευχαριστίες.....	2
Περιεχόμενα.....	3-4
Περίληψη.....	5
<b>Κεφάλαιο 1 – Γενικές πληροφορίες</b>	
1.1. Ιστορική αναδρομή στον όρο «Μαθησιακές δυσκολίες» .....	6-8
1.2. Μαθησιακές δυσκολίες – Έννοιες και ορισμοί.....	8-11
1.3. Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών.....	11-13
1.3.1. Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση .....	13
1.3.1.1. Δυσκολίες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης.....	13-14
1.3.1.2. Δυσκολίες στην ευχέρεια της ανάγνωσης .....	14
1.3.1.3. Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση .....	15
1.3.2. Μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου .....	15-17
1.3.3. Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά .....	17-18
1.3.4. Διαταραχή της μάθησης μη προσδιορισμένη αλλιώς .....	18
1.4. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα μαθησιακών δυσκολιών .....	18
1.4.1. Ελλείμματα στη διαταραχή της ανάγνωσης.....	18-20
1.4.2. Ελλείμματα στη διαταραχή της γραπτής έκφρασης .....	20-22
1.4.3. Ελλείμματα στη διαταραχή των μαθηματικών .....	22-24
1.5. Αιτίες εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών .....	24
1.5.1. Εγκεφαλικές-νευρικές δυσλειτουργίες .....	24-25
1.5.2. Περιβαλλοντικοί παράγοντες .....	25-26
1.6. Πληθυσμιακή κατανομή και συχνότητα .....	27
<b>Κεφάλαιο 2 – Αξιολόγηση</b>	
2.1. Τι περιλαμβάνει η αξιολόγηση .....	29-31
2.2. Σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία για αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών ..	31-39

2.3. Ατυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση για το σχεδιασμό παρεμβατικού προγράμματος σύμφωνα με την άμεση διδασκαλία.....	39
--	----

### **Κεφάλαιο 3 - Θεραπευτικές τεχνικές μαθησιακών δυσκολιών**

3.1. Η μέθοδος Montessori.....	40-41
3.2. Μέθοδος Orton-Gillingham.....	41-43
3.3. Προσέγγιση Fernald.....	43-44
3.4. Η εικονογραφική μέθοδος της Δώρας Μαυρομμάτη.....	44
3.5. Στρατηγικές και τεχνικές για ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας και της γραπτής έκφρασης.....	44
3.5.1. Γενικές αρχές με στόχο την αναγνωστική κατανόηση.....	44
3.5.2. Τεχνικές ανάγνωσης.....	45-46
3.5.3. Στρατηγικές κατανόησης ενός κειμένου ανάγνωσης.....	47-49
3.5.4. Γενικές αρχές με στόχο την ορθογραφημένη γραφή.....	49
3.5.5. Στρατηγικές διδασκαλίας ορθογραφημένης γραφής.....	49-53

### **Κεφάλαιο 4 – Μελέτη περίπτωσης**

4.1. Ιστορικό.....	54
4.2. Αξιολόγηση.....	54-56
4.3. Αποτελέσματα αξιολόγησης.....	56-57
4.4. Θεραπευτικοί στόχοι.....	57-58
4.5. Πρόγραμμα θεραπείας.....	58-60
4.6. Αποτελέσματα θεραπευτικού προγράμματος.....	60
4.7. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	61
<b>Συμπεράσματα</b> .....	62
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	63-66
<b>Παράρτημα</b> .....	67-73

## **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία με θέμα «*Τεχνικές παρέμβασης για θεραπεία μαθησιακών δυσκολιών - Μελέτη περίπτωσης*» στα πλαίσια της ολοκλήρωσης του κύκλου σπουδών μου στο Α.Τ.Ε.Ι. Πελοποννήσου στο τμήμα Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας, αποτελεί προσπάθεια προσέγγισης των Μαθησιακών Δυσκολιών από τη σκοπιά της θεραπευτικής παρέμβασης, αντλώντας πληροφορίες από την υπάρχουσα βιβλιογραφία επί του θέματος. Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται γενικές πληροφορίες όπως οι διάφορες έννοιες και ορισμοί που έχουν χρησιμοποιηθεί για τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες, τα αίτια εμφάνισής τους, τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους και η πληθυσμιακή κατανομή του φαινομένου, ενώ το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών και τα μέσα πραγματοποίησής της. Στο τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται και αναλύονται διάφορες τεχνικές θεραπείας/παρέμβασης που υφίστανται σήμερα στον τομέα αυτό. Εν συνεχεία, στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού με Μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει αναφορά στην αξιολόγηση, τους θεραπευτικούς στόχους του προγράμματος παρέμβασης, τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν καθώς και τα αποτελέσματα αυτών, ενώ ολοκληρώνοντας τη θεώρηση του περιστατικού παρατίθενται τα εξαχθέντα συμπεράσματα και η συζήτηση επ' αυτών. Τέλος, αναφέρονται τα γενικά συμπεράσματα μετά την διεκπεραίωση αυτής της εργασίας.

## **Κεφάλαιο 1**

### **1.1. Ιστορική αναδρομή στον όρο «Μαθησιακές δυσκολίες»**

Οι αναφορές στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι ενήλικες στη μάθηση, οι πιθανές αιτίες, αλλά και η συνεισφορά τους στις ατομικές διαφορές, εντοπίζονται στην αρχαία Ελλάδα (Mann, 1979). Ωστόσο, η έννοια μαθησιακές δυσκολίες δημιουργήθηκε σχετικά πρόσφατα ως μία από τις κατηγορίες της ειδικής αγωγής. Ο όρος οφείλει την καταγωγή του στον Samuel Kirk, ο οποίος τον πρότεινε σε μία συνάντηση γονέων στη Νέα Υόρκη τον Απρίλιο του 1963. Είχε βέβαια χρησιμοποιηθεί από τον ίδιο ένα χρόνο νωρίτερα, στην πρώτη έκδοση του εγχειριδίου του *Educating Exceptional Children* (Εκπαιδευοντας Ξεχωριστά Παιδιά Kirk, 1962). Όμως, το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις απρόσμενες δυσκολίες μάθησης που δεν εξηγούνται από το νοητικό δυναμικό των μαθητών, έχει προγενέστερες ρίζες. Η αναλυτική ενασχόληση με την πορεία του πεδίου των Μαθησιακών Δυσκολιών τους δύο τελευταίους αιώνες έχει ως απόρροια τη δημιουργία έξι χρονικών περιόδων. Εξ' αυτών οι δύο πρώτες είναι προδομικές, καθώς σχετίζονται με τις προσπάθειες των επιστημόνων να προσεγγίσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από τη σύνδεση τους με άλλες ανάλογες καταστάσεις.

A. Περίοδος της ευρωπαϊκής θεμελίωσης – Κλινική (1800 – 1920): Η περίοδος αυτή οριοθετείται από την ύπαρξη σημαντικών ερευνών και ανακαλύψεων στον τομέα της νευρολογίας που πραγματοποιήθηκαν στην Ευρώπη. Οι έρευνες αυτές σχετίζονταν κυρίως με προβλήματα λόγου και ομιλίας και επικεντρώνονταν αρχικά στη μελέτη περιπτώσεων ενηλίκων που είχαν απώλειες σε νοητική λειτουργικότητα μετά από εγκεφαλική βλάβη. Τα φαινόμενα απωλειών στη γλωσσική ικανότητα και ομιλία, αιτιολογήθηκαν από βλάβες σε συγκεκριμένα εγκεφαλικά κέντρα και πήραν ονομασίες όπως «λεξική τύφλωση» ή «σύμφυτη λεξική τύφλωση» παρά την καλή γενική ικανότητα όρασης (Hinshelwood, 1917).

B. Περίοδος αμερικανικής θεμελίωσης – Μεταφορά στην τάξη (1920 – 1960): Κατά αυτή την περίοδο η ερευνητική απόπειρα δεν περιορίστηκε στην αμερικανική ήπειρο, αλλά επεκτάθηκε και στην τάξη. Κύριος εκφραστής των προσπαθειών μελέτης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, ήταν ο νευρολόγος Orton (Orton, 1925, 1937), σύμφωνα με τον οποίο οι Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν συνέπεια ενός και μοναδικού παράγοντα ανώριμης εγκεφαλικής ανάπτυξης, που είχε ως αποτελέσματα την οπτικο – χωρική σύγχυση (στρεμοσομβολία) και τις δυσκολίες στη μάθηση. Η έρευνα αφοσιώθηκε στις δυσκολίες οπτικής αντίληψης, ενώ αναπτύχθηκαν και υιοθετήθηκαν

διδασκτικές προσεγγίσεις γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, με κυριότερη την πολυαισθητηριακή μέθοδο.

Γ. Περίοδος αφετηρίας (1960 – 1975): Είναι η περίοδος κατά την οποία οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο χωρίς κάποιο προφανές αίτιο, ονομάζονται Μαθησιακές Δυσκολίες. Παράλληλα με την ονοματοδοσία από τον Kirk, αρχίζουν οι πρώτες προσπάθειες να αποδοθούν ορισμοί σε αυτό το φαινόμενο. Οι ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών που σηματοδοτούν τη μετάβαση από το ιατρικό – βιολογικό μοντέλο στο ψυχο – παιδαγωγικό, αποτελούνται συχνότερα από την περιγραφή των Μαθησιακών Δυσκολιών ως σημαντική απόκλιση από τη μέση επίδοση, καθώς και τις παραμέτρους αποκλεισμού περιπτώσεων παιδιών από άλλες ομάδες μειονεξίας, όπως η νοητική καθυστέρηση (Lyon, Fletcher & Bames, 2002). Στην προσπάθεια να «ποσοτικοποιηθεί» η δυσκολία και να διευκολυνθεί η διάγνωση της, ο Bateman, μαθητής του Kirk, ορίζει την απόκλιση του νοητικού δυναμικού από την επίδοση στο ακαδημαϊκό έργο, ως κυρίαρχο διαγνωστικό κριτήριο (Bateman, 1965).

Δ. Περίοδος σταθεροποίησης – Διεύρυνση (1975 – 1985): Οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και οι επαγγελματίες που εργάζονται με αυτά, οργανώνονται και ασκούν πολιτικές πιέσεις τόσο σε τοπικό όσο και σε ευρύτερο πλαίσιο. Κάνουν την εμφάνιση τους νομικά κείμενα (νόμοι και δικαστικές αποφάσεις) που αναγνωρίζουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως αυτοτελή ειδική ανάγκη, όπως και την αναγκαία χρήση ιδιαίτερων και εξειδικευμένων υπηρεσιών. Αυτό τροφοδοτεί την ανάπτυξη και δημιουργία πολλών νέων τεχνικών και προσεγγίσεων διδασκαλίας που ενσωματώνουν ολοένα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα. Επιπρόσθετα, κατ' αυτήν την περίοδο διατυπώνεται η μεταγνωστική θεωρία 1, χάρις την οποία την επόμενη περίοδο αναπτύσσονται διδασκτικά προγράμματα και μια διαφορετική θεώρηση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ε. Περίοδος της αμφισβήτησης (1985 – 2000): Η αντιπαράθεση της επιστημονικής κοινότητας για τις διαγνωστικές μεθόδους των Μαθησιακών Δυσκολιών, η συζήτηση για την ένταξη των μαθητών στις γενικές τάξεις, αλλά και η αμφισβήτηση αν οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι υπαρκτό φαινόμενο ή τεχνούργημα, αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο αυτής της περιόδου και καθόρισε το όνομά της. Ωστόσο, αρκετά γνωρίσματα των Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως ο ορισμός και η έρευνα στις βιολογικές αιτίες, αλλά και στη φωνολογική επεξεργασία, εδραιώθηκαν και αποτέλεσαν κυρίαρχο χαρακτηριστικό τόσο αυτής της περιόδου, όσο και της κατηγορίας των Μαθησιακών Δυσκολιών (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994. Stanovich, 1988).

ΣΤ. Περίοδος αποδόμησης και επανοικοδόμησης(2000 –σήμερα): Αρκετά χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών, αποτελούν έως και σήμερα πεδίο αντιπαράθεσης. Τέτοια στοιχεία είναι η παγίωση της αιτιολογίας και η ολοκλήρωση της εικόνας τους, αλλά και ο τρόπος αξιολόγησης και παρέμβασης. Ακόμα, αμφισβήτηση υφίσταται για την κυριαρχία του κριτηρίου της απόκλισης μεταξύ γνωστικού δυναμικού και επίδοσης (Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs, 2006. Reschly, Hop & Schmied,2003)και προτείνονται εναλλακτικά μοντέλα (Ανταπόκριση στη Διδασκαλία) με σημαντικότερο σημείο αναφοράς τον έγκαιρο εντοπισμό και την αντιμετώπιση. Η γενικότερη διάθεση αποδόμησης και επανοικοδόμησης του πεδίου των Μαθησιακών Δυσκολιών σε όλα τα επίπεδα, οδηγεί στην αναζωογόνηση και επανατοποθέτηση όλων των παραμέτρων που την επηρεάζουν. (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

## **1.2. Μαθησιακές δυσκολίες – Έννοιες και ορισμοί**

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολικά χρόνια. Εμφανίζεται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά και τα ποσοστά της κυμαίνονται σε 15%-30% του μαθητικού πληθυσμού ανάλογα με τον ορισμό και την προσέγγιση που υιοθετείται κάθε φορά (Kaplan, Sadock,1985). Τα πρώτα σημάδια της διαταραχής εκδηλώνονται από την προσχολική ήδη ηλικία είτε με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου. Ο όρος χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ προς περιγραφή των ειδικών δυσκολιών μάθησης ενώ στη Βρετανία υπεργενικευμένα για κάθε είδους πρόβλημα μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς. Από τους παιδαγωγούς χρησιμοποιείται για κάθε μορφή σχολικής υποεπίδοσης, ενώ από τους γιατρούς για κάθε αναπτυξιακή διαταραχή.

Στο επιστημονικό φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν συσσωρευμένα εμπειρικά δεδομένα, κυρίως τα τελευταία 50 χρόνια, τα οποία έχουν εμπλουτίσει τις γνώσεις σχετικά με τις παραμέτρους του προβλήματος, δεν έχουν όμως καλύψει βασικά ερωτήματα, προκειμένου να προωθηθεί η βασική θεωρία και έρευνα. Παράμετροι που έχουν ερευνηθεί είναι κυρίως λάθη και είδη λαθών ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, ιδιαιτερότητες της φωνολογικής επίγνωσης και προσφάτως της μορφοσυντακτικής στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία, ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου όπως και ιδιαιτερότητες στην αριθμητική λειτουργία. Επίσης έχουν διερευνηθεί γνωστικές ιδιαιτερότητες ή αδυναμίες των παιδιών σε αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες (έννοιες



χώρου-χρόνου, διάκριση μορφής-πλαίσιου, μνημονική λειτουργία κ.α.). Ο εμπειρικός αυτός χαρακτήρας των μαθησιακών δυσκολιών περιορίζει τη θεωρία στη γενίκευση, διαδικασία που απλά συνοψίζει ό,τι παρατηρείται ενώ αγνοούνται βασικές αρχές λογικής και επιστημονικής μεθοδολογίας και για το λόγο αυτό δεν υπάρχει ερμηνεία στο πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών (Kavale, Forness, 1984).

Καθώς μέχρι σήμερα το θεωρητικό ερμηνευτικό πλαίσιο δεν είναι επαρκές, γίνεται περιγραφή των συμπτωμάτων που βασίζεται στις αξιολογήσεις. Από αυτή την περιγραφή έχουν καθοριστεί το φάσμα αλλά και διάφοροι ορισμοί και έννοιες του προβλήματος. Κυρίαρχο, λοιπόν, κριτήριο είναι η αξιολόγηση παραμέτρων του προβλήματος και όχι ερμηνείας του. Στο πλαίσιο αυτό, από την αρχή μελέτης του προβλήματος έως σήμερα έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί με διαφορετική προσέγγιση, ανάλογα με την επιστημονική προέλευση όσων τους διατύπωσαν. Ένας από τους πρώτους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς, στοιχεία του οποίου έχουν αποτελούν μέρος των μεταγενέστερων, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Bateman (1965). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

*«παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».*

Από το 1965 και ύστερα, στην ίδια λογική διατυπώθηκε πληθώρα ορισμών με πιο γνωστό αυτόν του Kirk ο οποίος υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children (1967). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

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

Ο Kirk καταλήγει στο ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

*«.....παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες» (Kirk, 1972).*

Το 1987, το National Joint Committee on Learning Disabilities των ΗΠΑ, ύστερα από διεπιστημονική έρευνα έξι χρόνων κατέληξε σ' έναν ορισμό, ο οποίος αποτελούσε προσπάθεια συγκερασμού στοιχείων των προηγούμενων ορισμών και απόψεων. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

*«μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, όπως λ.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή διδασκαλία κ.α. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών».*

Το National Joint Committee γνωστοποίησε επιπλέον τις ακόλουθες επισημάνσεις:

*α) Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν επιπλέον προβλήματα στην αυτορρύθμιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση.*

*β) Είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος άτομα και όχι παιδιά για να δηλωθεί η αναπτυξιακή φύση των δυσκολιών από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή.*

*γ) Σχετικά με την αιτιολογία, επισημαίνεται η δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα που επηρεάζει διεργασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών.*

δ) Τέλος, τονίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί όμως να συνυπάρχουν μ' αυτές.

Ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA (Kavale & Forness, 2000) είναι πιο πολύ περιγραφικός και δεν αναφέρεται σε πιθανές αιτίες. Σύμφωνα μ' αυτόν:

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

Κοινά στοιχεία όλων των ορισμών αποτελούν α) η ασυμμετρία ή ανισομέρεια μεταξύ των ικανοτήτων και β) η διακύμανση ή ασυμβατότητα μεταξύ ικανότητας και επίδοσης. Δεν είναι δυνατόν ένας μαθητής να παρουσιάζει γενικευμένες δυσκολίες σε όλες τις δεξιότητες, καθώς τότε θα ενέπιπτε στην κατηγορία της νοητικής καθυστέρησης. Οι δοθέντες ορισμοί βασίζονται σε κριτήρια αποκλεισμού, τα οποία όμως είναι ασαφή. Έτσι, στην κατηγορία των Μαθησιακών δυσκολιών/διαταραχών συνυπάρχουν ποικίλες περιπτώσεις σχολικής υποεπίδοσης. Παρά τις ασάφειες και διχογνωμίες οι μαθησιακές διαταραχές είναι μια υπαρκτή κατάσταση που δημιουργεί εμπόδια και δυσκολίες στη σχολική μάθηση σε ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών.

### **1.3. Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών**

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται ως όρος-ομπρέλα, περιλαμβάνοντας μια σειρά από δυσκολίες/διαταραχές, που αφορούν ελλείμματα που εκδηλώνονται αποκλειστικά σε έναν τομέα δεξιοτήτων (π.χ. στο γραπτό λόγο), και άλλες γενικές, που είναι πιο διάχυτες, διότι αν και εκδηλώνονται έντονα στη μάθηση δεν περιορίζονται σε αυτήν αλλά σχετίζονται περισσότερο με το γενικό νοητικό δυναμικό. Αν και η κάθε Μαθησιακή Διαταραχή έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα-αφορά δηλαδή πάντοτε ένα μόνο συγκεκριμένο άτομο και έχει μια ορισμένη μορφή με διαφορετική πολυπλοκότητα- εντούτοις είναι δυνατή η

κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Matthes 2006:15). Κατηγοριοποιώντας και ταξινομώντας τις Μαθησιακές Δυσκολίες, η εξέταση της ποικιλίας και της έκτασης των μαθησιακών προβλημάτων γίνεται καλύτερα, άρα επιτυγχάνονται και τα βέλτιστα αποτελέσματα. Πριν αναφερθούμε όμως στο διαχωρισμό των Μαθησιακών Διαταραχών σύμφωνα με το DSM-IV, παραθέτουμε τη διάκριση τους όπως είναι γνωστή και στην ελληνική βιβλιογραφική πραγματικότητα: σε «Γενικές» και «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες».

Οι «γενικές μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρονται στις δυσκολίες που εμφανίζει ένα παιδί στην «πρόσκτηση και χρήση σχολικών δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και περιγράφει γενικά τις δυσκολίες του παιδιού στη σχολική μαθησιακή διαδικασία». Περικλείει τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και συχνά χρησιμοποιείται καταχρηστικά (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου 2006:16-17).

Απ' την άλλη πλευρά, οι «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» ως συγκεκριμένος όρος κάνει λόγο για μια κατηγορία διαταραχών (που ενδεχομένως έχουν νευροβιολογική αιτιολογική βάση), οι οποίες προκαλούν «δυσκολία πρόσκτησης ενός ή περισσότερων μαθησιακών τομέων που σχετίζονται με την επεξεργασία του λόγου στη γλώσσα και τα μαθηματικά (π.χ. στην ανάγνωση, την κατανόηση του γραπτού λόγου, τη δυσκολία στην αριθμητική κ.λπ.)». Συχνά μέσω μιας αυθαίρετης γενίκευσης οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ταυτίζονται με την έννοια «Δυσλεξία» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου 2006:17). Η Δυσλεξία, όμως, αναφέρεται σε μια μόνο συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αυτήν της δυσκολίας εκμάθησης της αναγνωστικής διαδικασίας και της ορθογραφημένης γραφής. Άλλες κατηγορίες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμησία. Το κριτήριο διαφοροποίησης των δύο μεγάλων αυτών κατηγοριών είναι αφενός η έκταση του προβλήματος κατά την μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου η αιτιολογία, η οποία δεν έχει αποσαφηνιστεί.

Ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το DSM-IV.

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

- διαταραχή της ανάγνωσης
- διαταραχή των μαθηματικών
- διαταραχή της γραπτής έκφρασης

- μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

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

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

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

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες/ οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα/ οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν. (Ευθύμιος Κακούρος, Κατερίνα Μανιαδάτη, 2006)

### **1.3.1. Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση**

Το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου είναι η δυσκολία στην ανάγνωση (Siegel, 2003· Lyon, 1998), γεγονός που επιβεβαιώνεται από το μεγάλο αριθμό μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που παρουσιάζουν προβλήματα στην *αποκωδικοποίηση* και στην *κατανόηση* γραπτών κειμένων (Joseph, 2002· Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001). Βασική προϋπόθεση για την ακριβή ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών αποτελεί η περιγραφή των δυσκολιών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται στην *αποκωδικοποίηση*, στην *ευχέρεια* και στην *κατανόηση* (Archer, Gleason & Vachon, 2003).

#### **1.3.1.1. Δυσκολίες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης**

*Αναγνωστική αποκωδικοποίηση* είναι η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Στο νηπιαγωγείο και στην έναρξη της σχολικής ηλικίας, εμφανίζονται πολλές δυσκολίες στο χειρισμό του *προφορικού λόγου* (Blachman, 1997· Bradley & Bryant, 1983· Stanovich, 1986). Ουσιαστικά, υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα *φωνολογικής επεξεργασίας* που τις περισσότερες φορές δυσκολεύει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και να εμπεδώσουν την *αποκωδικοποίηση* (Κωτούλας, 2003· Πόρποδας, 1992). Στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού, η ικανότητα των μαθητών

αυτών για *αποκωδικοποίηση* είναι συνήθως φτωχή, επηρεάζει την ευχέρεια ανάγνωσης και συνεπώς την εξαγωγή νοήματος του κειμένου. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχοντας δυσκολία στη γρήγορη και ακριβή αποκωδικοποίηση, δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές και υπερφορτώνουν την ήδη περιορισμένη μνήμη τους. Αυτό οδηγεί στην ύπαρξη γενικευμένης αναγνωστικής δυσκολίας και αδυναμίας καλής αναγνωστικής κατανόησης.

Έχει αναφερθεί ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αποκωδικοποιούν με ακρίβεια, περίπου το ένα τρίτο των λέξεων που αποκωδικοποιούν οι τυπικοί συνομήλικοί τους (Smith, 2004), αν και στα ελληνικά το ποσοστό αυτό μάλλον είναι μειωμένο εξαιτίας της υψηλής γραφοφωνημικής συνέπειας της γλώσσας. Μολαταύτα, δυσκολίες παρουσιάζονται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εκεί οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χειρίζονται μακροσκελή κείμενα, δυσνόητα και συχνά περιέχουν πληθώρα επιστημονικών όρων. Η επεξεργασία τέτοιου τύπου κειμένων είναι ανεπιτυχής, αφού οι περιορισμένες δυνατότητες *αποκωδικοποίησης* των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσχεραίνουν την *ανάγνωση* και την *κατανόηση* των πολυσύλλαβων και δυσνόητων λέξεων που αναφέρονται σε σύνθετες και επίσης δύσκολες έννοιες (Perfetti, 1986).

### **1.3.1.2. Δυσκολίες στην ευχέρεια της ανάγνωσης**

Η *ευχέρεια* της ανάγνωσης αποτελεί εξίσου βασικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας, αφού συμβάλει στην αναγνωστική *κατανόηση* και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Speece & Ritchey, 2005). Ως *ευχέρεια* έχει οριστεί, η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία (Archer και συν., 2003) αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή προσήλωση στην αποκωδικοποίηση (Meyer & Felton, 1999).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να διεκπεραιώσουν αυτές τις διαδικασίες. Διαβάζουν με δυσκολία και αργά, κάνουν συχνές παύσεις για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα-γράμμα και συνήθως επαναλαμβάνουν αποσπάσματα του κειμένου για να τα κατανοήσουν (Archer και συν., 2003). Η πλειοψηφία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας και ηλικίας, δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων. (Siegel, 2003· Wolf, Miller & Donnelly, 2000).

### 1.3.1.3. Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Η *αναγνωστική κατανόηση* είναι μια δεξιότητα κατά τη διάρκεια της οποίας ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας ό,τι γνωρίζει, με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στις παραπάνω δεξιότητες, με αποτέλεσμα να έχουν ελλειμματική κατανόηση. Οι δυσκολίες αυτές εμφανίζονται σε βασικές δεξιότητες όπου οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν περιορισμούς, όπως αυτές της *συγκέντρωσης* και της *μνήμης*. Η αναγνωστική *αποκωδικοποίηση* ως *ακρίβεια* και η *ευχέρεια* έχουν σημαντικό μερίδιο στην αδυναμία αυτών των παιδιών να κατανοήσουν το κείμενο που έχουν μπροστά τους, ενώ τεράστια σημασία έχει το περιορισμένο *λεξιλόγιο*, η *φτωχή* και *ανοργάνωτη γνώση υποβάθρου*, καθώς και η *έλλειψη γνώσεων συντακτικού*.

Επίσης, οι ελλείψεις σε όλο το μεταγνωστικό φάσμα δυσχεραίνουν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να μεταβούν από την κυριολεκτική κατανόηση (την κατανόηση των πληροφοριών που παρουσιάζονται άμεσα στο κείμενο και με σαφήνεια) στη συμπερασματική (όπου θα συμπεράνει δηλ. ο αναγνώστης μόνος του από τις δοθείσες πληροφορίες). Αυτό στην πραγματικότητα, οδηγεί σε δυσκολίες επεξεργασίας που περιορίζουν την ικανότητά τους να αναγνωρίσουν τη λογική δομή του κειμένου, το οποίο αντιλαμβάνονται αποσπασματικά και όχι με συνοχή. Συνεπώς οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να διαχωρίζουν τις σημαντικές πληροφορίες από τις λεπτομέρειες και να συσχετίζουν τη νέα γνώση με την ήδη υπάρχουσα.

Τέλος, η αναγνωστική λειτουργία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες περιορίζεται στην αποκωδικοποίηση του κειμένου. Δεν αναστοχάζονται και δεν αξιολογούν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους. Ως αποτέλεσμα αυτού, υφίσταται αδυναμία να αξιολογήσουν αν ολοκληρώθηκε η αναγνωστική τους προσπάθεια, αν ήταν επιτυχημένη και αν προστέθηκε νέα γνώση σε όσα γνώριζαν μέχρι εκείνη τη στιγμή. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004). Οι δυσκολίες *κατανόησης*, ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικές και μεγεθύνουν τα γενικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στο σχολείο (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

### 1.3.2. Μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν προβλήματα και στην *παραγωγή του γραπτού λόγου*, με τη μορφή αδυναμίας κατά τη γραφή ή τη γραπτή έκφραση

ανεξαρτήτως την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό (Παντελιάδου, 2000). Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται τόσο με σύνθετες δεξιότητες, όπως η *ορθογραφία*, το *συντακτικό* και η *οργάνωση* του γραπτού λόγου, όσο και με την ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται από τους τυπικούς συμμαθητές τους συνήθως στη σωστή χρήση των σημείων στίξης, στην ορθογραφία και το διαχωρισμό των γραμμάτων σε κεφαλαία και μικρά (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003· Πόρποδας, 1992· 1989· Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη, 1987). Η γραφή με το χέρι είναι εξίσου δύσκολη, αργή και δυσανάγνωστη (Graham & Harris, 2002).

Οι δυσκολίες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο γραπτό λόγο παρουσιάζονται στο σχεδιασμό, στην καταγραφή, στην επανεξέταση και στην επιμέλεια ενός κειμένου (Παντελιάδου, 2000). Συνήθως, οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν ασχολούνται με τον προγραμματισμό του γραπτού κειμένου και ξεκινούν χωρίς σχεδιασμό τη συγγραφή ενός θέματος (Παντελιάδου, 2000), ενώ δεν υπολογίζουν της απαιτήσεις του κειμένου για τη συγγραφή των ιδεών τους. Δεν αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και δεν υιοθετούν το ύφος του κειμένου με βάση τους αναγνώστες στους οποίους απευθύνεται (Berninger & Swanson, 1994).

Παράλληλα, η δυσχέρεια που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να αποδώσουν γραπτώς τις ιδέες τους πάνω σε ένα θέμα και η χρήση μη λειτουργικών στοιχείων γραφής στο κείμενό τους, αναδεικνύει τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στον τομέα της καταγραφής. Η αδυναμία αυτή αφορά τόσο την ικανότητα συσχέτισης των ιδεών με το κείμενο (αγγλική ορολογία: *text generation*), δηλαδή τη μετατροπή των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις, όσο και την καταγραφή (αγγλική ορολογία: *transcription*), κατά την οποία αυτές οι αναπαραστάσεις αποκτούν γραπτή μορφή (Berninger & Swanson, 1994). Τα κείμενά τους συχνά αποτελούνται από περιττές πληροφορίες, καθώς η μνήμη τους δε συγκρατεί πληροφορίες σχετικές με το θέμα ανάπτυξης. Ακόμη, η προηγούμενη γνώση τους επί του θέματος είναι περιορισμένη και η εξοικείωση με τη δομή των κειμένων είναι ελλιπής (Troia, 2006). Εξίσου απαιτητική διαδικασία αποτελεί η εκτίμηση της ορθότητας του περιεχομένου του κειμένου και η *επανεξέταση* για τυχόν λάθη (Παντελιάδου, 2000), αφού τους είναι δύσκολο να εντοπίσουν τους λαθεμένους συσχετισμούς μεταξύ του θέματος που επρόκειτο να αναπτύξουν και του τελικού αποτελέσματος. Η διαδικασία επιμέλειας ενός κειμένου είναι εξαιρετικά δύσκολη για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Troia, 2006).

Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες τους είναι περιορισμένες. Αντιμετωπίζουν δυσκολία στην εύρεση και εφαρμογή στρατηγικών παραγωγής κειμένου και δεν αναγνωρίζουν τη σημασία τους. Υπάρχει μεγάλη δυσκολία στη



στοχοθεσία πριν το γράψιμο, στον έλεγχο του κειμένου τους και στην εκτίμηση της απόδοσής τους, με αποτέλεσμα το γραπτό τους να έχει φτωχή εικόνα και η βελτίωσή τους σε αυτούς τους τομείς να είναι αργή (Troia,2006).

### 1.3.3. Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά

Ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες και στα μαθηματικά.

Αν και τα τελευταία 20 χρόνια η έρευνα έχει ασχοληθεί με τις Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά, η ανάπτυξή της είναι πιο περιορισμένη σε σχέση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά μπορούν να διακριθούν σε πολλές υπο-ομάδες με βάση τα γνωστικά τους ελλείμματα, που όμως δεν έχουν έναν κοινό γνώμονα (Augustiniak Murphy & Kester,2005). Πιθανόν η μοναδική εξαίρεση είναι το έλλειμμα της αναπαράστασης του αριθμού (Ansari,&Kamfiloff-Smith,2002), η οποία όμως δεν αφορά το σύνολο των Μαθησιακών Δυσκολιών στα μαθηματικά.

*Οι τύποι των Μαθησιακών Δυσκολιών στα μαθηματικά*

Σχετικά με την κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών στα μαθηματικά, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η διάκριση των υπο-τύπων όπως προτάθηκε από τον Geary (2004,σελ.10), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τρεις κατηγορίες:

α) μαθητές με προβλήματα στη γρήση διαδικασιών: Το βασικό γνωστικό γνώρισμά τους είναι τα λάθη εφαρμογής διαδικασιών (π.χ. αλγορίθμων) και η χρήση «ανώριμων» τεχνικών που εφαρμόζουν νεότεροι μαθητές (π.χ. μέτρημα με τα δάχτυλα). Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας, εξελίσσονται όπως και οι τυπικοί μαθητές, αλλά ίσως λίγο αργοπορημένα. Η επίδοσή τους μοιάζει με αυτή νεαρότερων μαθητών και πετυχαίνουν αξιοσημείωτη βελτίωση από τάξη σε τάξη. Η συνύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών στα μαθηματικά και στην ανάγνωση δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως.

β) μαθητές με προβλήματα στη σημασιολογική μνήμη: Το κύριο γνωστικό στοιχείο τους είναι η αδύναμη *ανάκληση βασικών αριθμητικών δεδομένων*. Οι μαθητές δηλαδή αντιμετωπίζουν προβλήματα στη γνώση και διεκπεραίωση πράξεων με δυο μονοψήφιους αριθμούς. Αυτή μπορεί να είναι αργή, συνοδεύεται από πολλά λάθη και αρκετά από αυτά σχετίζονται με τους αριθμούς που περιέχει ο υπολογισμός (π.χ.  $2+3 = 4$ , επειδή το 4 ακολουθεί αριθμητικά το 2, 3). Ως απόρροια, η παραπάνω δυσχέρεια παρεμποδίζει την ανάπτυξη και αρκετών άλλων μαθηματικών δεξιοτήτων και οι μαθητές αυτής της κατηγορίας εξελίσσονται διαφορετικά από τους συμμαθητές τους, σημειώνοντας μικρή βελτίωση από

τάξη σε τάξη. Ακόμα, αυτοί οι μαθητές συνήθως αντιμετωπίζουν και Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση με φωνολογικά ελλείμματα.

γ) μαθητές με προβλήματα στην οπτικο-χωρική αντίληψη. Το χαρακτηριστικό γνωστικό γνώρισμά τους είναι η ύπαρξη χωρικών λαθών στην αναπαράσταση αριθμητικών δεδομένων. Οι μαθητές συνήθως κατά την εκτέλεση πράξεων κάθετα τοποθετούν τα ψηφία των αριθμών σε λάθος στήλη των εκατοντάδων, δεκάδων, μονάδων κ.τ.λ. κι έτσι το αποτέλεσμα της πράξης τελικά είναι λάθος. Επιπρόσθετα, όταν χειρίζονται πολυψήφιους αριθμούς κάνουν λάθη στη θέση των ψηφίων (π.χ. το 4.530 μπορεί να ερμηνευτεί ή να χρησιμοποιηθεί ως 4.350). Σχετικά με τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά, δεν είναι σαφής ή ταυτοποιημένη η συσχέτιση τους με Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Τέλος, εστιάζοντας σε διάφορα αντιληπτικά ελλείμματα, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά περιγράφονται ως ελλείμματα οπτικής και ακουστικής αντίληψης, μνήμης, προσοχής, προσληπτικού και εκφραστικού λόγου και αδυναμίες αφηρημένου συλλογισμού (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

#### **1.3.4. Διαταραχή της μάθησης μη προσδιορισμένης αλλιώς**

Η κατηγορία αυτή του DSM-IV είναι για διαταραχές της μάθησης που δεν πληρούν τα κριτήρια για καμιά συγκεκριμένη Διαταραχή της Μάθησης από τις προαναφερθείσες (π.χ. προβλήματα ανάγνωσης, μαθηματικών και γραπτής έκφρασης) που όλα μαζί κωλύουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή επίδοση, όμως η μετρούμενη μείωση της επίδοσης σε καμία από αυτές τις συγκεκριμένες δεξιότητες δεν είναι σημαντικά κάτω από την αναμενόμενη.

#### **1.4. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα μαθησιακών δυσκολιών**

Μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εμφανίσουν όλα τα άτομα ανεξάρτητα από το φύλο τους, τη φυλή τους, την κοινωνική και γεωγραφική τους προέλευση, την οικονομική τους κατάσταση, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο ή τη γλώσσα την οποία ομιλούν και γράφουν (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005:41). Στο σημείο αυτό, θα αναφερθούμε στα επιμέρους χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα συνηθέστερα σημάδια που παρουσιάζουν η διαταραχή ανάγνωσης, η διαταραχή γραπτής έκφρασης και η διαταραχή των μαθηματικών.

##### **1.4.1. Διαταραχή της ανάγνωσης**

Ευρέως γνωστή ως δυσλεξία, η διαταραχή συναντάται στο 4-15% των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αναλογία αγοριών/κοριτσιών 4/1 και αφορά αδυναμία αντίληψης, κατανόησης και εννοιοποίησης των οπτικών συμβόλων. Για τις δεξιότητες αυτές

απαιτείται η πλήρης λειτουργικότητα των νευρικών κυττάρων και συνάψεων, που συνδέουν τα εγκεφαλικά κέντρα της όρασης, της 'γλώσσας' και της μνήμης. Η δυσλεξία έχει "οικογενειακό χαρακτήρα" με υψηλό βαθμό κληρονομικότητας.

Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM- IV της διαταραχής είναι τα εξής:

A. Η επίδοση στην ανάγνωση, όπως μετριέται με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες για την ακρίβεια ή την κατανόηση της ανάγνωσης, είναι ουσιωδώς κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.

B. Η διαταραχή στο κριτήριο A εμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν δεξιότητες ανάγνωσης.

Γ. Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στην ανάγνωση ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται μ' αυτό.

Τα ελλείμματα που χαρακτηρίζουν τη διαταραχή της ανάγνωσης διακρίνονται σε α) ελλείμματα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και β) ελλείμματα αναγνωστικής κατανόησης.

#### **(α) Ελλείμματα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης:**

##### **1. Ευγέρεια**

- Αργή ανάγνωση και κοπιαστική (φωναχτή ή σιωπηρή ανάγνωση)

##### **2. Αποκωδικοποίηση**

- δυσκολία στον χειρισμό φωνημάτων
- συχνά τα φαινόμενα των: αντιμεταθέσεων, αντικαταστάσεων, παραλείψεων, πρόσθεσης γραμμάτων ή/και συλλαβών
- δυσκολία στην αποκωδικοποίηση συμπλεγμάτων, δίψηφων, συνδυασμών
- αντικατάσταση παρόμοιων φωνητικά λέξεων (π.χ. «δένω» αντί «μένω»)
- λανθασμένη αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων ή ψευδολέξεων

#### **(β) Ελλείμματα αναγνωστικής κατανόησης:**

##### **1. Έμμεση που προκύπτει από το κείμενο**

- δεν υπάρχει διάκριση σημαντικών και ασήμαντων πληροφοριών
- δυσκολία οργάνωσης πληροφοριών που περιέχονται σε ένα κείμενο
- αναποτελεσματική χρήση στρατηγικών για την κατανόηση
- δυσχέρεια εντοπισμού της κεντρικής ιδέας
- δυσκολία διάκρισης πληροφοριών που δε συνάδουν νοηματικά με το υπόλοιπο περιεχόμενο

##### **2. Έμμεση που προκύπτει από προγενέστερη γνώση**

- αδυναμία σχηματισμού προβλέψεων και υποθέσεων σχετικά με το περιεχόμενο
- αδυναμία συσχετισμού της νέα γνώσης με την ήδη υπάρχουσα

Ο επιπολασμός της Διαταραχής της Ανάγνωσης είναι δύσκολο να υπολογισθεί, γιατί συνήθως υπολογίζεται ο συνολικός επιπολασμός όλων των Διαταραχών της Μάθησης. Ωστόσο, ο επιπολασμός της Διαταραχής της ανάγνωσης είτε μόνη της είτε σε συνδυασμό με τις άλλες δύο Διαταραχές της Μάθησης υπολογίζεται ότι αποτελεί τα 4/5 του συνολικού επιπολασμού των Διαταραχών της Μάθησης. Με πρόωμη διάγνωση και θεραπευτική παρέμβαση η πρόγνωση είναι συνήθως καλή. Η Διαταραχή της Ανάγνωσης μπορεί να επιμένει και στην ενήλικη ζωή.

#### **1.4.2. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης**

Πρόκειται για διαταραχή η οποία γίνεται αντιληπτή κατά τη σχολική ηλικία, αφού οι απαιτήσεις καλά δομημένων κειμένων αυξάνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Αρκετές φορές, η διαδικασία της γραφής είναι τόσο κοπιαστική, που το παιδί ξεχνά ή αδυνατεί να εκφράσει τις σκέψεις και τις ιδέες του. Η διαταραχή της γραπτής έκφρασης χαρακτηρίζεται από μειωμένη ικανότητα του παιδιού να συνθέσει ένα γραπτό κείμενο. Η ελαττωμένη αυτή δεξιότητα του παιδιού εμφανίζεται με λάθη γραμματικής ή τονισμού, κακή οργάνωση των παραγράφων και πλήθος ορθογραφικών λαθών.

Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV για την διαταραχή αυτή είναι τα εξής:

- A. Οι δεξιότητες γραφής, όπως μετριοούνται με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες (ή μη λειτουργικές εκτιμήσεις των δεξιοτήτων γραφής) είναι ουσιωδώς κάτω από τις αναμενόμενες δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης νοημοσύνης του και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
- B. Η διαταραχή στο Κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητα της καθημερινής ζωής που απαιτούν τη σύνθεση γραπτών κειμένων (π.χ. τη γραφή γραμματικά ορθών προτάσεων και οργανωμένων παραγράφων).
- Γ. Εάν αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται μ' αυτό.

Συνήθως η διαταραχή αυτή συνυπάρχει με Διαταραχή της Ανάγνωσης ή Διαταραχή των Μαθηματικών. Σπανιότερα εμφανίζεται μόνη της. Πιο αναλυτικά, οι ελλείψεις που παρουσιάζει ένα παιδί με διαταραχές στην γραπτή έκφραση χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: α) ελλείμματα γραφο-κινητικών δεξιοτήτων και β) ελλείμματα στην γραπτή έκφραση.

**(α) Ελλείμματα γραφο-κινητικών δεξιοτήτων****1. Γραφοσυμβολικά**

- δυσκολία σχηματισμού των γραμμάτων (σχήμα, μέγεθος, κλίση, ευθυγράμμιση)
- δυσκολία σχηματισμού λέξεων (σχήμα, μέγεθος, κλίση, ευθυγράμμιση, σειριοθέτηση)
- δυσχέρεια χρήσης σημείων στίξης
- αδυναμία τήρησης των γραμμών του τετραδίου
- δυσκολία συντονισμού κινήσεων-αδεξιότητα, κακή στάση σώματος κατά τη γραφή
- αδυναμίες στο κράτημα του αντικειμένου γραφής (κράτημα, δύναμη, θέση χεριού και χαρτιού)
- δυσκολία σωστής επιλογής και χρήσης των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων
- εκμηδένιση απόστασης μεταξύ των λέξεων ή δημιουργία μεγάλων κενών μεταξύ τους

**2. Ορθογραφία**

- συχνά φαινόμενα: αντιστροφές, προσθέσεις, παραλείψεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών ή/και λέξεων
- λάθη τονισμού ή παντελής απουσία τονισμού των λέξεων
- συχνά λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας
- συχνά λάθη στο ετυμολογικό μέρος της λέξης
- μη γενίκευση των κανόνων ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις, ομοιοκατάληκτες ή παράγωγες
- παράλειψη αυτοδιόρθωσης

**(β) Ελλείμματα γραπτής έκφρασης****1. Οργάνωση και δομή**

- λανθασμένη σειρά των λέξεων
- μη τήρηση χρονικής ή λογικής αλληλουχίας
- δυσκολία στη δόμηση παραγράφων
- αδυναμία στην ολοκλήρωση προτάσεων

**2. Λεξιλόγιο**

- λανθασμένη χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών
- δυσχέρεια στην εύρεση και χρήση κατάλληλων ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων.
- συχνές επαναλήψεις ίδιων λέξεων
- χρήση συνηθισμένων/απλών και όχι πρωτότυπων λέξεων

Ο επιπολασμός της δεν είναι γνωστός, καθώς οι διάφορες μελέτες αποδίδουν συνολικό επιπολασμό των Διαταραχών της Μάθησης. Συνηθέστερα, η διαταραχή γίνεται αντιληπτή στη

δεύτερη τάξη του Δημοτικού (με την προϋπόθεση ότι έχει διδαχθεί τυπικά επαρκώς η σύνθεση προτάσεων), ορισμένες φορές και μεταγενέστερα.

### 1.4.3. Διαταραχή των μαθηματικών

Η διαταραχή αυτή έχει μελετηθεί λιγότερο από τη δυσλεξία. Οι μαθηματικές ενέργειες απαιτούν πολύπλοκες εγκεφαλικές λειτουργίες, γι' αυτό και η μαθηματική ικανότητα είναι ενδεικτική υψηλής νοημοσύνης. Όροι που χρησιμοποιούνται για τη διαταραχή είναι: εξελικτική διαταραχή στην αριθμητική, δυσαριθμησία, δυσκαλκουλία. Τα συχνότερα και συνηθέστερα γνωρίσματα της διαταραχής περιλαμβάνουν αδυναμία οπτικοκινητικής και οπτικοχωρικής αντίληψης, δυσκολία προσανατολισμού, δυσχέρεια εκτίμησης χωρικών και χρονικών αποστάσεων, δυσκολία συμβολισμού (+, -, x, κλπ.) και αντίληψης σχημάτων, διαταραχή λόγου προσληπτικού τύπου, προβλήματα μνήμης (απομνημόνευσης και ανάκλησης δεδομένων), δυσκολία αντίληψης της σειράς των αριθμών, αδυναμία του χωρισμού ή του συνδυασμού των στοιχείων.

Τα διαγνωστικά κριτήρια, κατά DSM-IV της διαταραχής των Μαθηματικών είναι τα εξής:

A. Η μαθηματική ικανότητα, όπως υπολογίζεται με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι ουσιαδώς κάτω από την αναμενόμενη, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.

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

Γ. Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται μ' αυτό.

Η Διαταραχή των Μαθηματικών συχνά συνυπάρχει με Διαταραχή της Ανάγνωσης ή της Γραπτής Έκφρασης. Πιο συγκεκριμένα, οι ελλείψεις ενός παιδιού με διαταραχές στα μαθηματικά χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: ελλείμματα (α) οπτικής αντίληψης, (β) ακουστικής αντίληψης (γ) λεπτής κινητικότητας (δ) μνήμης (ε) λόγου (στ) αφαιρετικού συλλογισμού.

#### (α) Ελλείμματα οπτικής αντίληψης

##### 1. Μορφής πλαισίου

- δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις μιας σελίδας
- παραλείπει γραμμές κατά την εκτέλεση μιας άσκησης
- αποκωδικοποιεί λανθασμένα πολυψήφιους αριθμούς

##### 2. Διάκρισης

- απεικονίζει καθρεπτικά αριθμητικά ψηφία (π.χ. 6 αντί 9)
- μεταθέτει τα ψηφία πολυψήφων αριθμών κατά την αντιγραφή τους
- δεν διακρίνει σωστά τα νομίσματα
- δεν διακρίνει σωστά τους δείκτες του ρολογιού
- δυσκολεύεται να ερμηνεύσει και να χειριστεί μαθηματικά σύμβολα (π.χ.  $\times$  αντί για  $+$ )

### 3. Χωρικής οργάνωσης

- δυσκολεύεται να γράψει τους αριθμούς πάνω στη γραμμή του τετραδίου
- δυσκολεύεται να διακρίνει το «πριν» και το «μετά» σε χωρικές ακολουθίες
- δυσκολεύεται να διακρίνει το «δεξιά» και το «αριστερά»
- δυσκολεύεται να διακρίνει το μέγεθος των σχημάτων
- δυσκολεύεται στη γραφή κλασματικών αριθμών
- τοποθετεί κρατούμενα σε λάθος στήλες στην εκτέλεση πράξεων
- δυσκολεύεται στη χρήση της αριθμητικής γραμμής
- δυσκολεύεται στη σύγκριση πολυψήφων αριθμών
- δυσκολεύεται στη δημιουργία κι εξήγηση γραφημάτων

### **(β) Ελλείμματα ακουστικής αντίληψης**

- δυσχεραίνει στις προφορικές ασκήσεις
- κωλύεται στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται μόνο προφορικά
- συγχέει όρους που μοιάζουν φωνολογικά (π.χ. τριακοστός και τετρακοσιοστός)

### **(γ) Ελλείμματα λεπτής κινητικότητας**

- γράφει πολύ αργά
- γράφει λάθος τους αριθμούς
- δυσκολεύεται να επιλέξει το μέγεθος των ψηφίων που γράφει στο διαθέσιμο χώρο

### **(δ) Ελλείμματα μνήμης**

#### 1. Βραχύχρονης

- δυσχεραίνει στη συγκράτηση νέων μαθηματικών δεδομένων
- λησμονά τα βήματα ενός αλγόριθμου

#### 2. Μακρόχρονης

- δυσκολεύεται στην ανάκληση προγενέστερων μαθηματικών δεδομένων
- ξεχνά τα βήματα ενός αλγόριθμου

#### 3. Εργαζόμενης

- δυσκολεύεται να λείει την ώρα
- κωλύεται στην επίλυση προβλημάτων και ασκήσεων με πολλά βήματα

### **(ε) Ελλείμματα λόγου**

## 1. Προσληπτικού

- δυσχεραίνει στην αντίληψη μαθηματικών όρων (συν, υπόλοιπο, κρατούμενο κ.τ.λ.)

## 2. Εκφραστικού

- δυσκολεύεται να εκφράσει προφορικά και χρησιμοποιώντας μαθηματικούς όρους αυτό που συλλογίζεται
- δυσκολεύεται στην προφορική περιγραφή των βημάτων ενός αλγόριθμου

### **(στ) Ελλείμματα αφαιρετικού συλλογισμού**

- δυσκολεύεται στην κατανόηση μαθηματικών συμβόλων (π.χ. =, <, >)
- δυσχεραίνει στην επίλυση προφορικών προβλημάτων
- χωλαίνει στη σύγκριση μεγεθών και ποσοτήτων
- δυσκολεύεται να μετατρέψει γλωσσικές ή αριθμητικές πληροφορίες σε εξισώσεις

Αν και ο υπολογισμός του επιπολασμού της διαταραχής είναι δύσκολος, (γιατί οι περισσότερες μελέτες υπολογίζουν τον συνολικό επιπολασμό των Διαταραχών της Μάθησης), παρόλα αυτά υπολογίζεται ότι ο επιπολασμός της Διαταραχής των Μαθηματικών μόνη της (δηλ. όταν εμφανίζεται μόνη) είναι περίπου το ένα πέμπτο των περιπτώσεων Διαταραχών της Μάθησης. Στις ΗΠΑ υπολογίζεται ότι το 1% των παιδιών σχολικής ηλικίας έχουν Διαταραχή των Μαθηματικών. Η Διαταραχή των Μαθηματικών *σπάνια* διαγιγνώσκεται πριν το τέλος της πρώτης τάξης του Δημοτικού (καθώς τότε χρονολογικά έχει χορηγηθεί βασική εκπαίδευση στα μαθηματικά) και συνήθως είναι στην Α΄ ή Β΄ Δημοτικού. Σπανιότερα μπορεί να διαγνωσθεί πριν την πέμπτη Δημοτικού ή και αργότερα.

### **1.5. Αιτίες εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών**

Η έρευνα, όσον αφορά την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών, βρίσκεται σε εξέλιξη. Τα πιο σημαντικά ευρήματα, κάνουν λόγο για εγκεφαλικές-νευρικές δυσλειτουργίες και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

#### **1.5.1. Εγκεφαλικές-νευρικές δυσλειτουργίες**

Στην πραγματικότητα, η έρευνα στον τομέα αυτό αφορά τα δυσλεξικά άτομα. Είναι γνωστό πως το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι το κυρίαρχο για την επεξεργασία και παραγωγή του λόγου, ενώ το δεξιό ευθύνεται για την αντιληπτική λειτουργία του χώρου. Έτσι, οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο αποδίδονται σε διαφοροποιήσεις, από το κανονικό, των δύο ημισφαιρίων ή σε ελλείψεις διασύνδεσής και συνεργασίας τους. Έχουν διεξαχθεί



ανατομικές εγκεφαλικές μελέτες σε δυσλεξικά άτομα, μετά θάνατον, ωστόσο είναι πολύ λίγες αριθμητικά ώστε να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα. Ακόμη, η χρήση αξονικής τομογραφίας δεν απέδωσε αξιοποιήσιμα ευρήματα στο πεδίο αυτό, όπως επίσης και η έρευνα με τη βοήθεια εγκεφαλογραφημάτων.

Ο ρόλος που διαδραματίζει η κυριαρχία των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, είναι κοινή άποψη πολλών επιστημόνων. Όταν το αριστερό ημισφαίριο (που καλείται υπεύθυνο για διεργασίες παραγωγής λόγου) δεν κυριαρχεί, τότε έχουμε συμμετοχή και του δεξιού με συνέπεια να εμφανιστούν πιθανώς φαινόμενα δυσλεξίας (το φαινόμενο αυτό ορίζεται ως *στρεμφοσυμβολία*). Το είδος πλευρίωσης αναπαριστά επίσης σημαντικό ρόλο. Έτσι, στην αριστεροχειρία υφίστανται περισσότερα δυσλεξικά φαινόμενα συγκριτικά με τη δεξιοχειρία, ενώ στη μικτή πλευρίωση τα ποσοστά αυτά αυξάνονται. Επίσης, το φαινόμενο αποδίδεται σε ατελή και όχι πλήρως εγκατεστημένη πλευρίωση.

Σύμφωνα με άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, το φαινόμενο οφείλεται σε καθυστέρηση επεξεργασίας των οπτικών πληροφοριών, στην αντιληπτική διαδικασία, με συνέπεια να περιορίζεται τόσο η ταχύτητα, όσο και η ποιότητα της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και να δημιουργούνται φαινόμενα αναγνωστικής σύγχυσης.

Άλλοι ενοχοποιούν το φαινόμενο της οφθαλμοκίνησης, υποστηρίζοντας ότι οι κινήσεις του ματιού του δυσλεξικού ατόμου, κατά την αναγνωστική διαδικασία, διαφέρουν από του μη δυσλεξικού, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η διαδικασία ανάγνωσης. Το φαινόμενο αποδίδεται, επίσης, σε δυσκολίες κινητικού συντονισμού και χωρικού προσανατολισμού, καθώς και σε προβλήματα ελλειμματικής προσοχής νευρικής αιτιολογίας.

Στον ερευνητικό τομέα εγγενών αιτιών, εξετάζεται και το θέμα της κληρονομικότητας. Οι μέχρι σήμερα έρευνες, σε μονοζυγωτικά και μη μονοζυγωτικά δίδυμα, καθώς και σε οικογένειες δυσλεξικών ατόμων, αποκάλυψαν ότι πράγματι υφίσταται κληρονομικότητα μαθησιακών δυσκολιών.

### 1.5.2. Περιβαλλοντικοί παράγοντες

#### α) Φυσικοί παράγοντες

Έχουν γνωστοποιηθεί περιπτώσεις παιδιών, που γεννήθηκαν από μητέρες, που κατανάλωναν πολύ αλκοόλ ή κάπνιζαν σε υπερβολικό βαθμό και εμφάνισαν μαθησιακές

δυσκολίες, σε ποσοστά πάνω από το συνηθισμένο. Ακόμη, έρευνες έχουν ενοχοποιήσει, για την εμφάνιση δυσκολιών μάθησης, φαινόμενα μολυβδίασης. Η μη σωστή διατροφή και η έλλειψη κάποιων ιχνοστοιχείων και βιταμινών ευθύνεται επίσης, σύμφωνα με άλλες έρευνες, για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Σε σχετικό δημοσίευμα προτείνεται τα μικρά παιδιά, για την ενίσχυση της μαθησιακής επίδοσης, να καταναλώνουν τροφές πλούσιες σε λιπαρά, ενώ ωφέλιμα πρόσθετα τροφής καλούνται το μωρουνέλαιο και το λάδι θυμαριού.

### β) Κοινωνικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, τα παιδιά λειτουργούν σαν προσωπικότητες, που μαθαίνουν μέσω πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον. Στις περιπτώσεις που οι αλληλεπιδράσεις αυτές είναι προβληματικές, υπάρχει η πιθανότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Βάσει αυτής της θεωρίας, εστιάζουμε στους κοινωνικούς παράγοντες, που πιθανόν συντελούν στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, χωρίς να αποσιωπείται και η επίδραση των νευρολογικών παραγόντων. >>> τικ

Κυρίαρχος παράγοντας επίδρασης θεωρείται το οικογενειακό περιβάλλον, που πιθανότατα, μέσα από δυσμενείς συνθήκες σχέσεων και δραστηριοτήτων, συμβάλλει αρνητικά στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις συνθήκες διαβίωσης των γονέων, με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζεται κατ' επέκταση η λειτουργικότητα όλης της οικογένειας και φυσικά οι συνθήκες ανάπτυξης των παιδιών.

Ο τρόπος της συστηματικής εκπαίδευσης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί επίσης να συνδράμει στην εκδήλωση Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως για παράδειγμα όταν η παρεχόμενη διδασκαλία ανταποκρίνεται σε επίπεδο υψηλότερο των μαθησιακών δυνατοτήτων του παιδιού. Η τάση που έχουν ορισμένες φορές οι εκπαιδευτικοί να κρίνουν και να κάνουν πρόγνωση για τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού, είναι ένας ακόμη ενοχοποιητικός παράγοντας.

Η πληθώρα των αποδιδόμενων αιτίων για την εκδήλωση Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς και η μη διεξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων, φανερά έχουν τις ρίζες τους στο πολυσύνθετο της αιτιολογίας, καθώς επίσης και στην ικανότητα του ανθρώπινου οργανισμού να υπερπηδά δυσκολίες, που προκαλούνται από κάποιους παράγοντες, ενεργοποιώντας και χρησιμοποιώντας άλλους πόρους σε τομείς που παρουσιάζουν αδυναμίες.

### 1.6. Πληθυσμιακή κατανομή και συχνότητα

Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών διαφοροποιείται ανάλογα με τον ορισμό, με τον τρόπο προσέγγισης που υιοθετείται, καθώς και με ερευνητικά δείγματα. Ο Orton (1925) είχε υπολογίσει ότι το 4% του μαθητικού πληθυσμού στις Η.Π.Α εμφανίζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μεταγενέστερα, υπολόγισε το ποσοστό αυτό σε 10%, προς το οποίο συγκλείνουν και σήμερα αρκετοί ερευνητές ανά τον κόσμο. Εν αντιθέσει, άλλοι ερευνητές αυξάνουν το ποσοστό αυτό σε 25-32% του μαθητικού πληθυσμού. Στο ποσοστό αυτό, όμως, περιλαμβάνονται όλα τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα χωρίς να αποσαφηνίζεται εάν συνυπάρχουν και άλλες μορφές δυσκολιών. Στις Η.Π.Α το ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται μεταξύ 3 και 15%. Σχεδόν τα ίδια ποσοστά αναφέρονται και στον Καναδά. Αντιθετικά από τη συχνότητα, διαφαίνεται μία ταύτιση στην αναλογία αγοριών:κοριτσιών (3-4:1). Η μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια, έχει αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες, σε μια γενικότερη εξελικτική ανωριμότητα και στη χαμηλότερη επίδοση τους στα γλωσσικά μαθήματα. Καμία όμως από αυτές τις απόψεις δεν έχει αποδειχθεί ή ταυτιστεί ερευνητικά.

Ευρέως γνωστή έγινε η άποψη της υψηλότερης συχνότητας στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Κάτι τέτοιο ενοχοποίησε από άλλους ερευνητές, τις δυσμενείς συνθήκες υγιεινής, διατροφής και γενικότερα διαβίωσης που είναι δυνατόν να συμβάλλουν ήδη από την προγεννητική περίοδο, ενώ από άλλους τα περιορισμένα γλωσσικά ερεθίσματα, τα χαμηλότερα κίνητρα για μάθηση και σε ακραίες περιπτώσεις τη γενικότερη περιβαλλοντική αποστέρηση. Εν αντιθέσει, κυρίως οι Βρετανοί ερευνητές, υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται σε παιδιά με επαρκή γλωσσικά ερεθίσματα, επαρκή εκπαίδευση και εμφανίζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα στα μεσοαστικά στρώματα.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, ανάμεσα στα περιστατικά προβλημάτων παιδικής και εφηβικής ηλικίας οι μαθησιακές δυσκολίες καταλαμβάνουν με μεγάλο ποσοστό την πρώτη θέση. Αυτό πέρα από τις πραγματικά μεγάλες διαστάσεις του προβλήματος, μπορεί να αποδοθεί και στους παρακάτω λόγους:

A) Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται όλο και περισσότερο γνωστές στους γονείς, παιδαγωγούς και άλλους ειδικούς. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι μετά από κάθε ενημερωτική εκπομπή για το θέμα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ακολουθεί ένα κύμα αιτήσεων για εξέταση. Ένα μεγάλο μέρος παρουσιάζει πράγματι μαθησιακές δυσκολίες.

Β) Η μεγάλη σημασία που έχει αποκτήσει η εκπαίδευση, κυρίως μετά την καθιέρωση της εννεαετούς υποχρεωτικής φοίτησης.

Γ) Οι ευεργετικές διατάξεις (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις) για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως απαλλαγή από γραπτές εξετάσεις, σύσταση ενισχυτικών τάξεων, κ.τ.λ.

Δ) Εδώ και αρκετά χρόνια η Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία έχει αναπτύξει Κοινοτικά Προγράμματα Συνεργασίας με σχολεία και άλλους φορείς για τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ τέλος διαθέτει Ειδικό Τμήμα για την διάγνωση και την αντιμετώπισή τους.

## Κεφάλαιο 2 – Αξιολόγηση

### 2.1. Τι περιλαμβάνει η αξιολόγηση

Αξιολόγηση καλείται η διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων, οι οποίες θα βοηθήσουν στη λήψη κλινικής απόφασης και τελικά στην αποτελεσματική διαχείριση και παρέμβαση. Έπειτα, ακολουθεί η διάγνωση, η ερμηνεία δηλαδή των συλλεχθέντων ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, πληροφοριών που θα αποσαφηνίσουν την ύπαρξη ή μη κάποιας δυσκολίας και τη διαφοροποίηση της από άλλες παρόμοιες διαταραχές (διαφοροδιάγνωση).

Η κοινή διαδικασία αξιολόγησης, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με το ηλικιακό φάσμα του/της εξεταζόμενου/-ης (προσχολική ή σχολική ηλικία) περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Πρώτη επαφή/γνωριμία με τον/την εξεταζόμενο/-η και τους γονείς/κηδεμόνες του.

2. Λήψη λογοπαθολογικού ιστορικού παιδιού.

*Πριν από οποιαδήποτε αξιολόγηση, απαραίτητη είναι η λήψη ενός πλήρους ιστορικού, κατά την πρώτη συνάντηση με τον ασθενή. Το ιστορικό πιθανόν να είναι αρκετά μεγάλο και περιλαμβάνει πληροφορίες τοκετού και ανάπτυξης, ιατρικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό και οικογενειακό ιστορικό, προγενέστερη αξιολόγηση και θεραπεία (αν υφίστανται). Ύστερα, προχωρούμε στη διαδικασία αξιολόγησης και διάγνωσης.*

3. Έλεγχος δομικής και λειτουργικής επάρκειας στοματοπροσωπικών δομών.

*Εξετάζονται: το πρόσωπο, τα χείλη, η γλώσσα, τα δόντια, η σκληρή υπερώα, η μαλακή υπερώα, ο φάρυγγας μέσω λεκτικών ή/και μη λεκτικών ασκήσεων και ασκήσεων διαδοχοκίνησης.*

4. Απόκτηση δείγματος λόγου – ομιλίας – φωνής.

*Το δείγμα λόγου – ομιλίας – φωνής αποκομίζεται μέσω διαλόγου, παιχνιδιών ρόλου ή περιγραφή εικόνας από τον ασθενή και αποτελεί σημαντικό στοιχείο της λογοθεραπευτικής αξιολόγησης. Το πλαίσιο συζήτησης αλλάζει ανάλογα με το αν το παιδί είναι προσχολικής ή σχολικής ηλικίας. Έτσι, θα κάνουμε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ανάλογες των δραστηριοτήτων που ακολουθεί ένα παιδί προσχολικής ηλικίας (π.χ. "Πες μου για την οικογένεια σου.", "Τι σου αρέσει να βλέπεις στην τηλεόραση;") και ένα παιδί σχολικής ηλικίας (π.χ. "Ποια είναι τα αγαπημένα σου μαθήματα;", "Πες μου για τον καλύτερο φίλο/φίλη σου.", "Πώς πέρασες τις διακοπές;").*

5. Δοκιμασία αξιολόγησης αρθρωτικού/φωνολογικού επιπέδου.

Μπορεί να γίνει χρησιμοποιώντας σταθμισμένη δοκιμασία ή μέσω άτυπης φόρμας αξιολόγησης. Αποτελείται από ασπρόμαυρες ευδιάκριτες εικόνες, οι οποίες αντιστοιχούν σε λέξεις που έχουν επιλεγεί με βάση τα φωνήματα που περιέχουν και τη θέση τους στη λέξη(αρχή- μέση- τέλος), τον αριθμό των συλλαβών τους (δισύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες) και τη φωνοτακτική δομή τους (ακολουθία συμφώνων και φωνηέντων). Με αυτόν τον τρόπο ελέγχεται η απόδοση του παιδιού στους τομείς της άρθρωσης και της φωνολογίας. Χορηγείται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

6. Αξιολόγηση κατανόησης και έκφρασης.

Στον τομέα αυτό ελέγχεται ο περιγραφικός και αφηγηματικός λόγος του παιδιού καθώς και η χρονική σειρά που τηρεί κατά την περιγραφή ή την αφήγηση. Αναζητούνται πληροφορίες σχετικά με τον εάν χρησιμοποιεί απλές ή σύνθετες προτάσεις, αν διατηρεί το κεντρικό θέμα συζήτησης, αν έχει πλούσιο ή περιορισμένο λεξιλόγιο, αν η συντακτική και μορφολογική χρήση του λόγου είναι σωστές ή παρουσιάζουν λάθη. Πιο συγκεκριμένα, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας οι ερωτήσεις που ζητούνται αφορούν απλούστερο περιεχόμενο ανάλογα με την ηλικία (π.χ. θα εξεταστούν έννοιες όπως φρούτα, λαχανικά, χρώματα κτλ).

7. Έλεγχος ακουστικής και οπτικής μνήμης.

Χορηγούνται ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα και ζητείται η αναφορά ή η σειριοθέτηση τους αντίστοιχα, με τη σειρά που δόθηκαν από τον εξεταστή. Η δοκιμασία έχει επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας που συμβαδίζουν με το ηλικιακό φάσμα του παιδιού. Δίνονται ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα, όπως μεμονωμένα φωνήματα, αριθμοί, συλλαβές, λέξεις και εικόνες σε αλληλουχία και συνδυασμούς. Χορηγείται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

8. Έλεγχος φωνολογικής συνειδητότητας/επίγνωσης.

Σε αυτόν τον τομέα εξετάζεται η συνειδητοποίηση του παιδιού για τις φωνολογικές μονάδες του λόγου και κάποιες από τις δραστηριότητες ελέγχου της είναι: η ονομασία μιας λέξης που αρχίζει από 'α' ή 'πα' για παράδειγμα, η διάκριση μεταξύ δύο ακουστικά παρόμοιων ψευδολέξεων, συλλαβών ή λέξεων, δραστηριότητες που εφαρμόζονται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Ωστόσο, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ορισμένες φορές η διαδικασία απλουστεύεται, ζητώντας να αναπαράγουν τον ήχο του σκύλου ή της γάτας για παράδειγμα ή να επαναλάβουν μια συλλαβή/λέξη μετά τον εξεταστή (επιτυχία σε αυτές τις δραστηριότητες συνήθως αποτελεί ένδειξη καλής φωνολογικής επίγνωσης).

9. Έλεγχος αναγνωστικής ικανότητας (αποκωδικοποίηση και κατανόηση).\*

Αξιολογείται σε παιδιά σχολικής ηλικίας, ζητώντας τους να διαβάσουν ένα μικρό κείμενο μιας παραγράφου δυσκολίας ανάλογης με την τάξη στην οποία φοιτούν ελέγχοντας έτσι την ικανότητα αποκωδικοποίησης του παιδιού, σε επίπεδο ρυθμού ανάγνωσης, σωστής αποκωδικοποίησης των γραφημάτων, διατήρηση ενιαίου ύφους ή αλλαγή τόνου φωνής με την ένδειξη των αντίστοιχων σημείων στίξης κ.ο.κ. Έπειτα, γίνονται ερωτήσεις κατανόησης βασισμένες στο νόημα και τις πληροφορίες που παρέχει το κείμενο.

10. Έλεγχος ικανότητας γραπτής έκφρασης (καθ' υπαγόρευση, αντιγραφή, αυθόρμητη).\*

Αξιολογείται σε παιδιά σχολικής ηλικίας, ζητώντας τους να γράψουν αρχικά το όνομα τους και έπειτα μεμονωμένα φωνήματα, συλλαβές, λέξεις, φράσεις, σύντομες προτάσεις και μικρό κείμενο αντιγράφοντας το ή μετά από υπαγόρευση του εξεταστή είτε κατά την παραγωγή αυθόρμητου λόγου. Πέραν της λαβής του μολυβιού, ελέγχονται στοιχεία όπως ο γραφικός χαρακτήρας, η τήρηση της σειράς, η απόσταση μεταξύ των λέξεων, ο τονισμός, η στίξη, ο συνειρμός και το νόημα του γραπτού, η ποικιλία ή η υστέρηση λεξιλογίου, η χρήση μορφολογικών και συντακτικών κανόνων κτλ.

*\*Τα στάδια 8 & 9 παραλείπονται κατά την αξιολόγηση παιδιού προσχολικής ηλικίας, καθώς πρόκειται για δεξιότητες που φυσιολογικά κατακτώνται σε μεταγενέστερο στάδιο, με την έναρξη φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο.*

Όπως, προαναφέρθηκε, η αξιολόγηση ξεκινά με την λήψη ενός ιστορικού από τους γονείς στο οποίο καταγράφονται πληροφορίες σχετικά με το μαθητή και την οικογένειά του. Έπειτα, με τη χορήγηση των απαραίτητων δοκιμασιών αξιολόγησης (τεστ) διαμορφώνεται το μαθησιακό προφίλ του παιδιού. Ακολουθεί η ανάλυση της επίδοσης των μαθητών σε αυτές τις δοκιμασίες και η εκτίμηση των αξιολογητικών ευρημάτων απ' όπου και προκύπτει η συνολική θεώρηση για τις μαθησιακές ικανότητες του/της εξεταζόμενου/-ης. Εν συνεχεία, εξετάζονται οι διαθέσιμες επιλογές παρέμβασης και επιλέγονται οι κατάλληλες για το μαθητή σε εξατομικευμένο επίπεδο.

## 2.2. Σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

Τόσο στην ελληνική πραγματικότητα όσο και στην ξενόγλωσση με προσαρμογές στην ελληνική κοινωνία, υπάρχουν διαθέσιμες έγκυρες και αξιόπιστες δοκιμασίες (τεστ) για την

αξιολόγηση, ανίχνευση και διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Σε αυτό το σημείο, θα γίνει αναφορά σε μερικές από τις υπάρχουσες αυτές δοκιμασίες.

#### ❖ **Αθηνά Τεστ (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή – Αζίζι, Γιαννίτσας, 1999)**

Το ΑΘΗΝΑ Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης είναι ένα διαγνωστικό μέσο για την ανίχνευση τυχόν μαθησιακών δυσκολιών που πιθανόν παρουσιάζει ένα παιδί. Εντοπίζει τομείς της ανάπτυξης του παιδιού που παρουσιάζουν ελλείψεις και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικής, εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα του Αθηνά Τεστ μπορούν να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης, έτσι ώστε να χορηγηθεί η κατάλληλη διδασκαλία στον εκάστοτε μαθητή. Το τεστ αυτό κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στη χώρα μας, στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τους Παρασκευόπουλο, Καλαντζή-Αζίζι και Γιαννίτσα (1999). Καλύπτει πρωτίστως παιδιά ηλικίας 5-9 ετών (δηλαδή νηπιαγωγείου, Α΄, Β΄, Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού), αλλά μπορεί να χορηγηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν "σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες", ενώ ορισμένες κλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών (Παρασκευόπουλος κ. άλ., 1999).

Αποτελείται από 14 δοκιμασίες σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή (Παρασκευόπουλος κ.άλ, 1999, σσ. 22).

Οι διάφορες κλίμακες του Αθηνά Τεστ αξιολογούν πέντε βασικούς τομείς της ανάπτυξης του παιδιού όπως:

- τη νοητική του ικανότητα
- την ικανότητα ολοκλήρωσης προτάσεων
- τη μνήμη ακολουθιών
- τη γραφο-φωνολογική ενημερότητα
- τη νευρο-ψυχολογική ωριμότητα

#### ❖ **Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας**

Το «Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας» από την Ε. Τάφα, συντάχθηκε και σταθμίστηκε στην Ελλάδα. Είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο που βοηθά στην αντικειμενική μέτρηση και αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας παιδιών κυρίως των



πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, στοχεύοντας στον εντοπισμό εκείνων που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες.

#### ❖ Α΄ τεστ

Αυτό που κάνει το Α΄ τεστ είναι να ελέγχει τη Σχολική Ετοιμότητα, δηλαδή τις πρακτικές και λεκτικές ικανότητες του παιδιού που είναι αναγκαίες για την επιτυχή φοίτηση του στο σχολείο, όπως είναι οι ικανότητες ανάγνωσης, γραφής, κρίσεως, πρώιμης αφαιρετικής – μαθηματικής σκέψης και γενικών γνώσεων. Το σημαντικό πλεονέκτημά του είναι ότι αξιολογεί επιπλέον την Υπερκινητικότητα, το επίπεδο Συγκέντρωσης του παιδιού καθώς και την Συναισθηματική του ωριμότητα. Το εν λόγω τεστ δε μετράει το IQ, ούτε την ευφυΐα και δεν καταλήγει σε κάποια διάγνωση. Το Α΄ τεστ είναι προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα. Σταθμίστηκε εξολοκλήρου σε ελληνικό πληθυσμό, σε δείγμα 2.000 παιδιών (5-6 χρόνων) που παρακολουθούσαν 50 δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Αθήνας. Η βαθμολόγησή του γίνεται αυτόματα και αποκλειστικά σε ηλεκτρονικό υπολογιστή κι κατ' αυτόν τον τρόπο περιορίζεται σε σημαντικό βαθμό η υποκειμενική θεώρηση του εξεταστή.

#### ❖ ΛΑΜΔΑ τεστ

Το ΛΑΜΔΑ (Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών) τεστ, εξετάζει δεξιότητες που αποτελούν δείκτες μαθησιακού δυναμικού και όχι μετρήσεις σχολικής επίδοσης. Οι επιλεγμένοι δείκτες θεωρούνται διεθνώς αξιόπιστες διαστάσεις μαθησιακής αξιολόγησης. Όλοι οι δείκτες συναποτελούν ένα ολοκληρωμένο κριτήριο διερεύνησης πιθανών μαθησιακών δυσκολιών στον προφορικό και γραπτό λόγο για κάθε ηλικιακή ομάδα. Σύμφωνα με τη σχετική προκήρυξη, οι δοκιμασίες που συμπεριλαμβάνονται στο ΛΑΜΔΑ, με τη μορφή παιχνιδιών στον υπολογιστή, αφορούν στους εξής 8 τομείς:

1. Ορθογραφία
2. Μορφοσυντακτική επεξεργασία
3. Κατανόηση προφορικού λόγου
4. Κατανόηση γραπτού κειμένου
5. Λεξιλόγιο
6. Μη λεκτική νοητική ικανότητα
7. Μνήμη εργασίας (εύρος προσοχής)

## 8. Αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής

### ❖ Το τεστ Άλκηστις (2000)

Είναι ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα που στοχεύει στην ανάπτυξη των νοητικών, γλωσσικών κοινωνικο-συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και αισθητικών δεξιοτήτων του παιδιού. Σε συνεργασία με παιδαγωγικά κέντρα του εξωτερικού έχουν οργανωθεί ασκήσεις σε κύκλους δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνονται έξι κύκλοι δραστηριοτήτων και ανάλογα με την ηλικία του παιδιού εφαρμόζεται ο κατάλληλος κύκλος ασκήσεων. Περιγραφικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι τα τεστ της Άλκηστις αποσκοπούν στη δοκιμασία της οπτικής αντίληψης, παρατηρητικότητας, στην εμπέδωση εννοιών σχημάτων, χρωμάτων, εννοιών χώρου, και προετοιμασία δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης καθώς και γλωσσικών δεξιοτήτων.

### ❖ ΜέταΦΩΝ τεστ

Το τεστ ΜέταΦΩΝ είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης για την ανίχνευση πιθανών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή. Η παρούσα δοκιμασία βασίστηκε στα αποτελέσματα του έργου «Από τον Προφορικό στο Γραπτό λόγο - Έρευνα για την Ανάπτυξη της Φωνολογικής Ενημερότητας» που πραγματοποιήθηκε από το 1996 - 2006, από την Επιτροπή Έρευνας του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών - Λογοθεραπευτών. Στην έρευνα συμμετείχαν 1.225 παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Το τεστ αποτελείται από δύο μέρη:

- ✓ Το Αναπτυξιακό «ΜέταΦΩΝ τεστ» (ΠΛΗΡΗΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗ) για τις ηλικίες 3;10 - 6;6 ετών, με διαγνωστικό χαρακτήρα για την προσχολική ηλικία. Η πλήρης χορήγηση περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης χωρισμένα στα γλωσσολογικά επίπεδα ρίμας (ομοιοκαταληξίας) - συλλαβής - φωνήματος. Ερμηνεύει τις επιδόσεις των παιδιών μέσω: α) Διαγνωστικού Διαγράμματος Φωνολογικής Επίγνωσης, β) Αναπτυξιακού προφίλ φωνολογικής επίγνωσης γ) Αναπτυξιακών ηλικιών. Προσφέρει επίσης, πληροφορίες για το σχεδιασμό προγράμματος αντιμετώπισης.
- ✓ Το Ανιχνευτικό «ΜέταΦΩΝ τεστ» (ΒΡΑΧΕΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗ) για τις ηλικίες 5;0 - 7;0 ετών, για νήπια και μαθητές Α΄ Δημοτικού. Έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα (screening) με 15 κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία αποτελούν τμήμα της πλήρους χορήγησης. Αξιολογεί την Αναγνωστική Ετοιμότητα ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση και προσφέρει τη

δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και πρόωμης παρέμβασης σε παιδιά με υψηλό κίνδυνο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών με στόχο την πρόληψη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

#### ❖ **ΦΩΤΑΔΥΣ 5-6**

Το Φωνολογικό Τεστ Ανίχνευσης Δυσλεξικής Συμπεριφοράς για παιδιά ηλικίας 5 - 6 ετών (ΦΩΤΑΔΥΣ 5-6), αφορά τον εντοπισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας με τάσεις εμφάνισης δυσλεξικής συμπεριφοράς. Έχει σχεδιαστεί και σταθμιστεί στην Ελλάδα (2002 έως 2007) και είναι αποτέλεσμα έρευνας της εξέλιξης των γνωστικών προϋποθέσεων του γραπτού λόγου από το δεύτερο έτος του νηπιαγωγείου έως το τέλος της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου. Περιλαμβάνει οκτώ ψυχομετρικές υποκλίμακες για παιδιά του Νηπιαγωγείου, οι οποίες αποτυπώνουν τους τρεις επιμέρους τομείς της φωνολογικής επεξεργασίας των πληροφοριών και της οπτικής προσοχής και είναι μια δοκιμασία αξιολόγησης των ειδικών προγνωστικών παραμέτρων, οι οποίες συνδέονται με την επιτυχή μάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

#### ❖ **Εκπαιδευτικό υλικό που περιλαμβάνει 12 εργαλεία ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών**

Τα 12 εργαλεία ανίχνευσης μπορούν να αξιοποιηθούν για τη συστηματική διερεύνηση ή και ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών μαθητών της προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα εργαλεία αυτά αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που συνδέονται με τη μάθηση και τις δυσκολίες της, θα δίνουν μια αναλυτική εικόνα της κατάστασης του παιδιού σε βασικούς τομείς της ανάπτυξης και θα αποσκοπούν στην ανάδειξη, στον εντοπισμό και στον προσδιορισμό των αδυναμιών και ελλειμματικών παραγόντων, που θεωρούνται ότι συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες του

παιδιού. Με τέτοιου είδους ενδο-ατομική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών θα αναδεικνύεται το ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό πλαίσιο, το οποίο θα καθιστά δυνατή την οργάνωση και εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης τόσο για την πρόληψη όσο και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Φορέας υλοποίησης του έργου είναι το Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, με επιστημονικό υπεύθυνο τον κ. Κ. Πόρποδα.

**Εργαλείο 1ο:** Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ & Β΄ Δημοτικού.

**Εργαλείο 2ο:** Εργαλείο διαγνωστικής Διερεύνησης των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση των μαθητών Γ΄ - ΣΤ Δημοτικού.

**Εργαλείο 3ο:** Εργαλείο Ανίχνευσης διαταραχών λόγου και ομιλίας, μέσω του αφηγηματικού λόγου, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

**Εργαλείο 4ο:** Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης διαταραχών μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο.

**Εργαλείο 5ο:** Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης των διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο.

**Εργαλείο 6ο:** Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

**Εργαλείο 7ο:** Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη για μαθητές 8-15 ετών.

**Εργαλείο 8ο:** Τεστ Ανάγνωσης Α΄. Εντοπισμός αναγνωστικών λαθών σε μαθητές 8-15 ετών.

**Εργαλείο 9ο:** Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης επιτελικών λειτουργιών στο Δημοτικό σχολείο.

**Εργαλείο 10ο:** Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης της προσοχής και της συγκέντρωσης στις Α΄ -Ε΄ τάξεις στο Δημοτικό σχολείο.

**Εργαλείο 11ο:** Λογισμικό Λάμδα. Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με την ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Β΄ - Δ΄ Δημοτικού [Ανάδοχος κατασκευής Εργαλείου είναι το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (Ι.Ε.Λ.).

**Εργαλείο 12ο:** Λογισμικό Λάμδα. Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή, επεξεργασία και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Ε΄ Δημοτικού - Β΄ Γυμνασίου [Ανάδοχος κατασκευής Εργαλείου είναι το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (Ι.Ε.Λ.)].

### ❖ Ελληνικό WISC – III

Πρόκειται για την ελληνική έκδοση των Κλιμάκων Νοημοσύνης Wechsler για Παιδιά (Wechsler Intelligence Scale for Children), του πιο απαραίτητου και ευρέως χρησιμοποιούμενου τεστ νοητικής αξιολόγησης για ηλικίες 6-16 ετών. Θεωρείται παγκοσμίως το πλέον αξιόπιστο και έγκυρο ψυχομετρικό εργαλείο για την αξιολόγηση των γνωστικών λειτουργιών στα παιδιά, και συμβάλλει αποτελεσματικά στη διάγνωση

μαθησιακών δυσκολιών, νοητικής καθυστέρησης, δυσλεξίας, προβλημάτων αναπτυξιακού τύπου ή προβλημάτων προσαρμογής στο σχολείο.

❖ **Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας( Ζακοπούλου, 2003 )**

Με το Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας, μπορούμε να ανιχνεύσουμε υπόνοιες, ενδείξεις και τάσεις για επερχόμενη εμφάνιση δυσλεξίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες που συνδέονται με την ηλικία, μέσω των κατάλληλα δομημένων θεματικών ενοτήτων του διαγνωστικού αυτού εργαλείου.

❖ **Τα τεστ θεματικής αντίληψης (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991)**

Αποτελείται από 31 ασπρόμαυρες κάρτες που δίνονται στον εξεταζόμενο για να φτιάξει μια ιστορία. Στις ιστορίες αυτές αποτυπώνονται η φαντασία, η σκέψη, τα συναισθήματα και προηγούμενες εμπειρίες. Τα τεστ χορηγούνται άνω των 7 ετών, ενώ δημιουργήθηκαν παραλλαγές που χρησιμοποιούνται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

❖ **Τεστ ψυχογλωσσικών ικανοτήτων (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991)**

Το τεστ αυτό χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλη έκταση τα τελευταία χρόνια από ερευνητές, κλινικούς και παιδαγωγούς, που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες βασικά διότι συνδέει τη διαγνωστική με τη θεραπευτική προσέγγιση των δυσκολιών του λόγου, που όπως είναι ευρέως γνωστό αποτελούν τη βάση των μαθησιακών δυσκολιών. Το συγκεκριμένο διαγνωστικό εργαλείο δε δίνει λύσεις όσον αφορά την πολυσύνθετη διαδικασία του λόγου, απλά διευκολύνει την κατανόηση των διαταραχών του και κατ' επέκταση την αντιμετώπισή τους. Το τεστ κατασκευάστηκε για να χρησιμοποιηθεί ως αρχικό διαγνωστικό όργανο μέτρησης διαταραχών λόγου – μάθησης. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να βοηθήσει :

- στην ακριβή διάγνωση ειδικών περιοχών του λόγου που παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες.
- στον καταρτισμό εξατομικευμένων θεραπευτικών προγραμμάτων για την βελτίωση των δυσκολιών.

❖ **Αναθεωρημένο τεστ οπτικής διατήρησης του Benton (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991)**

Πρόκειται για ένα εξατομικευμένο κλινικό εργαλείο μέτρησης που αξιολογεί την οπτική αντίληψη και μνήμη, τις οπτικο – δομικές ικανότητες, καθώς και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Το τεστ αυτό αποτελεί ένα χρήσιμο ενδεικτικό κριτήριο, ειδικότερα για τα παιδιά και είναι χρήσιμο για τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών.

❖ **Λεκτικό τεστ με εικόνες Peabody – (Peabody Picture Vocabulary Test – Revised) (Dunn & dunn, 1981).**

Το τεστ αυτό δημιουργήθηκε για την αξιολόγηση λεξιλογίου σε άτομα από 2.6 έως 40 ετών. Αποτελεί διερευνητικό τεστ νοημοσύνης καθώς και αξιολόγησης των λειτουργιών του λόγου. Δεν χρησιμοποιείται μόνο του για διάγνωση αλλά πάντοτε σε συνδυασμό με άλλα κριτήρια.

❖ **Το Detroit Test μαθησιακών ικανοτήτων (DTLA-2)**

Αποτελεί εξέλιξη του αρχικού τεστ Detroit και κατασκευάστηκε το 1980 από τον D. Hammitt, το οποίο κυκλοφόρησε, ως DTLA-2 το 1985. Η έκδοση αυτή βασίζεται στις θεωρητικές απόψεις των Spearman και Guilford καθώς και στα θεωρητικά μοντέλα διχοτόμησης της γνωστικής δραστηριότητας των Luria και Sperry. Αποτελείται από 11 υπόδοκιμασίες και εκτός από τους επιμέρους δείκτες προσφέρει και συνθέσεις βαθμολογιών που εκπροσωπούν τομείς της ανάπτυξης. Η ικανότητα και η νοημοσύνη μπορούν να θεωρηθούν ως ταυτόσημες έννοιες. Οι ικανότητες που αξιολογούνται συνδέονται με τη σχολική μάθηση χωρίς βεβαίως να είναι τεστ επίδοσης. Ως επιμέρους κριτήρια, ορίζονται τα ακόλουθα:

- Αντίθετες λέξεις – έννοιες.
- Αναπαραγωγή προτάσεων.
- Προφορικές δοκιμασίες.
- Ακολουθία λέξεων.
- Δημιουργία ιστορίας.
- Αναπαραγωγή σχεδίων.
- Ακολουθίες αντικειμένων.
- Συμβολικές σχέσεις.
- Ενωσιολογική συσχέτιση.
- Ολοκλήρωση λέξεων.
- Ολοκλήρωση γραμμάτων.

❖ **Test for Auditory Comprehension-Revised (TACL-R) - Τεστ Ακουστικής Κατανόησης**

Το TACL-R κατασκευάστηκε από την Elizabeth Carrow-Woolfolk το 1985 και εφαρμόζεται σε παιδιά ηλικίας 3 - 9 ετών αλλά και σε παιδιά και ενήλικες με συγκεκριμένες διαταραχές.

Χρησιμοποιείται για να ελέγξει την ακουστική κατανόηση του λόγου ενός παιδιού και να καθορίσει το αναπτυξιακό του επίπεδο. Το τεστ περιλαμβάνει τρία μέρη, στα οποία το παιδί καλείται να επιλέξει την κατάλληλη εικόνα, και έτσι ελέγχεται η κατανόηση των μερών του λόγου και της σχέσης τους, της γραμματικής, της σύνταξης και της δομής της πρότασης. Η αξιολόγηση της ακουστικής κατανόησης είναι απαραίτητη για την κλινική θεραπευτική παρέμβαση και αποκατάσταση.

### **2.3. Άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση για το σχεδιασμό παρεμβατικού προγράμματος σύμφωνα με την άμεση διδασκαλία**

Για την άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση και τη δημιουργία παρεμβατικού προγράμματος ιδιαίτερα χρήσιμες είναι οι Λίστες Βασικών Δεξιοτήτων στην ανάγνωση-γραφή, οι οποίες αποτελούν Πρακτικά του σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής που έλαβε χώρα στην Αθήνα το 1988 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και της UNESCO (βλ. Παράρτημα 1).

## **Κεφάλαιο 3 - Θεραπευτικές τεχνικές μαθησιακών δυσκολιών**

### **3.1. Η μέθοδος Montessori**

Η Maria Montessori, παιδαγωγός της ειδικής αγωγής, υπήρξε με τη μεθοδό της πρωτοπόρος και η επιτυχία της αναστάτωσε τον παιδαγωγικό κόσμο διεθνώς. Ακόμα και παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, εντάχθηκαν σταδιακά στις κανονικές τάξεις του σχολείου, καθώς απελευθερωνόταν το πνεύμα και η ψυχή τους.

Η μέθοδος Montessori βασίζεται σε συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες και σταδιακά οδηγεί το παιδί προς το αφηρημένο επίπεδο. Η ανάγνωση και η γραφή κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ως κάτι ενιαίο, γι' αυτό και τις διδάσκει παράλληλα ξεκινώντας από τη γραφή. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες που θα οδηγήσουν το παιδί στην κατάκτηση του αφηρημένου γραπτού λόγου εκπληρώνονται μέσω προπαρασκευαστικών δραστηριοτήτων που εξασκούν την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο (Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Δράκος Γ., Αθήνα, 1992-93).

Όσον αφορά την εκμάθηση της γραφής, υφίστανται προπαρασκευαστικές ασκήσεις που ενισχύουν τη συγκεκριμένη προσπάθεια. Μια τέτοια δραστηριότητα είναι η διαχείριση των γεωμετρικών σχημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αφού τοποθετήσουν πάνω στο χαρτί τα γεωμετρικά σχήματα, σχεδιάζουν αρχικά το περίγραμμά τους και στη συνέχεια το γεμίζουν με μολύβι ή χρώμα. Στη συνέχεια, δίνονται στους μαθητές γράμματα σε σμυριδόχαρτο, των οποίων την τραχιά επιφάνεια το παιδί αγγίζει με το χέρι και μετά με ένα ξυλαράκι αντί μολυβιού σχεδιάζει το περίγραμμα και χρωματίζει το εσωτερικό τους. Θα λέγαμε ότι δίνεται μεγάλη έμφαση στη σωστή χρήση του διδακτικού υλικού.

Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης γίνεται σε τρία στάδια:

1. Ο εκπαιδευτικός επιτρέπει στο παιδί να αντιληφθεί μέσω της αφής το γράμμα που του παρέχει για επεξεργασία και παράλληλα προφέρει το φθόγγο για να τον αντιληφθεί και ακουστικά. Εν συνεχεία, παρουσιάζει τον τρόπο γραφής του, εξακολουθώντας να προφέρει το φθόγγο του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερη η σύνδεση μεταξύ οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Δεν είναι λίγες οι φορές που ο εκπαιδευτικός παροτρύνει το παιδί να κλείσει τα μάτια και να ψηλαφίσει το γράμμα που μαθαίνει κάθε φορά, αποτυπώνοντας την εντύπωση στο μυαλό του, με σκοπό να γίνει ευκολότερη η αντίληψη του γνωστικού ερεθίσματος.



2. Ο εκπαιδευτικός εξετάζει αν το παιδί έχει «καθαρή παράσταση» του γράμματος, ζητώντας να του δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επαναλαμβάνεται το πρώτο βήμα.

3. Ο εκπαιδευτικός δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομά του. Η Montessori ξεκινά την εκμάθηση των γραμμάτων από τα φωνήεντα, χωρίς όμως να ολοκληρώνει απαραίτητα τη διδασκαλία τους για να προχωρήσει στα σύμφωνα. Όταν το παιδί μάθει ένα σύμφωνο και ένα φωνήεν μαζί, τότε μπορεί να σχηματίσει μια συλλαβή. Στην πορεία, μετά από αυτή την επίτευξη, και αφού ο μαθητής σχηματίσει πλήθος συλλαβών, ο εκπαιδευτικός τον παροτρύνει να δημιουργήσει λέξεις, χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα τυπογραφείου, όρθιας ή πλάγιας γραφής. (Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και γιατί, Παντελιάδου Σ. 2000, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).

Στο σημείο αυτό, δε θα πρέπει να παραλείψουμε και έναν καθοριστικό παράγοντα για τη διαδικασία της μάθησης, τη χρονική στιγμή δηλαδή όπου ο εκπαιδευτικός θα παροτρύνει το μαθητή να γράψει. Ως ένδειξη της ωριμότητας του παιδιού είναι η ικανότητά του:

- Να συγκρίνει τις γεμάτες γεωμετρικές μορφές με το περίγραμμά τους.
- Να αναγνωρίζει με κλειστά μάτια τα γράμματα από το σμυριδόχαρτο.
- Να συνθέτει με βεβαιότητα μια λέξη.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός. Υποχρεούται να παρέχει κίνητρα στο μαθητή και να τον ενθαρρύνει σε κάθε παύση λόγω κόπωσης ή αποτυχίας. Καθοδηγεί το παιδί προκειμένου να ξαναγγίξει το γράμμα από το σμυριδόχαρτο και ποτέ δε το διορθώνει κατά τη διάρκεια που γράφει. Η άποψη της Montessori είναι ότι οι δύο αυτές λειτουργίες, η ανάγνωση και η γραφή, είναι στενά συνδεδεμένες και μόνο εφόσον κατακτηθούν σε υψηλό βαθμό μπορούν να διακριθούν. Κατά την εκπαίδευση σε αυτές τις λειτουργίες δεν υπάρχει συγκεκριμένη οδηγία για το ποια λειτουργία θα πρέπει να κατακτηθεί πρώτη, αφού η σειρά εκμάθησής τους δεν είναι ιεραρχημένη. Δηλαδή δεν παίζει κανένα ρόλο, αν ο μαθητής θα αρχίσει με την ανάγνωση ή με τη γραφή. Ορισμένοι μαθητές εκδηλώνουν πρώτα τη μια λειτουργία, ενώ κάποιοι την άλλη λειτουργία. Σ' αυτό άλλωστε βασίζεται και η μέθοδος της Montessori, στην ελεύθερη επιλογή και την εκδήλωση της ατομικότητας του κάθε παιδιού (Διδακτική μεθοδολογία και προσχολική πρακτική, Παπάς Α., Αθήνα, 1995).

### 3.2. Μέθοδος Orton-Gillingham

Η προσέγγιση στη μέθοδο Orton-Gillingham εστιάζει στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης (ανάγνωση) και της κωδικοποίησης (γραφή), οι οποίες συνδυάζονται και με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα αυτής της μεθόδου πραγματώνεται σε τρία μέρη:

### • Πρώτο μέρος

Ο μαθητής που γνωστικά κατέχει ήδη τα γράμματα της αλφαβήτου, είναι ικανός να αντιστοιχεί σωστά τα γράμματα και τα φωνήματα. Ο εκπαιδευτικός εμφανίζει στο μαθητή κάρτες με γραφήματα και τον παροτρύνει να τις διαβάσει οπτικά και ακουστικά. Έπειτα, ο μαθητής βλέποντας την κάρτα, προφέρει το αντίστοιχο φώνημα. Σε περίπτωση που ο μαθητής αποκριθεί λανθασμένα, του δίνεται η δυνατότητα να ψηλαφίσει το γράμμα, ώστε να απαντήσει σωστά. Αν παρόλα αυτά δεν επιτύχει, τότε παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός, αποκαλύπτοντας τη σωστή απάντηση. Ο μαθητής γράφει το γράμμα στο τετράδιό του, προφέροντας σωστά το φώνημα. Ύστερα, ο εκπαιδευτικός λέει το φώνημα και ο μαθητής επιλέγει και δίνει το αντίστοιχο γράμμα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμη να στοιχήσει τις κάρτες με τα ήδη κατεκτημένα φωνήματα σε μια στήλη και να συνεχίσει παρουσιάζοντας νέα φωνήματα. Σκοπός του μαθήματος είναι να μεταδώσει στο μαθητή την αυτοπεποίθηση ότι είναι ικανός να απαντά σωστά και με βεβαιότητα, χωρίς να του δίνεται το περιθώριο να εικάζει. Τέλος, καθοριστικό χαρακτηριστικό είναι να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία της γλωσσικής επίγνωσης του μαθητή.

### • Δεύτερο μέρος

Ο μαθητής σε αυτό το στάδιο έρχεται σε επαφή με τα λιγότερο συχνά γράμματα και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες τους. Ωστόσο, η διαδικασία της μάθησης εδώ, ξεκινάει από τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Μετά ακολουθούν οι εξής δραστηριότητες:

- Διάκριση φωνημάτων.
- Η σύνθεση φωνημάτων.
- Η παρουσίαση νέων γραμμάτων.
- Η ανάγνωση λέξεων.

Βασική προϋπόθεση είναι ο μαθητής να είναι σε θέση να διαχωρίζει τους φθόγγους και τις συλλαβές, να αναλύει και να συνθέτει μια λέξη. Κάθε νέο γράμμα παρουσιάζεται τυπωμένο σε μια κάρτα, συνοδευόμενο από μια λέξη- κλειδί. Ο μαθητής γράφει στο χαρτί το γράμμα, το ψηλαφίζει αρκετές φορές με το δάχτυλό του και το διαβάζει. Στη συνέχεια, εφόσον έχει απομνημονεύσει το γράμμα, το ξαναγράφει και το διαβάζει πολλάκις. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για ανάγνωση ανήκουν συνήθως στο γνωστό λεξιλόγιο των μαθητών, εκτός βέβαια και από κάποιες άγνωστες λέξεις.

### • Τρίτο μέρος

Οι λέξεις, οι φράσεις και προτάσεις που διδάσκονται σε αυτό το στάδιο, υπαγορεύονται βάσει του γράμματος που παρουσιάστηκε πρόσφατα. Πριν οι μαθητές αρχίσουν τη

διαδικασία της γραφής αυτών των λέξεων, φράσεων ή προτάσεων, τις επαναλαμβάνουν προφορικά. Αφού εμπεδώσουν, λοιπόν, αρκετά νέα γράμματα, παροτρύνονται να δημιουργήσουν προτάσεις, παραγράφους, ακόμα και μικρές ιστορίες. Στο τέλος των περισσότερων μαθημάτων προτείνεται η ανάγνωση κειμένων από βιβλία ή περιοδικά που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός, ανάλογα βέβαια του επιπέδου κάθε μαθητή. Διαφορετικά, μπορούν οι μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά μια ή δύο παραγράφους και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός χορηγεί ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με αυτό που διάβασαν. Σημαντικό να αναφερθεί, πως το πρόγραμμα αυτό, όπως και κάθε πρόγραμμα πρέπει να ανταποκρίνεται και να αρμόζει στην ηλικία αλλά και στο μαθησιακό επίπεδο του κάθε μαθητή.

### 3.3. Προσέγγιση Fernald

Το 1943 εκδόθηκαν οι επανορθωτικές τεχνικές της Grace Fernald. Η μέθοδος αυτή βασίζεται στην επανα-κινητοποίηση των μαθητών. Σκοπός της είναι να καταδειξει ότι ο εκπαιδευτικός δύναται να εκπαιδεύσει τον μαθητή στη σωστή γραφή και την αναγνώριση οποιασδήποτε λέξης μέσω της κιναισθησης, της όρασης, της ακοής και της αφής. Στις τεχνικές Fernald χρησιμοποιούνται για την ανάγνωση κείμενα ανάλογα του νοητικού δυναμικού του παιδιού κι όχι του αναγνωστικού του επιπέδου, προκειμένου η διαδικασία να είναι πιο ενδιαφέρουσα.

Η διδασκαλία που περιλαμβάνει τις τεχνικές αυτές διακρίνεται σε τέσσερα στάδια:

- ✓ Πρώτο στάδιο: Το παιδί διαβάζει διάφορες λέξεις ακολουθώντας το δάχτυλό του που περνά από κάθε γράμμα το οποίο "φωνάζει δυνατά", έως ότου είναι σε θέση να γράψει μια λέξη ή ένα γράμμα χωρίς να το κοιτάζει.
- ✓ Δεύτερο στάδιο: Αφού κατακτηθεί η παραπάνω δεξιότητα, το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις. Αρχικά τις κοιτάζει, μετά τις προφέρει και στη συνέχεια τις γράφει επαναλαμβάνοντας κάθε μέρος τους προφορικά. Εξάλλου, εκφέροντας τον ήχο κάθε γράμματος, κατά τη διάρκεια της γραφής, ο μαθητής συσχετίζει ευκολότερα την εικόνα με τον ήχο κάθε λέξης.
- ✓ Τρίτο στάδιο: Το παιδί πια είναι στο στάδιο όπου μπορεί να μαθαίνει. Έτσι, καθώς βλέπει μια λέξη, τη διαβάζει μία ή δύο φορές και έπειτα τη γράφει, χωρίς να την κοιτάζει. Σκοπός είναι να αναγνωρίζει απευθείας τη λέξη, κάθε φορά που τη βλέπει.
- ✓ Τέταρτο στάδιο: Στο στάδιο αυτό ο μαθητής επιλέγει συνειδητά την ανάγνωση, καθώς είναι ικανός να αναγνωρίζει λέξεις με βάση την ομοιότητά τους με όσες ήδη ξέρει.

Με μεθόδους όπως αυτή της Fernald αλλά και της Montessori, η μύηση στις διαδικασίες γραφής κι ανάγνωσης πραγματοποιείται μέσω της ενεργοποίησης και σύζευξης των αισθήσεων. Βασική προϋπόθεση βέβαια είναι η εξοικείωση των μαθητών με τις διάφορες υφές και την απτική αίσθηση σχημάτων και γραμμάτων που είναι κατασκευασμένα από διάφορα υλικά (χαρτί, ύφασμα, γυαλόχαρτο). Αξιοποιούνται η κιναισθήση και η αφή, με στόχο να ενισχυθεί η μάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Η ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων για την κατάκτηση του γραπτού λόγου, πραγματοποιείται στην προσχολική ηλικία. Το παιδί, δηλαδή ασχολείται με υλικά που ασκούν την όραση, την ακοή και τη μνήμη πριν έρθουν σε επαφή με την αναγνωστική διαδικασία ή τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.

### **3.4. Η εικονογραφική μέθοδος της Δώρας Μαυρομμάτη (1995).**

Η εικονογραφική μέθοδος Μαυρομμάτη, είναι ουσιαστικά ένα Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ορθογραφίας με Εικονογραφήματα (βλ. Παράρτημα 4), ειδικά σχεδιασμένο για μαθητές με δυσλεξία και δυσορθογραφία. Ωστόσο, δεν υπάρχει περιορισμός στη χρήση του ακόμη κι από μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αν επιθυμούν να μάθουν ορθογραφία εύκολα, γρήγορα και αποτελεσματικά. Συνολικά το υλικό απαρτίζεται από 5 τόμους που περιλαμβάνουν 950 λέξεις, συνοδευόμενες όπου κρίνεται απαραίτητο (στα δύσκολα γράμματα) από μια φανταστική ιστορία προκειμένου να δημιουργήσει το παιδί έναν ισχυρό συνειρμό ανάμεσα στα γράμματα που αποτελούν μια λέξη και στην εικόνα που την αναπαριστά. Γενικότερα το Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ορθογραφίας στοχεύει στο να διδάξουμε α) τη θεματική ορθογραφία της γλώσσας μας και β) την ορθογραφία των παραγωγικών μορφημάτων.

### **3.5. Στρατηγικές και τεχνικές για ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας και της γραπτής έκφρασης**

#### **3.5.1. Γενικές αρχές με στόχο την αναγνωστική κατανόηση**

Οι μαθητές με διαταραχή της ανάγνωσης συγκριτικά με τους αποτελεσματικούς αναγνώστες αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να εντοπίσουν, κατανοήσουν και επεξεργαστούν τις πληροφορίες οι οποίες παρέχονται σε ένα κείμενο που διαβάζουν. Αρκετά συχνά, οι μαθητές αυτοί κατά την ανάγνωση συγκρατούν μόνο τις βασικές πληροφορίες κι όχι τις δευτερεύουσες ή κάποιες λεπτομέρειες, με αποτέλεσμα να μην δύνανται να απαντήσουν σωστά σε ερωτήσεις κατανόησης. Για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης έχει αποδειχθεί πως διάφορες στρατηγικές και τεχνικές μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά. Για παράδειγμα, να καταγράφονται οι σημαντικές πληροφορίες ενός κειμένου σε μορφή

σημειώσεων ή πλαγιότιτλων, να τίθενται και να αυταπαντώνται από τα παιδιά νοηματικές ερωτήσεις κτλ. Για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης έχουν προταθεί στρατηγικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να βρουν την κύρια ιδέα ενός κειμένου μετά από μια γρήγορη ανάγνωση και τους προετοιμάζει πριν την ανάγνωση να γράψουν ή να πουν ότι ήδη γνωρίζουν για το θέμα του κειμένου και να υποθέσουν τη συνέχεια μιας ιστορίας καθώς διαβάζουν (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

### 3.5.2. Τεχνικές ανάγνωσης

Σε αυτό το σημείο θα γίνει αναφορά σε ορισμένες τεχνικές που βοηθούν την ανάγνωση. Βασικά στοιχεία για την καλύτερη αναγνωστική εξέλιξη τα οποία θα πρέπει το παιδί προηγουμένως να εξασκήσει είναι:

1. Η ακουστική αντίληψη: Η ικανότητα να αναγνωρίζει σε μια λέξη ένα συγκεκριμένο φώνημα, για παράδειγμα το φώνημα «λ» στη λέξη «γάλα».
2. Η ακουστική ανάλυση: Να αντιλαμβάνεται σε μια λέξη τους φθόγγους από τους οποίους αποτελείται και να αναλύει τη λέξη φθόγγο- φθόγγο, «δάσος»= /δ/- /α/ - /σ/ -/ο/ -/ς/.
3. Η ακουστική διάκριση: Να διακρίνει εάν δύο λέξεις είναι ακουστικά ίδιες ή διαφέρουν και να το επισημαίνει. Για παράδειγμα οι λέξεις «βόδι» - «ρόδι», που μπορεί καταληκτικά να είναι ίδιες, ωστόσο διαφέρουν στο πρώτο τους φώνημα.
4. Η ακουστική σύνθεση : Να αναγνωρίζει και να συνθέτει σε λέξη τους διαφορετικούς οπτικά και ηχητικά προφερόμενους φθόγγους όταν του ζητείται. Παράδειγμα: α-η-δ-ο-ν-ι = αηδόνι.
5. Εκμάθηση του συλλαβικού μηχανισμού Σύμφωνο-Φωνήεν. Παράδειγμα; σα, δα ,κα, κτλ.
6. Οπτικομνημονικές ασκήσεις για τη συγκράτηση των πληροφοριών. Χρησιμοποιούμε καρτέλες αποτελούμενες από τα γράμματα προς εκμάθηση μαζί με ταιριαστή εικόνα, για ευκολότερη απομνημόνευση μέσω της ταύτισης των δύο οπτικών ερεθισμάτων (γραφήματος – εικόνας).
7. Ανάγνωση πρότασης: Αρχικά η πρόταση αποτελείται από δύο μέρη(λέξεις) τα οποία σταδιακά αυξάνονται τοποθετώντας κάθε φορά και ένα καινούργιο στοιχείο.

Παράδειγμα:

Η γάτα

Να η γάτα

Να και η γάτα

Να και η γάτα της

Να και η γάτα της φίλης

Να και η γάτα της φίλης μου

Να και η γάτα της φίλης μου της Κικής.

8. Ανάγνωση με ρυθμό, στην αρχή χτυπώντας το αντίθετο χέρι από αυτό της γραφής σε κάθε συλλαβή και στη συνέχεια στην αρχή κάθε λέξης, ενισχύοντας την τονισμένη συλλαβή.

9. Το αναγνωστικό κείμενο γράφεται καθαρά και με μεγάλα γράμματα μέχρι τη μέση της και όχι στην άκρη, χωρισμένο σε νοηματικά κομμάτια. Παράδειγμα:

«Ένας χωρικός

πήγαινε

με το

αμάξι του

στην πόλη

ο δρόμος όμως

ήταν κακός

και το

αμάξι του

ξαφνικά

χάλασε και

ο χωρικός

φοβήθηκε.»

10. Αποστήθιση ποιημάτων. Η αποστήθιση των ποιημάτων βοηθάει στη βελτίωση της μνήμης, στη διεύρυνση των παραστάσεων της φαντασίας και ικανοποιεί την ανάγκη του ανθρώπου για ρυθμό, τραγούδι και χαρά.

11. Ενίσχυση της ακουστικής μνήμης, δηλαδή να μπορεί να συγκρατεί στη μνήμη του και να ανακαλεί τον αριθμό φθόγγων ή και λέξεων που λέγονται προφορικά.

12. Εξάσκηση στη σειριοθέτηση, στη συνεχή ακουστική ταξινόμηση, που σημαίνει να ανακαλεί τον αριθμό φθόγγων ή και λέξεων που δόθηκαν προφορικά στη σωστή σειρά.

13. Εξάσκηση στην ακουστική αναγνώριση των λέξεων που δόθηκαν προφορικά, δηλαδή να λείπει ένα μέρος τους και να πρέπει να συμπληρωθεί το υπόλοιπο.

14. Εξάσκηση στην παρήχηση. Η ικανότητα να ανασύρει από τη μνήμη λέξεις με το ίδιο αρχικό σύμφωνο και η χρήση της ομοιοκαταληξίας.

15. Ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας του παιδιού να διακρίνει τη σωστή θέση του τόνου, καθώς και η ανάπτυξη του αυτοματοποιημένου τονισμού. (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008).

### 3.5.3. Στρατηγικές κατανόησης ενός κειμένου ανάγνωσης

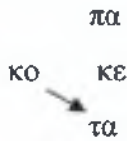
Θα προταθούν ορισμένες στρατηγικές σε βήματα, που μπορούν να εφαρμοστούν για την αναγνωστική κατανόηση και την απάντηση ερωτήσεων κατανόησης.

- **Πρώτο βήμα:** Υπογραμμίζουμε στο κείμενο τα σημεία όπου βρίσκονται οι απαντήσεις, διαβάζουμε εμείς τις ερωτήσεις που είναι γραμμένες με τρόπο ώστε η απάντηση της πρώτης ερώτησης να βρίσκεται στην αρχή του κειμένου, η απάντηση της δεύτερης ερώτησης λίγο πιο κάτω στο κείμενο κ.λπ. μετά δίνουμε το κείμενο στο παιδί να το διαβάσει και να απαντήσει στις ερωτήσεις.
- **Δεύτερο βήμα:** Υπογραμμίζουμε στο κείμενο τα σημεία όπου βρίσκονται οι απαντήσεις, το παιδί μόνο του διαβάζει τις ερωτήσεις που είναι γραμμένες ακόμα με τη σειρά που συναντώνται οι απαντήσεις τους στο κείμενο, μετά διαβάζει το κείμενο και απαντάει στις ερωτήσεις.
- **Τρίτο βήμα:** Αρχικά το παιδί διαβάζει πάλι τις ερωτήσεις που είναι ακόμα γραμμένες με τη σειρά που συναντώνται οι απαντήσεις τους στο κείμενο και ανατρέχοντας στο κείμενο (χωρίς να έχουμε υπογραμμίσει τις απαντήσεις) απαντά στις ερωτήσεις.
- **Τέταρτο βήμα:** Πρώτα το παιδί διαβάζει τις ερωτήσεις που αυτή τη φορά δεν είναι γραμμένες με τη σειρά, μετά διαβάζει το κείμενο (χωρίς υπογραμμισμένα σημεία) και απαντά στις ερωτήσεις.
- **Πέμπτο βήμα:** Το παιδί διαβάζει το κείμενο και απαντά στις ερωτήσεις σωστά (χωρίς καμιά βοήθεια).

Όσο διδάσκεται ο παραπάνω στόχος, το παιδί πρώτα διαβάζει τις ερωτήσεις και ύστερα το κείμενο. Έτσι, προετοιμάζεται για το θέμα που πρόκειται να διαβάσει και μειώνουμε την πιθανότητα λανθασμένων απαντήσεων. Στην περίπτωση που διαβάσει πρώτα το άγνωστο κείμενο και μετά δώσει αποτυχημένες απαντήσεις, δεν θα είμαστε σίγουροι ότι απάντησε λάθος επειδή δεν θυμήθηκε ή επειδή δεν κατάλαβε. Όσο υπάρχει χαμηλός βαθμός κατανόησης κειμένου υφίστανται αισθήματα όπως άρνηση, έλλειψη ενδιαφέροντος ή «τεμπελιά» από το παιδί ώστε να μελετήσει τα μαθήματά του μόνο του. Σε πολλά σχολικά βιβλία υπάρχουν ερωτήσεις στο τέλος του κάθε μαθήματος. Έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα βοηθητικό, εάν αρχίσουν πάλι από τις ερωτήσεις. Ακόμα και αν το μάθημα δεν έχει, καλό είναι να γράψουμε εμείς ερωτήσεις. Εάν υπογραμμίσουμε τις λέξεις – κλειδιά του μαθήματος, πριν την ανάγνωση, αποφεύγουμε τη σπατάλη της προσοχής σε κάθε λέξη, σε κάθε σειρά, σημαντική ή όχι (Φλωράτου, 2002).

Για έναν καλό βαθμό κατανόησης κειμένου πρέπει:

A. Να προσέχουμε το σημείο μετάβασης από τη συλλαβή στη λέξη, δηλαδή να δώσουμε πολλές φορές το πρώτο βήμα του στόχου που αφορά στην ανάγνωση απλών λέξεων.



Οι δυο συλλαβές που μαζί σημαίνουν κάτι, είναι η ζητούμενη λέξη «κότα».

B. Να μην ξεχνάμε, όταν το παιδί διαβάζει λέξη ή πρόταση, να ρωτάμε πάντα τι σημαίνει αυτό που διάβασε ή στις λίστες των λέξεων (βλ. Παράρτημα 2) να είμαστε σίγουροι ότι καταλαβαίνει την έννοια όλων των λέξεων που πρόκειται να διαβάσει.

Γ. Μόλις τελειώσουμε τη διδασκαλία και του τελευταίου στόχου της ανάγνωσης, εξασκούμε το παιδί στην ανάγνωση προτάσεων ή μικρών παραγράφων με ταυτόχρονο έλεγχο του «τι κατάλαβε το παιδί» μέσω ερωτήσεων κατανόησης. Εάν ταυτίσουμε την ανάγνωση με την κατανόηση από το πρώτο λεπτό της διδασκαλίας μας, είναι πολύ πιθανό να μην χρειαστούν αργότερα ειδικά προγράμματα.

Μία ευχάριστη άσκηση για παιδιά που μόλις ολοκλήρωσαν την διαδικασία της ανάγνωσης και θέλουμε να τονίσουμε το «διαβάζω σημαίνει κατανοώ» είναι η παρακάτω: γράφουμε 4-5 προτάσεις από τις οποίες η μία περιέχει κάτι αστειό, μη λογικό, κάτι που είναι αδύνατο να συμβεί. Ζητάμε από το παιδί να διαβάσει προσεκτικά μία προς μία τις προτάσεις και να κυκλώσει την αστεία. Παράδειγμα:

- Η Φωφώ έτρεξε στην αυλή του σχολείου να πιάσει την μπάλα της Καίτης.
- Ο Γιάννης έσπασε το βάζο με τα λουλούδια που ήταν στο γραφείο της δασκάλας.
- Ο βατραχάκος κάθισε αναπαυτικά στον καναπέ και άρχισε να διαβάζει εφημερίδα.
- Μου αρέσει το καλοκαίρι στην παραλία να φτιάχνω κάστρα με τους φίλους μου και να κάνω βουτιές στη θάλασσα.

Όταν συναντήσουμε παιδιά μεγαλύτερων τάξεων με μειωμένη κατανόηση κειμένου, θα βοηθούσε πολύ αν ετοιμάζαμε ένα πακέτο από κείμενα (βλ. Παράρτημα 3) με κλιμακούμενη δυσκολία ως προς την έκταση και ως προς τα νοήματα. Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι αυτή που παρουσιάστηκε ήδη, και αφορά το διδακτικό στόχο να μάθει το παιδί να διαβάζει κείμενο 10-12 σειρών και να απαντάει σωστά στις ερωτήσεις κατανόησης. (Μαρία-Μάρθα Φλωράτου, 2002).



### 3.5.4. Γενικές αρχές με στόχο την ορθογραφημένη γραφή

Για να επιτύχουμε ορθή εκπαίδευση της ορθογραφημένης γραφής, είναι πολύ σημαντικό να παρέχουμε κίνητρα στο μαθητή, ο οποίος αρχικά πρέπει να αντιληφθεί την ανάγκη ύπαρξης των κανόνων ορθογραφίας. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδράμει στη διαδικασία εκμάθησης της ορθογραφίας από τους μαθητές, με το να εξηγεί και να ερμηνεύει τους ορθογραφικούς κανόνες σε κάθε ευκαιρία. Σημαντικό επίσης στοιχείο για την ορθογραφημένη γραφή είναι, ο μαθητής όταν περιπίπτει συχνά σε λάθη ορθογραφίας να ενθαρρύνεται αποκτώντας ένα λιγότερο αρνητικό συναίσθημα κατά την αποτυχία, καθώς η αποτυχία οδηγεί σε διόρθωση κι αυτή σε μάθηση. Τέλος, δίνουμε έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα κι παρέχουμε θετική ανατροφοδότηση η οποία οδηγεί σε θετική αντίληψη της ορθογραφίας από το παιδί (Παντελιάδου, 2000).

### 3.5.5. Στρατηγικές διδασκαλίας ορθογραφημένης γραφής

Πριν αναφερθούμε στις στρατηγικές διδασκαλίας ορθογραφημένης γραφής, θα κάνουμε λόγο για τα συνηθέστερα και πιο κοινά προγράμματα παρέμβασης στην ορθογραφία (έχουν αναλυθεί στην αρχή του κεφαλαίου). Έτσι, η *πολυαισθητηριακή μέθοδος* βασίζεται στη θεωρία ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών ικανοτήτων. Εφαρμόζεται για αρκετά χρόνια και τα αποτελέσματα της κρίνονται θετικά. Στη συνέχεια στην *εικονογραφική μέθοδο* η ορθογραφία κατακτάται μέσω των εικονογραφημάτων, κύριος στόχος της οποίας είναι να κατακτηθεί η σύνδεση μεταξύ εικόνας και φωνημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλούν τα φωνήματα κατά την ορθογραφία. Τέλος, υπάρχουν διαθέσιμα *προγράμματα λογισμικού* για τη γλώσσα και στη χώρα μας, που επικεντρώνονται σε δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας. Ενδεικτικά αναφέρονται το Talking books και το Storybook software. Το πρώτο αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή προγράμματα που κυκλοφορούν σε cd-rom. Στην οθόνη του υπολογιστή προβάλλονται σελίδες βιβλίου και τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν είτε ο υπολογιστής να τους διαβάσει συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις. Το δεύτερο περιλαμβάνει εικονογραφημένες ιστορίες που παρουσιάζονται στον υπολογιστή και που το παιδί καλείται να διαβάσει (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Σε αυτό το σημείο προτείνονται κάποιες βασικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών πρώτης ανάγνωσης και γραφής αλλά και για την καταπολέμηση των ορθογραφικών λαθών, οι οποίες είναι:

Α. Όλα τα γράμματα γράφονται σε κάρτες, με διαχωρισμό πεζών - κεφαλαίων. Οι κάρτες τοποθετούνται στο τραπέζι καλυμμένες. Το παιδί αποκαλύπτει κάθε φορά μία κάρτα, ονομάζει το γράμμα και γράφει δίπλα το αντίστοιχο πεζό ή κεφαλαίο. Οι κάρτες με τα γράμματα, για τα οποία το παιδί έδειξε δισταγμό, ανασφάλεια ή έλλειψη γνώσης, τίθενται χωριστά και ξαναπαρουσιάζονται στο παιδί. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνουμε στα γράμματα που μοιάζουν ηχητικά (β - φ, σ - ζ) ή οπτικά (η - ω, Μ - Σ).

Β. Παιχνίδι μνήμης με γράμματα. Οι ασκήσεις γίνονται περίπου με τον ίδιο τρόπο που παίζονται τα παιχνίδια μνήμης (memo), με την μόνη διαφορά πως εδώ ταυτίζονται ένα μικρό γράμμα με το αντίστοιχο του κεφαλαίο.

Γ. Υπαγόρευση γραμμάτων (αντιστοίχιση φωνήματος - γραφήματος). Είναι πολύ σημαντικό και αποτελεσματικό να διδαχθεί ένα γράμμα οπτικοποιημένο. Αρχικά, ζητάμε από το παιδί να μας γράψει μεμονωμένα γράμματα και στην συνέχεια ζητάμε να μας γράψει το πρώτο και το τελευταίο γράμμα μιας λέξης. Τέλος, του ζητάμε να γράψει όλα τα γράμματα, μετά από υπαγόρευση. Φροντίζουμε, παρόλα αυτά, να ενισχύουμε τη μνήμη του για τα δύσκολα γράμματα, χρησιμοποιώντας συνειρμούς με εικόνες που έχει δει, για παράδειγμα «δ» όπως στη λέξη «δέντρο».

Δ. Ασκήσεις αντιγραφής: Οι ασκήσεις αντιγραφής είναι ένα από τα σημαντικότερα βοηθητικά μέσα για να αντιμετωπίσει ο μαθητής τις δυσκολίες του στην ημιτελή γραφή και στους αναγραμματισμούς και να γράφει σωστά τουλάχιστον τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου. Η βασική αρχή των ασκήσεων αντιγραφής είναι:

- ✓ Γράφουμε την λέξη ή δείχνουμε στο παιδί την κάρτα με την λέξη.
- ✓ Διαβάζουμε την λέξη και τονίζουμε τις ενδεχόμενες δυσκολίες, έχοντας υπογραμμίσει ή γράψει τα δύσκολα σημεία της με χρωματιστό μαρκαδόρο.
- ✓ Ζητάμε από το παιδί να διαβάσει την λέξη αργά και καθαρά.
- ✓ Καλύπτουμε την κάρτα.
- ✓ Το παιδί γράφει την λέξη στο χαρτί και ταυτόχρονα την εκφέρει.
- ✓ Τέλος, αποκαλύπτουμε την λέξη και το παιδί την ξανακοιτάζει και ελέγχει το γραπτό του.

Σε τέτοιες ασκήσεις προσέχουμε το παιδί να αντιγράφει ολόκληρη την λέξη, και όχι γράμμα προς γράμμα. Σε κάποιες περιπτώσεις που αυτό είναι δύσκολο, παροτρύνουμε το παιδί να γράφει την λέξη συλλαβή προς συλλαβή.

Αυτοματοποίηση – Στρατηγική ορθογραφίας: Μία από τις βασικότερες τεχνικές βοήθειας όταν υφίστανται φαινόμενα παράλειψης, αντικατάστασης και αναγραμματισμών είναι να

συνηθίσει το παιδί να μιλάει όταν γράφει. Η τεχνική αυτή βοηθάει πολύ στην ανάπτυξη της διαίσθησης του γραπτού λόγου. Αντιστοίχως, οι ενήλικες μαθαίνουν ξένες γλώσσες. Μαθαίνουν την σειρά των φθόγγων, την γραφή τους, τη σημασία της λέξης. Όταν πρόκειται για πολυσύλλαβες και δυσνόητες λέξεις, όλοι μας, όταν τις γράφουμε τις προφέρουμε κιόλας. Αυτό συμβαίνει μέχρι να αυτοματοποιηθούν οι λέξεις. Στην τεχνική αυτή επιμένουμε ακόμη και σε παιδιά γυμνασίου, έως ότου επέλθει η αυτοματοποίηση.

Στρατηγική ελέγχου: Εάν ο μαθητής μάθει με συνέπεια να μιλάει όταν γράφει, τότε μπορεί να χρησιμοποιεί αυτή τη στρατηγική και προς την αντίθετη κατεύθυνση, ώστε να βρίσκει τα λάθη του. Εάν δηλαδή διαβάζει ακριβώς αυτό που έχει γράψει, τότε μπορεί να εντοπίσει το λάθος του. Ο δυσλεξικός μαθητής όταν αισθάνεται ανασφάλεια, είναι δύσκολο να διαβάσει αυτό ακριβώς που έχει γράψει, θα διαβάσει το κείμενο έτσι όπως το έχει στο μυαλό του κι όχι ό,τι έγραψε στην πραγματικότητα, αλλά αυτό που πιστεύει ότι βλέπει μπροστά του. Αυτό το πρόβλημα αντιμετωπίζεται με δύο τεχνικές: Α) Το παιδί διαβάζει λέξη προς λέξη από το τέλος προς την αρχή. Β) Το παιδί διαβάζει με "παραθυράκι". Αυτό συμβαίνει όταν στο μέσον μιας κάρτας κόβουμε ένα τετράγωνο κομμάτι δημιουργώντας ένα "παραθυράκι". Το παιδί ξεκινάει από το τέλος του κειμένου (για να μη διαβάζει μηχανικά – από μνήμης) και αφού βλέπει στο "παραθυράκι" κάθε μεμονωμένη λέξη, τη διαβάζει ακριβώς όπως την έχει γράψει. Με την τεχνική αυτή μπορεί να εντοπίσει τα ενδεχόμενα λάθη του – κυρίως παράλειψης, αναγραμματισμού ή προσθήκης στις λέξεις.

Σχηματισμός παραγώγων: Από τις λέξεις που έχουν ήδη διδαχθεί στο παιδί με τις προηγούμενες τεχνικές, αφήνουμε το παιδί να αναζητήσει παράγωγα, τα οποία εμείς γράφουμε σε κατάλογο ή κάρτες ή σε διαφάνειες και διδάσκουμε κατά αυτόν τον τρόπο. Τέτοιοι κατάλογοι λέξεων με παράγωγα μπορούν να χορηγούνται κι έτοιμοι στο παιδί και στη συνέχεια να γίνεται η απαραίτητη εξάσκηση στο σπίτι και στο σχολείο.

Ρήματα σε -ώνω	Ουσιαστικά σε -ωμα
απλ-ώνω	άπλ-ωμα
βιδ-	βιδ-
δαγκ-	δαγκ-
διπλ-	διπλ-
καρφ-	καρφ-
μαλ-	μαλ-
πληρ-	πληρ-

σηκ-

σηκ-

Σύνθεση λέξεων – Ενεργητική Αντιπαράθεση: Επιστούμε την προσοχή του μαθητή σε ορισμένες ιδιαιτερότητες ή συγκεκριμένους τρόπους γραφής των λέξεων, τόσο στην παραγωγή όσο και στη σύνθεση. Η στρατηγική αυτή καλείται "ενεργητική αντιπαράθεση", όπως στην παραπάνω άσκηση, όπου αντιπαράθετουμε το ρήμα που λήγει σε -ώνω με το παράγωγο ουσιαστικό σε -ωμα. που γράφονται και τα δύο με ωμέγα. Το παιδί σε τέτοιες ασκήσεις διαβάζει αρκετές φορές τις λέξεις και εμείς προσπαθούμε να του δημιουργήσουμε συνειρμούς για ορθογραφία που υιοθετείται σε τέτοιες λέξεις. Αυτόν τον τρόπο γραφής ο μαθητής θα τον ενσωματώσει και προσαρμόσει και στις νέες λέξεις που θα βρει αργότερα μπροστά του. Για παράδειγμα ζητείται από το παιδί να βρει ουσιαστικά που καταλήγουν σε -ίτης, δίνοντας του κάποια παραδείγματα όπως οι λέξεις "πολίτης", "μεσίτης", "οπλίτης". Αφού σκεφτεί άλλες παρόμοιες λέξεις, καλείται να τις καταγράψει και να τις διαβάσει.

Τεχνικές ορθογραφίας: Με τις κάρτες λέξεων που έχουμε δημιουργήσει σε προηγούμενη δραστηριότητα, μπορούμε να προτρέψουμε τα παιδιά να υπαγορεύει το ένα στο άλλο ορθογραφία λέξεων και να κάνουν μετά αυτοδιόρθωση ή ετεροδιόρθωση. Σε δύσκολες περιπτώσεις ο μαθητής μπορεί ανατρέχει στο βασικό λεξιλόγιο του βιβλίου ή σε κάποιο άλλο λεξικό για την ταυτοποίηση της σωστής ορθογραφίας της ζητούμενης λέξης. Είναι σημαντικό να μούμε τους δυσλεξικούς μαθητές στη χρήση των λεξικών, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Καλό είναι να υπάρχει σαφής διαχωρισμός των ουσιαστικών, των ρημάτων και των επιθέτων, για να μπορεί το παιδί να έχει ευκολότερη πρόσβαση και να επιλέγει με άνεση σε ποιά κατηγορία λέξεων θέλει να εξασκηθεί.

Υπαγόρευση ορθογραφίας: Η σωστή υπαγόρευση της ορθογραφίας σχετίζεται με την αποκαλούμενη "συνειδητοποιημένη ακοή" και την βραχυπρόθεσμη μνήμη. Στοχεύει δηλαδή και στην ανάπτυξη αυτών των δύο λειτουργιών και όχι μόνο στην ορθογραφική ευχέρεια. Η τεχνική που ακολουθείται είναι η εξής: Διαβάζουμε ολόκληρο το κείμενο της ορθογραφίας στο παιδί. Στο στάδιο αυτό το παιδί πρέπει μόνο να ακούει. Η ακουστική κατανόηση διαδραματίζει βαρυσήμαντο ρόλο και ουσιαστικά εξαρτάται από εμάς αν θα την αποκτήσει το παιδί. Έπειτα, διαβάζουμε το κείμενο πρόταση προς πρόταση και όχι λέξη προς λέξη. Αφού υπαγορεύσουμε την πρόταση, τότε ο μαθητής μπορεί να αρχίσει να γράφει, κι έτσι αποφεύγουμε τις επαναλήψεις ή τις παραλείψεις λόγω βιασύνης. Αυτό αρχικά είναι λίγο δύσκολο, αλλά με συνεχή εξάσκηση το παιδί θα αποκτήσει την ικανότητα να μπορεί να συγκρατεί στην βραχυπρόθεσμη μνήμη του ολόκληρη την πρόταση. Αυτή η διαδικασία

απαιτεί από το παιδί επιστράτευση πολλών λειτουργιών: αυτοσυγκέντρωση, συνειδητοποιημένη ακοή και ακουστική μνήμη και στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προσφέρει καθοριστικής σημασίας βοήθεια (Μάρκου, 1998).

## **Κεφάλαιο 4 – Μελέτη περίπτωσης**

### **4.1. Ιστορικό**

Η «Μαρία»\* είναι ένα κορίτσι που γεννήθηκε στις 25/11/2006 και σήμερα είναι 8,5 ετών. Αξιολογήθηκε στις 14/7/2014, ενώ σε διαθέσιμη προγενέστερη αξιολόγηση που διενεργήθηκε στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας το 2012, έχει διαγνωστεί με Δυσλεξία. Στο παρελθόν έχει παρακολουθήσει Λογοθεραπευτικές συνεδρίες για δυσκολίες στον τομέα της ομιλίας. Πρόκειται για ένα παιδί πρόσχαρο, ευδιάθετο, κοινωνικό και συνεργάσιμο.

*\*Δε χρησιμοποιείται το πραγματικό όνομα.*

### **4.2. Αξιολόγηση**

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση για ανίχνευση δυσκολιών και προσδιορισμό των τομέων στους οποίους εντοπίζονται αυτές. Στα πλαίσια της αξιολόγησης, κατά τη λήψη του Λογοπαθολογικού ιστορικού διαπιστώθηκε πως ο ρυθμός ανάπτυξης ακολούθησε τη φυσιολογική εξέλιξη, χωρίς καθυστερήσεις. Έπειτα, ακολούθησε αξιολόγηση ομιλίας, λόγου και μαθησιακή αξιολόγηση, όπως αναφέρονται παρακάτω.

#### **Αξιολόγηση Ομιλίας**

Οι στοματοπροσωπικές δομές και μηχανισμοί έχουν φυσιολογική λειτουργία. Έπειτα πραγματοποιήθηκε φωνολογική/αρθρωτική δοκιμασία, κατά την οποία δεν υπήρχαν σημαντικά ελλείμματα. Πιο συγκεκριμένα, χορηγούνται ασπρόμαυρες ευδιάκριτες εικόνες οι οποίες αντιστοιχούν σε λέξεις που έχουν επιλεγεί με βάση τα φωνήματα που περιέχουν και τη θέση τους στη λέξη (αρχή- μέση- τέλος), τον αριθμό των συλλαβών τους (δισύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες). Με αυτόν τον τρόπο ελέγχεται η απόδοση του παιδιού στους τομείς της άρθρωσης και της φωνολογίας. Ουσιαστικά ένα γενικό δείγμα ομιλίας λαμβάνεται και από την πρώτη συζήτηση με το παιδί, ωστόσο η αρθρωτική / φωνολογική δοκιμασία, ανιχνεύει και αποκαλύπτει με ακρίβεια τις ενδεχόμενες ελλείψεις.

#### **Αξιολόγηση Λόγου**

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι τομείς της κατανόησης και επικοινωνίας με χρήση δοκιμασιών του ανιχνευτικού τεστ Αθηνά. Αναλυτικότερα, ελέγχθηκαν το λεξιλόγιο, η περιγραφική και αφηγηματική δεξιότητα, η ικανότητα δημιουργίας γλωσσικών αναλογιών και η συμπλήρωση προτάσεων. Έτσι, για την αξιολόγηση του λεξιλογίου δίνονταν λέξεις (συνολικά 20) με τις οποίες το παιδί έπρεπε να δημιουργήσει ολοκληρωμένες προτάσεις, συντακτικά και νοηματικά ορθές.

Για τον έλεγχο της περιγραφικής δεξιότητας, δίνονταν έννοιες (π.χ. σκύλος), ενέργειες (π.χ. πώς φτιάχνουμε ένα τοστ) και εικόνες και το παιδί καλείτο να περιγράψει τα ζητούμενα όσο δυνατόν πληρέστερα και εγκυρότερα. Όσον αφορά την αφηγηματική δεξιότητα, χορηγήθηκαν εικόνες προς σειριοθέτηση βάσει λογικής χρονικής εξέλιξης των γεγονότων που απεικόνιζαν και εν συνεχεία το παιδί αφηγήθηκε την ιστορία που είχε δημιουργηθεί. Επιπρόσθετα, ο εξεταστής αρχικά αφηγήθηκε μια ιστορία μικρού μήκους στο παιδί και εκείνο με τη σειρά του έπρεπε να αφηγηθεί την ιστορία που άκουσε. Παράλληλα με αυτές τις δοκιμασίες, χορηγούνταν ερωτήσεις κατανόησης.

Στην αξιολόγηση της ικανότητας δημιουργίας γλωσσικών αναλογιών, δίνονταν έννοιες και το παιδί έπρεπε να απαντήσει με τη λογικότερη αντίστοιχη έννοια (π.χ. πικρός – ξινός).

Τέλος, για τον έλεγχο ολοκλήρωσης προτάσεων χορηγούνταν μικρές ατελείς φράσεις, η συνέχεια των οποίων έπρεπε να δοθεί από το παιδί προκειμένου να συμπληρωθεί το νόημα (π.χ. δοθείσα φράση: "κυρίες και..." ,απάντηση: "-κύριοι").

### **Μαθησιακή αξιολόγηση**

#### Ανάγνωση

Στον τομέα της ανάγνωσης, όπως έχει προαναφερθεί, αξιολογούνται η ικανότητα αποκωδικοποίησης και η κατανόηση. Έτσι, για την ικανότητα αποκωδικοποίησης, αρχικά σε επίπεδο μεμονωμένων λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας και έπειτα σε επίπεδο κειμένου, δόθηκαν λέξεις μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες και κείμενο μικρού μήκους, περιεχομένου κατάλληλου για την ηλικία του παιδιού αντίστοιχα. Το παιδί κλήθηκε να αναγνώσει τις δοθείσες λέξεις και το κείμενο το οποίο αντιστοιχούσε σε επίπεδο Β' τάξης.

Για τον έλεγχο της αναγνωστικής κατανόησης, ζητούταν η παραγωγή μιας πρότασης για παράδειγμα με μια λέξη από αυτές που είχαν αναγνωσθεί ή η περιγραφή της στο επίπεδο μεμονωμένων λέξεων, ενώ στο επίπεδο του κειμένου γίνονταν ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου.

#### Γραφή

Στον τομέα της γραπτής έκφρασης, αξιολογήθηκαν η αυθόρμητη παραγωγή γραπτού λόγου, η γραφή από αντιγραφή και καθ' υπαγόρευση. Πιο συγκεκριμένα, στην αυθόρμητη γραφή δόθηκε ένα θέμα οικείο (π.χ. Τι κάνεις το πρωί όταν ξυπνάς;) και το παιδί κλήθηκε να καταγράψει στο χαρτί τις σκέψεις του σχετικά με αυτό, ενώ για την γραφή από αντιγραφή δόθηκε ένα κείμενο προς αντιγραφή. Για τον έλεγχο της γραφής καθ' υπαγόρευση, αναγνώστηκε στο παιδί μια μικρή παράγραφος κειμένου και το παιδί μετέφερε στο χαρτί όσα άκουσε. Ιδιαίτερη σημασία έχουν στοιχεία του γραπτού λόγου, όπως: ο γραφικός

χαρακτήρας, η τήρηση των σειρών του χαρτιού, η ορθογραφία, η σύνταξη, η στίξη, η μορφολογία των λέξεων, η δομή της πρότασης (απλή, ελλιπής, σύνθετη) όσον αφορά τη χρήση άρθρων, επιθέτων, ρημάτων, συνδέσμων κτλ. , το περιεχόμενο (αναφορά ή απουσία σημαντικών πληροφοριών, πληροφορίες μη σχετικές ή περιττές) , η σύνδεση των προτάσεων μεταξύ τους και φυσικά η έκταση του χρησιμοποιούμενου λεξιλογίου και η χρήση του (σωστή ή λανθασμένη).

### 4.3. Αποτελέσματα αξιολόγησης

Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης συγκεντρώθηκαν ορισμένα ευρήματα και αποκαλύπτουν τους τομείς στους οποίους υπάρχουν ελλείψεις/διαταραχές.

#### Αξιολόγηση Ομιλίας

Αρχικά, κατά τη φωνολογική/ αρθρωτική δοκιμασία διαπιστώθηκε το φαινόμενο της χειλικοποίησης, αντικατάσταση δηλαδή φωνημάτων από άλλα ακουστικά όμοια τους. Εν προκειμένω, αντικαθιστούνταν τα φωνήματα /θ/ και /δ/ από τα /φ/ και /β/ αντίστοιχα, φαινόμενο που έχει υιοθετηθεί και στο γραπτό λόγο.

#### Αξιολόγηση Λόγου

Κατά τη δοκιμασία των γλωσσικών αναλογιών (π.χ. ο εξεταστής λέει στο παιδί τη λέξη "τετράγωνο" και η απάντηση που αναμένεται είναι "στρογγυλό") του τεστ Αθηνά, κατέκτησε βαθμολογία 23 επιτυχίες στις 32 ερωτήσεις (ποσοστό 23/32). Οι υπόλοιπες απαντήσεις που θεωρήθηκαν λανθασμένες, ήταν εννοιολογικά μη σχετικές με τις δοθείσες λέξεις.

Στον έλεγχο λεξιλογίου( π.χ. ο εξεταστής λέει τη λέξη "μήλο" και αναμένεται η δημιουργία μιας σωστής μορφοσυντακτικά και νοηματικά πρότασης) της ομώνυμης δοκιμασίας του τεστ Αθηνά, από τις 20 ερωτήσεις απάντησε συνολικά τις 15, εκ των οποίων προσμετρώνται ως σωστές οι 9 (ποσοστό 9/20). Οι απαντήσεις που δεν προσμετρήθηκαν στη γενική βαθμολογία, είτε δεν απαντήθηκαν καθόλου είτε ήταν ελλιπείς ως προς τη σύνταξη (απουσία/ λανθασμένη χρήση άρθρων, επιθέτων και ουσιαστικών) και το νόημα.

Έπειτα, στη δοκιμασία ολοκλήρωσης προτάσεων (π.χ. ο εξεταστής λέει "αργά σαν..." και αναμένεται η σωστή απάντηση "χελώνα") του τεστ Αθηνά, όπου από τις 46 ερωτήσεις ανταποκρίθηκε σωστά στις 28 (ποσοστό 28/46). Οι υπόλοιπες απαντήσεις που καταγράφηκαν ως λανθασμένες, αφορούσαν μη έγκυρη νοηματικά χρήση εννοιών, που δε σχετίζονταν με την αρχική αναφερόμενη λέξη ή η πρόταση που είχε δημιουργηθεί περιείχε συντακτικά λάθη και ήταν ανολοκλήρωτη.

Στην αξιολόγηση του περιγραφικού & αφηγηματικού λόγου, παρατηρήθηκε περιγραφικός λόγος, έντονη χρήση παρατακτικής σύνδεσης (δηλαδή: συχνή χρήση του συμπλεκτικού



συνδέσμου "και") των προτάσεων τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, ενώ πληροφορίες σημαντικές που θα συμπλήρωναν το νόημα των λεγόμενων παραλείπονταν (π.χ. "Έβγαλε το καπάκι και ήπια νερό και μετά το έκλεισε και το έβαλε στο ψυγείο", παραλείπεται η λέξη αναφοράς "μπουκάλι").

### **Μαθησιακή αξιολόγηση**

#### Ανάγνωση

Εν συνεχεία, όσον αφορά την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων και κειμένου μικρής έκτασης διαπιστώθηκε μονοτονία στη φωνή, συλλαβισμός, αργός ρυθμός ανάγνωσης, λάθη τονισμού (π.χ. χαλί > χάλι) καθώς και αντικατάσταση φωνημάτων. Εξαιτίας των προαναφερθέντων, η κατανόηση των προσληφθέντων αναγνωστικά πληροφοριών εμφανίζεται μειωμένη.

#### Γραφή

Στην παραγωγή γραπτού λόγου τόσο στην αυθόρμητη όσο και στην αντιγραφή αλλά και στην καθ' υπαγόρευση, παρουσίαζε καλό γραφικό χαρακτήρα ωστόσο εμφανή ήταν τα θεματικά ορθογραφικά λάθη (π.χ. πρώτα > πρότα, κρεοπωλείο > κρεοπολίο) και τα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη (π.χ. σηκώνομαι > σηκόνομε, λίγο > λίγω), η παρατακτική σύνδεση προτάσεων (π.χ. Σηκώθηκα νωρίς και η μαμά είχε κοιμηθεί και εγώ είχα ετοιμάσει ήδη για το σχολείο και περίμενα με την τσάντα στον ώμο), το μεγάλο διάστημα ανάμεσα στις λέξεις και ο χωρισμός λέξεων (π.χ. αποφύγει > απο\_\_φύγει), καθώς επίσης και οι νοηματικές παραλείψεις – περιεχομένου (π.χ. Όταν σηκώνομαι πίνω το γάλα μου και βλέπω λίγο τηλεόραση. Δεν αναφέρονται άλλες πληροφορίες, όπως για παράδειγμα ότι πλένει το πρόσωπο της, τα δόντια της, φοράει τα ρούχα της, χτενίζει τα μαλλιά της κτλ).

### **4.4. Θεραπευτικοί στόχοι**

Μετά τη μελέτη και ανάλυση των αξιολογητικών ευρημάτων τέθηκαν οι ακόλουθοι θεραπευτικοί στόχοι, που διαχωρίζονται σε μακροπρόθεσμους και επιμέρους βραχυπρόθεσμους.

Χρησιμοποιούνται διαφορετικοί συμβολισμοί για κάθε ένα είδος στόχων.

- Μακροπρόθεσμοι θεραπευτικοί στόχοι.
- Βραχυπρόθεσμοι θεραπευτικοί στόχοι.

- Αποκατάσταση φωνολογικών λαθών.
  - Ακουστική διάκριση φωνημάτων /θ/ - /φ/.
  - Ακουστική διάκριση /δ/ - /β/.

- Κατάκτηση φωνημάτων σταδιακά σε όλα τα επίπεδα (π.χ. δυσύλλαβες λέξεις με το φώνημα στόχο σε όλες τις θέσεις της λέξης – αρχική/μεσαία/τελική).
- Αυτοματοποιημένη και γενικευμένη χρήση φωνημάτων στον αυθόρμητο λόγο.
- Αποκατάσταση γραφοφωολογικών λαθών.
  - Οπτική διάκριση φωνημάτων /θ/ - /φ/.
  - Οπτική διάκριση γραφημάτων /δ/ - /β/.
  - Κατάκτηση γραφημάτων σταδιακά σε όλα τα επίπεδα (π.χ. συλλαβές, λέξεις, μικρές φράσεις, προτάσεις, κείμενο, σε συμπλεγματική θέση).
  - Αυτοματοποιημένη και γενικευμένη χρήση γραφημάτων στο γραπτό λόγο.

#### Ανάγνωση

- Βελτίωση αναγνωστικής ικανότητας.
  - Ενίσχυση ικανότητας αποκωδικοποίησης μεμονωμένων λέξεων.
  - Ενίσχυση ικανότητας αποκωδικοποίησης μικρών προτάσεων.
  - Ενίσχυση ικανότητας αποκωδικοποίησης σύντομου κειμένου.
- Ενίσχυση αναγνωστικής κατανόησης.
  - Βελτίωση ικανότητας κατανόησης μικρών προτάσεων.
  - Βελτίωση ικανότητας κατανόησης σύντομου κειμένου.
  - Βελτίωση ικανότητας κατανόησης μεγάλου κειμένου.

#### Γραφή

- Βελτίωση ικανότητας γραπτής έκφρασης
  - Δημιουργία προτάσεων με απλή σύνταξη (Y-P-A).
  - Δημιουργία σύνθετων προτάσεων.
  - Υιοθέτηση ορθογραφικών κανόνων στο γραπτό λόγο.
  - Σωστή χρήση σημείων στίξης.
  - Σωστός τονισμός λέξεων.
  - Βελτίωση αφηγηματικού και περιγραφικού λόγου γραπτά.
- Βελτίωση αφηγηματικού και περιγραφικού λόγου προφορικά.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου / ενίσχυση σημασιολογίας σε προφορικό και γραπτό λόγο.

### **4.5. Πρόγραμμα θεραπείας**

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω βραχυπρόθεσμοι στόχοι και τελικά να κατακτηθούν οι μακροπρόθεσμοι, εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα θεραπείας συμβατό με τις θεραπευτικές απαιτήσεις. Κατ' αρχήν, για την αποκατάσταση των φωνολογικών λαθών

πραγματοποιήθηκε οπτικο – ακουστική διάκριση των συγγεόμενων φωνημάτων. Εφαρμόστηκε διαδικασία αποκατάστασης για καθένα από αυτά, αρχίζοντας με δισύλλαβες λέξεις με το φώνημα στόχο σε αρχική και μεσαία θέση και συνεχίζοντας με τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες αναλόγως. Για τη γενίκευση και αυτοματοποίηση της χρήσης των φωνημάτων που συγγέονταν στον καθημερινό αυθόρμητο λόγο, το παιδί επαναλάμβανε μικρές φράσεις, προτάσεις και μικρές ιστορίες που περιείχαν τις ήδη κατακτημένες λέξεις.

Για την ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας εφαρμόστηκε το διδακτικό πρόγραμμα που προτείνεται για το σκοπό αυτό από την κ. Μαρία – Μάρθα Φλωράτου στο βιβλίο της με τίτλο «Μαθησιακές δυσκολίες κι όχι τεμπελιά». Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι καρτέλες του διδακτικού προγράμματος αναγνωστικής ικανότητας σε επίπεδο μεμονωμένων λέξεων (βλ. Παράρτημα 2), οι οποίες αποτελούνται από λέξεις κλιμακούμενης δυσκολίας τόσο από άποψη έκτασης (δισύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες) όσο και από άποψη φωνοτακτικής δομής (ακολουθία συμφώνων-φωνηέντων και το αντίστροφο στη λέξη).

Στη συνέχεια, για την επίτευξη των στόχων αναγνωστικής ικανότητας και αναγνωστικής κατανόησης σε επίπεδο κειμένου (βλ. Παράρτημα 3), χρησιμοποιήθηκαν προτεινόμενα κείμενα κλιμακούμενης δυσκολίας από άποψη έκτασης και νοήματος, στα οποία μετά την ανάγνωση τους χορηγούνταν ερωτήσεις κατανόησης.

Σχετικά με την ενίσχυση της περιγραφικής ικανότητας στον προφορικό λόγο, χορηγούνταν εικόνες αυξανόμενης πολυπλοκότητας από άποψη οπτικών ερεθισμάτων που περιείχαν (ασπρόμαυρες απλές, ασπρόμαυρες σύνθετες, έγχρωμες απλές, έγχρωμες σύνθετες) και το παιδί καλείτο να τις περιγράψει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, μη παραλείποντας σημαντικές λεπτομέρειες. Κάποιες φορές δινόταν παρότρυνση να δημιουργήσει μια φανταστική ιστορία μόνη της με αφορμή κάποια εικόνα, στοχεύοντας έτσι και στη βελτίωση του αφηγηματικού λόγου. Για τον αφηγηματικό λόγο, επίσης, δίνονταν κάποιες λέξεις αυξανόμενης δυσκολίας νοηματικά, με τις οποίες το παιδί έπρεπε να δημιουργήσει προτάσεις ή/και μικρές ιστορίες.

Όσον αφορά τη γραφή καθ' υπαγόρευση, την ορθογραφία και τον αυθόρμητο γραπτό λόγο εφαρμόστηκε η μέθοδος Μαυρομμάτη, που πρόκειται, όπως έχει προαναφερθεί στο κεφάλαιο 3, για ένα δομημένο πρόγραμμα αντιμετώπισης της δυσλεξίας με ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας για την ενίσχυση των ικανοτήτων αυτών μέσω της οπτικοποιημένης μεθόδου που χρησιμοποιεί. (βλ. Παράρτημα 4) Σχετικά με την αποκατάσταση των μορφολογικών λαθών (δηλ. χρήση λανθασμένων καταλήξεων στις λέξεις) που παρουσιάζονταν στο γραπτό λόγο εφαρμόστηκε η τυπική σταδιακή εκπαίδευση σε αυτήν, όπως προτείνεται και από τα σχολικά εγχειρίδια Γραμματικής για καθεμιά από τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Για παράδειγμα,

αρχικά διδάσκονται τα ρήματα που καταλήγουν σε -ω καθώς και η χρήση τους. Ακολουθεί εκπαίδευση σε δυσκολότερες ρηματικές μονάδες, ο διαχωρισμός των ουσιαστικών ονομάτων στα τρία γένη τους (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο) ανάλογα με τα άρθρα που προηγούνται αυτών αλλά και τις καταλήξεις τους κ.ο.κ.

Τέλος, με σκοπό τη γενική ενίσχυση του λόγου χορηγούνταν δραστηριότητες με εικόνες προς σειριοθέτηση ανάλογα με τη λογική και χρονική αλληλουχία που απεικονίζονταν τα γεγονότα σε αυτές, ενώ δίνονταν και ποικίλες λέξεις προς παραγωγή σύνθετων προτάσεων.

#### **4.6.Αποτελέσματα θεραπευτικού προγράμματος**

Μετά την ολοκλήρωση του θεραπευτικού προγράμματος, υπήρξαν κάποια αποτελέσματα ανά τομέα παρέμβασης, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

##### **Ομιλία**

Η δυσκολία στην αυτοματοποιημένη χρήση των δύο συγχεόμενων ήχων στον αυθόρμητο λόγο υφίσταται ακόμα. Ωστόσο, στο γραπτό λόγο η επίδοσή της είναι καλύτερη, διότι κάθε φορά που προσπαθεί να γράψει μία λέξη λέει τον ζητούμενο ήχο δυνατά και έτσι βρίσκει τον κατάλληλο.

##### **Ανάγνωση**

Η αναγνωστική ικανότητα έχει ενισχυθεί σε σημαντικό βαθμό και στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης αλλά και στην κατανόηση. Ο ρυθμός ανάγνωσης είναι πιο γρήγορος, κάνει παύση στα ανάλογα σημεία στίξης, διαβάζει με μεγαλύτερη άνεση λέξεις τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες, αλλά δυσκολεύεται στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων που περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα. Με αυτό τον τρόπο, έχει βελτιωθεί η κατανόηση κειμένου, καθώς οι απαντήσεις της πλέον είναι ολοκληρωμένες, σωστά δομημένες και νοηματικά ορθές.

##### **Γραφή**

Όσον αφορά το γραπτό λόγο, έχει πραγματοποιηθεί εκμάθηση των ρηματικών κανόνων. Ωστόσο, αυτή η δεξιότητα δεν έχει αυτοματοποιηθεί, διότι αυθόρμητα κάνει λάθη στις καταλήξεις. Παρ' όλα αυτά, εντοπίζει και διορθώνει μόνη της τα λάθη, επαναλαμβάνοντας σωστά τον αντίστοιχο κανόνα.

Σχετικά με τα θεματικά λάθη, έχει βελτιωθεί σημαντικά κυρίως σε λέξεις που έχει ήδη διδαχθεί. Η ορθογραφία του γραπτού της ενισχύεται σημαντικά με τη χορήγηση οπτικού ερεθίσματος. Για παράδειγμα, πρόσφατα, έγραψε τη λέξη "συρτάρι" αλλά δε γνώριζε πως γραφόταν το "συ". Δε της δόθηκε οπτικό ερέθισμα, παρά μόνο η βοήθεια «Πώς θα μπορούσες να ζωγραφίσεις ένα συρτάρι;», με αποτέλεσμα να γράψει τη λέξη σωστά.

#### 4.7.Συζήτηση αποτελεσμάτων

Με αφορμή λοιπόν, τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης αλλά και χάρις τις γνώσεις που διαθέτουμε, είναι ευδιάκριτο πως τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν γενικευμένες δυσκολίες στο λόγο και στον τρόπο που τον χειρίζονται. Όπως έχει προαναφερθεί, η πολυπλοκότητα και οι ποικίλες εκφάνσεις ανά περίπτωση των διάφορων χαρακτηριστικών είναι που προσδιορίζουν τη διαταραχή αυτή. Για αυτό το λόγο, είναι υψίστης σημασίας τόσο η αξιολόγηση, η ανίχνευση, η διάγνωση όσο και η θέσπιση θεραπευτικών στόχων και η εύρεση κατάλληλων θεραπευτικών τεχνικών/μεθόδων παρέμβασης να πραγματοποιούνται με επιμέλεια, προκειμένου να επιτευχθούν τα βέλτιστα αποτελέσματα.

Καίριο σημείο ενός θεραπευτικού προγράμματος σε περίπτωση μαθησιακών διαταραχών, είναι η προσήλωση στους θεραπευτικούς στόχους που έχουν τεθεί, η εύρεση κι ο συνδυασμός τεχνικών υποβοήθησης και τελικά η ολοκληρωμένη διεκπεραίωση τους. Για παράδειγμα, σχετικά με τη δυσκολία στη γραπτή έκφραση, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η χορήγηση οπτικών ερεθισμάτων ως βοήθεια, καθώς αυτά διατηρούνται εντονότερα στη μνήμη του παιδιού και μπορεί εύκολα να ανακαλεί οπτικές πληροφορίες, με αποτέλεσμα να πετυχαίνει κάθε φορά ένα αρτιότερο ορθογραφικά γραπτό.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε, πως κάθε περίπτωση είναι ιδιαίτερη και μοναδική κι ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται, με σεβασμό προς τον ασθενή και την επιστήμη που εφαρμόζουμε. Φυσικά, ας μην παραλείψουμε να αναφέρουμε πως η συνύπαρξη και ο συνδυασμός ποικίλων τεχνικών παρέμβασης μπορεί να επιφέρει συντομότερα τα επιθυμητά αποτελέσματα, όπως άλλωστε και σε κάθε συνεργασία.

## Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας, λοιπόν, τη θεώρηση αυτής της εργασίας που αποτελεί απόπειρα προσέγγισης του φαινομένου των Μαθησιακών δυσκολιών, εστιάζοντας στη θεραπευτική παρέμβαση που μπορεί να εφαρμοστεί για την αντιμετώπισή τους, εξάγονται κάποια συμπεράσματα. Αρχικά, πρόκειται για ένα πολύπλοκο και πολυμορφικό φαινόμενο εξαιτίας των ποικίλων εκδηλώσεων του ανά περίπτωση, παρά τα γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διέπουν τις διάφορες διαταραχές του τομέα των Μαθησιακών δυσκολιών. Κάτι τέτοιο, δημιουργεί αντιγνώμιες και ποικίλες προσεγγίσεις κυρίως σε επίπεδο υιοθέτησης ενός ενιαίου ορισμού που να περιγράφει συλλήβδην το φαινόμενο.

Παρόλα αυτά, προβαίνοντας σε ορθή αξιολόγηση ή ακόμη και ανίχνευση προειδοποιητικών σημαδιών από την προσχολική ηλικία, τεκμηριωμένη διάγνωση και εξαγωγή ενός ασφαλούς συμπεράσματος, η πρόγνωση της μαθησιακής πορείας κι εξέλιξης ενός/μιας μαθητή/-τριας κρίνεται ευοίωνη, με την προϋπόθεση να διαλευκανθούν με ακρίβεια οι θεραπευτικοί στόχοι και να επιλεχτούν με προσοχή τα μέσα υλοποίησή τους.

Έγινε αναφορά σε μεθόδους που έχουν καθιερωθεί έως σήμερα για τη θεραπευτική αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στους τομείς της ανάγνωσης, του γραπτού λόγου και της ορθογραφημένης γραφής, ενώ συμπεριλήφθηκαν και στρατηγικές/τεχνικές που με συνεπή και ορθή χορήγηση μπορούν να αποτελέσουν βοηθητικό εργαλείο στο θεραπευτικό έργο. Το ποια μέθοδος ή τεχνική / στρατηγική θα επιλεγεί από τον Λογοθεραπευτή για εφαρμογή, δεν αποτελεί πανάκεια. Κάτι τέτοιο υπόκειται στην υποκειμενική κρίση του θεραπευτή, ο οποίος πολλές φορές επιλέγει να συνδυάσει τις διάφορες μεθόδους με ενισχυτικές τεχνικές προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, που δεν είναι άλλο από τη βελτίωση και την ενίσχυση των μαθησιακών δεξιοτήτων ενός παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες. Άλλωστε, ο συνδυασμός μεθόδων και στρατηγικών όπως έχει διαπιστωθεί στην πράξη εξασφαλίζει πολύπλευρη και ολιστική θεραπευτική προσέγγιση και μπορεί να προσδώσει μια πιο ενδιαφέρουσα, διασκεδαστική νότα στη διαδικασία αποκατάστασης, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση. Φυσικά, το σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει η μαθησιακή φυσιολογία του παιδιού που δέχεται τη θεραπεία, καθώς κάθε άτομο ακολουθεί το δικό του ρυθμό εξέλιξης και βελτίωσης και σύμφωνα με αυτόν διαμορφώνεται και η ροή του θεραπευτικού προγράμματος.

## Βιβλιογραφία

- ❖ Αγγελοπούλου-Σακαντάμη Ν. (2004). *Ειδική αγωγή. Αναπτυξιακές και χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- ❖ Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής*, (Τόμ. Α). *Θεωρητικά, Διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα*. Αθήνα: Άτραπος.
- ❖ Δράκος, Γ . (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: «περιβολάκι» και Ατραπός.
- ❖ Δρ. Μαρία Καμπανάρου (2007), *Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας*, Αθήνα: Έλλην
- ❖ Ζακοπούλου, Β. (2001). *Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά τη σχολική ηλικία*. Ιωάννινα: Διδακτορική διατριβή.
- ❖ Καρπαθίου, Χ., Δάλλας, Β., & Μάρρας, Μ (1994) «*Δυσλεξία*» (4η εκδ.) Αθήνα: Έλλην.
- ❖ Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας που έγινε στη Ρόδο στις 21-24 Μάη 2003.
- ❖ Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του Προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- ❖ Μαρκοβίτης, Μ, & Τζουριαδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις προμηθεύς
- ❖ Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία Αριστεροχερία Κινητική Αδεξιότητα Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- ❖ Μήτσιου – Δάκτυλα, Γ. (2008). *Δυσλεξία. Νευροψυχολογία μαθησιακών διαταραχών. Διάγνωση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Δαρδάνος.
- ❖ Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- ❖ Νίκου, Μ.(1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- ❖ Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. (2007). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ❖ Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή- Αζίζι, Α. & Γιαννιτσάς, Ν. (1999). *Αθηνά τεστ. Διάγνωση δυσκολιών μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- ❖ Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, (Τόμ. Α). Βόλος: Γράφημα.
- ❖ Πολυχρόνη, Φ. , Χατζηχρήστου, Χ. , Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση και Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- ❖ Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. (Τόμ.Α). Αθήνα: «Άτραπος».
- ❖ Πόρποδας, Κ.Δ.(2008), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών, Ινστιτούτο επεξεργασίας Λόγου
- ❖ Πόρποδας, Κ (Επιμ.). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων .(2005) *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Πάτρα.
- ❖ Πόρποδας, Κ (Επιμ.). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο*. Πάτρα.
- ❖ Πόρποδας, Κ., Παλαιοθόδωρος, Α. & Παναγιωτόπουλος, Π. (1998). *Διερεύνηση του ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας*, Εργασία που παρουσιάστηκε στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργανώθηκε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, στη Ναύπακτο στις 13-15 Νοεμβρίου 1998 (Πρακτικά, σελ. 196-219, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 1999).
- ❖ Πόρποδας, Κ.Δ.(1997), *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη Μάθηση του γραπτού λόγου*, Αθήνα: Μορφωτική.
- ❖ Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Μορφωτική
- ❖ Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. (Τόμ.Α). Αθήνα: «Gutenberg»
- ❖ Τάνος, Χ. (2004). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή ένα συνοπτικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- ❖ Τζουριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε.(2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- ❖ Φλωράτου, Μ. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ΑΝΑΓΝΩΣΗ, ΓΡΑΦΗ, ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- ❖ Χρηστακάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Περιβολάκι & Άτραπος.



**Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

- ❖ Troia, G.A. (2006) Writing instruction for students with learning disabilities. Στο: C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds), Handbook of writing research (pp. 324-336). NY: The Guilford Press.
- ❖ Smith, C. R. (2004). Learning disabilities. The interaction of students and their environments. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.
- ❖ Augustiniak, K., Murphy, J. & Kester Phillips, D. (2005). Psychological Perspectives in Assessing Mathematics Learning Needs. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4), 277-286.
- ❖ Blachman, B. (1997). Foundations of reading. Acquisition and Dyslexia – Implications for early intervention. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ❖ Berninger, V., Abbott, R., Billingsley, F., & Nagy, W. (2001). Processes underlying timing and fluency: Efficiency, automaticity, coordination, and morphological awareness. In M. Wolf 58
- ❖ Archer, A.L., Gleason, M.M. & Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26, 89-101.
- ❖ Meyer, M.S. & Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- ❖ Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469 – 478.
- ❖ Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618 – 629.
- ❖ Berninger, V.W. & Swanson, H.L. (1994) Modifying Hayes and Flower’s model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Advances in cognition and educational practice*, 2, 57-81.
- ❖ Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- ❖ Swanson, H. L., Harris, K. R. & Graham, S. (επιμ.). (2003). Handbook of learning disabilities. New York: The Guilford Press.

**Διαδικτυακές παραπομπές**

- ❖ [http://users.sch.gr/ipapath/math%20dysk.htm#\\_edn2](http://users.sch.gr/ipapath/math%20dysk.htm#_edn2)
- ❖ <http://www.specialeducation.gr/frontend/error404.php>

- ❖ <http://www.elemedu.upatras.gr/tests-madyskolies/content-1.htm>
- ❖ <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/koutou-anastasia/koutou.htm>
- ❖ <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/koutou-anastasia/koutou.htm>
- ❖ <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/koutou-anastasia/koutou.htm>
- ❖ <http://www.selle.gr/>
- ❖ [http://www.eulegein.net/Pages/Boithiste\\_to\\_paidi\\_tis\\_A\\_kai\\_B\\_dimotikou\\_stin\\_orthografia.aspx](http://www.eulegein.net/Pages/Boithiste_to_paidi_tis_A_kai_B_dimotikou_stin_orthografia.aspx)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παράρτημα 1

Λίστα ελέγχου βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης – γραφής

<b>ΦΩΝΗΕΝΤΑ</b>	<b>Μπορεί να</b>	<b>Διδαχθ.</b>	<b>Εμπεδ.</b>
1. Δείχνει το φωνήεν που του ζητάμε			
2. Λέει το φωνήεν που του δείχνουμε.			
3. Γράφει το φωνήεν που του ζητάμε.			
<b>ΣΥΜΦΩΝΑ</b>			
4. Δείχνει το σύμφωνο που του ζητάμε			
5. Λέει το σύμφωνο που του δείχνουμε.			
6. Γράφει το σύμφωνο που του ζητάμε.			
<b>ΣΥΛΛΑΒΕΣ</b>			
7. Δείχνει τη συλλαβή που του ζητάμε.			
8. Διαβάζει τη συλλαβή που του δείχνουμε.			
9. Γράφει τη συλλαβή που του ζητάμε.			
<b>ΔΙΣΥΛΛΑΒΕΣ ΛΕΞΕΙΣ</b>			
10. Διαβάζει τη λέξη που του δείχνουμε.			
11. Γράφει τη λέξη που του ζητάμε με υπαγόρευση.			
12. Αναλύει τη λέξη που του ζητάμε σε συλλαβές.			
<b>ΤΡΙΣΥΛΛΑΒΕΣ ΛΕΞΕΙΣ</b>			
13. Διαβάζει απλές τρισύλλαβες λέξεις.			
14. Γράφει απλές τρισύλλαβες λέξεις.			
15. Αναλύει τη λέξη που του ζητάμε σε συλλαβές.			
<b>ΠΟΛΥΣΥΛΛΑΒΕΣ ΛΕΞΕΙΣ</b>			
16. Διαβάζει απλές πολυσύλλαβες λέξεις.			
17. Γράφει απλές πολυσύλλαβες λέξεις με υπαγόρευση.			
18. Αναλύει σε συλλαβές τη λέξη που του ζητάμε.			
<b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>			

19. Διαβάζει απλή πρόταση			
20. Γράφει απλή πρόταση με υπαγόρευση.			
<b>ΔΙΨΗΦΑ ΦΩΝΗΝΤΑ</b>			
21. Δείχνει το δίψηφο φωνήεν που του δείχνουμε.			
22. Λέει το δίψηφο φωνήεν που του δείχνουμε.			
23. Γράφει το δίψηφο φωνήεν που του ζητάμε.			
<b>ΣΥΛΛΑΒΕΣ ΜΕ ΔΙΨΗΦΑ ΦΩΝΗΝΤΑ</b>			
24. Δείχνει τη συλλαβή που του ζητάμε.			
25. Διαβάζει τη συλλαβή που του δείχνουμε.			
26. Γράφει τη συλλαβή που του ζητάμε.			
<b>ΛΕΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΨΗΦΑ ΦΩΝΗΝΤΑ</b>			
27. Διαβάζει τη λέξη που του δείχνουμε.			
28. Γράφει τη λέξη που του ζητάμε.			
29. Αναλύει τη λέξη που του ζητάμε σε συλλαβές.			
<b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΔΙΨΗΦΑ ΦΩΝΗΝΤΑ</b>			
30. Διαβάζει απλή πρόταση που περιλαμβάνει και λέξεις με δίψηφα φωνήεντα.			
31. Γράφει απλή πρόταση που περιλαμβάνει και λέξεις με δίψηφα φωνήεντα.			
<b>ΔΙΨΗΦΑ ΣΥΜΦΩΝΑ</b>			
32. Δείχνει τα δίψηφα σύμφωνα που του λέμε.			
33. Λέει το δίψηφο σύμφωνο που του δείχνουμε.			
34. Γράφει το δίψηφο σύμφωνο που του ζητάμε.			
<b>ΣΥΛΛΑΒΕΣ ΜΕ ΔΙΨΗΦΑ ΣΥΜΦΩΝΑ</b>			
35. Δείχνει τη συλλαβή που του ζητάμε.			
36. Διαβάζει τη συλλαβή που του δείχνουμε.			
37. Γράφει τη συλλαβή που του ζητάμε			
<b>ΛΕΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΨΗΦΑ ΣΥΜΦΩΝΑ</b>			
38. Διαβάζει τη λέξη που του δείχνουμε.			

39. Γράφει τη λέξη που του ζητάμε.			
<b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΔΙΨΗΦΑ ΣΥΜΦΩΝΑ</b>			
40. Διαβάζει απλή πρόταση που περιλαμβάνει και λέξεις με δίψηφα σύμφωνα.			
41. Γράφει απλή πρόταση που περιλαμβάνει και λέξεις με δίψηφα σύμφωνα.			
<b>ΤΡΙΨΗΦΑ ΣΥΜΦΩΝΑ</b>			
42. Δείχνει τα τρίψηφα σύμφωνα που του λέμε.			
43. Λέει το τρίψηφο σύμφωνο που του δείχνουμε.			
44. Γράφει το τρίψηφο σύμφωνο που του ζητάμε.			
<b>ΣΥΛΛΑΒΕΣ ΜΕ ΤΡΙΨΗΦΑ ΣΥΜΦΩΝΑ</b>			
45. Δείχνει τη συλλαβή που του λέμε.			
46. Διαβάζει τη συλλαβή που του δείχνουμε.			
47. Γράφει τη συλλαβή που του ζητάμε.			
<b>ΛΕΞΕΙΣ ΜΕ ΤΡΙΨΗΦΑ ΣΥΜΦΩΝΑ</b>			
48. Διαβάζει τη λέξη που του δείχνουμε.			
49. Γράφει τη λέξη που του ζητάμε.			
<b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΤΡΙΨΗΦΑ ΣΥΜΦΩΝΑ</b>			
50. Διαβάζει απλή πρόταση που περιλαμβάνει και λέξεις με τρίψηφα σύμφωνα.			
51. Γράφει απλή πρόταση που περιλαμβάνει και λέξεις με τρίψηφα σύμφωνα.			
<b>ΚΕΙΜΕΝΟ</b>			
52. Διαβάζει κείμενο 3-5 απλών προτάσεων, που περιλαμβάνει και λέξεις με δίψηφα φωνήεντα, δίψηφα και τρίψηφα σύμφωνα.			
53. Κατανοεί κείμενο 3-5 απλών προτάσεων και αποδίδει το νόημα: α) απαντώντας σε ερωτήσεις β) με ελεύθερη απόδοση			

54. Γράφει κείμενο 3-5 απλών προτάσεων περιγράφοντας μια εικόνα.			
55. Γράφει κείμενο 3-5 απλών προτάσεων εκφράζοντας δικές του σκέψεις.			

## Παράρτημα 2

Παράδειγμα καρτέλας λέξεων από το προτεινόμενο διδακτικό πρόγραμμα ανάγνωσης κλιμακούμενης δυσκολίας σε επίπεδο λέξεων της Μαρίας – Μάρθας Φλωράτου στο βιβλίο της «Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά».

<u>ΚΑΡΤΕΛΑ Α</u>				
πως	μήλο	γελώ	χαλί	φιλί
φως	φίδι	ξίδι	σάκα	χαρά
δεν	μαζί	γάλα	μέσα	γύρω
τον	λίγο	ξανά	σιγά	χέρι
την	μετά	γόμα	ξύλα	χήνα
θες	φωνή	πέτα	ψάρι	μάτι
λες	πίσω	πάνω	ψέμα	τάξη
δες	τόξο	ψητό	φέρε	δώρα
τις	ψωμί	τυρί	ζώα	τόρα
Κως	θέλω	πόδι	τόσο	ψηλά
της	φιλώ	πόσο	θολά	δίνω
πες	πόλη	φακή	φάβα	μιλώ
ζω	σώμα	ταξί	τάμα	τιμή
βία	βίδα	γάζα	βήμα	δένω

## Παράρτημα 3

Παράδειγμα κειμένων από το προτεινόμενο διδακτικό πρόγραμμα ανάγνωσης για αποκωδικοποίηση και κατανόηση της Μαρίας – Μάρθας Φλωράτου στο βιβλίο της «Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά».

**ΠΡΩΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ**

«Το μόνο πράγμα που δεν ήθελε να αποχωριστεί ο Παντελής, όταν τον λούζανε και όταν τον κουρεύανε ήταν η φουσαρμόνικά του. Του την είχε πάρει ο νονός του στα γενέθλιά του. Την είχε φέρει από τη Θεσσαλονίκη. Καμιά άλλη φουσαρμόνικα δεν ήταν τόσο όμορφη όσο αυτή.»

Ερωτήσεις:

- ⊕ Τι δεν ήθελε να αποχωριστεί ο Παντελής;
- ⊕ Πότε του έκαναν δώρο τη φουσαρμόνικα;
- ⊕ Γιατί δεν ήθελε ο Παντελής να αποχωριστεί τη φουσαρμόνικά του;

**ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΙΜΕΝΟ**

«Από το παράθυρο του δωματίου της, η Ξανθούλα έβλεπε τα κεραμίδια του απέναντι σπιτιού. Σε μια γωνία της στέγης, ένα ζευγάρι πελαργών είχε φτιάξει μια φωλιά, από μικρά κλαδιά.

Μετά από λίγες μέρες, η Ξανθούλα βρήκε τέσσερα αβγούλκια. Όσο καιρό η πελαργίνα τα κλωσούσε, ακούραστος ο πελαργός της έφερνε τροφή και γεμάτος αγάπη άπλωνε στα πόδια της τα καλά όλου του κόσμου. Σκουληκάκια, σαύρες, ποντικάκια, ακρίδες ακόμα και μικρά ψαράκια και βατραχάκια απ' τη λίμνη.

Λίγες μέρες αργότερα, βγήκαν τα πουλάκια από τα αυγά και άρχισαν να τιτιβίζουν και να γυρεύουν τροφή.»

Ερωτήσεις:

- ⊕ Τι έβλεπε η Ξανθούλα από το παράθυρο του δωματίου της;
- ⊕ Τι είχαν φτιάξει οι πελαργοί πάνω στη στέγη;
- ⊕ Τι βρήκε η Ξανθούλα στη φωλιά;
- ⊕ Τι τροφή έφερνε ο πελαργός στην πελαργίνα;

**ΤΡΙΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ**

«Πριν από πολλά χρόνια, μια κρύα χειμωνιάτικη μέρα, ένα σμήνος από αποδημητικά πουλιά ξεκίνησαν για το νότο, όπου θα έμεναν μέχρι την άνοιξη. Ένα πουλί μόνο δεν κατάφερε να φύγει, γιατί ένα του φτερό ήταν σπασμένο και δεν μπορούσε να πετάξει. Το κακόμοιρο δεν ήξερε τι να κάνει, μέσα στο κρύο. Κοίταξε γύρω του, μήπως βρει ένα μέρος να κρυφτεί και να ζεσταθεί λίγο, όταν τα ματάκια του έπεσαν στα μεγάλα και ωραία δέντρα το δάσους.

-Ίσως αυτά τα δέντρα να με προφυλάξουν από το κρύο τούτο το χειμώνα, σκέφτηκε.»

Ερωτήσεις:

- ⊕ Πού ξεκίνησαν να πάνε τα αποδημητικά πουλιά;
- ⊕ Τι συνέβη σε ένα πουλί;
- ⊕ Πού σκέφτηκε να περάσει το χειμώνα το πουλί;

**Παράρτημα 4**

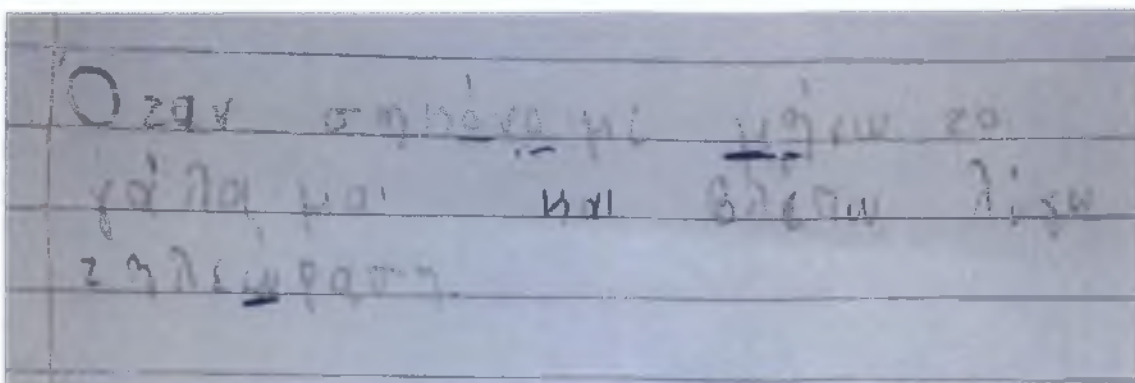
Παραδείγματα της εικονογραφικής μεθόδου Μαυρομάτη για την αποκατάσταση στους τομείς της γραφής και της ορθογραφίας.



Παράρτημα 5 – Υλικό αξιολόγησης γραπτού λόγου από τη μελέτη περίπτωσης

Δείγμα αυθόρμητης γραφής

«Τι κάνω πριν ξεκινήσω για το σχολείο;»





«Τι κάνω στο σχολείο»

Κάθε μαθητής και μαθήτριά  
φραντζών να είναι κοιλί.  
Εγώ και η φυλάς μου.  
Βενου με στην σβλιές ζω.

σχολείων για ξεκούραση. Βέβελ  
μονο όταν κάνει καλο καιρό

Δείγμα γραφής από αντιγραφή κειμένου

Αρχική πρόταση: Ο φίλος μου ο Νώντας πηγαίνει κάθε καλοκαίρι εξοχή και ψαρεύει με τη βάρκα.

Ο φίλος μου ο Νώντας πηγαί-  
νει κάθε καλοκαίρι εξοχή  
στη θάλασσα και ψαρεύει  
με τη βάρκα.

Δείγμα γραφής καθ' υπαγόρευση

Αρχικό κείμενο: Ένας μαθητής τρέχει για να αποφύγει τη δυνατή βροχή. Τον βλέπω και τον πλησιάζω. Το σακάκι του είναι μούσκεμα.

Ένας μαθητής τρέχει  
για να αποφεύγει τη βρο-  
χή. Τον βλέπω  
και πλησιάζω. Το σακά-  
κι του είναι μούσκεμα.