

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
Ι Δ Ρ Υ Μ Α



ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μαθησιακές δυσκολίες:

*«Πως οι αρθρωτικές και φωνολογικές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν
μετέπειτα τις μαθησιακές δυσκολίες»*

**Μωραγιάννη Γεωργία-Μαρία
Α.Μ.: 2012084**

Επιβλέπουσα: κα Γερμανά Ειρήνη

Καλαμάτα, Ιούνιος, 2017

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο θα αναλύσουμε τις μαθησιακές δυσκολίες. Θα περιγράψουμε την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών, πως εξελίχθηκε το περιεχόμενο και η διάγνωση τους στα χρόνια και ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες που καλείται να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός ειδικής και γενικής αγωγής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τις αναπτυξιακές διαταραχές, μέρος των οποίων είναι και οι αρθρωτικές και φωνολογικές διαταραχές ως μέρος των ευρύτερων ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών του λόγου, ή των γλωσσικών διαταραχών.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα εισέλθουμε στο μέρος της φωνολογίας, και θα αναλύσουμε τις φωνολογικές και αρθρωτικές διαταραχές. Θα αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά τους και τα κριτήρια διάγνωσης. Τέλος, θα μιλήσουμε και για τους τρόπους αντιμετώπισης.

Στο τέταρτο και στο πέμπτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε σε έρευνες που συνδέουν τις διαταραχές φωνολογικής και αρθρωτικής φύσης, όπως και τις ευρύτερες γλωσσικές διαταραχές με τις μαθησιακές δυσκολίες. Υπάρχουν αρκετές έρευνες που παρουσιάζονται και γίνεται μια χρήσιμη επισκόπηση του θέματος.

Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα και η βιβλιογραφία.

ABSTRACT

In the first chapter we will analyze the learning disabilities. We will describe the concept of learning disabilities, how their content and diagnosis evolved over the years, and what are the characteristics of a person with learning disabilities that a special and general education teacher is called to know.

In the second chapter we will deal with developmental disorders, part of which are articular and phonological disorders as part of wider specific developmental speech disorders, or language disorders.

In the third chapter we will enter the part of phonology, and we will analyze phonological and articular disorders. We will mention their characteristics and diagnostic criteria. Finally, we will also talk about how to deal with it.

In the fourth and fifth chapters we will refer to investigations linking phonological and articular disorders, as well as wider language disorders and learning disabilities. There are several researches that are presented and a useful overview of the subject is also made.

At the end of this paper we will present the conclusions and bibliography.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ ιδιαίτερα την καθηγήτρια μου Γερμανά Ειρήνη, για την πολύτιμη βοήθεια της και τις κατευθύνσεις που μου έδωσε, καθώς και την οικογένειά μου για την υπομονή που επέδειξαν κατά την εκπόνηση της εργασίας μου

Πίνακας περιεχομένων

<u>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</u>	<u>2</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>2</u>
<u>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</u>	<u>3</u>
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</u>	<u>5</u>
<u>1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</u>	<u>5</u>
<u>1.1.1 Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών</u>	<u>5</u>
<u>1.2 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ</u>	<u>6</u>
<u>1.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</u>	<u>7</u>
<u>1.3.1 Οπτική και ακουστική αντίληψη</u>	<u>8</u>
<u>1.3.2 Γλώσσα</u>	<u>8</u>
<u>1.3.3 Προβλήματα μνήμης</u>	<u>9</u>
<u>1.3.4 Συγκέντρωση</u>	<u>10</u>
<u>1.3.5 Μεταγνώση</u>	<u>11</u>
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ</u>	<u>13</u>
<u>2.1 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ</u>	<u>14</u>
<u>2.2 ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ</u>	<u>15</u>
<u>2.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ Ε.Α.Δ. ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ</u>	<u>15</u>
<u>2.4 ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΑΔ</u>	<u>16</u>
<u>2.5 ΔΙΑΓΝΩΣΗ</u>	<u>17</u>
<u>2.6 ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΩΝ ΕΑΔ</u>	<u>18</u>
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΡΘΡΩΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ</u>	<u>19</u>
<u>3.1 ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΡΘΡΩΤΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ</u>	<u>19</u>
<u>3.1.1 Ορισμοί της φωνολογικής διαταραχής</u>	<u>19</u>
<u>3.1.2 Αναπτυξιακές φωνολογικές διαταραχές</u>	<u>20</u>
<u>3.2 ΑΡΘΡΩΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ</u>	<u>21</u>
<u>3.2.1 Τα αίτια των διαταραχών άρθρωσης</u>	<u>22</u>
<u>3.3 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ</u>	<u>23</u>
<u>3.4 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΑΡΘΡΩΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ</u>	<u>23</u>
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</u>	<u>26</u>
<u>4.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ</u>	<u>26</u>
<u>4.2 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ</u>	<u>27</u>
<u>4.3 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ, ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΜΝΗΜΗ</u>	<u>29</u>
<u>4.3.1 Φωνολογική επίγνωση και ενεργός μνήμη</u>	<u>29</u>
<u>4.3.2 Φωνολογική ανακωδικοποίηση</u>	<u>30</u>

<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΩΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΡΘΡΩΤΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΜΕ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</u>	<u>32</u>
<u>5.1 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΩΙΜΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΣΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ</u>	<u>32</u>
<u>5.2 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ</u>	<u>33</u>
<u>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</u>	<u>34</u>
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	<u>34</u>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

1.1.1 Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) μ' έναν γενικό ορισμό μπορούν να θεωρηθούν ως ένα ευρύ πεδίο ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και μπορούμε να θεωρήσουμε ότι περίπου το ήμισυ των ατόμων που φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθησιακών δυσκολιών συναντάται σε προβλήματα ανάγνωσης. Ωστόσο, υπάρχουν πάρα πολλές προσεγγίσεις στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για τον ορισμό και το περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2010).

Κατά τον Kirk (1962), οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια κατηγορία συγκεκριμένων διαταραχών στις οποίες δεν περιλαμβάνονται γενικότερες βιολογικές διαταραχές, όπως τύφλωση, παρότι μπορεί να προκαλούν και μαθησιακές δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, υπάρχουν διαταραχές στη γραφή, στην ανάγνωση, στο λόγο και σε όλες τις δεξιότητες που σχετίζονται με κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που θεωρούνται μαθησιακές δυσκολίες. Από αυτές όμως, εξαιρούνται σοβαρές αισθητηριακές δυσκολίες, όπως η κώφωση και η τύφλωση, βαριά προβλήματα αυτισμού και περιπτώσεις όπως το σύνδρομο Down. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες εμφανίστηκε από τον προαναφερθέντα ψυχολόγο Samuel Kirk σε ένα συνέδριο που σχετιζόταν με τη μάθηση και τα παιδιά.

Οι διαταραχές αυτές έχουν υψηλό επιπολασμό, εφόσον εκτιμάται ότι 9 στα 10 παιδιά που γενικώς εμφανίζουν διαταραχές, διαγιγνώσκονται με ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές (Γενά, 2004).

Οι ορισμοί, όπως θα δούμε πιο κάτω, συνήθως έχουν είτε ιατροκεντρική, είτε παιδαγωγική, είτε λειτουργική προέλευση.

Ιατροκεντρικοί ορισμοί

Κατά τον Bannatyne τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν κάποια αισθητηριακή ή νοητική ή συναισθηματική βλάβη. Ωστόσο, εμφανίζεται κάποια ανεπάρκεια στην αντίληψη και κάποιας μορφής δυσλειτουργία στην ολοκλήρωση της έκφρασης που δημιουργεί πρόβλημα κατά τη διαδικασία της μάθησης. Η δυσλειτουργία αυτή αποδίδεται σε κάποια βλάβη του κεντρικού νευρικού συστήματος (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2010).

Ο Myklebust θεωρεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι διαταραχές ψυχονευρολογικού τύπου και εντάσσει τα παιδιά που δεν έχουν κάποιο εμφανές πρόβλημα ακοής, όρασης, υψηλής ή χαμηλής νοημοσύνης, πρόβλημα συναισθηματικής κατανόησης αλλά παρόλα αυτά εμφανίζουν σημαντικό πρόβλημα στη μάθηση. Για να εντάσσεται ένα άτομο στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών θα πρέπει να μην έχει άλλα προβλήματα που επικαλύπτουν τη διαταραχή, όπως νοητική στέρωση (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2010).

Παιδαγωγικοί ορισμοί

Οι ορισμοί αυτού του είδους είναι και αυτοί που προσδιόρισαν αρχικά το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών και θα αναφέρουμε τους σημαντικότερους, δηλαδή του Kirk και του μαθητή του Bateman.

Ο Bateman θεωρεί σημαντική ένδειξη μαθησιακών δυσκολιών τη μεγάλη απόκλιση από τη μέση ακαδημαϊκή επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται όταν το παιδί εμφανίζει σημαντική απόκλιση ανάμεσα στην πραγματική του νοητική κατάσταση και την επίδοση στα μαθήματα. Αν ισχύει το παραπάνω, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι υπάρχει πρόβλημα κατά τη διάρκεια της μάθησης. Η απόκλιση αυτή δεν θα πρέπει να οφείλεται σε νοητική υστέρηση ή πολιτισμική διαφορετικότητα, αισθητηριακή ή συναισθηματική βλάβη. Σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να υπάρχει βλάβη στο κεντρικό νευρικό σύστημα, χωρίς ωστόσο να είναι απαραίτητη.

Λειτουργικοί ορισμοί

Οι λειτουργικοί ορισμοί έχουν περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα, και παρέχουν βοήθεια διάγνωσης στους επαγγελματίες. Δεν έχουν πολύπλοκες θεωρητικές έννοιες, αλλά σαφή χαρακτηριστικά. Οι πιο γνωστοί είναι Chalfant & King (1976) και Hallahan & Kaufman (1976). Κατά τους πρώτους, οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν πέντε βασικά κοινά στοιχεία, τα οποία αποτελούνται από κάποια λειτουργικά χαρακτηριστικά εύκολα προσδιορίσιμα, σε αντίθεση με ψυχολογικούς και νευρολογικούς όρους που είναι πολύ δύσκολο να γίνει αντικειμενική διάγνωση.

Κατά τους Hallahan & Kanfman (1976) οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια διαταραχή που σχετίζεται με κάποιου είδους πρόβλημα στο πεδίο της ανάπτυξης ή των ικανοτήτων ενός ατόμου. Μπορεί να εκφράζεται ως δυσλεξία, κακή επίδοση στα μαθήματα ή εγκεφαλική βλάβη.

Πιο πρόσφατα και μετά από έρευνα του Εθνικού Ινστιτούτου Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ κατέληξαν στον πλέον αποδεκτό κοινό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Παραθέτουμε τον ορισμό αυτούσιο όπως μεταφράστηκε από τους Τζουριάδου και Μπάρμπα (2010):

"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 μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα και σε άλλες συνθήκες ανεπάρκειας π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα όπως π.χ. πολιτισμική αποστέρηση, ακατάλληλη ή ανεπαρκή διδασκαλία κ.τ.λ. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών".

Από την άλλη πλευρά, η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, στην τελευταία έκδοση του αντίστοιχου εργαλείου ταξινόμησης διαταραχών, το 2013, το DSM-V, το οποίο χρησιμοποιείται συχνά και στην Ελλάδα, ονομάζει τις μαθησιακές δυσκολίες «Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές», εστιάζει στον όρο «ειδικές» και τις διακρίνει σε διαταραχή στην ανάγνωση, διαταραχή στα μαθηματικά, διαταραχή στη γραπτή έκφραση, ενώ συγχρόνως προτείνει τη διάκρισή τους σε ήπιες, μέτριες και σοβαρές (American Psychiatric Association, 2013).

Στις μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνονται ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, προφορική ή γραπτή, που μπορεί να εκδηλωθούν ως ατελής ικανότητα ακοής, σκέψης, ομιλίας ή δυνατότητα εκτέλεσης μαθηματικών πράξεων. Περιλαμβάνονται διαταραχές όπως προβλήματα

αντίληψης, εγκεφαλική βλάβη, εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, και αναπτυξιακή δυσπραξία.

Δεν περιλαμβάνονται διαταραχές όπως προβλήματα ακοής, διαταραχές νοητικής υστέρησης, συναισθηματική διαταραχή, και διαταραχές ή περιβαλλοντικής, πολιτιστικής, ή οικονομική φύσεως (Kavale 2008).

Ωστόσο θα πρέπει να γίνουν οι παρακάτω διευκρινιστικές παρατηρήσεις για να προσδιοριστεί καλύτερα η φύση της διαταραχής:

Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε ένα σύνολο ετερογενών διαταραχών που σχετίζονται με τις διαδικασίες μάθησης, όπως η ανάγνωση, η γραφή, ο λόγος, η ανάπτυξη συλλογισμών και λοιπών ικανοτήτων. Η δυσκολία στα παραπάνω είναι προφανές ότι πολλές φορές μπορεί να επηρεάσει και άλλες μορφές κοινωνικών λειτουργιών, όπως η κοινωνικοποίηση και η γενικότερη συμπεριφορά του ατόμου.

Όταν αναφερόμαστε σε μαθησιακές δυσκολίες τις περισσότερες φορές αναφερόμαστε σε άτομα σχετικά μικρής ηλικίας, από την προσχολική ηλικία ως και την πρώιμη ενήλικη ζωή. Στην πραγματικότητα όμως ο όρος αναφέρεται σε όλες τις ηλικίες, και γι' αυτό προτιμάται ο όρος «άτομα» από τον όρο «παιδιά».

Θεωρούμε ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα και σε κάποιες λειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) που σχετίζονται με τη μάθηση. Ωστόσο, υπάρχει πολύ περιορισμένη έρευνα σχετικά με την βιολογική σύνδεση του ΚΝΣ και των μαθησιακών δυσκολιών. Πλέον, δίνεται μεγαλύτερη σημασία στην παιδαγωγική ανάλυση της διαταραχής.

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με άλλες διαταραχές ή αναπηρίες, όπως εξηγήσαμε και σε προηγούμενο υποκεφάλαιο (Kavale & συν., 2008).

Στην παρούσα μελέτη ως μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες θα δεχτούμε τον ορισμό του Εθνικού Ινστιτούτου Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ και του DSM-V, όπως αναφέρονται πιο πάνω.

1.2 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ

Στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών και για την όσο το δυνατόν αμεσότερη αντιμετώπισή τους, ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στην ανίχνευση και κατόπιν στην διάγνωσή τους. Η έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση και διάγνωση, από διεπιστημονική ομάδα, μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτέρως σημαντική για κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, αφού παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρης παρέμβασης με απώτερο σκοπό να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες στο γνωστικό αλλά και στον ψυχολογικό τομέα, που είναι ίσως σημαντικότερος για τη μετέπειτα ζωή του (Αλευρίδου, 2010: 19).

Το κριτήριο της απόκλισης

Όπως ήδη αναφέραμε ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια από την εποχή του Bateman είναι η απόκλιση από τη μέση ακαδημαϊκή απόδοση του ατόμου, σε σχέση βέβαια με την υπολογιζόμενη νοητική του ικανότητα. Πιο συγκεκριμένα, ως κριτήριο για τις Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούμε την απόκλιση του νοητικού δυναμικού του ατόμου με τη σχολική επίδοση. Ο τρόπος αυτός ανάγνωσης βέβαια είναι σε μεγάλο βαθμό προϊόν της δυσκολίας προσδιορισμού των μαθησιακών δυσκολιών που υπάρχει μέχρι και πρόσφατα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Υπάρχουν όμως αμφιβολίες για το κριτήριο απόκλισης, τις οποίες μπορούμε να συνοψίσουμε στα παρακάτω:

Ο τρόπος μέτρησης του νοητικού δυναμικού που υπάρχει μέχρι και σήμερα, υπόκειται σε κριτική για την αξιοπιστία του. Επιπλέον, έχουν καταγραφεί στην παγκόσμια βιβλιογραφία πολλά και διαφορετικά είδη νοημοσύνης που δεν σχετίζονται απαραίτητα με την ικανότητα μάθησης.

Ως εκ τούτου, θα πρέπει να γίνει ειδίκευση σε συγκεκριμένο τύπο νοημοσύνης που καλείται να μετρήσει ο ειδικός που θα κάνει τη διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες.

Τρίτον, ο τρόπος μέτρησης της σχολικής επίδοσης, αλλά και ικανότητας εκμάθησης δεν είναι ίδιος για όλα τα άτομα και ούτε υπάρχει κάποια κοινώς αποδεκτή κλίμακα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τέλος, υπάρχουν σοβαρές αμφιβολίες για το αν η νοημοσύνη οποιουδήποτε τύπου σχετίζεται με τη σχολική επίδοση.

Το κριτήριο της απόκλισης όμως, αποτελεί ακόμα και σήμερα τον πιο διαδεδομένο τρόπο διάγνωσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Παρόλα αυτά, έχουν αναπτυχθεί πολλές άλλες μέθοδοι που παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον. Αυτές οι νέες μέθοδοι διάγνωσης που έχουν περισσότερο λειτουργικό χαρακτήρα μπορούν να χωριστούν σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- Χρήση της απόκλισης αλλά με τρόπο που να εμπεριέχει ψυχολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Παραδείγματος χάριν:
- Απόκλιση μεταξύ ακουστικής κατανόησης και αναγνωστικής κατανόησης
- Απόκλιση ανάμεσα στην σχολική επίδοση σε σχέση με την ηλικία και την τάξη του ατόμου
- Παρατήρηση συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων και της πιθανής τους απόκλισης από το αναμενόμενο
- Αξιολόγηση κάποιων χαρακτηριστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με το αντικείμενο των μαθησιακών δυσκολιών, όπως η φωνολογική εξέλιξη του ατόμου, η χρήση του λεξιλογίου και η κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου (Sideridis & συν., 2006).

Η εξέλιξη των δεξιοτήτων του ατόμου πριν και μετά τη διδασκαλία, διαδικασία που ονομάζεται ανταπόκριση στη διδασκαλία. Η διαφορά αυτού του κριτηρίου είναι ότι δε συσχετίζει τη σχολική επίδοση με το νοητικό δυναμικό, αλλά απλά παρακολουθεί την εξέλιξη του ατόμου πριν και μετά την παρέμβαση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Από τις παραπάνω μεθόδους διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών η μέθοδος που έχει να προσφέρει περισσότερα στο μέλλον και γι' αυτό θα γίνει μια εκτενέστερη αναφορά πιο κάτω, φαίνεται να είναι η απόκριση στη διδασκαλία. Κατά μία έννοια, μπορούμε να δούμε αν το άτομο ανταποκρίνεται θετικά στην παρέμβαση και μετά να θεωρήσουμε αν και σε πιο βαθμό τη

χρειάζεται. Η διαγνωστική διαδικασία κατά τους Mather & Gregg (2006) θα πρέπει να περιλαμβάνει τις ακόλουθες παρατηρήσεις:

- Περιορισμένες επιδόσεις στους παρακάτω τομείς: ανάγνωση (βασικές δεξιότητες, ευχέρεια λόγου, κατανόηση), γραπτή γλώσσα (βασικές δεξιότητες, ευχέρεια λόγου, έκφραση), μαθηματικά (βασικές δεξιότητες, εφαρμογή).
- Δυσκολία επεξεργασίας πολλών δεδομένων και διεργασιών που απαιτούν χρήση πολλών δεδομένων.
- Χαμηλές επιδόσεις σε συγκεκριμένες γνωστικές δοκιμασίες.

1.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα σύνολο ανομοιογενών διαταραχών. Συνεπώς είναι αρκετά δύσκολο να δημιουργήσουμε ένα προφίλ του ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά, μπορούμε να διακρίνουμε κάποιες κοινές συμπεριφορές και δυσλειτουργίες που ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχει.

Αυτό το σύνολο χαρακτηριστικών μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κάνει μια αρχική ανίχνευση ή να δει κάποια ένδειξη που θα τον οδηγήσει στην ανάγνωση κάποιου προβλήματος κάποιου μαθητή. Ακολουθώντας, μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιες από τις προαναφερθείσες μεθόδους διάγνωσης, στον τομέα των αρμοδιοτήτων του.

Θα εστιάσουμε κυρίως σε μικρότερες ηλικίες, δηλαδή στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που είναι και το αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας. Το σύνολο των χαρακτηριστικών αυτών μπορούμε να τα συνοψίσουμε στις περιοχές της αντίληψης, της γλώσσας, της μνήμης, της προσοχής και συγκέντρωσης, της μεταγνώσης, της αυτορρύθμισης, των κινήτρων, της συμπεριφοράς, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής εξέλιξης (Πολυχρονοπούλου, 2011).

1.3.1 Οπτική και ακουστική αντίληψη

Ως αντίληψη θα ορίσουμε την ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει και να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται από τα αισθητήρια όργανα. Θα πρέπει επίσης να μπορεί να τις οργανώνει και να τις ανασύρει όποτε είναι χρήσιμες.

Από τις πρώτες μελέτες των μαθησιακών δυσκολιών φάνηκε ότι ένας σημαντικός παράγοντας που οδηγούσε σε αυτό το πρόβλημα ήταν δυσλειτουργίες στην αντίληψη των ερεθισμάτων που δεχόταν το άτομο από την ακοή και την όραση του. Πολλοί ερευνητές θεώρησαν ότι είναι και ο λόγος εμφάνισης τους.

Οι μαθητές που έχουν προβλήματα στην οπτική και ακουστική επεξεργασία έχει φανεί ότι παρουσιάζουν συχνά μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η τάση είναι εμφανής από πολύ μικρή ηλικία, σχεδόν από την προσχολική. Θα πρέπει να ξεχωρίσουμε την περίπτωση βέβαια από άτομα με προβλήματα στην ακοή και την όραση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν τέτοια προβλήματα, αλλά προβλήματα επεξεργασίας των δεδομένων που δέχονται. Ιδίως, τα προβλήματα επεξεργασίας των ηχητικών δεδομένων μπορεί να δημιουργήσουν φωνολογικά προβλήματα αργότερα. Αναλυτικότερα για τα δύο προβλήματα (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2010):

Προβλήματα στην οπτική αντίληψη ή επεξεργασία

Μπορούμε να αναλύσουμε τα προβλήματα αυτά σε τέσσερα υποείδη προβλημάτων: πρόβλημα στην αντίληψη του χώρου, πρόβλημα στην αντίληψη των οπτικών ακολουθιών, προβλήματα οπτικής διάκρισης και προβλήματα οπτικής μνήμης.

Οι μαθητές που έχουν πρόβλημα αντίληψης του χώρου συχνά δεν έχουν ικανοποιητική αντίληψη της ταχύτητας, της κατεύθυνσης και της απόστασης μεταξύ αντικειμένων. Αυτό το πρόβλημα μπορεί να διαγνωστεί από πολύ μικρή ηλικία, καθώς το άτομο παρουσιάζει δυσλειτουργίες σε διάφορες κοινωνικές

διαδικασίες όπως το παιχνίδι. Σε μεγαλύτερη ηλικία υπάρχει πρόβλημα στην κατασκευή αντικειμένων που απαιτούν τη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα διάγνωσης ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες είναι η οπτική διάκριση. Συχνά δεν μπορούν να διαχωρίσουν τα καθρεπτικά αντικείμενα και σύμβολα. Σε άλλες περιπτώσεις δεν μπορούν να εστιάσουν στις διαφορές μεταξύ αντικειμένων. Αυτή η δυσλειτουργία σε μεγαλύτερη ηλικία μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στη γραφή, καθώς το άτομο δεν αφήνει κενά μεταξύ των λέξεων. Τα άτομα με προβλήματα οπτικής διάκρισης εμφανίζουν προβλήματα και στην ανάγνωση και χρήση μαθηματικών συμβόλων.

Αν το άτομο έχει πρόβλημα στην οπτική μνήμη παρουσιάζει πολλές δυσλειτουργίες κατά τα πρώτα χρόνια εκμάθησης βασικών μαθηματικών και γραμματικών συμβόλων. Υπάρχουν πολλές διαβαθμίσεις σε αυτή τη δυσλειτουργία, από πολύ μικρή οπτική μνήμη, μέχρι μικρότερης σοβαρότητας δυσκολίας απομνημόνευσης συμβόλων. Τα άτομα αυτά, συνήθως παρουσιάζουν σε μικρή ηλικία το πρόβλημα, και καθώς μεγαλώνουν η ένταση του προβλήματος τείνει να μειωθεί, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει καθυστέρηση στη διαδικασία εκμάθησης.

Αν ο μαθητής έχει πρόβλημα αντίληψης οπτικών ακολουθιών δεν μπορεί εύκολα ή καθόλου να αντιληφθεί τις σχέσεις μεταξύ των συμβόλων. Υπάρχουν πολλά είδη δοκιμασιών ώστε να διαγνωστεί αυτή η δυσλειτουργία. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν συχνά προβλήματα στα μαθηματικά (Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2010).

Προβλήματα στην ακουστική αντίληψη ή επεξεργασία

Οι μαθητές με μειωμένη ακουστική αντίληψη είναι αρκετά πιθανόν να αναπτύξουν και μαθησιακές δυσκολίες. Τέτοια προβλήματα σχετίζονται με τη δυσκολία επεξεργασίας και αναπαραγωγής ήχων μικρής διάρκειας, και με την παρουσία ακουστικών διαλλειμάτων. Έχουν γίνει πολλές σημαντικές έρευνες πάνω σε αυτόν τον τομέα, αλλά κυρίως με ιατρική και βιολογική κατεύθυνση παρά παιδαγωγική κατεύθυνση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007: 21).

1.3.2 Γλώσσα

Η σημαντικότερη εξήγηση για τις μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας είναι η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος. Κατά την άποψη αυτή, τα άτομα που παρουσιάζουν φωνολογικές δυσκολίες δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τα διακριτά μέρη του λόγου, δηλαδή τα μέρη από τα οποία αποτελείται μια λέξη. Ως εκ τούτου έχουν σημαντική δυσκολία χειρισμού τους.

Πιο αναλυτικά, δεν μπορούν να αντιληφθούν τα συστατικά μέρη της λέξης, δηλαδή το διαχωρισμό της σε λιγότερο σύνθετα μέρη, το χωρισμό των μερών σε συλλαβές, και το διαχωρισμό των συλλαβών στους φθόγγους και στα φωνήματα.

Μια από τις σημαντικότερες ενδείξεις για πιθανό φωνολογικό πρόβλημα, είναι η δυσκολία να κάνουν ομοιοκαταληξία, στην παραγωγή σύνθετων φωνημάτων και στη διάκριση της θέσης μιας λέξης ή ενός φωνήματος μέσα σε μια πρόταση ή λέξη (Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2010).

Δυσκολία υπάρχει επίσης σε ασκήσεις χειρισμού φωνημάτων, όπως η αντιστροφή μιας λέξης ή των φθόγγων μιας λέξης. Η δυσκολία στην πρόσθεση ή αφαίρεση ενός μέρους μιας λέξης αποτελεί σημαντικό δείγμα μαθησιακής δυσκολίας που σχετίζεται με τη γλώσσα, αλλά είναι και ταυτόχρονα χρήσιμες ασκήσεις βελτίωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων του ατόμου.

Το άτομο σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να γίνει προσπάθεια να αντιληφθεί τη δομή του προφορικού λόγου, που χωρίζεται σε λέξεις, που με τη σειρά τους χωρίζονται σε φωνήματα. Κατόπιν, θα πρέπει να μπορεί να συνδέει το γραπτό συμβολικό μέρος με το αντίστοιχο φώνημα, ώστε να μπορεί να αναδομεί από την αρχή προτάσεις με συγκεκριμένο νόημα.

Ο βαθμός φωνολογικής επίγνωσης πλέον θεωρείται ως ένας σημαντικότερος δείκτης εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών που σχετίζονται με τη γλώσσα, δείκτης που δεν περιέχει καθόλου το στοιχείο του δείκτη νοημοσύνης. Αν στο άτομο παρουσιαστεί αυτή η δυσκολία, δηλαδή μειωμένη ικανότητα φωνολογικής

επίγνωσης, τότε είναι εξαιρετικά πιθανόν το πρόβλημα να συνεχίσει να υπάρχει και σε μεγαλύτερη ηλικία, και ίσως την ενήλικη ζωή. Αυτό το γεγονός μας δείχνει ότι ο τρόπος αντίληψης της γλώσσας είναι βασικό στάδιο της ανάπτυξης κι της διαμόρφωσης του τρόπου ανάπτυξης του ανθρώπινου εγκεφάλου (Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2010).

Εκτός από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος υπάρχει και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Στο ζήτημα της ακαδημαϊκής εγκυρότητας ακόμα και σήμερα υπερισχύει η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος.

Κατά τη θεωρία αυτή, οι μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με τη γλώσσα δεν έχουν ως κύριο πρόβλημα τη φωνολογική επίγνωση, αλλά τον λανθασμένο τρόπο σύνδεσης οπτικών συμβόλων με συγκεκριμένο νόημα ή όνομα. Έτσι, η παραπάνω θεωρία εμπλουτίστηκε και υπάρχουν τρεις κατηγορίες μαθητών ανάλογα με το είδος ελλείμματος που έχουν:

- Άτομα με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης
- Άτομα με δυσκολία στην ταχύτητα ονομασίας συμβόλων
- Άτομα που παρουσιάζουν και τα δύο παραπάνω προβλήματα

(Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2010)

Όπως είναι αναμενόμενο η τρίτη κατηγορία παρουσιάζει τις πιο έντονες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ γενικά η δεύτερη ομάδα θεωρείται ότι παρουσιάζει τις λιγότερο έντονες. Για να εξηγήσουμε καλύτερα τη δεύτερη κατηγορία, σε αυτήν ανήκουν μαθητές που δεν μπορούν να ονομάσουν γρήγορα ή καθόλου γνωστά τους αντικείμενα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσκολίας σε κάθε ονομασία αντικειμένων του λόγου και την εμφάνιση λαθών. Επηρεάζει επίσης την ορθογραφία και γενικότερα τις σχολικές επιδόσεις τους (Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2010).

Ως τρόπος διάγνωσης της δυσκολίας αυτής είναι κυρίως τα ορθογραφικά ή νοηματικά λάθη που εμφανίζονται ανά τακτά διαστήματα. Ωστόσο όπως

αναφέραμε, η συγκεκριμένη υπόθεση δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε πρακτικό επίπεδο. Σε πρακτικό επίπεδο οι παρεμβάσεις που έγιναν είχαν απογοητευτικά αποτελέσματα. Συνεπώς, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η δυσκολία ονομασίας μπορεί να είναι απλά μια συνέπεια των φωνολογικών προβλημάτων και της δεξιότητας σύνδεσης του αντικειμένου με την αντίστοιχη φωνολογική πράξη.

Η αναγνωστική ικανότητα σχετίζεται και με άλλους παράγοντες, όπως η γνώση λεξιλογίου και η κατανόηση των εννοιών. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με τη γλώσσα συχνά έχουν πρόβλημα και στη σύνταξη μιας πρότασης, αλλά και στην επιλογή της κατάλληλης λέξης. Τα παραπάνω αποτελούν και έναν παράγοντα διάγνωσης πιθανής μαθησιακής δυσκολίας. Σε πολλές περιπτώσεις ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, εμφανίζεται και πρόβλημα μορφολογίας κατά την έκφραση του προφορικού λόγου.

Η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου κι η ανάπτυξη ικανοποιητικών αναγνωστικών δεξιοτήτων είναι ένας από τους τρόπους παροχής βοήθειας σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ακόμα και μεγαλύτερης ηλικίας. Προβλήματα εμφανίζονται επίσης και στο σημασιολογικό μέρος. Πολλά άτομα παρουσιάζουν προβλήματα κατανόησης βασικών εννοιών που μπορεί να εκφραστούν και ως πρόβλημα στην ανάγνωση (Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2010).

1.3.3 Προβλήματα μνήμης

Ως μνήμη θα ορίσουμε την ικανότητα του ατόμου να κωδικοποιεί, να αποθηκεύει και να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται από το περιβάλλον, καθώς και την ικανότητα του να τις ανακαλεί όποτε τις χρειαστεί.

Με βάση αυτό τον ορισμό θεωρούμε δεδομένο ότι θα υπάρχει σημαντική σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με τις διεργασίες της μνήμης. Η μνήμη σχετίζεται με όλες τις διαδικασίες της μάθησης, εφόσον είναι η διαδικασία κωδικοποίησης των πληροφοριών. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχει παρατηρηθεί ότι εμφανίζουν διαφοροποιήσεις στον τρόπο χρήσης της μνήμης. Ωστόσο υπάρχουν

αρκετές θεωρίες που παρουσιάζουν με ποιο τρόπο γίνεται αυτή η διαφοροποίηση και σε πιο στάδιο της μάθησης.

Η μνήμη κατά τον Sousa (2001) αποτελείται από τρία διακριτά μέρη:

- Μακροπρόθεσμη μνήμη
- Βραχυπρόθεσμη μνήμη
- Εργαζόμενη μνήμη

Η βραχύχρονη μνήμη είναι η διαδικασία καταγραφής των άμεσων ερεθισμάτων και η απομνημόνευσή του με τη μορφή κάποιας παράστασης, η οποία μπορεί να ανακληθεί.

Η μακροπρόθεσμη μνήμη είναι το σύνολο των πληροφοριών που έχουν κωδικοποιηθεί για μόνιμη συσσώρευση, και προφανώς έχουν τη δυνατότητα ανάκλησης. Η τρίτη μνήμη αφορά στη διαδικασία ανάκλησης κάποιου ερεθίσματος από τη μακροπρόθεσμη ή τη βραχυπρόθεσμη μνήμη.

Το μοντέλο αυτό ονομάζεται πολυδομικό. Κατά τον Sousa τα αισθητήρια όργανα λαμβάνουν πληροφορίες άπειρες και για πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Σε αυτό το διάστημα η προσοχή ή η συγκέντρωση ορίζει ποιες από αυτές θα καταγράψει στη βραχυπρόθεσμη μνήμη ο εγκέφαλος. Μερικές από αυτές μπορεί να μην είναι προϊόν προσοχής αλλά λόγω έντασης, όπως ένας ισχυρός ήχος.

Οι πληροφορίες που δεν καταγράφονται ξεχνιούνται, δηλαδή απορρίπτονται. Οι επιλεγμένες ή ισχυροποιημένες πληροφορίες μεταφέρονται στην βραχυπρόθεσμη μνήμη όπου μένουν για ένα ελάχιστο χρονικό διάστημα. Από αυτές ένα μέρος θα ξεχαστεί ενώ αυτές που θέλουμε να ισχυροποιήσουμε θα περάσουν ένα στάδιο σταδιακής επανάληψης μέχρι να μεταφερθούν στην μακροπρόθεσμη μνήμη. Ο χρόνος παραμονής στη μακροπρόθεσμη μνήμη είναι έως είκοσι περίπου δευτερόλεπτα και η κωδικοποίηση της πληροφορίας γίνεται με απλό τρόπο, σε λίγα και ορισμένα μέρη.

Η διαδικασία επανάληψης του ερεθίσματος είναι η εξής: στη βραχυπρόθεσμη μνήμη επαναλαμβάνεται το ερέθισμα ώστε να επαναληφθεί ο χρόνος παραμονής του για αντίστοιχο χρονικό διάστημα με το αρχικό, και κατόπιν από τη συνεχή επανάληψη μεταφέρεται στη μακροπρόθεσμη. Στη μακροπρόθεσμη μνήμη οι πληροφορίες από τα ερεθίσματα κωδικοποιούνται σε έννοιες- νοητικά σχήματα ώστε να γίνει μόνιμη αποθήκευση της πληροφορίας. Η νέα πληροφορία ενσωματώνεται σε κάποιο ήδη υπάρχον σύστημα πληροφοριών ή αποθηκεύεται ξεχωριστά (Izquierdo & συν., 1998).

Μπορεί επίσης η νέα πληροφορία που αποθηκεύτηκε απλά να καταργήσει κάποια άλλη πληροφορία που υπήρχε. Αν η νέα πληροφορία δεν κρίνεται ως αληθής ή ως χρήσιμη τότε εμπίπτει σε λήθη.

Το σημαντικότερο μέρος της μνήμης που αφορά περισσότερο την παρούσα εργασία είναι η εργαζόμενη μνήμη που αποτελεί τον πυρήνα της διαδικασίας και εκτελεί δύο ταυτόχρονες λειτουργίες: να ενσωματώνει τις νέες πληροφορίες ή να καταργεί τις παλιές, και ταυτόχρονα να ανασύρει τις μνήμες στη σκέψη του ατόμου όποτε θεωρηθούν χρήσιμες. Αυτές οι δύο διαδικασίες είναι ουσιαστικά ο μηχανισμός μάθησης του ατόμου, και από εκεί, μπορούμε να εξετάσουμε πώς πηγάζει ένα μέρος των μαθησιακών δυσκολιών (Izquierdo & συν., 1998)

Υπάρχει λοιπόν ένα πεδίο έρευνας που τείνει να αναπτυχθεί, που θα συνδυάζει τις μαθησιακές δυσκολίες με τη μνημονική διαδικασία. Η επίδραση του τρόπου καταγραφής της μνήμης στον τρόπο που μαθαίνει ένα άτομο είναι τεράστια, και μπορεί να συνδυαστεί με τον τρόπο αντίληψης των συμβόλων και των φωνολογικών τους αντίστοιχων. Μπορεί επίσης να επηρεάσει την ορθογραφία και όλα τα γλωσσικά ζητήματα.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν πρόβλημα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, και έχουν χαμηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες που απαιτούν ταχεία ανάκτηση πληροφοριών. Πρόβλημα επίσης υπάρχει και σε περιπτώσεις που απαιτούν ανάκτηση πληροφοριών ενώ έχει μεσολαβήσει σημαντικό χρονικό διάστημα. Τα παραπάνω μας δείχνουν ότι μπορεί να υπάρχουν τρεις περιπτώσεις σύνδεσης των μαθησιακών δυσκολιών με τα προβλήματα μνήμης:

- Λάθος στρατηγική απομνημόνευσης
- Μικρή βραχυπρόθεσμη μνήμη
- Αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα που οδηγεί σε λάθος ή αναποτελεσματική καταγραφή δεδομένων

Κατά τους Τζουριάδου και Μπάρμπα (2010) τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αναδύονται από την αποτυχία τους να ενσωματώσουν τα οπτικά και γλωσσικά μνημονικά ίχνη ενός οπτικά παρουσιασμένου ερεθίσματος τη στιγμή της αποθήκευσης. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή των προβλημάτων επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα στη μνημονική δυσκολία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Παρόλα αυτά, δεν έχει διευκρινιστεί αν τα προβλήματα μνήμης που παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν οργανικής φύσης πρόβλημα μνήμης ή αν αυτό προέρχεται από έλλειψη συγκέντρωσης. Μια ανακάλυψη σε αυτόν τον τομέα θα έδινε ουσιαστική ώθηση στην βοήθεια και βελτίωση των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

1.3.4 Συγκέντρωση

Η διάσπαση προσοχής είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα άτομα που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ως συγκέντρωση θα ορίσουμε την ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη πληροφορία ή σύνολο πληροφοριών, απορρίπτοντας εν πολλοίς τα γύρω ερεθίσματα. Η συγκέντρωση ωστόσο συνδέεται και με την ικανότητα επεξεργασίας των διαθέσιμων δεδομένων. Υπάρχουν δυο είδη συγκέντρωσης: η επιλεκτική συγκέντρωση που αφορά την ικανότητα πρόσληψης της πληροφορίας, και η συντηρούμενη συγκέντρωση που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να διατηρεί την προσοχή του στην πληροφορία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Ένα μεγάλο μέρος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούμε να θεωρήσουμε ότι παρουσιάζουν ταυτόχρονα και σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής ή και υπερκινητικότητα. Αν τα συμπτώματα είναι έντονα, τότε σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί αν λειτουργήσουν συνδυαστικά.

Ο τρόπος διάγνωσης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες που ταυτόχρονα εμφανίζουν συμπτώματα συνδρόμου ελλειμματικής προσοχής, είναι η δυνατότητα επικέντρωσής τους σε ένα έργο ή μια διαδικασία. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών δεν μπορεί να λειτουργήσει και να επικεντρωθεί για τον απαιτούμενο χρόνο, δηλαδή τον απαιτούμενο χρόνο ολοκλήρωσης του έργου.

Ωστόσο, από τις διαθέσιμες έρευνες δεν μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για τη σύνδεση των δύο διαταραχών. Υπήρχαν κάποιες ενδείξεις για εμφάνιση του συνδρόμου σε άτομα με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες αλλά μπορεί να οφείλεται και σε επιλεκτική προσοχή ή έλλειψη ενδιαφέροντος. Σε άλλες έρευνες δεν αναφέρονται καν προβλήματα προσοχής (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Αυτό που έχει παρατηρηθεί όμως είναι ότι ο βαθμός διάσπασης προσοχής των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες εξαρτάται από την ηλικία. Αρχικά εμφανίζεται σε πολύ μικρή ηλικία, δυο ή τριών ετών, και επανεμφανίζεται την περίοδο της έφηβης ζωής, γύρω στα δώδεκα με δεκατρία.

Αυτή η παρατήρηση μας δείχνει ότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να οφείλεται η διαταραχή αυτή σε επιλεκτική προσοχή και όχι σε γενικευμένο σύνδρομο έλλειψης προσοχής (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Κατά μια άλλη άποψη τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν το πρόβλημα ξανά στην εφηβεία, λόγω δυσκολίας αντίληψης των μαθημάτων. Τα περισσότερα άτομα με Μ.Δ. δεν έχουν την αντίστοιχη εκπαιδευτική εξέλιξη των άλλων ατόμων της ηλικίας τους με αποτέλεσμα να έχουν δυσκολία να συμβαδίσουν στις επιδόσεις με τους άλλους μαθητές και με το πρόγραμμα σπουδών.

Το πρόβλημα όσο η μειωμένη απόδοση μεταφράζεται σε αδιαφορία ή έλλειψη προσοχής εντείνεται ακόμα περισσότερο σε αυτή την ηλικία. Συνοπτικά, τα άτομα

με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ταυτόχρονα και διάσπαση προσοχής για τους παρακάτω λόγους:

- Η αργή επεξεργασία των πληροφοριών
- Η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών
- Η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος

Συνδυαστικά με τα προβλήματα μνήμης έχουν προταθεί και άλλες θεωρίες. Για παράδειγμα έχει προταθεί ότι η δυσκολία στη μνήμη ως ενδιάμεση διαδικασία, είναι αυτή που οφείλεται για την έλλειψη προσοχής.

Η δυσλειτουργία που έχουν αυτοί οι μαθητές στον τρόπο απομνημόνευσης και επεξεργασία των δεδομένων τους προκαλεί τη δυσκολία στο ακαδημαϊκό έργο, που με τη σειρά της προκαλεί στο άτομο δυσκολία παρακολούθησης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

1.3.5 Μεταγνώση

Κατά τον Flavel (1976) ως μεταγνώση θεωρούμε τη γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, την ενεργητική παρακολούθησή τους από τον ίδιο, καθώς και τις διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές.

Η χρήση του όρου και η ανάπτυξη του πεδίου της μεταγνώσης στην ψυχολογία και την παιδαγωγική έδωσε ώθηση για την ανάπτυξη νέων θεωριών. Σημαντική είναι η εικόνα που δημιουργείται για την επίδοση του μαθητή και η απόδοση της εικόνας του επιτυχημένου ή αποτυχημένου. Η αναπαραγωγή της εικόνας αυτής από τον ίδιο και το περιβάλλον συμβάλλουν ακόμα παραπάνω στη επιδείνωση της δυσκολίας.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα μεταγνωστικής φύσης τα σημαντικότερα από τα οποία είναι:

- Την αναγνώριση του μαθησιακού στόχου και του έργου που πρέπει να κάνουν. Επίσης δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα προβλήματα από θα συναντήσουν
- Στην εφαρμογή στρατηγικής
- Στον έλεγχο και παρακολούθησης της απόδοσης ενός έργου
- Στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, και των ιδίων τους των πράξεων

Οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν πρόβλημα στην αντίληψη του στόχου ενός έργου που πρέπει να κάνουν. Είτε δεν γνωρίζουν καθόλου τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες που θα συναντήσουν κατά την εκπόνηση του έργου, είτε πολλές φορές τις ερμηνεύουν λανθασμένα.

Αν δεν έχουν καμία γνώση του στόχου, συμμετέχουν με τρόπο τυχαίο ή αδιάφορο και συχνά καταλήγει σε αποτυχία. Στη δεύτερη περίπτωση κάνουν λανθασμένες επιλογές λόγω παρερμηνείας και πιθανώς πάλι να καταλήξουν σε αποτυχία. Αυτά τα χαρακτηριστικά θα τους οδηγήσουν σε γρήγορη παραίτηση από το έργο, γεγονός που συχνά παρερμηνεύεται ως άλλου τύπου παθογένεια. Κάθε έργο απαιτεί από πριν κάποιο σχεδιασμό, που θα εμπεριέχει τους στόχους και τα πιθανά προβλήματα που θα εμφανιστούν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Σύμφωνα με το σύστημα ICD-10, οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές εμφανίζονται σε παιδιά που χωρίς να έχουν κάποια εμφανή μειωμένη νοημοσύνη, έχουν καθυστέρηση σε κάποιος από τους τομείς δεξιοτήτων σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξής του. Οι κυριότερες αιτίες είναι οι παρακάτω:

- Αισθητηριακές διαταραχές (ακοής, όρασης κ.ά.)
- Νευρολογικά προβλήματα
- Περιβαλλοντικούς και συναισθηματικούς παράγοντες

Αρχίζουν να εμφανίζονται στη νηπιακή ηλικία και συνδέονται με βιολογικούς παράγοντες. Συνήθως υπάρχει σύνδεση με το κεντρικό νευρικό σύστημα. Διανύουν σταθερή πορεία, χωρίς υφέσεις και υποτροπές. Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι:

α) Εντάσσονται στις διαταραχές ψυχολογικής ανάπτυξης κι αυτό γιατί επηρεάζουν την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών

β) Ο όρος είναι περιγραφικός και όχι αιτιολογικός.

γ) Ο όρος διαταραχή σημαίνει ότι η ελλιπής απόδοση δεν αντιπροσωπεύει το κατώτερο σημείο της φυσιολογικής κατανομής, ούτε μια απλή καθυστέρηση της ανάπτυξης που μπορεί να καλυφθεί με το πέρασμα του χρόνου

δ) Συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές ή συμπτώματα.

ε) Καλύπτουν ευρύ φάσμα διαταραχών με μεγάλη ποικιλία συμπτωμάτων

στ) Δεν υπάρχει μία μοναδική αιτιολογία

ζ) Δεν είναι μία μόνιμη διαταραχή αλλά μεταλλάσσεται με το χρόνο

η) Πολλοί παράγοντες μπορούν να καθορίσουν την πρόγνωση

θ) Συνδυάζονται δευτερογενώς με κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Schery 1985, Silva et al 1987).

Οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από μια σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου του παιδιού (1-2 χρόνια πίσω από τη χρονολογική του ηλικία).

Η καθυστέρηση αυτή δεν οφείλεται σε:

- Νοητική υστέρηση
- Νευρομυϊκή ή κινητική διαταραχή
- Βαρηκοΐα
- Μορφολογική διαταραχή ή ανωμαλίες του μηχανισμού της ομιλίας
- Συναισθηματικούς παράγοντες
- Περιβαλλοντικούς παράγοντες

Στις διαταραχές αυτές διαταράσσεται στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης ο φυσιολογικός τρόπος ανάπτυξης του λόγου.

- Η διαταραχή αυτή μπορεί να συνυπάρχει με:
- Διαταραχές στην οπτική αντίληψη

- Ανωριμότητα ή διαταραχή στην αδρή και λεπτή κίνηση
- Ελαφρά βαρηκοΐα (Συχνές ωτίτιδες)
- Στραβισμό
- Δυσπραξία
- Υπερκινητικότητα
- Διάσπαση προσοχής
- Επιληψία
- Διαταραχές στη μάθηση (Βλασσοπούλου 2001).

2.1 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ

Οι αιτιολογικοί παράγοντες των Ειδικών Αναπτυξιακών διαταραχών του λόγου ανάγονται σε ανωριμότητα ή καθυστέρηση της νευρολογικής ωρίμανσης, σε κληρονομική επιβάρυνση, σε ιδιοσυστατικούς παράγοντες, σε αντίξοες περιγεννητικές συνθήκες (πρόωρος τοκετός, χαμηλό βάρος γέννησης, ανοξία κ.ά.) και σε ασθένειες (μηνιγγίτιδα κ.ά.) (Λαζαράτου, 2001).

2.2 ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ

Οι Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές του Λόγου και της Ομιλίας σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα διαταραχών όπως άγχος, προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, διαταραχές συμπεριφοράς, συναισθηματικές διαταραχές. Στην κλινική πρακτική συνυπάρχουν πολύ συχνά με Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων ή κινητικού συντονισμού.

2.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ Ε.Α.Δ. ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ

Ανώριμη ή διαταραγμένη φωνολογία

Στην έκφραση: παρατηρούνται απλοποιήσεις, παραλείψεις ή αντικαταστάσεις φθόγγων (λολόι-ρολόι, κουπί-κουμπί),

Στην κατανόηση: παρατηρείται αδυναμία κατανόησης και διαφοροποίησης φθόγγων

Διαταραγμένη σημασιολογική ανάπτυξη τόσο επιπέδου λέξης όσο και σε επίπεδο πρότασης

Στην έκφραση: παρατηρούνται παραφασίες, ανομίες, χρησιμοποίηση περιφράσεων, δυσκολίες εύρεσης κατάλληλης λέξης

Στην κατανόηση: παρατηρούνται δυσκολίες κατανόησης των δύο σημασιών μιας λέξης π.χ. κόρη-θυγατέρα, καρέκλα-θρόνος-σκαμνί και απόκτησης σημασιών και εννοιών.

Ανώριμη συντακτική ανάπτυξη (Δυσκολία στη μορφολογία)

Στην έκφραση: παρατηρείται φτωχή και τηλεγραφική δομή των προτάσεων.

Δεν χρησιμοποιούνται άρθρα και αντωνυμίες και η σειρά των λέξεων αντιστρέφεται π.χ. εγώ πάω γάλα πάρω

Στην κατανόηση: αγνοείται η μορφολογία. Δεν γίνονται κατανοητά οι χρόνοι και τα πρόσωπα των ρημάτων, ενικός-πληθυντικός, αριθμός, τα γένη και οι πτώσεις άρθρων, ουσιαστικών και επιθέτων π.χ. τρέχ-ουμε - τρέχ-αμε, τους ανθρώπους έχουν

Δυσκολία στη χρήση του λόγου

Στην έκφραση: Δεν χρησιμοποιούνται δομές ευγένειας. Έλλειψη ακριβολογίας, π.χ. Θέλω το μολύβι (ποιο από τα δύο;)

Στην κατανόηση: παρατηρούνται ότι δεν γίνονται κατανοητές καλυμμένες έννοιες ή το έμμεσο μήνυμα μιας πρότασης ή ενός κειμένου.

Διαταραγμένη άρθρωση

Δυσπραξία ή δυσσαθρία. Η άρθρωση είναι διαταραγμένη και τα λάθη στην προφορά των φθόγγων είναι συνηθισμένο φαινόμενο.

Διαταραγμένες ψυχογλωσσικές ικανότητες:

Ακουστική προσοχή και μνήμη (Δράκος, 1999), αργός ρυθμός επεξεργασίας του μηνύματος (Eisensohn 1972), ιδιαίτερες δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία των φωνημάτων και τη διαδοχή των ακουστικών ερεθισμάτων (Tallal & Pierch 1978).

2.4 ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΑΔ

Οι Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές του λόγου και της ομιλίας κατά το ICD-10 μπορεί να είναι:

- Προσληπτικού τύπου (Αντιληπτική Διαταραχή του Λόγου)
- Εκφραστικού τύπου (Διαταραχή στην Έκφραση του Λόγου)
- Ειδικές διαταραχές άρθρωσης
- Επίκτητη αφασία συνοδευόμενη από επιληψία (σύνδρομο Landau-Kleffnez)

Στις αντιληπτικές διαταραχές του λόγου η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί το λόγο είναι μικρότερη απ' αυτή που αντιστοιχεί στην ηλικία του. Συνυπάρχει σχεδόν πάντα με διαταραχές στην έκφραση του λόγου.

Όπως αναφέρουν οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991), τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτή τη διαταραχή ποικίλουν ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής και την ηλικία του παιδιού.

Τον 1ο χρόνο το παιδί μπορεί να μην αντιδρά στο άκουσμα οικείων λέξεων χωρίς το αντίστοιχο ερέθισμα.

Στα 2-3 χρόνια δεν μπορεί να ακολουθήσει απλές καθημερινές οδηγίες. Μεγαλώνοντας δυσκολεύεται στην κατανόηση του βασικού λεξιλογίου ή των αφηρημένων εννοιών, των χωροχρονικών εννοιών και παρουσιάζει περιορισμένο αυθόρμητο λόγο. Οι διαταραχές στην άρθρωση είναι συνηθισμένο φαινόμενο.

Στις διαταραχές της έκφρασης του λόγου η ικανότητα του παιδιού να εκφράζεται προφορικά είναι μικρότερη απ' αυτή που αντιστοιχεί στην ηλικία του ενώ η κατανόηση του λόγου είναι φυσιολογική.

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτή τη διαταραχή ποικίλουν ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής και την ηλικία του παιδιού.

Στα δύο (2) χρόνια απουσιάζουν ακόμα και μεμονωμένες λέξεις

Στα τρία (3) χρόνια απουσιάζει ακόμη και ο «τηλεγραφικός λόγος». Μεγαλώνοντας έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, κάνουν λάθη στη σύνταξη, δυσκολεύονται στη χρήση προθέσεων και αντωνυμιών, παραλείπουν σημαντικά στοιχεία των προτάσεων, δυσκολεύονται στην εκμάθηση καινούριων λέξεων.

Στις Ειδικές διαταραχές άρθρωσης το παιδί κάνει χρήση των φθόγγων σε επίπεδο κατώτερο από εκείνο που αντιστοιχεί στην ηλικία του. Παρατηρούνται παραλείψεις, υποκαταστάσεις και στρεβλώσεις φθόγγων και γενικά η προφορά του είναι λαθεμένη έτσι ώστε επηρεάζεται η διαύγεια και η σαφήνεια της ομιλίας του παρ' όλο που οι εκφραστικές κι αντιληπτικές του ικανότητες είναι φυσιολογικές (Αναγνωστόπουλος 2001).

Στην Επίκτητη αφασία συνοδευόμενη από επιληψία (σύνδρομο Landau- Kleffner) το παιδί ενώ είχε φυσιολογική γλωσσική εξέλιξη, χάνει βαθμιαία τόσο τις αντιληπτικές όσο και τις εκφραστικές του ικανότητες αλλά διατηρεί τη γενική νοημοσύνη του. Η

έναρξη της διαταραχής αρχίζει συνήθως μεταξύ 3-7 ετών και συνοδεύεται από διαταραχές στο ΗΕΓ κι επιληπτικές κρίσεις.

2.5 ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Η εκτίμηση του παιδιού με ΕΑΔ στο λόγο συμπεριλαμβάνει εκτός της Λογοπεδικής εκτίμησης

- Ακουλογικό έλεγχο
- Νοητικό και γνωστικό έλεγχο
- Ατομικό αναπτυξιακό, ιατρικό και οικογενειακό ιστορικό
- Εκτίμηση συναισθηματικών παραμέτρων και της προσωπικότητας του παιδιού
- Εκτίμηση λεπτής/αδρής κίνησης κι οπτικής αντίληψης
- Μαθησιακή εξέταση
- Νευρολογική εξέταση
- Διαφοροδιάγνωση.

Η διαφοροδιάγνωση είναι απαραίτητη για να μπορέσει ο ειδικός να αποκλείσει άλλες διαταραχές και να καταλήξει στο πιο κατάλληλο θεραπευτικό σχήμα.

2.6 ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΩΝ ΕΑΔ

Οι ΕΑΔ στο λόγο αντιμετωπίζονται με λογοθεραπεία και τεχνικές που εξαρτώνται από τη βαρύτητα της διαταραχής.

Η παρέμβαση δεν πρέπει να αποβλέπει μόνο στο λόγο αλλά και στην παράλληλη ψυχολογική στήριξη.

Η συμβολή και συμμετοχή των γονιών στη θεραπευτική αντιμετώπιση θεωρείται απαραίτητη γι' αυτό η συμβουλευτική γονέων προσφέρει σημαντική βοήθεια. Οι γονείς καλούνται να βοηθήσουν με τη στάση τους ώστε να μην εγκατασταθούν στο παιδί προβλήματα συμπεριφοράς που προέρχονται από τη μη δυνατότητα επικοινωνίας και να μην απογοητευθεί από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Στα μεγαλύτερα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές απαιτείται η συνεργασία ειδικού παιδαγωγού.

Τέλος, η ψυχοθεραπεία κρίνεται απαραίτητη όταν συνυπάρχουν συναισθηματικές διαταραχές, άγχος ή καταθλιπτικό συναίσθημα. (Λαζαράτου και Αναγνωστόπουλος 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΡΘΡΩΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

3.1 ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΡΘΡΩΤΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ

Η έννοια της φωνολογίας προϋπήρχε στην γλωσσολογία πριν χρησιμοποιηθεί από το πεδίο της λογοθεραπείας. Όταν ένα άτομο παρουσιάζει απόκλιση από τη μέση ομιλία, τότε η έννοια της φωνολογίας είναι εξαιρετικά χρήσιμο αναλυτικό εργαλείο. Παλαιότερα και κατά τη δεκαετία του 1970-1980 ο ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος ήταν οι αρθρωτικές διαταραχές, αλλά υπήρξε αναθεώρηση και διαχωρισμός.

Πολλοί ερευνητές θεώρησαν ότι τα δύο πεδία διαταραχών έπρεπε να διαχωριστούν για τον καλύτερο προσδιορισμό των διαταραχών, αι συνεπώς για την καλύτερη αντιμετώπισή τους (Bauman & Waengler, 2008).

Αρχικά υπήρξε σημαντική σύγχυση από τους περισσότερους ερευνητές στο διαχωρισμό των διαταραχών. Όπως συμβαίνει σχεδόν πάντα όταν εισάγεται ένας νέος επιστημονικός όρος, έπρεπε να επαναπροσδιοριστούν όλοι οι όροι που σχετίζονταν με αυτόν. Συνεπώς ως αρθρωτικές διαταραχές ορίστηκαν οι διαταραχές που σχετίζονται με τις περιφερικές κινητικές διαδικασίες της ομιλίας. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος εκφοράς του λόγου απέχει από τη μέση εκφορά στο επίπεδο δυσκολίας παραγωγής των φθόγγων σωστά. Αλλά όπως θα δούμε και παραπάνω οι αρθρωτικές διαταραχές έχουν και αυτές φωνολογική βάση.

Οι φωνολογικές διαταραχές μπορούν να οριστούν ως η δυσκολία του ατόμου να κατανοήσει και να παράγει φωνήματα μέσα σε ένα γλωσσικό σύστημα. Εδώ ήδη μπορούμε να παρατηρήσουμε κάποιες σημαντικές διαφορές από τις αρθρωτικές

διαταραχές. Οι φωνολογικές διαταραχές είναι ποιόν ανεπάρκειας κατανόησης και αναπαραγωγής των φωνημικών προτύπων.

Οι φωνολογικές διαταραχές συνεπώς μπορούν να διαχωριστούν από τις αρθρωτικές διαταραχές με κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Αρχικά οι φωνολογικές διαταραχές έχουν περισσότερο σχέση με την γλώσσα και την αντίληψη της συνολικά, παρά με κάποια μέρη της γλώσσας όπως οι αρθρωτικές διαταραχές.

Περισσότερες μελέτες έδειξαν ότι σε πολλές περιπτώσεις το πρόβλημα βρίσκεται στη συνολική χρήση της πραγματολογίας, της μορφοσύνταξης και τα σημασιολογικά επίπεδα οργάνωσης της γλώσσας. Σε αυτή την περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι η διαταραχή προήλθε από κακή χρήση, ή ελαττωματική ανάπτυξη των αρθρωτών, αλλά από τη συνολική ανάπτυξη του τρόπου χρήσης της γλώσσας.

3.1.1 Ορισμοί της φωνολογικής διαταραχής

Κατά τους Shriberg και Kwiatkowski (1982) ως φωνολογικές διαταραχές θεωρούμε ότι είναι το σύνολο των διαταραχών που σχετίζονται με κάθε πρόβλημα που προκύπτει στη διαδικασία παραγωγής λόγου. Ε αυτό τον ορισμό οι αρθρωτικές διαταραχές αποτελούν υποσύνολο των φωνολογικών διαταραχών.

Κατά τον Grunwell (1981) οι αναπτυξιακές φωνολογικές διαταραχές είναι το σύνολο των διαταραχών που χαρακτηρίζονται από ουδετεροποίηση ή έλλειψη κατάλληλων φωνητικών αντιθέσεων, ανεξάρτητα από την αιτία. Συνεπώς, με βάση αυτό τον ορισμό ένα πρόβλημα στην άρθρωση μπορεί να αποτελεί φωνολογική διαταραχή ή αρθρωτική και φωνολογική διαταραχή με την ευρεία έννοια ταυτόχρονα.

Ωστόσο, σε αυτούς τους ορισμούς υπάρχουν κάποια ζητήματα που έχουν βρει αντίθετους άλλους ερευνητές. Αν για παράδειγμα ένα παιδί έχει πρόβλημα στην εκφορά συγκεκριμένων φθόγγων όπως το [s] ή το [r], σημαίνει ότι ταυτόχρονα έχουν και πρόβλημα οργάνωσης και λειτουργίας της γλώσσας και των φωνημικών συστημάτων. Η παραπάνω παραδοχή είναι προφανές ότι δεν ισχύει. Συνεπώς,

απαιτείται διαχωρισμός των προβλημάτων που προέρχονται από λάθος χρήση των αρθρωτών, και των διαταραχών που προέρχονται από αιτίες που σχετίζονται με την οργάνωση και κατανόηση της γλώσσας.

Συχνά, ένα παιδί θα εμφανίσει τα χαρακτηριστικά και των δύο, τόσο των φωνητικών όσο και των φωνολογικών λαθών. Παρ' ότι η διαίρεση μεταξύ φωνητικής και φωνολογικής δυσκολίας μπορεί να παραμείνει μερικές φορές ασαφής, μια συστηματική προσπάθεια να γίνει διάκριση μεταξύ τους είναι μια σημαντική πτυχή των κλινικών αποφάσεων. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η εφαρμογή των φωνολογικών αρχών έχει συνεισφέρει σημαντικά για την κατανόηση των λαθών ομιλίας στα παιδιά. Ωστόσο, πολλοί θεραπευτές ενθουσιασμένοι από τις νέες αυτές ιδέες, έχουν αρχίσει να αγνοούν τη φωνητική, λόγω της ευθυγράμμισης με την παραδοσιακή προσέγγιση που βασίζεται στην κινητική.

Θεωρούμε λοιπόν, ότι ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο ειδών διαταραχών είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς έχει άμεση επίδραση στη θεραπεία που θα ακολουθηθεί από το λογοθεραπευτή. Οι αρθρωτικές και οι φωνολογικές διαταραχές, θα πρέπει να αναλύονται ξεχωριστά σε κάθε περίπτωση και να ακολουθείται η αντίστοιχη θεραπεία. Κατά τον Shelton (1993) υπάρχει και μια αντίστροφη σύνδεση μεταξύ φωνολογικών και αρθρωτικών διαταραχών: και οι αρθρωτικές και οι φωνολογικές έννοιες θεωρούνται απαραίτητες στην κατανόηση ενός γλωσσικού συστήματος, αλλά λειτουργούν συνεργατικά η μία προς την άλλη. Οι φωνολογικές έννοιες μπορούν να χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα με τις μεθόδους της κλασικής φωνητικής.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι παλαιότερα όλα τα προβλήματα παραγωγής λόγου θεωρούταν ότι προέρχονται από προβλήματα στην άρθρωση, και οι φωνολογικές διαταραχές δεν είχαν ακόμα προσδιοριστεί.

3.1.2 Αναπτυξιακές φωνολογικές διαταραχές

Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στο να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο, που ο λογοθεραπευτής να μπορεί να χρησιμοποιήσει θεραπείες και για περιπτώσεις που

το πρόβλημα οφείλεται καθαρά σε αρθρωτική διαταραχή, αλλά και στην περίπτωση που το πρόβλημα προέρχεται από βαθύτερες αιτίες αντίληψης του λόγου. Για αυτό το λόγο δημιουργήθηκε μια ομάδα διαταραχών που καλείται «αναπτυξιακές φωνολογικές διαταραχές» και υπάρχει περίπτωση να προκλήθηκαν από τους παρακάτω παράγοντες, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.1 :

Άλλες αναπτυξιακές και νευρολογικές διαταραχές, όπως και νοητικές διαταραχές της ομιλίας, ή νοητική υστέρηση, αισθητηριακές βλάβες, οι οποίες επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο την ανάπτυξη των ήχων της ομιλίας.
Μπορεί να έχουν προκληθεί από λειτουργικές διαταραχές της άρθρωσης, οι οποίες εμφανίζονται ως αδυναμία παραγωγής συγκεκριμένων φθόγγων παρά την έλλειψη οργανικής ανωμαλίας.
Μπορεί να έχουν προκληθεί από δυσπλασίες του συστήματος ομιλίας.
Μπορεί να έχουν προκληθεί από δυσκολίες γνωστικού τύπου που αφορούν στη γλωσσική γνώση και οργάνωση των ήχων στον εγκέφαλο.

Πίνακας 3.1 Πιθανές αιτίες εμφάνισης των αναπτυξιακών φωνολογικών διαταραχών

Είναι εξαιρετικά σημαντικό λοιπόν, ο κάθε θεραπευτής να έχει μια σωστή διάγνωση, ώστε να μπορέσει να ακολουθήσει μια θεραπεία που να είναι ευδιάκριτες οι αναπτυξιακές φωνολογικές διαταραχές, τα αρθρωτικά προβλήματα και οι φωνολογικές διαταραχές.

Κατά τους Beveridge και Conti Ramsen (1978), γίνεται η παρακάτω ταξινόμηση για τις αρθρωτικές φωνολογικές διαταραχές:

Ταξινόμηση
φωνολογικών/αρθ
ρωτικών
διαταραχών

<i>Αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή</i>	<i>Αρθρωτική Διαταραχή</i>
<p>Ελλιπής ή λανθασμένη παραγωγή φωνημάτων της γλώσσας του παιδιού, τα οποία έχουν κατακτήσει παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Τα φωνολογικά προβλήματα παρατηρούνται παρά την επιδειχθείσα αρτιότητα της δομής και λειτουργίας του μηχανισμού της ομιλίας.</p>	<p>Προκαλείται είτε από ανατομικές ανωμαλίες στην διάπλαση των δομών και των οργάνων του μηχανισμού της ομιλίας είτε από την ανώμαλη νευρομυική λειτουργία του.</p>

Πίνακας 3.2 ταξινόμηση των φωνολογικών αρθρωτικών διαταραχών κατά τους Beveridge και Conti Ramsen

3.2 ΑΡΘΡΩΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Οι αρθρωτικές δομές βασίζονται στους αρθρωτές, που είναι τα όργανα στα οποία βασίζεται το σύστημα ομιλίας. Η δημιουργία φθόγγων γίνεται με κινήσεις των αρθρωτών, που αλλάζουν σχήμα επιτρέποντας στον αέρα να διέρχεται με διαφορετικό τρόπο παράγοντας διαφορετικούς ήχους. Οι φθόγγοι είναι οι αντηχήσεις που παράγονται καθώς οι αρθρωτές αλλάζουν το σχήμα της στοματολαρυγγικής κοιλότητας. Συνολικά οι αρθρωτικές δομές είναι οι παρακάτω, αν και ανά γλώσσα μπορούν να υπάρχουν διαφοροποιήσεις:

- Στην υπεργλωττιδική περιοχή είναι τα χείλη
- Η φατνιακή περιοχή η οποία βρίσκεται στα όρια της υπερώας και των κοπτήρων της άνω γνάθου
- Η σκληρή υπερώα
- Η μαλακή υπερώα
- Η στοματική κοιλότητα
- Η ρινική κοιλότητα
- Η φαρυγγική κοιλότητα
- Η τραχεία

Οι αρθρωτές μπορούν να έρχονται σε περιπτώσεις σε επαφή μεταξύ τους παράγοντας φθόγγους. Τέτοια περίπτωση είναι οι διχειλικοί φθόγγοι, που κατά την παραγωγή τους έρχεται σε επαφή η φατνιακή περιοχή με τη γλώσσα που βρίσκεται στη στοματική κοιλότητα.

Η περιγραφή του συστήματος των αρθρωτών στην στοματοφαρυγγική κοιλότητα διαφέρει ανάλογα με τον αναλυτή. Σύμφωνα με τους Browman και Goldstein (1990), οι κύριοι αρθρωτές είναι :

- Άνω χείλος

- Κάτω χείλος
- Η κάτω γνάθος
- Η άκρη της γλώσσας
- Η προράχη της γλώσσας
- Η ράχη της γλώσσας
- Η μαλακή υπερώα

Πολλές φορές η άρθρωση ταυτίζεται με την ομιλία ενός ατόμου. Ωστόσο, ανάλογα με το λόγο χρήσης των δύο εννοιών μπορεί να σημαίνουν διαφορετικά αντικείμενα. Ως άρθρωση θα ορίσουμε το σύνολο των κινητικών διεργασιών που δημιουργούν τις βασικές δομές, που έχουν σκοπό να εκφραστούν σε ομιλία.

Η αρχική διαδικασία κατάκτησης των κινήσεων της άρθρωσης, περιλαμβάνει μια βασική εκμάθηση δεξιοτήτων. Σταδιακά το άτομο αρχίζει να χειρίζεται τις αρθρωτικές του δομές με ακριβή τρόπο, με μεγαλύτερη ταχύτητα και ευχέρεια.

Συνεπώς, η εκμάθηση της άρθρωσης είναι μια κατάκτηση κινητικών δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, μόλις ο άνθρωπος κατακτά αυτές τις δεξιότητες σε μεγαλύτερο βαθμό, μαθαίνει και τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες. Είναι λάθος να θεωρούμε ότι η κατάκτηση της άρθρωσης είναι μια διαδικασία που τελειώνει σε πολύ μικρή ηλικία, για παράδειγμα ένα παιδί πέντε ετών έχει πολύ καλύτερη άρθρωση από ένα παιδί τριών ετών, και αυτή η διαδικασία μπορεί να συνεχίζεται μέχρι αρκετά μεγαλύτερη ηλικία. Τα άνθη που παρουσιάζονται στην άρθρωση είναι φυσιολογική συνέπεια της εκμάθησης, και δεν μπορούν να θεωρηθούν αρθρωτικά προβλήματα όταν βρίσκονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο ηλικιακό όριο. Γενικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η άρθρωση είναι μια ειδική, σταδιακά αναπτυσσόμενη κινητική ικανότητα, που περιλαμβάνει κυρίως τις περιφερικές κινητικές διαδικασίες.

Η αρθρωτική διαταραχή αρχίζει να εμφανίζεται όταν το άτομο σε μια ηλικία αποκλίνει αρκετά από τα άτομα της ίδιας ηλικίας στις δεξιότητες άρθρωσης. Η διαταραχή άρθρωσης είναι η διαταραχή που περιγράφει τη δυσκολία του ατόμου

να φέρει εις πέρας τις κινητικές διαδικασίες που σχετίζονται με την παραγωγή λόγου.

Υπάρχει συγκεκριμένη κατάταξη των αρθρωτικών λαθών, από την οποία μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα, για την αρθρωτική ανάπτυξη ενός ατόμου, και για την ύπαρξη ή μη αρθρωτικών προβλημάτων. Προφανώς όσο μικρότερη είναι η ηλικία τόσο περισσότερα λάθη δεν θεωρούνται αρθρωτικά προβλήματα. Τα λάθη μπορεί να θεωρηθούν τυπικά και μη τυπικά λάθη. Με τη χρήση της φωνητικής, που είναι το πεδίο που ασχολείται με τη γνώση της ομιλίας και των ήχων της ομιλίας, μπορούμε να κάνουμε ανάλυση της άρθρωσης και στην πορεία θεραπεία των αρθρωτικών προβλημάτων.

Το παιδιά ωστόσο με αρθρωτικές διαταραχές έχουν συχνά και άλλα προβλήματα, όπως απόκλιση από τη μέση ακαδημαϊκή επίδοση, προβλήματα μνήμης, προβλήματα κατανόησης και ανάπτυξης σκέψης και γενικότερα έλλειμα στην επεξεργασία των πληροφοριών.

3.2.1 Τα αίτια των διαταραχών άρθρωσης

Επειδή όπως αναφέραμε η άρθρωση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία εκμάθησης κινητικών δεξιοτήτων, πολλές άλλες ασθένειες μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για την εμφάνιση προβλημάτων άρθρωσης.

Κριτήρια για την σοβαρότητα του προβλήματος άρθρωσης	(0) φυσιολογική	(1) ήπια	(2) μέτρια	(3) σοβαρή

	Ασυνέπειες στα λάθη	Μπορεί να επηρεαστεί η κατανόηση	Περισσότερα από 8 φωνήματα λανθασμένα
	Λανθασμένη παραγωγή σε 1-3 ήχους της ομιλίας	Περί τα 4-8 φωνήματα λανθασμένα	Δυσκολεύει την επικοινωνία
			Δεν είναι όλα τα φωνήματα διαταραγμένα

Πίνακας 3.3 Τα κριτήρια διάγνωσης της σοβαρότητας των αρθρωτικών προβλημάτων

Γνωρίζοντας όμως την πραγματική αιτία ή τις πραγματικές αιτίες εμφάνισης των προβλημάτων άρθρωσης μπορεί ο λογοθεραπευτής να δημιουργήσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα θεραπείας. Αν για παράδειγμα το άτομο έχει αδυναμία στους απαραίτητους μύες της άρθρωσης υπάρχει εντελώς διαφορετική προσέγγιση, από το αν υπήρξε κάποια καθυστέρηση ανάπτυξης της δεξιότητας. Οι παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα άρθρωσης είναι πάρα πολλοί, αλλά μπορούμε να κάνουμε μια κατηγοριοποίηση με βάση τη συχνότητα εμφάνισης:

- Προβλήματα ακοής
- Προβλήματα ανάπτυξης των μυών της ομιλίας
- Συναισθηματική ή ψυχολογική διαταραχή
- Πρόβλημα στην κατασκευή των αρθρωτών
- Καθυστέρηση ανάπτυξης

- Ακουστικό έλλειμα, προβλήματα ακουστικής επεξεργασίας και αισθητικοκινητικά ελλείματα

3.3 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

Κατά το εγχειρίδιο DSM-IV (1994) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας, ως φωνολογικής διαταραχή ορίζουμε την «αδυναμία στη χρήση αναπτυξιακά αναμενόμενων ήχων της ομιλίας για την ηλικία και τη διάλεκτο, και περιλαμβάνει λάθη στην παραγωγή των ήχων, τη χρήση των ήχων, αλλά και την οργάνωση και τον συμβολισμό τους, τα οποία δεν περιορίζονται σε λάθη παράλειψης ήχων ή αντικαταστάσεις ενός ήχου από έναν άλλο. Η φωνολογική διαταραχή δεν συνοδεύεται από προβλήματα ακοής ή άλλα γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά ή συμπεριφορικά προβλήματα». Η φωνολογία είναι ένας κλάδος της γλωσσολογίας, που τις τελευταίες δεκαετίες χρησιμοποιείται και από τη λογοθεραπεία, που ασχολείται με την περιγραφή των φωνημάτων και των φωνητικών συστημάτων που χρησιμοποιούνται από τη γλώσσα. Ο κλάδος αυτός της γλωσσολογίας ασχολείται πιο συγκεκριμένα με την κατηγοριοποίηση και οργάνωση των γνώσεων πάνω στα φωνήματα. Η φωνολογία επίσης, περιλαμβάνει την καταγραφή των φωνημάτων της γλώσσας στον λόγο, έτσι ώστε να έχουν διαφοροποιητική σημασία. Ωστόσο, μεγάλη σημασία έχει και το πώς τα φωνήματα αυτά οργανώνονται για την απόδοση τους στην γλώσσα. Μια τέτοια περιγραφή μπορεί να φανερώσει πως τα φωνήματα μπορούν αλλά και όχι, να οργανωθούν για να σχηματίσουν λέξεις με νόημα. Η φωνοτακτική δομή αναφέρεται στην περιγραφή των επιτρεπόμενων συνδυασμών των φωνημάτων σε μια συγκεκριμένη γλώσσα.

3.4 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΑΡΘΡΩΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ

Σύμφωνα με το DSM-IV υπάρχουν τα εξής κριτήρια για διάγνωση φωνολογικής διαταραχής:

1) Αποτυχία στην χρήση αναπτυξιακά αναμενόμενων ήχων της ομιλίας, οι οποίοι είναι ανάλογοι της ηλικίας της διαλέκτου (λάθη στην παραγωγή, τη χρήση, την έκφραση ή την οργάνωση ενός ήχου, αλλά χωρίς να περιορίζεται σε υποκαταστάσεις ενός ήχου με άλλο ή παραλείψεις ήχων).
2) Οι δυσκολίες στην παραγωγή του ήχου της ομιλίας παρεμποδίζουν τη σχολική ή επαγγελματική απόδοση, ή την κοινωνική επικοινωνία.
3) Αν υπάρχει Νοητική Καθυστέρηση, κινητικό ελάττωμα του λόγου ή αισθητηριακό ελάττωμα, περιβαλλοντική αποστέρηση, οι δυσκολίες της ομιλίας είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως συνοδεύουν αυτά τα παιδιά

Πίνακας 3.4 Τα κριτήρια διάγνωσης των φωνολογικών διαταραχών με βάση το DSM-IV της APA

Με βάση την Τεκτονίδου (2014) υπάρχουν τα εξής κλινικά χαρακτηριστικά αναπτυξιακής φωνολογικής διαταραχής:

- Μειωμένη καταληπτότητα της ομιλίας του παιδιού από μη οικεία ενήλικα πρόσωπα.
- Περισσότερες αντικαταστάσεις από αποκοπές φωνημάτων με την πάροδο του χρόνου.
- Μείωση της αποτελεσματικότητας στην επικοινωνία του παιδιού με τους άλλους.
- Το φωνολογικό σύστημα δεν είναι ανάλογο με αυτό που επιτάσσουν τα φυσιολογικά πρότυπα για τη δεδομένη χρονολογική ηλικία.
- Συστηματική δυσκολία στην παραγωγή φωνημάτων σε διάφορες θέσεις μέσα στις λέξεις
- Γνωστικό έλλειμμα στην επίγνωση των φωνολογικών χαρακτηριστικών που επηρεάζει την ακριβή παραγωγή των φωνημάτων.

Όμως θα πρέπει να διαχωριστούν τα χαρακτηριστικά διάγνωσης μεταξύ φωνολογικών και αρθρωτικών διαταραχών. Στο παρακάτω Πίνακα 3.5 παρουσιάζονται τα διαφορετικά κριτήρια διάγνωσης:

Αρθρωτικές διαταραχές	Φωνολογικές διαταραχές
Φωνητικά λάθη -δυσκολία με την μορφή των ήχων ομιλίας	Φωνημικά λάθη
Προβλήματα στην παραγωγή των ήχων της ομιλίας	Οι φωνημικές δυσκολίες μπορεί να επηρεάζουν και άλλες περιοχές της γλώσσας
Δυσκολίες στην μορφή των ήχων της ομιλίας	Δυσκολίες με την λειτουργία των φωνημάτων
Η ομιλία παράγεται με δυσκολίες και επηρεάζονται και άλλες περιοχές της γλωσσικής ανάπτυξης	Οι διαταραχές αυτές αποτελούν δυσκολία στην κατανόηση της οργάνωσης των φωνημάτων μέσα στο σύστημα της γλώσσας

Πίνακας 3.5 Διαφορετικά κριτήρια διάγνωσης μεταξύ αρθρωτικών και φωνολογικών διαταραχών

Οι τρεις περισσότερο συνήθεις διαταραχές αρθρωτικού και φωνολογικού τύπου που εμφανίζονται σε μικρές ηλικίες είναι η λεκτική απραξία, η δυσαρθρία και η φωνολογική διαταραχή. Η διαφοροδιάγνωση είναι το πρώτο στάδιο διάγνωσης, και υπάρχουν κάποια βασικά κριτήρια. Παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 3.6:

Λεκτική Απραξία	Δυσαρθρία	Σοβαρή Φωνολογική Διαταραχή
Καμία αδυναμία, έλλειψη συντονισμού ή παράλυση του μυϊκού συστήματος της ομιλίας	Περιορισμένη δύναμη και συντονισμός του μυϊκού συστήματος της ομιλίας που οδηγεί σε ανακριβή παραγωγή ομιλίας και αλλοιώσεις	Καμία αδυναμία, έλλειψη συντονισμού ή παράλυση του μυϊκού συστήματος της ομιλίας
Καμία δυσκολία στον ακούσιο μηχανισμό κινητικού ελέγχου για μάσηση, κατάποση κλπ., εκτός εάν συνυπάρχει στοματική απραξία	Δυσκολία στον ακούσιο μηχανισμό κινητικού ελέγχου για μάσηση, κατάποση κλπ., εξαιτίας της μυϊκής αδυναμίας και της έλλειψης συντονισμού	Καμία δυσκολία στον ακούσιο μηχανισμό κινητικού ελέγχου για μάσηση και κατάποση
Ασυνέπειες στην άρθρωση-η ίδια λέξη μπορεί να παραχθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους	Η άρθρωση μπορεί να παρουσιάζεται εμφανώς "διαφορετική" εξαιτίας των ασυνεπειών, αλλά με σταθερά γενικά λάθη	Σταθερά λάθη στην άρθρωση που συχνά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν (πρόσθια, τριβόμενα κλπ.)
Τα λάθη που παρατηρούνται μπορεί να είναι αντικαταστάσεις, παραλείψεις,	Γενικά τα λάθη που	Τα λάθη που παρατηρούνται

προσθέσεις και επαναλήψεις, συχνές απλοποιήσεις λεξικών μορφών. Τάση για παραλήψεις στην αρχική θέση.	παρατηρούνται είναι αλλοιώσεις	μπορεί να είναι αντικαταστάσεις, παραλήψεις, αλλοιώσεις κλπ. Παραλήψεις σε τελική θέση συχνότερα από αρχική θέση. Παραμορφώσεις φωνηέντων, όχι τόσο συχνές
Τα λάθη αυξάνονται ανάλογα με το μέγεθος της λέξης/ φράσης	Μπορεί να λιγότερο ακριβής στην αυθόρμητη ομιλία παρά σε μεμονωμένες λέξεις	Τα λάθη είναι γενικά σταθερά καθώς το μέγεθος των λέξεων/ φράσεων αυξάνεται
Μετά από προετοιμασία, η "αυθόρμητη" ομιλία παράγεται εύκολα, η πραγματικά αυθόρμητη ομιλία όμως είναι αρκετά δύσκολη	Καμία διαφορά στον τρόπο που παράγεται η ομιλία ανάλογα με την περίπτωση	Καμία διαφορά στον τρόπο που παράγεται η ομιλία ανάλογα με την περίπτωση
Οι δεξιότητες γλωσσικής αντίληψης είναι συνήθως πολύ καλύτερες από τις δεξιότητες έκφρασης	Τυπικά, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ αντιληπτικών και εκφραστικών δεξιοτήτων	Μερικές φορές υπάρχουν διαφορές μεταξύ αντιληπτικών και εκφραστικών δεξιοτήτων
Ο ρυθμός και ο τόνος της ομιλίας διαταράσσονται, ενώ μπορεί να σημειωθεί προσπάθεια τοποθέτησης	Ο ρυθμός και ο τόνος της ομιλίας διαταράσσονται ανάλογα με τον τύπο της δυσαρθρίας (σπαστική, χαλαρή κλπ.)	Τυπικά, δεν παρουσιάζεται διαταραχή του ρυθμού ή του τόνου
Γενικά καλός έλεγχος του ύψους και της έντασης, ίσως με περιορισμένο εύρος κατά την ομιλία	Μονότονη φωνή, δυσκολία ελέγχου ύψους και έντασης	Καλός έλεγχος ύψους και έντασης, κανένας περιορισμός στο

		εύρος κατά την ομιλία
Ποιότητα φωνής αντίστοιχη της ηλικίας	Η ποιότητα φωνής μπορεί να είναι βραχνή, τραχιά, υπερρινική κλπ., ανάλογα με τον τύπο της δυσαρθρίας	Ποιότητα φωνής αντίστοιχη της ηλικίας

Πίνακας 3.6 Κριτήρια διαφοροδιάγνωσης μεταξύ λεκτικής απραξίας, δυσαρθρίας και φωνολογικής διαταραχής

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

4.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ

Εδώ και αρκετό καιρό οι επιστήμονες που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες και άλλες μορφές διαταραχών που σχετίζονται με το γνωστικό πεδίο, άρχισαν να στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς τις διεργασίες της γλωσσικής ανάπτυξης.

Τα πεδία έρευνας που ονομάζουμε φωνολογική επεξεργασία έχει διευρυνθεί, και πλέον θεωρείται ότι οι ικανότητες που αναπτύσσει το άτομο στην αντίληψη και χρήση της γλώσσας σε μικρή ηλικία δεν σχετίζονται μόνο με τον προφορικό λόγο, αλλά και με τον γραπτό λόγο και με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το

άτομο. Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης και η μνήμη, όπου θα δούμε τις διαφορές μεταξύ βραχυπρόθεσμης, ενεργής και μακροπρόθεσμης μνήμης. Οι διαταραχές στην φωνολογική επεξεργασία σχετίζονται άμεσα με αυτό που παλαιότερα θα αποκαλούσαμε δυσλεξία.

Συγκεκριμένα υπάρχουν σημαντικότερες ενδείξεις, και σε κάποιες περιπτώσεις αποδείξεις, ότι η φωνολογική επεξεργασία σχετίζεται με τις ικανότητες στη γραφή, την ανάγνωση, την ορθογραφία στις γλώσσες που χρησιμοποιούν αλφαβητικά συστήματα. Η δομή της ελληνικής γλώσσας είναι βασισμένη στην μετατροπή συμβόλων σε φθόγγους και αντίστροφα, και ως εκ τούτου ο τρόπος λειτουργίας μιας φωνολογικής γλώσσας ορίζει ότι η εκφορά των φθόγγων και η λειτουργία των συμβόλων είναι αλληλένδετες διαδικασίες.

Όταν ένα άτομο παρουσιάζει κάποιο έλλειμμα στην φωνολογική επεξεργασία είναι πιθανόν να αναπτύξει στην πορεία και άλλες συγγενείς διαταραχές, που σχετίζονται με τον τρόπο αντίληψης της λειτουργίας της γλώσσας. Τέτοια ελλείματα μπορεί να είναι:

- Δυσκολία στη διαμόρφωση των ακριβών αναπαραστάσεων των φωνολογικών πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη
- Μειωμένη ταχύτητα πρόσβασης στις ήδη καταχωρημένες λεκτικές πληροφορίες στη μακροπρόθεσμη μνήμη
- Ελλείμματα στην αντίληψη του χαμηλού γλωσσικού επιπέδου
- Ανεπαρκής φωνολογική επίγνωση
- Ανεπαρκής χρήση των φωνολογικών πληροφοριών στην ενεργό μνήμη
- Δυσκολία την παραγωγή φωνολογικών ακολουθιών

Η επιστημονική ανάλυση της φωνολογικής επεξεργασίας έχει τρεις βασικούς τομείς που έχουν αναπτυχθεί σχετικά ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο. Αυτοί οι τομείς είναι:

Η φωνολογική επίγνωση και η κατασκευή της

Η κωδικοποίηση την ενεργό μνήμη των φωνολογικών προσλαμβανουσών

Η ανάκτηση των φωνολογικών δεδομένων από τη μακροπρόθεσμη μνήμη

Ο πρώτος τομέας αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αντιλαμβάνεται τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας και να χειρίζεται τη δομή της. Ο δεύτερος τομέας αναφέρεται στην ικανότητα κωδικοποίησης των πληροφοριών και διατήρησης τους μέσω φωνολογικών αναπαραστάσεων. Ο τρίτος τομέας αναφέρεται στην ικανότητα ανάκτησης πληροφοριών και αναπαραστάσεων από τη μακροπρόθεσμη μνήμη.

Οι περισσότερες σύνθετες γνωστικές λειτουργίες απαιτούν περισσότερες από μια ικανότητες συνδυαστικά. Για παράδειγμα όταν το άτομο καλείται να αναγνώσει ένα κείμενο θα πρέπει να μπορεί να ανακτά τα φωνήματα που αντιστοιχούν σε κάθε σύμβολο, να προφέρει τις λέξεις συνολικά και αν μπορεί να αναγνωρίζει γνωστά μοτίβα μικρών λέξεων που θα προφέρει άμεσα.

Το άτομο καθώς αναπτύσσει τις φωνολογικές και γλωσσικές του ικανότητες μπορεί πλέον να αναγνωρίζει τις λέξεις σαν συμπαγή σύμβολα και όχι σαν ξεχωριστούς φθόγγους, διαδικασία που πρέπει να προκύψει ως αποτέλεσμα ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης.

Τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση, στη φωνολογική ανακωδικοποίηση στη λεξιλογική πρόσβαση και στη φωνητική ανακωδικοποίηση στην ενεργό μνήμη, εμφανίζονται να είναι και η αιτία πολλών δυσκολιών αποκωδικοποίησης και ο κοινός παρονομαστής σε παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες.

4.2 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί μόνο ένα μέρος αυτού του πεδίου που ονομάζουμε φωνολογική επεξεργασία. Είναι μια ικανότητα του ατόμου που υπερβαίνει την απλή χρήση της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας και σχετίζεται με την αντίληψη της δομής της ίδιας της γλώσσας.

Με την αντίληψη της δομής της γλώσσας επέρχεται η χρήση της, με τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τα δομικά της στοιχεία. Η ίδια διαδικασία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη περισσότερο σύνθετων δεξιοτήτων, όπως ο γραπτός λόγος.

Το άτομο για να έχει ικανοποιητική φωνολογική επίγνωση θα πρέπει να μπορεί να κατέχει τις δεξιότητες :

- Της αναγνώρισης
- Απομόνωσης
- Ταύτισης
- Ανάλυσης
- Σύνθεσης
- Προσθήκης
- Διαγραφής
- Αντικατάστασης φωνημάτων
- Παραγωγή νέων λέξεων ή ψευδολέξεων

Ωστόσο όπως σταδιακά συμβαίνει και στα σύμβολα με τις λέξεις, δηλαδή οι λέξεις αποκτούν νόημα ως ενιαία οντότητα και όχι σαν σύνολο φθόγγων, έτσι γίνεται και με τον προφορικό λόγο και τις λέξεις. Ο προφορικός λόγος συνιστά ένα ενιαίο σύνολο με συνέχεια και διάρθρωση και δεν είναι απλά μια αλληλουχία λέξεων. Επομένως, ακόμα και σε επίπεδο λέξης στο ρέοντα λόγο δεν υπάρχει άμεση αντιστοιχία στο διαχωρισμό, μεταξύ της υποκείμενης φωνολογικής δομής και του ήχου.

Συνεπώς θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο λόγος γενικά δεν είναι μόνο ένα σύνολο φωνημάτων που απλά κωδικοποιούνται και χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες θέσεις, αλλά θα λέγαμε περισσότερο ότι είναι ένα αντιληπτικό φαινόμενο που συνδυάζει ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα.

Αρχικά όμως το άτομο θα πρέπει να αποκτήσει τη δυνατότητα αντίληψης της δομής της γλώσσας. Αυτή η διαδικασία συμβαίνει όταν συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος μπορεί να αποδομηθεί σε φωνήματα, τα οποία μπορούν να παρασταθούν γραπτώς. Ακολούθως αρχίζει να ανακαλύπτει τα σύμβολα που αντιστοιχούν στα επί μέρους φωνήματα και τέλος καταλήγει στις πιο σύνθετες διεργασίες της ορθογραφίας και της ανάγνωσης.

Πλέον, έχουν δημιουργηθεί δείκτες και κλίμακες με τις οποίες μπορεί να καθοριστεί ο βαθμός φωνολογικής επίγνωσης του κάθε παιδιού, οι οποίες κλίμακες ποικίλλουν σε τρόπο προσέγγισης και πολυπλοκότητα. Παραδείγματα είναι στο παρακάτω πίνακα:

Δοκιμασίες
<i>Αναγνώριση φωνήματος</i>
<i>Αναγνώριση κοινού φωνήματος στις λέξεις</i>
<i>Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας</i>
<i>Απομόνωση</i>
<i>Ανάλυση</i>
<i>Απαρίθμηση</i>
<i>Προσδιορισμός του διαγραμμένου φωνήματος</i>
<i>Σύνθεση</i>
<i>Διαγραφή</i>
<i>Αντικατάσταση</i>

Πίνακας 4.1 Πιθανές δοκιμασίες προσδιορισμού του βαθμού φωνολογικής επίγνωσης

Πιο συγκεκριμένα ένα είδος προβλήματος το οποίο αντιμετωπίζουν πολλά παιδιά μικρής ιδιαίτερα ηλικίας είναι η αντιστοίχιση του συμβόλου με το

αντίστοιχο φώνημα. Τα αλφαβητικά συστήματα γραφής απαιτούν αυτή την αντιστοίχιση. Η συγκεκριμένη δεξιότητα ονομάζεται αλφαβητική κατανόηση. Για να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η αντιστοίχιση θα πρέπει αρχικά να κατανοήσει ότι ο προφορικός λόγος χωρίζεται σε φωνήματα, τα οποία αποτελούν συγκεκριμένους φθόγγους. Κατόπιν μπορεί ευκολότερα να αντιληφθεί την αντιστοίχιση μεταξύ φθόγγων και φωνημάτων, και φωνημάτων και συμβόλων.

4.3 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ, ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΜΝΗΜΗ

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν τη σύνδεση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μαθησιακών δυσκολιών. Είναι προφανές ότι όταν ένα άτομο δεν μπορεί να ταυτίσει τα φωνήματα με τα αντίστοιχα σύμβολα θα παρουσιάσει πρόβλημα στην ανάγνωση. Αρχικά, τα προβλήματα στη φωνολογική επίγνωση μπορούν να αποτελέσουν σοβαρή ένδειξη για ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών.

Γενικά, φαίνεται να υπάρχει συμφωνία, στο ότι όταν η φωνολογική επίγνωση είναι αδύνατη, τα παιδιά έχουν συχνά αναγνωστικές δυσκολίες, στο ότι η άσκηση στη φωνολογική επίγνωση συμβάλλει θετικά στην αρχή της εκμάθησης της ανάγνωσης και του ορθού συλλαβισμού (spelling) και στο ότι ο συνδυασμός της άσκησης στη φωνολογική επίγνωση και στην αλφαβητική κατανόηση διευκολύνει την αναγνώριση της λέξης.

4.3.1 Φωνολογική επίγνωση και ενεργός μνήμη

Όπως ήδη αναφέραμε από το πρώτο κεφάλαιο υπάρχουν τρία είδη μνήμης, η ενεργός, η βραχυπρόθεσμη και η μακροπρόθεσμη. Η ενεργός μνήμη είναι το μέρος της μνήμης που καταγράφει προσωρινές πληροφορίες που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν άμεσα. Στις διαδικασίες αυτές εμπεριέχονται όλες οι σύνθετες γνωστικές διαδικασίες, όπως η ανάγνωση και η χρήση της γλώσσας. Η μάθηση

και η σκέψη γενικώς χρησιμοποιούν την ενεργούσα μνήμη, αλλά οι πληροφορίες μπορούν να αποθηκευτούν και στη μακροπρόθεσμη.

Το σημείο στο οποίο μπορούμε να αναγνωρίσουμε τη συσχέτιση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μαθησιακών δυσκολιών είναι κατά μεγάλη πιθανότητα προϊόν δυσλειτουργία της ενεργούσα μνήμης. Το άτομο δυσκολεύεται να κωδικοποιήσει και να αποθηκεύσει τις πληροφορίες στην ενεργούσα μνήμη, και ως εκ τούτου δυσκολεύεται να τις ανασύρει.

Η έννοια της ενεργούς μνήμης αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα από τον Baddaley το 1986. Κατά το μοντέλο αυτό μεταξύ της λήψης μιας πληροφορίας και της απόκρισης στην πληροφορία υπάρχει ένα μικρό χρονικό διάστημα στο οποίο το άτομο θα πρέπει να αποθηκεύσει την πληροφορία και να την υποβάλει σε επεξεργασία. Ένα μέρος της ενεργούς μνήμης είναι η φωνολογική μνήμη η οποία αναφέρεται στην χρονικά μικρή αποθήκευση φωνολογικών πληροφοριών.

Ο Baddeley προτείνει ότι η ενεργός μνήμη είναι περιορισμένη στην χωρητικότητά της και επιπλέον αρμόδια για ταυτόχρονη-παράλληλη επεξεργασία ενός ευρέως φάσματος γνωστικών διεργασιών που χρησιμοποιούν κώδικες καθώς και άλλες, διαφορετικές μορφές, εισερχομένων πληροφοριών.

Όταν ένα άτομο παρουσιάζει έλλειμα στην ενεργό μνήμη παρουσιάζει προβλήματα αποθήκευσης των φωνητικών πληροφοριών, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να έχουν αποθηκευτεί στην μακροπρόθεσμη μνήμη όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για την επαρκή φωνολογική επεξεργασία. Επιπρόσθετα, τα ελλείμματα στην ενεργό μνήμη φαίνεται να εντοπίζονται στη φωνολογική μνήμη, δεδομένου ότι η οπτικό-χωρική μνήμη τείνει να λειτουργεί κανονικά στα παιδιά με τις αναγνωστικές δυσκολίες, σε σύγκριση με τους κανονικούς αναγνώστες.

Η ενεργοποίηση των φωνολογικών κωδίκων μπορεί να επιτευχθεί με δυο τουλάχιστον τρόπους. Όταν οι λεκτικές πληροφορίες προσλαμβάνονται οπτικά,

οι φωνολογικοί κώδικες ενεργοποιούνται μέσω του υποφωνητικού λόγου, ενώ, όταν η πρόσληψη των πληροφοριών υλοποιείται ακουστικά, οι φωνολογικοί κώδικες εμφανίζονται να ενεργοποιούνται κατευθείαν από τα ακουστικά ερεθίσματα χωρίς τη διαμεσολάβηση των αρθρωτικών διαδικασιών. Ωστόσο, ακόμα και όταν το υλικό παρουσιάζεται ακουστικά, συχνά χρησιμοποιείται υποφωνητική επανάληψη για να αυξήσει τη δύναμη του φωνολογικού κώδικα.

Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο επεξεργάζεται και αποθηκεύει τους φωνολογικούς κωδικούς είναι η ουσιαστική διαδικασία με την οποία το άτομο αναπαράγει τους φωνολογικούς κωδικούς κατά την ανάγνωση. Οι αδύνατοι αναγνώστες ωστόσο μπορεί να έχουν ταυτόχρονα και άλλα ελλείματα που να προκαλεί προβλήματα στη διαδικασία της ανάγνωσης.

Η διαδικασία κατά την οποία το άτομο επαναφέρει τους φωνολογικούς κώδικες για την ανάπτυξη κυρίως γραπτού λόγου ονομάζεται φωνολογική ανακωδικοποίηση. Στα αρχικά στάδια ανάγνωσης φαίνεται να είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών. Η φωνολογική ανακωδικοποίηση ωστόσο είναι μια διαδικασία η οποία φαίνεται να είναι ανεξάρτητη της φωνολογικής επίγνωσης.

Η αντίστροφη διαδικασία ονομάζεται αποκωδικοποίηση, και σχετίζεται περισσότερο με την ανάγνωση. Το άτομο διαβάζοντας καλείται να μετατρέψει τα φωνολογικά σύμβολα του αλφαβήτου σε φωνήματα. Η αποκωδικοποίηση ξεκινάει με την αντιστοίχιση γραφήματος φθόγγου. Το άτομο για να μπορεί να αναγνώσει επαρκώς θα πρέπει να κάνει τις παρακάτω διαδικασίες:

Συνεχόμενη αναγνώριση γραμμάτων

Σύγκριση

Σύνθεση

Παραγωγή φωνήματος

Πολλοί όμως ερευνητές διαφωνούν με τη σύνδεση ενεργούς μνήμης και φωνολογικής επεξεργασίας. Θεωρούν ότι δεν είναι το είδος μνήμης το οποίο παρουσιάζει το έλλειμμα αλλά η έκταση της μνήμης. Η ενεργός μνήμη είναι ούτως ή άλλως περιορισμένης έκτασης. Τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες ανάγνωσης φαίνεται να έχουν χαμηλότερο ρυθμό παραγωγής λέξεων που οδηγεί σε μείωση της έκτασης της μνήμης.

Συνεπώς κατά την άποψη αυτή το πρόβλημα δεν έγκειται στην ανάκτηση των φωνολογικών κωδικών, αλλά στην αποθήκευση τους που έχει γίνει με λάθος τρόπο λόγω περιορισμένης έκτασης της μνήμης. Κατά την άποψη αυτή λοιπόν, το πρόβλημα φαίνεται να είναι στη μακροπρόθεσμη μνήμη περισσότερο παρά στην ενεργό.

4.3.2 Φωνολογική ανακωδικοποίηση

Ένα χαρακτηριστικό των παιδιών με προβλήματα στην ανάγνωση είναι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν στην ονομασία γνώριμων στοιχείων - αντικειμένων. Τα ευρήματα κλινικών παρατηρήσεων έχουν δείξει ότι τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται συχνά, κατά την επικοινωνία τους, στην εύρεση της κατάλληλης λέξης με την οποία αναπαρίσταται η έννοια ενός στοιχείου - αντικειμένου. Μια τέτοια δυσκολία αναφέρεται ως "δυσνομία" (dysnomic). Τα προβλήματα στην ανάκτηση της προφοράς της λέξης μπορεί να εκδηλώνονται με χρονική καθυστέρηση στην ανάκτηση, με αντικαταστάσεις, με περιφράσεις, καθώς και με κατάχρηση λέξεων που δεν είναι οι κατάλληλες ή ακόμα και με χειρονομίες.

Οι δυσκολίες στην εύρεση της λέξης, που παρατηρούνται κλινικά στα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες, έχουν επιβεβαιωθεί επίσης και στην έρευνα. Αρκετές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι αδύνατοι αναγνώστες αποδίδουν χαμηλότερα από τους καλούς αναγνώστες στις δοκιμασίες, που περιλαμβάνουν ονομασία αντικειμένων και αυτή η δυσκολία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες.

Τα προβλήματα στην εύρεση της λέξης έχουν εξηγηθεί γενικά ως το αποτέλεσμα ελλειμμάτων συγκεκριμένων διεργασιών. Τα πιθανά ελλείμματα μπορεί να εντοπίζονται είτε στην καταχώρηση των σημασιολογικών και φωνολογικών πληροφοριών είτε στην ανάκτηση των φωνολογικών πληροφοριών των λέξεων.

Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, οι δυσκολίες στην ονομασία μπορεί να προέλθουν, είτε εξ αιτίας της απουσίας των φωνολογικών αναπαραστάσεων των λέξεων είτε από τη μη πλήρη διαμόρφωσή τους στη μακροπρόθεσμη - σημασιολογική μνήμη. Υπό αυτήν την έννοια, στα ελλείμματα των λεξικών αναπαραστάσεων μπορεί να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο και σημασιολογικοί και φωνολογικοί παράγοντες. Ενδέχεται δηλαδή, τα παιδιά να παρουσιάζουν κάποια επιβράδυνση στην εκμάθηση των σημασιολογικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που αφορούν στη συγκεκριμένη λέξη και τη διαφοροποιούν από άλλες ή η δυσκολία να αφορά στην καθιέρωση της φωνολογικής αναπαράστασης της λέξης. Η υπόθεση αυτή υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι αδύνατοι αναγνώστες έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην ανάκτηση των μη συχνών λέξεων. Οι μη συχνές λέξεις παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάκτηση, όταν υπάρχει πρόβλημα στην κωδικοποίηση (encoding) των σημασιολογικών ή φωνολογικών πληροφοριών. Κατά συνέπεια, η δυσκολία που παρουσιάζουν οι αδύνατοι αναγνώστες στην ανάκτηση μη συχνών λέξεων, μπορεί να προέρχεται από προβλήματα στην κωδικοποίηση των σημασιολογικών ή/και των φωνολογικών πληροφοριών.

Οι ανεπαρκείς φωνολογικές αναπαραστάσεις στη μακροπρόθεσμη μνήμη, ενδέχεται να επηρεάζουν όλες εκείνες τις διαδικασίες της μάθησης, που εμπλέκουν τη διασύνδεση ενός οπτικού ερεθίσματος με μια λεκτική απόδοση, όπως για παράδειγμα την εκμάθηση των αντιστοιχιών γραφήματος - φθόγγου, ή την εκμάθηση του λεκτικού προσδιορισμού μιας λέξης ως μορφή. Επομένως, κάθε τέτοια μη επαρκώς διαμορφωμένη "εικόνα" στη μακροπρόθεσμη μνήμη, θα ήταν αναμενόμενο να επηρεάσει αρνητικά τη διαδικασία της ανάγνωσης, η οποία περιλαμβάνει τη μετατροπή του κειμένου σε φωνητικές μονάδες λόγου,

καθώς και τη διευθέτηση και τη σύνθεση αυτών των μονάδων, ώστε να δημιουργήσουν λέξεις.

Ένας μεγάλος, επίσης, αριθμός ερευνών προτείνει ότι τα προβλήματα στην ονομασία είναι απόρροια των δυσκολιών στην ανάκτηση των φωνολογικών πληροφοριών, επειδή τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες φαίνεται να γνωρίζουν τις λέξεις που αναζητούν. Σύμφωνα με αυτήν την υπόθεση, η επιβράδυνση στην ονομασία ή ο ανακριβής προσδιορισμός που παρουσιάζουν τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες αναδεικνύουν προβλήματα στην πρόσβαση των φωνολογικών αναπαραστάσεων των λέξεων στη μνήμη.

Τα καλύτερα ίσως στοιχεία, για τα ελλείμματα στην ανάκτηση των φωνολογικών κωδίκων που παρατηρούνται στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, προέρχονται από μελέτες που χρησιμοποιούν δοκιμασίες γρήγορης ονομασίας. Οι δοκιμασίες γρήγορης ονομασίας απαιτούν ταχύτητα και επεξεργασία των οπτικών καθώς και φωνολογικών πληροφοριών. Δεδομένου ότι τα ονόματα των στοιχείων που καλούνται τα παιδιά να ονομάσουν είναι αρκετά γνωστά, υποτίθεται ότι οι παράγοντες αποθήκευσης - κωδικοποίησης επιδρούν ελάχιστα σ' αυτές τις δοκιμασίες. Κατά συνέπεια, μπορούν να θεωρηθούν ως ένα "καθαρότερο" μέτρο ανάκτησης ονόματος από άλλες συγκριτικά δοκιμασίες ονομασίας.

Η ταχύτητα στις δοκιμασίες συνεχούς ονομασίας ψηφίων, θεωρείται ο καλύτερος προγνωστικός δείκτης για την αναγνωστική ικανότητα και αποτελεί τον μεγαλύτερο παράγοντα διαφοροποίησης, έναντι άλλων δοκιμασιών γρήγορης ονομασίας, όταν ελέγχεται ο δείκτης νοημοσύνης.

Η δύναμη της σχέσης μεταξύ της γρήγορης ονομασίας και της αναγνωστικής δυνατότητας ικανότητας. εξαρτάται από τα συγκεκριμένα ερεθίσματα, την

τεχνική και τα υποκείμενα που χρησιμοποιούνται. Εντούτοις, όσο πιο αργό και λιγότερο ακριβές είναι ένα παιδί στην ονομασία, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να έχει δυσκολίες στην ανάγνωση. Χωρίς να αποκλείεται το ενδεχόμενο, πίσω από τις δυσκολίες ανάκτησης να κρύβονται ελλείμματα στην κωδικοποίηση των φωνολογικών ή σημασιολογικών πληροφοριών, τα προβλήματα στην ονομασία φαίνεται να είναι συγκεκριμένα και να αφορούν στην επιβράδυνση στις διαδικασίες ανάκτησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΩΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΡΘΡΩΤΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΜΕ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

5.1 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΩΙΜΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΣΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Πολλές έρευνες που θα παρουσιάσουμε υποστηρίζουν όταν τα παιδιά με πρώιμες γλωσσικές διαταραχές αντιμετωπίζουν συνεχιζόμενες προκλήσεις στην μετέπειτα σχολική τους ζωή (Bishop, 2003, 2009, McArthur, Hogben, Edwards, Heath, & Mengler, 2000). Ο Bishop συγκεκριμένα (1998) διαπίστωσε ότι τα παιδιά με διάγνωση γλωσσικής δυσλειτουργίας σε νεαρή ηλικία (νηπιαγωγείο ή νωρίτερα) συνέχισαν να αντιμετωπίζουν γλωσσικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες ως έφηβοι, ακόμη και αν οι γλωσσικές τους δυσκολίες επιλύθηκαν νωρίς. Οι Tomblin, Zang, Buckwalter και O'Brien (2003) διαπίστωσαν ότι το 60% των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές που εντοπίστηκαν στο νηπιαγωγείο στο επιδημιολογικό τους δείγμα συνέχισαν να εμφανίζουν επίμονες γλωσσικές διαταραχές στην τέταρτη τάξη. Παρομοίως, οι Young και συν. (2002) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με διάγνωση γλωσσικής δυσλειτουργίας στην ηλικία των 5 ετών συνέχισαν να καθυστερούν σε ηλικία 19 ετών σε όλους τους τομείς της ακαδημαϊκής επίτευξης (ορθογραφία, κατανόηση της ανάγνωσης, αναγνώριση λέξεων, επίθεση λέξεων, υπολογισμός).

Βλέποντας τη σχέση μεταξύ των πρώιμων γλωσσικών διαταραχών και των μεταγενέστερων ακαδημαϊκών δυσκολιών οι Young και συν. (2002) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με διάγνωση γλωσσικής δυσλειτουργίας κατά την προσχολική περίοδο ήταν πιο πιθανό να έχουν ακαδημαϊκές δυσκολίες αρκετά σοβαρές ώστε να χαρακτηριστούν ως μαθησιακές δυσκολίες από ό, τι οι συνομήλικοί τους που δεν έχουν προβλήματα γλώσσας.

Θεωρήθηκε επίσης ότι με βάση μια κλίμακα που δημιούργησαν οι ίδιοι, η ακαδημαϊκή τους επίδοση βρισκόταν περίπου μειωμένη κατά το ένα τέταρτο από τη μέση ακαδημαϊκή επίδοση.

Πράγματι, οι χρόνιες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις των πρώιμων γλωσσικών διαταραχών μπορούν να εξελιχθούν σε μαθησιακές δυσκολίες αδιαμφισβήτητα σε πολλά παιδιά. Οι Young και συν. ανέφεραν ότι πολλοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν αυτήν την πορεία, συμπεριλαμβανομένης της φύσης των πρώτων γλωσσικών διαταραχών των παιδιών, της προσχολικής παρέμβασης και των πρακτικών γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον.

Και άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με φωνολογικές και αρθρωτικές διαταραχές διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες αργότερα (π.χ. Catts, Bridges, Little, & Tomblin, 2008, Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999, Grizzle & Simms, 2009, Scott, 2011). Αυτές οι μετέπειτα μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να λάβουν τη μορφή προβλημάτων στα υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και έκφρασης στην ομιλούμενη γλώσσα.

Η απόκτηση αλφαριθμητισμού δεν είναι απλώς η ανάπτυξη της φωνολογικής και φωνητικής συνειδητοποίησης, της φωνής, των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας ανάγνωσης (Justice, 2006, Justice & Ezell, 2002, Snowling & Hayiou-Thomas, 2006). Οι μαθητές που άρχισαν να παρουσιάζουν προβλήματα ανάγνωσης κοντά στην τέταρτη τάξη αλλά είχαν επαρκή ανάγνωση στην πρωτοβάθμια σχολική ηλικία, μπορεί να είχαν μη αναγνωρισμένα ελλείμματα στη γλώσσα ή άλλες διαταραχές σε γνωστικές ικανότητες σε νεότερη ηλικία.

Μερικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι φωνολογικές δυσκολίες θέτουν τα παιδιά σε κίνδυνο αποτυχίας αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης, αλλά οι διαταραχές στις γλωσσικές δυσλειτουργίες συμβάλλουν στην κακή κατανόηση της ανάγνωσης (Nation, Clarke, Marshall, & Durand, 2004, Snowling & Hayiou-Thomas, 2006). Οι γλωσσικές δυσλειτουργίες μπορούν επίσης να συμβάλουν στη δυσκολία κατανόησης της γλώσσας των κοινωνικών σπουδών, της επιστήμης, των μαθηματικών της ιστορίας και άλλων ακαδημαϊκών τομέων (Ehren, Murza & Malani, 2012, Faggella-Luby, Sampson Graner, Deshler & Valentino Drew, 2012).

Έτσι, μία από τις πολλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκαπιδευτικοί και άλλοι ειδικοί στο σχολείο είναι να αναγνωρίσουν ορισμένα κενά στα πρότυπα μάθησης αλφαριθμητισμού που εμφανίζονται πριν φτάσουν τα παιδιά στο σχολείο, καθώς και να αξιολογήσουν τις γλωσσικές γνώσεις, τις δεξιότητες και την εκμάθηση αλφαριθμητισμού τους.

Τα παιδιά με τέτοιες διαταραχές μπορεί να παρουσιάσουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών ελλειμμάτων. Ορισμένα από αυτά τα ελλείμματα περιλαμβάνουν αυτά που σχετίζονται με δυσκολία αντίληψης στο περιεχόμενο, τη μορφή ή τη χρήση της γλώσσας. Υπάρχουν επίσης δυσκολίες με τη μεταγλωσσική συνείδηση. (Klucken & Westby, 2000). Τα παιδιά με πρώιμες φωνολογικές και αρθρωτικές διαταραχές διατρέχουν τον κίνδυνο να εμφανίσουν πρόβλημα στην ανάγνωση εξαιτίας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μειωμένων προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων και των αυξανόμενων γλωσσικών απαιτήσεων στα γραπτά κείμενα που συναντούν (Leland, Ocierka, & Kuonen, 2012, Shanahan & Shanahan, 2012, Snowling, Bishop, & Stothard, 2000).

Οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα μάθησης, καθώς είναι δύσκολο να ακολουθήσουν τον ρυθμό των υπολοίπων στην διαδικασία ανάγνωσης και την εξέλιξη της σε μάθηση. Παρόλο που πολλά από τα άτομα αυτά αναπτύσσουν επαρκείς δεξιότητες αποκωδικοποίησης και αναγνώρισης λέξεων ως μέρος του βασικού γραμματισμού, η πλειοψηφία των μαθητών συνεχίζουν να αγωνίζονται με την κατανόηση της ανάγνωσης, κατάσταση που αλληλεπιδρά με τα συνεχιζόμενα προβλήματα ομιλούμενης γλώσσας τους (Catts, 2009).

Οι μαθητές αυτοί συχνά επιδεικνύουν περιορισμένο και λιγότερο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, δυσκολίες με τις σύνθετες συντακτικές δομές (συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης τέτοιων δομών) και προβλήματα να κατανοήσουν τον μη κυριολεκτικό λόγο (Ehren, 2009).

Αυτές οι δυσκολίες στην προφορική ομιλία ακολουθούν τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων και συμβάλλουν στις δυσκολίες τους στην εκτέλεση των πιο προηγμένων γλωσσικών καθηκόντων του σχολείου, όπως η ανάγνωση και η συγγραφή, καθώς και η παρακολούθηση και η σύνθετη εκπαιδευτική γλώσσα που μπορεί να εμφανίζεται σε προφορική ή γραπτή μορφή (Catts και συν, 2012).

Οι Cawthon, Kay, Lockhart και Beretvas (2012) παρατήρησαν την επίδραση της γλώσσας στη μάθηση και στη μελέτη μαθητών με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Σημείωσαν ότι η γλωσσική πολυπλοκότητα τόσο των μαθημάτων ανάγνωσης όσο και των μαθηματικών επηρέασε την ικανότητα των μαθητών να αφομοιώσουν τη γνώση. Για παράδειγμα, οι προτάσεις με πολλαπλές παθητικές φωνητικές δομές, μαζί με ειδικό λεξιλόγιο δημιούργησαν σημαντικά εμπόδια στους μαθητές.

5.2 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Η κατανόηση της σημασίας στο γραπτό κείμενο είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική ανάγνωση. Όπως είναι προφανές η ορθή ανάγνωση στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη για τη ζωή των σπουδαστών και των ενηλίκων. Η κατανόηση της ανάγνωσης, βασική ιδιότητα των γλωσσικών δεξιοτήτων, είναι μια προηγμένη και πολύπλοκη δεξιότητα. Η κατανόηση επιτρέπει στον αναγνώστη να αλληλεπιδρά με το κείμενο κατά τρόπο ουσιαστικό. Είναι η γέφυρα από την παθητική ανάγνωση έως την ενεργή ανάγνωση, δηλαδή από γράμματα και λέξεις σε χαρακτήρες και εικόνες. Για τα μικρότερα παιδιά, η κατανόηση της ανάγνωσης είναι το θεμέλιο για τη μελλοντική ακαδημαϊκή εκμάθηση των γνωστικών δεξιοτήτων. Η ανάγνωση με κατανόηση έχει εποικοδομητικές επιπτώσεις και σε άλλες πτυχές της εκμάθησης. Το ενισχυμένο λεξιλόγιο από την ουσιαστική ανάγνωση κάνει τα παιδιά να είναι πιο σίγουροι

στην ομιλία τους και τη γραφή τους. Βοηθά τους μαθητές να αναλύουν διάφορα θέματα και να αντιλαμβάνονται πιο πολύπλοκα κείμενα (Mayers & Bottin, 2008).

Η κατανόηση της ανάγνωσης, όπως κάθε άλλη περίπλοκη ικανότητα, αναπτύσσεται βαθμιαία και σε φάσεις. Αυτές οι φάσεις συνδέονται με τα στοιχεία της γλώσσας. Τα δομικά στοιχεία, τα φωνήματα, οι μορφές, η σύνταξη και η σημασιολογία, αποτελούν από κοινού τα ειδικά χαρακτηριστικά μιας γλώσσας. Η ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης προέρχεται από τη διασύνδεση των χαμηλότερου επιπέδου λεκτικών συστημάτων (Ehri, 1980, Perfetti, 1992).

Κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης, τα παιδιά αποκτούν αρχικά τις στοιχειώδεις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και στη συνέχεια εφαρμόζουν σταδιακά αυτές τις δεξιότητες με μεγαλύτερη ακρίβεια και ταχύτητα, οδηγώντας σε μια ολοένα και πιο αυτοματοποιημένη διαδικασία που αναγνωρίζει μονάδες πολλαπλών γραμμάτων (σύμπλεγμα συλλαβών, συλλαβών και μορφωμάτων). Ο προ-λεξικός ρόλος της φωνολογίας (Frost, 1998, Van Orden, Pennington, & Stone, 1990) βοηθά στην αυτόματη ενεργοποίηση της φωνολογικής αντιπροσώπευσης τη στιγμή της πρόσβασης στους χαρακτήρες της ανάγνωσης. Υπάρχουν σήμερα σημαντικές ενδείξεις ότι οι φωνολογικές μονάδες ενεργοποιούνται στην ανάγνωση αλφαβητικών συστημάτων (Ferrand & Grainger, 1992, Grainger & Ferrand, 1994). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης αποδεικνύουν ότι είναι λογικό να βελτιωθεί η φωνολογική συνειδητοποίηση και η μορφολογική συνειδητοποίηση προκειμένου να αναπτυχθεί η κατανόηση της ανάγνωσης.

Η σύνδεση αυτή μπορεί να υποβοηθηθεί με διάφορους τρόπους. Η εισαγωγή διαφορετικών δραστηριοτήτων βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τη φωνολογική συνειδητοποίηση και οι γραπτές δραστηριότητες θα πρέπει να περιλαμβάνουν εκμάθηση και περιγραφή φωνημάτων, εκμάθηση και περιγραφή εικόνων, εκμάθηση λέξεων-κλειδιών, εκμάθηση και περιγραφή μουσικής.

Εκθέτοντας τους μαθητές σε ποικίλους τύπους κειμένων, όπως ποιήματα, ημερολόγια, κανόνες παιχνιδιού, αφίσες, κινούμενα σχέδια, ειδησεογραφικά δελτία, θα έρθουν σε επαφή με διαφορετικές δομές της γλώσσας. Για την ανάπτυξη φωνολογικής συνειδητοποίησης και μορφολογικής συνειδητοποίησης, υπάρχουν μέθοδοι όπως η ανάμειξη φωνημάτων μέσω παιχνιδιών, η πρακτική εύρεσης ομοιοκαταληξίας με μικρά ποιήματα, η διεξαγωγή διαγωνισμού για την παραγωγή λέξεων, η τεχνική «μαντέψτε τη λέξη» και άλλες παρεμβάσεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατ' αρχάς, πολλά από τα άτομα με φωνολογικές διαταραχές, ή αρθρωτικές ή γενικότερα γλωσσικές διαταραχές που δεν είχαν διαγνωστεί νωρίτερα, στα πρώτα τους μαθητικά χρόνια μπορούν να διαγνωστούν με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς όμως να μπορούμε να διαχωρίσουμε την αιτία τους ή την ύπαρξη παλαιότερων διαταραχών. Όπως είπαμε, πολλά άτομα μπορεί να έχουν ξεπεράσει τις αρθρωτικές διαταραχές σε μεγάλο βαθμό, αλλά η ύπαρξη ενός τέτοιου ζητήματος να έχει επηρεάσει το άτομο στον τρόπο μάθησης.

Δεύτερον, οι γλωσσικές διαταραχές είναι χρόνιες και τείνουν να ακολουθούν τα παιδιά κατά την ανάπτυξη, ενώ εκδηλώνονται διαφορετικά με βάση την εγγενή ικανότητα ενός ατόμου, τα πλαίσια εκμάθησης γλωσσών, και το είδος μάθησης.

Το άτομο με φωνολογικό έλλειμα παρουσιάζει συχνά μαθησιακές διαταραχές, και ειδικότερα δυσκολίες στην ανάγνωση και την ουσιαστική κατανόηση της ανάγνωσης. Για την βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης υπάρχουν πολλές παρεμβάσεις που παρουσιάσαμε νωρίτερα. Σημαντική είναι όμως και η διατήρηση ενός καλού επιπέδου σχέσης δασκάλου μαθητή, που θεωρούμε ότι βοηθά στην ανάπτυξη κατανόησης της ανάγνωσης. Η αποτελεσματική και υποστηρικτική επικοινωνία μπορεί να αναπτύξει καλύτερα τα χαρακτηριστικά κατανόησης στον μαθητή. Η αποτελεσματική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μπορεί επίσης να ενισχύσει τις γλωσσικές δεξιότητες.

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η φωνολογική επίγνωση και η μορφολογική συνειδητοποίηση είναι πιθανό να συσχετίζονται με την ανάπτυξη του επιπέδου των γλωσσικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των πολύπλοκων, όπως η κατανόηση της ανάγνωσης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (DSM-5). Washington, DC.

Bishop, D. (2003). Specific language impairment: Diagnostic dilemmas. In L. Verhoeven, & H. van Balkom (Eds.), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications* (pp. 309-326). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bishop, D. (2009). Specific language impairment as a language learning disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 25, 163-165

Cawthon, S., Kaye, A., Lockhart, L., & Beretvas, N. (2012). Effects of linguistic complexity and accommodations on estimates of ability for students with learning disabilities. *Journal of School Psychology*, 50, 293-316.

Chalfant, J. C. & King, F. S. (1976). *An approach to operationalizing the definition of learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 9, 228-243.

Cowley S. (2002). 1η έκδοση. *Μαθαίνοντας τα ζιζάνια της τάξης πώς να φέρονται, Γιατί οι μαθητές συμπεριφέρονται άσχημα; Τι μπορώ να κάνω γι' αυτό; Τι δεν πρέπει να κάνω;*. Επιμ. Γραμμένου Α. Αθήνα: Θυμάρι.

Ehren, B. J., Murza, K. A., & Malani, M. (2012). Disciplinary literacy from a speech-language pathologist's perspective. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 85-98.

Ehri, L. C. (1980). The development in orthographic images. In U. Frith (Ed.). *Cognitive processes in spelling* (pp. 311-388). London: Academic Press.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188.

Ferrand, L., & Grainger, J. (1992). Phonology and orthography in visual word recognition: Evidence from masked non-word priming. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 45(3), 353-372.

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. L. B. Resnick (ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: true issues and false trails. *Psychological bulletin*, 123(1), 71-99.

Grizzle, K., & Simms, M. (2009). Language and learning: A discussion of typical and disordered development. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 39, 168-189

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1976). *Introduction to learning disabilities: A psycho-behavioral approach*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Handwerk, L.M. & Marshall, M.R. (1998). «Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance, or both conditions», *Journal of Learning Disabilities*, 31,4, 327-338.

Izquierdo I, Barros DM, Mello e Souza T, de Souza MM, Izquierdo LA, Medina JH. (1998). *Mechanisms for memory types differ. Nature*:18 ;393 (6686):635-6

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.

Kavale, K., Spaulding, L., and Beam, A., (2008). *A time to define: making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability*. p.2: Liberty University. Αναρτήθηκε στο <http://digitalcommons.liberty.edu>.

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Koutsoftas, A., & Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without language learning disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 395-409

Mather, N., & Gregg, N., (2006). *Specific Learning Disabilities: Clarifying, Not Eliminating, a Construct*. University of Arizona University of Georgia. *Proposed Diagnostic Criteria. Professional Psychology Research and Practice*: 2-3

Mayers, L., & Bottin, N. (2008). Literary in the mainstream inter-city school: Its relationship to spoken language. *Child language teaching and therapy*, 24(1), 95-114.

McArthur, G., Hogben, J., Edwards, V., Heath, S., & Men- gler, E. (2000). On the “specifics” of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 869-874.

Nation, K., Clarke, P., Marshall, C., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 199-211.

Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2006). *Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and psychopathology. Learning Disability Quarterly* 29 (3): 159–180.

Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Young, A., Beitchman, J., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M., et al. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 635-645.

Αλευρίδου, Ε., (2010). *Δυσλεξία και προβλήματα συμπεριφοράς: η οπτική και ο ρόλος των μητέρων*. Θεσσαλονίκη.

Αναγνωστόπουλος ΔΚ, Λαζαράτου Ε. (2003) *Η έννοια της συννοσηρότητας στην Παιδοψυχιατρική*. Αρχ. Ελλ. Ιατρ.

Βλασσοπούλου, Μ. (2008). *Διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας στην παιδική ηλικία: Ταξινόμηση και συμπτώματα*. Στο: Πόταγας Κ, Ευδοκιμίδης Ι (Επιμ. εκδ). Συζητήσεις για τον Λόγο στο Αιγινήτειο. Εκδόσεις Συνάψεις, Αθήνα

Γενά, Κ. (2004). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Ήπιες Μαθησιακές και Συναισθηματικές Διαταραχές: Θεωρητικές και Ιστορικές Καταβολές, Στάσεις και Αξιολόγηση*. Σελ. 1-2. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Δόικου, Μ. (2006). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κανδαράκης Α. Γ. (2004). *Διδασκαλία και έρευνα, Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση- πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα:Σαββάλας

Κληματσίδα Α.,(2012). «Μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς. Διαδικασία αξιολόγησης μέσω του ερωτηματολογίου του Achenbach». Ιωάννινα: ΤΕΙ Ηπείρου

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα

Πέννα, Α., (2012). *Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ετοιμότητά τους να εργαστούν σε σχολικές μονάδες με διαφορετικές μορφές συνεργατικής οργάνωσης*. Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *Σημειώσεις για το μάθημα: διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Τμήμα

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες: γνωστικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη : Α.Π.Θ.

Τζουριάδου, Μ. *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Υ.Π.Κ.Θ.

