



**ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ**

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή εργασία με θέμα:

«ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»

ΧΑΤΖΗ ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ Α.Μ. 2009005

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΜΑΚΡΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΚΑΛΑΜΑΤΑ, 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	ΣΕΛ.
Πρόλογος	4
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο</u>	
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
1.1. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	7
1.2. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	8
1.3. ΤΥΠΟΙ	9
1.3.1. ΕΠΙΚΤΗΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	9
1.3.2. ΕΙΔΙΚΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	11
1.4. ΑΙΤΙΑ	13
1.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	18
1.5.1. ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	26
1.5.2. ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ	27
1.6. ΔΙΑΓΝΩΣΗ	27
1.7. ΠΡΟΛΗΨΗ	30
1.8. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	31
1.9. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	38
1.9.1 ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	39
1.9.1.1. ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	40
1.9.1.2. ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	42
1.10. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	45
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο</u>	
2. ΘΕΡΑΠΕΙΑ-ΕΙΣΑΓΩΓΗ	49
2.1. ΠΩΣ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ	52
2.2. ΠΩΣ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	55
2.3. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ	57
2.4. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ	58
2.5. ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ- ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΧΡΟΝΟΥ	59
2.6. ΠΩΣ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	62
2.7. ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	64
2.8. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΟΜΕΑ	65
2.9. ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	69
2.10. ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	71
2.11. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ-ΕΙΣΑΓΩΓΗ	76
3.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	78
3.2. ΒΑΣΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	79
3.3. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	81
3.4. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	82
3.5. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ	84
3.5.1. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	85
3.6. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	86
3.7. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	89
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ένα θέμα ιδιαίτερος σοβαρό και καθημερινό, τη δυσλεξία. Οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία απασχολούν καθημερινώς τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και τα παιδιά είτε παρουσιάζουν κάποια δυσκολία είτε όχι. Η εργασία εστιάζεται στην θεωρητική ανάλυση της δυσλεξίας, των επιπτώσεών της στο παιδί και στην οικογένεια αλλά και στους τρόπους παρέμβασης από το σχολικό περιβάλλον και την οικογένεια. Και τέλος παρουσιάζεται ένας νέος τρόπος διδασκαλίας στα σχολεία, η λεγόμενη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στόχος της οποίας είναι να οδηγήσει τους μαθητές μιας τάξης στην υλοποίηση κοινών διδακτικών στόχων μέσα από διαφορετικό ρυθμό μάθησης και διαδικασία.

Για την παρούσα εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη καθηγητή κ. Μακρή Γεώργιο Καθηγητής του Τμήματος Λογοθεραπείας, για την πολύτιμη βοήθεια, στήριξη και καθοδήγηση που μου πρόσφερε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ-ΟΡΙΣΜΟΣ

Η κατανόηση του γραπτού λόγου γίνεται με την ανάγνωση, η οποία βασίζεται σε μηχανισμούς ανάλυσης της γραπτής γλώσσας. Οι διαταραχές στους μηχανισμούς λειτουργίας της γραπτής γλώσσας έχουν ως αποτέλεσμα το φαινόμενο της δυσλεξίας (Καραπέτσας, 2008). Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται αρκετές φορές ως συνώνυμος των «ειδικών μαθησιακών δυσκολιών» (Στασινός, 2003, Δόικου Αυλίδου, 2002). Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρούμε να εμφανίζονται και άλλοι όροι όπως: «αναγνωστική δυσκολία», «εξελεγκτική αναγνωστική δυσκολία», «ειδική αναγνωστική υστέρηση», «γενική αναγνωστική υστέρηση», «σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων», «σύμφυτη αλεξία», «σύμφυτη λεξική τύφλωση» (Δόικου, 2008, Πόρποδας, 1993). Ο ευρύτατα διαδεδομένος όρος «δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τις μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, οι οποίες δεν συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές. Η δυσλεξία ποικίλλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας και εκδηλώνεται με δυσκολίες στη πρόσληψη του λόγου, στην ανάγνωση, την γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε

ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις (Τάφα, 1998). Δηλαδή, η δυσλεξία είναι μια ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, έξω από τα συνήθη πλαίσια επίδοσης του μαθητή, ο οποίος κατά κανόνα έχει σχετικά καλή ή πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη και παρατηρείται από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Μάρκου, 1997).

Η δυσλεξία ή πληρέστερα «ειδική ή εξελικτική δυσλεξία» όπως είναι ο πλήρης όρος, είναι ένα περίπλοκο θέμα επιστημονικής και μελέτης στο χώρο της ιατρικής, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, διότι συνδέεται με τη φύση του ανθρώπου ως ζώντα οργανισμού που χρησιμοποιεί τον επικοινωνιακό του λόγο αλλά και με τη λειτουργία του εγκεφάλου. Η δυσλεξία απασχόλησε τους ερευνητές του διεθνή χώρου από το τέλος του περασμένου αιώνα μέχρι και σήμερα, οι οποίοι πραγματοποίησαν σύνθετες και εκτεταμένες μελέτες.

Εκατό χρόνια πέρασαν από την ανακάλυψη της δυσλεξίας και πολλοί ορισμοί δόθηκαν και πολλοί όροι διατυπώθηκαν για να δηλώσουν αυτή την αναγνωστική δυσκολία. Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται διεθνώς "dyslexia" για να εκφράσει το ελλειπές διάβασμα (Πόρποδας, 1993).

Ετυμολογικά, ο ελληνικός όρος «δυσλεξία» είναι σύνθετος από το μόριο δυσ-, που υποδηλώνει δυσκολία, και τη λέξη λόγος, που στα αρχαία ελληνικά σημαίνει «η λέξη», και επομένως ο όρος αυτός αναφέρεται σε «δυσκολία με λέξεις». Μερικοί μεταφραστές ορίζουν ακόμη ότι ο όρος «λέξη» σημαίνει και «ομιλία» (Στασινός, 2003).

Ο όρος «δυσλεξία» υιοθετήθηκε για πρώτη φορά στα 1887 προκειμένου να περιγραφεί μεμονωμένη αναγνωστική δυσκολία. Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι ο όρος αυτός έχει χρησιμοποιηθεί στη συνέχεια ευρέως με έναν μη συνεπή τρόπο. Μερικοί τον χρησιμοποιούν μόνο στην περίπτωση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, άλλοι για συνδυασμένες δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής και άλλοι για όλους τους τύπους ειδικής μαθησιακής δυσκολίας (Στασινός, 2003).

Ένας πρώτος ορισμός που δόθηκε είναι αυτός από τον Αμερικάνο παιδο-νευρολόγο S.Orton το 1937, ο οποίος επινόησε τον όρο «στρεφουσμβολία», για να περιγράψει τη συμπεριφορά του δυσλεξικού παιδιού που αντιλαμβάνεται λέξεις και γράμματα με κατεύθυνση αντίστροφη και αναποδογυρισμένα, π.χ. έχουμε σύγχυση του 3 με το ε, του να με το αν, του δ με το 5 κ.τ.λ. (Orton, 1966).

Με τον όρο «στρεφουσμβολία» εμφανίστηκε ο όρος «αλεξία» ή «λεξική τύφλωση». Ο όρος «αλεξία» αναφέρεται στη «μυστηριώδη» δυσκολία του ατόμου κανονικής νοημοσύνης να αναγνωρίζει γραπτά γλωσσικά σύμβολα, παρόλο που πριν είχε μάθει γραφή και ανάγνωση (Στασινός, 1993).

Ο Ombredane το 1973 αναφέρει ότι η δυσλεξία είναι η δυσκολία εκμάθησης της ανάγνωσης στα παιδιά που δεν παρουσιάζουν καμία αισθητική ή κινητική αναπηρία και που το νοητικό τους επίπεδο δεν παρουσιάζει προβλήματα (Καρπαθίου, 1990).

Αργότερα, το 1968, η Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία πρότεινε δύο ορισμούς: 1) *Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία*: είναι διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρότι υπάρχει καλή εκπαίδευση, φυσιολογική ευφυΐα και καλό κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον και 2) *Δυσλεξία*: παιδική διαταραχή κατά την οποία παρόλο που η εκπαίδευση είναι καλή, το παιδί δεν καταφέρνει να μάθει ανάγνωση, γραφή και συλλαβισμό ώστε να συμβαδίσει με την ηλικία (Καραπέτσας, 2008).

Ένας πιο εκτενής και λεπτομερής ορισμός της εξελικτικής δυσλεξίας, που εμπεριέχει επίσης το κριτήριο του αποκλεισμού, δίνεται από τους Critchley και Critchley (1978) και έχει ως εξής:

Εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία αρχικά παρουσιάζεται ως μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση έχει στην ουσία γνωστικό χαρακτήρα και συνήθως είναι γενετικά καθορισμένη. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σε έλλειμμα κοινωνικό-πολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σε άλλο έλλειμμα στην δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει, και είναι ικανό για αξιόλογη βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον πρόωμη ευκαιρία (Στασινός, 2003).

Ένας από τους τελευταίους ορισμούς που δόθηκε από την Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας, το 1997, είναι ο εξής: «Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση και είναι έμφυτη. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλές περιοχές μάθησης και λειτουργίας και μπορεί να περιγράφεται ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και στο γραπτό λόγο. Μια ή και περισσότερες από αυτές τις περιοχές μπορούν να επηρεαστούν. Αρίθμηση, σημειογραφικές δεξιότητες (μουσική), κινητική λειτουργία και δεξιότητες οργάνωσης, μπορούν επίσης να αναμειχθούν. Παρόλα αυτά, έχει ιδιαίτερη σχέση με το χειρισμό του γραπτού λόγου, ενώ και ο προφορικός μπορεί να επηρεαστεί αρκετά» (Λιβανίου, 2004).

Το συμπέρασμα, που μπορούμε να πούμε ότι απορρέει από όλους τους παραπάνω ορισμούς, είναι πως η δυσλεξία είναι η διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτηση τους σε κανονικές σχολικές τάξεις αδυνατούν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή. Η λειτουργική αυτή αδυναμία εκδηλώνεται σε παιδιά που διαθέτουν καλή ή πάνω από το μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης, έχουν ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη, κατάλληλη διδασκαλία και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον (Πόρποδας, 1997).

Πολλοί από τους πλέον διάσημους εφευρέτες, καλλιτέχνες και επιτυχημένους επιχειρηματίες και πολιτικούς αναφέρεται ότι ήταν και είναι δυσλεξικοί. Πράγματι, πρόκειται για μια τεκμηριωμένη αλήθεια, αφού η Δυσλεξία είναι το κοινό χαρακτηριστικό των εφευρετών Αϊνστάιν, Έντισον, των ηγετών Κέννεντυ, Ουάσιγκτον, Τσόρτσιλ, των φημισμένων καλλιτεχνών Λεονάρδο Ντα Βίντσι, Γ. Ντίσνεϊ, Πικάσο, Τομ Κρουζ, Σ. Σταλόνε, Τζον Λένον, και μεγαλοεπιχειρηματιών. Πρόσφατη (2008) έρευνα του BBC της Αγγλίας με 17.000 αυτοδημιούργητους εκατομμυριούχους, βρήκε ότι το 40% είναι δυσλεξικοί, δηλαδή οι διάσημοι και επιτυχημένοι δυσλεξικοί είναι 8 φορές περισσότεροι, απ' ότι θα περιμέναμε, αφού οι δυσλεξικοί είναι περίπου το 5% του πληθυσμού (Παπαιωσήφ, 2011).

1.1 ΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ:

Το να μάθουμε να διαβάζουμε είναι αρκετά πολύπλοκη διαδικασία. Η ανάγνωση έστω και μιας λέξης απαιτεί (Wiltshire, 2004):

- Να κινήσουμε τα μάτια μας κατά μήκος του κειμένου στη σωστή κατεύθυνση. Στο δυτικό κόσμο η διαδικασία αυτή γίνεται από αριστερά στα δεξιά.
- Να λάβουμε την οπτική πληροφορία από το χαρτί- τα σχήματα και την σειρά των γραμμάτων.
- Να μεταβιβάσουμε την πληροφορία στον εγκέφαλο μέσω του νευρικού συστήματος.
- Να επεξεργαστούμε ή να αναλύσουμε την πληροφορία.
- Να την απομνημονεύσουμε.
- Να ανακαλέσουμε από την ακουστική μνήμη μας τους ήχους που συνδέονται με τα γράμματα.
- Να ταιριάζουμε τους ήχους με τη σωστή σειρά.
- Και τέλος να πούμε την λέξη.

1.1 ΠΩΣ ΓΡΑΦΟΥΜΕ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ:

Η ορθογραφία δεν είναι λιγότερο περίπλοκη και απαιτεί (Wiltshire, 2004):

- Να θυμόμαστε τη λέξη που θέλουμε να γράψουμε ή τη λέξη που μας υπαγορεύουν.
- Να μεταβιβάσουμε την πληροφορία στο εγκέφαλο μέσω του νευρικού συστήματος.
- Να ξεχωρίσουμε τον κάθε ήχο μέσα στη λέξη.
- Να τους απομνημονεύσουμε με τη σωστή σειρά.
- Να ανακαλέσουμε από την ακουστική μνήμη μας τα γράμματα που συνδέονται με τους ήχους.

- Να αποφασίσουμε ποιοι ορθογραφικοί κανόνες απαιτούνται.
- Να μεταβιβάσουμε την πληροφορία στο χέρι μας μέσω του νευρικού συστήματος.
- Να κατευθύνουμε το χέρι να γράψει τα γράμματα σωστά.
- Να διαβάσουμε τη λέξη για να την ελέγξουμε αν είναι σωστή.

1.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας. Το ποσοστό μπορεί να ποικίλλει από χώρα σε χώρα, γιατί επηρεάζεται, τόσο από το γλωσσικό περιβάλλον που υπάρχει σε κάθε χώρα, όσο και από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται (Πόρποδας, 1997). Η δυσλεξία συνήθως θεωρείται ότι μπορεί ν' απαντά περισσότερο συχνά σε ορισμένες χώρες, τυπικά στις ΗΠΑ, τη Μεγάλη Βρετανία και τη σκανδιναβικές χώρες, απ' ότι σε άλλες, όπως τη Γερμανία, την Ιταλία, την Ισπανία ή την Ιαπωνία (Στασινός, 2003). Η συχνότητα της δυσλεξίας εξαρτάται κυρίως από τον ορισμό, τον οποίο δέχονται οι διάφοροι μελετητές του προβλήματος. Επίσης από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση και διερεύνηση της, καθώς και από τα δείγματα που συλλέγονται μέσα από τις εμπειρικές έρευνες (Πόρποδας, 1997). Ο Ellis (1993) υποστηρίζει ότι πρέπει να είμαστε δύσπιστοι για τις ποσοστιαίες εκτιμήσεις των δυσλεξικών παιδιών στο σχολείο. Τούτο γιατί μια απλή αλλαγή στα κριτήρια ορισμού της δυσλεξίας μπορεί ν' αλλάξει ριζικά το ποσοστό συχνότητας της χωρίς ταυτόχρονα να έχει αλλάξει που αφορά στην πραγματικότητα του φαινομένου (Στασινός, 2003).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ένα ποσοστό 8-10% των παιδιών της σχολικής ηλικίας πάσχει από δυσλεξία, όποια και να είναι η γεωγραφική ή εθνική προέλευση τους (Σινανίδου, 2003). Στην Ελλάδα σύμφωνα με έρευνα της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής το 1989, η δυσλεξία εκτιμάται γύρω στο 3-4% στο σχολικό πληθυσμό ηλικίας 6-18 ετών (Νικόδημος, 1993). Με άλλα λόγια, σε μία συνήθη τάξη 25 μαθητών του σύγχρονου ενιαίου ελληνικού σχολείου θα περίμενε κανείς να υπάρχουν 1-2 δυσλεξικά παιδιά. Συνολικά, σε έναν σχολικό πληθυσμό δύο εκατομμυρίων μαθητών περίπου που υπάρχουν στην χώρα μας, εκτιμάται ότι, με βάση τους διεθνείς στατιστικούς δείκτες, τουλάχιστον 100.000 δυσλεξικοί αναμένεται να παρουσιάσουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες. Τούτο ασφαλώς συνθέτει ένα σοβαρό πρόβλημα στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι του τόπου μας με ανάλογες κοινωνικό-οικονομικές προεκτάσεις (Στασινός, 2003).

Όσον αφορά το φύλο του παιδιού η δυσλεξία εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια σε αναλογία 4 προς 1 σε σχέση με τα κορίτσια. Ο Critchley το 1973 ότι από τον πληθυσμό των δυσλεξικών παιδιών το 70-80% είναι αγόρια (Λιβέρη-Καντερέ, 1995).

Η παραπάνω διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την εμφάνιση της δυσλεξίας έχει αναφερθεί ότι ισχύει σε κάθε χώρα, όπου μελετήθηκε το συγκεκριμένο πρόβλημα. Είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς τους γενετικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες που θεωρείται ότι συμβάλλουν στην επικράτηση των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια. Οι Golberg και Schiffman αναφέρουν ότι οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα δύο φύλα πιθανόν να οφείλονται στους εξής λόγους:

1. στην υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών, όσον αφορά την εξελικτική τους ωριμότητα,
2. στη μεγαλύτερη συχνότητα εγκεφαλικών τραυμάτων, που συνοδεύονται από εγκεφαλικές αιμορραγίες στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.
3. Στην υψηλότερη παροχή κινήτρων στα κορίτσια για μάθηση και
4. Στις δευτερογενείς συναισθηματικές συγκρούσεις που βιώνουν τα αγόρια και οι οποίες σχετίζονται με τους τρεις προαναφερθέντες λόγους (Τσοβίλη, 2003).

1.3 ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η δυσλεξία, ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου, διακρίνεται σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Στην ειδική ή εξελικτική δυσλεξία (specific or developmental dyslexia) και στην επίκτητη δυσλεξία (acquired dyslexia).

1.3.1 Η επίκτητη δυσλεξία χαρακτηρίζεται από μια δυσκολία ή ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Διαφέρει από την ειδική δυσλεξία ότι στην περίπτωση της επίκτητης δυσλεξίας οι ικανότητες της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας είχαν πλήρως αποκτηθεί, αλλά χάθηκαν ή ελαττώθηκαν ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικό-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου (Στασινός, 1999). Ο Geschwind (1962) ξεχώρισε τρεις τύπους επίκτητης δυσλεξίας. Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και μία δυσκολία στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής. Ο δεύτερος, και λιγότερο συνηθισμένος τύπος, χαρακτηρίζεται από σαφή ανικανότητα στην ανάγνωση και γραφή. Ο τρίτος τύπος χαρακτηρίζεται από ανικανότητα στην ανάγνωση αλλά όχι τόσο στην γραφή. Από τους τρεις αυτούς τύπους ο τελευταίος είναι αυτός που μοιάζει, κατά κάποιο τρόπο, με την ειδική δυσλεξία (Πόρποδας, 1993).

Έχουν αναφερθεί διάφοροι τύποι επίκτητης δυσλεξίας, όπως η βαθιά δυσλεξία, η επιφανειακή δυσλεξία, η φωνολογική δυσλεξία, η άμεση δυσλεξία και η συλλαβικού τύπου δυσλεξία.

- *Βαθιά δυσλεξία (deep dyslexia)*: Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα άτομο με αυτού του τύπου δυσλεξία είναι τα παρακάτω:
 - 1.Κάνουν οπτικά λάθη, δηλαδή τα λάθη που κάνει ο αναγνώστης θεωρώντας ένα γράμμα ή μια λέξη για άλλη (π.χ. 'φ' για 'ψ', κατσαρό-κάστανο).
 - 2.Κάνουν παράγωγα λάθη (π.χ. οδηγώ-οδηγός).
 - 3.Κάνουν σημασιολογικά λάθη στη ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων.(π.χ. δέντρα αντί δάσος).
 - 4.Με δυσκολία διαβάζουν αφηρημένες λέξεις.
- *Επιφανειακή δυσλεξία (surface dyslexia)*: Στους ασθενείς με επιφανειακή δυσλεξία παρατηρούνται τα επόμενα:
 - 1.Διαβάζουν μεγαλόφωνα λέξεις με ομαλή ορθογραφία.
 - 2.Διαβάζουν αρκετά καλά τις ψευδολέξεις.
 - 3.Δυσκολεύονται στην ανάγνωση λέξεων με «ανώμαλη» ορθογραφία (π.χ. στην ανάγνωση της λέξης παύλα μπορεί να διαβάσουν πά-ύλα).
 4. κάνουν τόσο φωνημικά όσο και οπτικά λάθη.
- *Φωνολογική δυσλεξία (phonological dyslexia)*: Τα άτομα με φωνολογική δυσλεξία παρουσιάζουν:
 - 1.Διαβάζουν οικείες λέξεις.
 - 2.Δυσκολεύονται στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων.
 - 3.Δε διαβάζουν καθόλου τις ψευδολέξεις.
 - 4.Δεν κάνουν σημασιολογικά λάθη.
- *Άμεση δυσλεξία (direct dyslexia)*: Οι ασθενείς με άμεση δυσλεξία μπορούν:
 1. Να διαβάσουν μεγαλόφωνα. Δεν καταλαβαίνουν όμως τη σημασία των λέξεων αυτών.
 - 2.Να διαβάσουν απλές ή δύσκολες ορθογραφικά λέξεις που τους ήταν οικείες πριν την εγκεφαλική βλάβη.

Δεν μπορούν όμως να διαβάσουν σωστά ψευδολέξεις ή λέξεις ασυνήθεις.
- *Λεκτικού τύπου ή γράμμα-γράμμα δυσλεξία (wordform or letter-by letter dyslexia)*: Οι ασθενείς αυτοί:
 - 1.Δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις ως ένα σύνολο ή να τις διαβάσουν συλλαβικά.
 - 2.Αναγνωρίζουν ατομικά γράμματα.
 - 3.Διαβάζουν τη λέξη γράμμα-γράμμα, ένα κάθε φορά, ώστε μετά να προφέρουν τη λέξη ως σύνολο.

1.3.2 Η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία αναφέρεται στην ειδική δυσκολία που έχουν ορισμένα άτομα στη μάθηση του γραπτού λόγου (της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής) παρά τις νοητικές ικανότητές τους, την κανονική λειτουργία των αισθητηρίων, την ψυχική τους υγεία και την θετική επίδραση του οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα άτομα αυτά, κατά κανόνα, δεν έχουν προβλήματα στον προφορικό λόγο (τόσο στην κατανόηση όσο και στην ομιλία), ενώ η επίδοσή τους στα μαθηματικά τείνει να είναι πολύ καλή. Η ειδική αυτή δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι σύμφυτη, και ως ένα βαθμό, απροσδιόριστης αιτιολογίας. Οι υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί μέχρι τώρα για την δυσλεξία την αποδίδουν στην ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία, σε δυσλειτουργία της αντιληπτικής λειτουργίας, σε ελλιπή γλωσσική επεξεργασία κ.α. Αυτό που φαίνεται πάντως να ισχύει είναι ότι το άτομο με δυσλεξία έχει πρόβλημα με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, όπως έχει αποδειχθεί και σε έρευνες (Πόρποδας, 2002).

Η ειδική δυσλεξία μπορεί να διακριθεί σε δύο τύπους με βάσει τις δυσκολίες που παρουσιάζει το δυσλεκτικό άτομο : την 'οπτική' και την 'ακουστική' δυσλεξία (Πόρποδας, 1997)

Α. Οπτική δυσλεξία: Η οπτική δυσλεξία είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας. Υποτίθεται ότι χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη. Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσκολία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως μέσω της οπτικής λειτουργίας. Βέβαια, η διαταραχή αυτή έχει να κάνει ελάχιστα με την όραση και μόνο του ατόμου, και αυτό έχει διαπιστωθεί από τεστ που έγιναν σε παιδιά με οπτική δυσλεξία και έδειξαν ότι η οπτική τους ικανότητα λειτουργεί σε φυσιολογικά επίπεδα. Σε γενικές γραμμές, τα χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική δυσλεξία είναι (Πόρποδας, 1997, Στασινός, 1999) :

- Δυσκολία στην διάκριση σύνθετων σχεδίων.
- Δυσκολία στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών.
- Αδεξιότητα στην γενική κινητικότητα.
- Συγκεχυμένη κατανόηση των γραπτών συμβόλων.
- Δυσκολία στην διάκριση λέξεων ή γραμμάτων που έχουν οπτική ομοιότητα ή καθρεφτική αντιστοιχία.
- Συνήθως αντιμετωπίζουν τις λέξεις σα να τις βλέπουν για πρώτη φορά.
- Δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων 'ολικά'. Τις λέξεις τις επεξεργάζονται αναλυτικά χρησιμοποιώντας την ανάλυση και την σύνθεση, η οποία τους βοηθάει να διαβάσουν ακόμα και ψευδολέξεις.

Ενδεικτικά αναφέρεται πως για την ανάγνωση μίας πρότασης τριών σειρών ο κανονικός αναγνώστης χρειάζεται περίπου τρία λεπτά , ο μαθητής με οπτική δυσλεξία θα χρειαστεί τουλάχιστον δεκαπέντε λεπτά.

Β. Ακουστική δυσλεξία. Αυτός ο τύπος δυσλεξίας, χαρακτηρίζεται από ένα έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να αναπαριστά στο νου του, τους ξέχωρους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, να προβαίνει σε μίξη ήχων, να κατονομάζει πρόσωπα και πράγματα και να τηρεί την ακουστική ακολουθία, η οποία συνδέεται με την δυνατότητα απομνημόνευσης συναφών πληροφοριών, τηρώντας την σωστή τους διάταξη και σειρά. Συνεπώς, οι δυσκολίες που παρουσιάζει το δυσλεκτικό παιδί αυτής της κατηγορίας είναι (Πόρποδας, 1997, Στασινός, 1999):

- Στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσεως.
- Στην σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο.
- Στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών και στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων.

Πρέπει να επισημανθεί ότι η ακουστική δυσλεξία ελάχιστα έχει να κάνει με την ακουστική οξύτητα του παιδιού. Έτσι, με την βοήθεια ακοομετρικών τεστ, έχει αποδειχτεί ότι τα περισσότερα παιδιά με αυτού του τύπου δυσλεξία έχουν κανονική ακοή.

Η απόδοση του δυσλεκτικά ακουστικού παιδιού στην γραφή-ορθογραφία είναι χαμηλή και μάλιστα κατώτερη από την αναγνωστική του επίδοση. Επειδή το παιδί με ακουστική δυσλεξία δεν μπορεί να αναγνωρίσει μικρές διαφορές μεταξύ των ήχων, που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα, δεν είναι κατ' ακολουθία, σε θέση να συνδέει ειδικούς ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα. Αυτές οι δυσκολίες μπορούν να διαπιστωθούν, όταν ζητηθεί από ένα παιδί με ακουστική δυσλεξία να γράψει ένα κείμενο, που θα του υπαγορεύει κάποιος. Τα άτομα αυτά δεν είναι ποτέ σίγουρα ότι ακούν σωστά λέξεις ή φράσεις ενός κειμένου, γι' αυτό αισθάνονται την ανάγκη για επανάληψη της υπαγόρευσης. Αναφέρεται ότι ένα παιδί με αυτού του τύπου την δυσλεξία χρειάζεται στην καλύτερη περίπτωση 3-5 λεπτά για να γράψει μία απλή πρόταση που του υπαγορεύεται.

Οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην επίκτητη και την ειδική δυσλεξία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: α) ενώ στην επίκτητη δυσλεξία η εγκεφαλική βλάβη μπορεί να προκαλέσει αναγνωστικά ή ορθογραφικά προβλήματα, στην ειδική δυσλεξία η αναγνωστική δυσκολία αναπόφευκτα θα προκαλέσει ορθογραφικές δυσκολίες. Αυτό οφείλεται στο ότι οι ικανότητες ανάγνωσης-γραφής-ορθογραφίας στην επίκτητη δυσλεξία είχαν αποκτηθεί πριν τον εγκεφαλικό τραυματισμό και η λειτουργία τους εξαρτάται από τη φύση της εγκεφαλικής βλάβης. Στην ειδική δυσλεξία, όπου η ελαττωματική λειτουργία της ανάγνωσης είναι σύμφυτη, αναπόφευκτα θα υπάρχουν και επιπτώσεις στην ορθογραφία. β) ενώ οι εγκεφαλικές βλάβες συνδέονται με την επίκτητη δυσλεξία με αιτιώδη σχέση, δεν συμβαίνει το ίδιο και με την ειδική δυσλεξία.

Από όσα εκτέθηκαν παραπάνω, προκύπτει ότι υπάρχουν ομοιότητες και επικαλύψεις στους διάφορους τύπους δυσλεξίας που κατά καιρούς έχουν περιγραφεί.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πλειοψηφία των δυσλεκτικών παιδιών παρουσιάζει ορισμένη διαταραχή σε επίπεδο ακουστικό-γλωσσικό, φωνολογικό και γλωσσικό.

1.4 ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Οι έρευνες των επιστημόνων σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας συχνά αλληλοσυγκρούονται και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, ώστε πολλές φορές να έχουν οδηγηθεί σε αλλοπρόσαλλα ή ακόμα και φαιδρά συμπεράσματα π.χ. ότι φταίει η ανταγωνιστικότητα των αδελφών στην οικογένεια ή το κοινωνικό περιβάλλον (Μάρκου, 1997).

Είναι γεγονός ότι η αιτιολογία της δυσλεξίας έχει εντοπιστεί, είτε λειτουργικά είτε πειραματικά, και είναι αποδεκτή από όλους. Η αιτιολογία της δυσλεξίας είναι μια δυσλειτουργία συγκεκριμένων εγκεφαλικών περιοχών, σε συνδυασμό βέβαια και με την ανυπαρξία εγκεφαλικής πλευριώσεως (Καρπαθίου, Δάλλα, Μάρρα, 1994).

Υπάρχουν πολλοί ερευνητές που αναθεώρησαν την αρχική τους θέση και πολλές έρευνες που όχι μόνο καταρρίφθηκαν ή ξεπεράστηκαν αλλά έχουν συμβάλλει αρνητικά στην σχολική πράξη, διότι αποπροσανατόλισαν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο. Υπήρχε δηλαδή η άποψη ότι η Παιδαγωγική έπρεπε να ακολουθήσει το «ιατρικό μοντέλο» της δυσλεξίας, το οποίο αναζητούσε τα αίτια της δυσλεξίας. Η σύγχρονη άποψη που επικρατεί σήμερα διεθνώς είναι ότι η δυσλεξία είναι πρωτίστως παιδαγωγικό πρόβλημα- γι' αυτό είμαστε αισιόδοξοι για την θεραπεία της- και όχι ιατρικό όπως η υπερκινητικότητα ή η κινητική αδεξιότητα.

Εάν η ιατρική εφεύρει στο μέλλον αποτελεσματικούς τρόπους θεραπείας για την δυσλεξία, αυτό θα είναι μια τεράστια πρόοδος στην επιστήμη και μία κατάκτηση της ανθρωπότητας. Προς το παρόν το βάρος πέφτει στη σωστή αγωγή και στην πρόληψη εκδήλωσης της δυσλεξίας με κατάλληλες ασκήσεις και άλλα παιδαγωγικά μέτρα (Μάρκου, 1997).

Αρχικά τα αίτια αναζητήθηκαν στο χώρο της οικογένειας, στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον και μετά στο χώρο του σχολείου. Για τα αίτια του φαινομένου της αποτυχίας του παιδιού να αποκτήσει βασικές δεξιότητες στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή έχουν διατυπωθεί διάφορες θέσεις από τους μελετητές. Μια από αυτή είναι η νευρολογική και βιολογική προοπτική (Στασινός, 2003).

Νευρολογική και βιολογική προοπτική

Υπάρχουν δύο βασικές νευρολογικές θεωρίες για την ερμηνεία της δυσλεξίας. Η πρώτη παραδέχεται την ύπαρξη μιας κεντρικής αναπτυξιακής ανωμαλίας του εγκεφάλου, ενώ η δεύτερη στηρίζεται στην υπόθεση μιας λειτουργικής βλάβης στη

γενετική οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας. Επίσης, η πρώτη θεωρία υποστηρίζει ότι η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα μιας αμφίπλευρης ελαττωματικής ανάπτυξης των πίσω περιοχών του εγκεφάλου που μπορεί να οφείλεται σε ασθένεια ή σε κληρονομικούς παράγοντες. Αυτό μπορεί να προκαλέσει οργανωτικές ανωμαλίες και προβλήματα στην ανάγνωση. Η δεύτερη θεωρία υποστηρίζει ότι η δυσλεξία οφείλεται σε ελαττωματική γενική οργάνωση του εγκεφάλου (Πόρποδας, 1997).

Σε πρόσφατες έρευνες που έγιναν σε εγκεφάλους αποθανόντων ατόμων με δυσλεξία, διαπιστώθηκαν βλάβες οι οποίες εμφανίστηκαν κατά τη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού, στο διάστημα μεταξύ 5^{ου} και 6^{ου} μήνα εγκυμοσύνης. Διαπιστώθηκε η υπόθεση ότι στο χρονικό αυτό διάστημα τα εγκεφαλικά αυτά κύτταρα δεν μεταναστεύουν μέχρι τα ακρότατα σημεία του εγκεφάλου και έτσι δημιουργούνται ανωμαλίες και δυσπλασίες, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο όπου βρίσκεται το γλωσσικό κέντρο. Έτσι το παιδί υφίσταται μια καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη. Επίσης, η δυσλεξία μπορεί να οφείλεται και σε αυξημένα επίπεδα τεστοστερόνης κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (Μάρκου, 1997).

Γενετική βάση

Από ειδικούς γιατρούς έχει διαπιστωθεί η θεωρία ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση. Στο χρωμόσωμα 15 βρήκαν σημάδια κυρίαρχου χρωμοσώματος σε άτομα με δυσλεξία τα οποία προέρχονται από οικογένειες στις οποίες εδώ και γενεές υπήρχαν δυσλεκτικοί. Σε αυτοψία εγκεφάλων ανδρών με δυσλεξία διαπιστώθηκε μια βλάβη στη συνήθη ασυμμετρία των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων και κυρίως στο γλωσσικό κέντρο. Κανείς ερευνητής δεν ισχυρίζεται ότι υπάρχει κάποιο «γονίδιο δυσλεξίας» αλλά ένα «σφάλμα» έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει αρνητική γλωσσική εξέλιξη στο παιδί και στη συνέχεια αδυναμία και προβλήματα στην κατανόηση, ανάλυση και σύνθεση συλλαβών που οδηγούν στην εμφάνιση δυσλεξίας, στην δυσκολία εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής στον χώρο της σχολικής τάξης (Μάρκου, 1997).

Σύμφωνα με το Πόρποδα η πιθανότητα ότι η δυσλεξία είναι «οικογενειακή» διατυπώθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα όταν, μετά από συστηματικές παρατηρήσεις δυσλεκτικών περιπτώσεων, φάνηκε ότι κληρονομικοί παράγοντες επηρέαζαν τουλάχιστον σε μερικές περιπτώσεις δυσλεξίας. Έχουν γίνει διάφορες μελέτες για την σπουδαιότητα του κληρονομικού παράγοντα. Μία από αυτές ήταν η μελέτη σε μονοζυγωτικά και διζυγωτικά δίδυμα παιδιά, από τα οποία τουλάχιστον το ένα έχει αναγνωστική δυσκολία. Τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών έδειξαν ότι από τα 12 ζευγάρια μονοζυγωτικών διδύμων παιδιών που μελετήθηκαν, η περίπτωση και τα δύο αδέρφια να είναι δυσλεκτικά παρατηρήθηκε και στα 12, δηλαδή ποσοστό 100%. Αντίθετα από 33 ζευγάρια διζυγωτικών διδύμων παιδιών το ποσοστό ήταν 33%. Τέλος, σε αρκετές περιπτώσεις δυσλεξίας παρατηρήθηκε ότι η

αναγνωστική δυσκολία των μελών της οικογένειας ήταν εμφανής σε δύο-τρεις προηγούμενες γενιές. Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις υποστηρίχθηκε η άποψη ότι η αναγνωστική δυσκολία μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες που κληρονομούνται (Πόρποδας, 1997).

Ελλιπής ημισφαιριακή κυριαρχία

Σε αυτή την κατηγορία υποστηρίζεται ότι η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα καθυστερημένης ή και καθόλου εκδήλωσης της εγκεφαλικής κυριαρχίας. Ο όρος «εγκεφαλική κυριαρχία» αναφέρεται στη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Όπως είναι γνωστό, οι λειτουργίες του λόγου βασίζονται και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια. Ωστόσο, το αριστερό ημισφαίριο είναι το κυρίαρχο για τις γλωσσικές λειτουργίες, κυρίως αυτές που έχουν σχέση με την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, ενώ ο ρόλος του δεξιού ημισφαιρίου είναι πιο ασαφής. Το δεξί ημισφαίριο έχει ιδιαίτερη βαρύτητα σε λειτουργίες που αφορούν τη δομή του χώρου, σε λεπτομερείς διακρίσεις σχημάτων και σε κλίσεις της μουσικής. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, λοιπόν, στα δυσλεξικά παιδιά η κυριαρχία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου ήταν ασταθής με συνέπεια τη δυσκολία της κατάκτησης της αναγνωστικής λειτουργίας (Πόρποδας, 1997).

Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία

Α)Δυσλεξία-Όραση : Όπως έχει ήδη αναφερθεί στα πλαίσια της ιστορικής αναδρομής της δυσλεξίας, οι πρώτοι που ανακάλυψαν το φαινόμενο αυτό ήταν οφθαλμίατροι και νευρολόγοι. Συνεπώς, δεν είναι παράλογο να προσπαθεί κανείς να ανακαλύψει τη σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των δυσλειτουργιών της όρασης και της δυσλεξίας. Άλλωστε, η ανάγνωση δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την όραση ή τη γλώσσα. Ο G.T.Pavlidis έχει αποδείξει ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ασυνήθιστες «οφθαλμολογικές κινήσεις», χαρακτηριστικό των οποίων είναι η μεγάλη αστάθεια και η σύντομη διάρκεια συγκέντρωσης.

Οι δυσκολίες, που αφορούν την ορθότητα των κινήσεων των οφθαλμών των δυσλεξικών παιδιών, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, πιθανόν να συνυφαίνονται με 25 ένα έλλειμμα σε επίπεδο ακολουθίας ή με μια δυσλειτουργία σε επίπεδο κινήσεων των οφθαλμών ή να είναι το αποτέλεσμα μιας «ανώμαλης» ανάπτυξης του ατόμου σε επίπεδο αναγνωστικό ή και ελλείμματος συστηματικής αναγνωστικής εμπειρίας. Ο Rutter υποστηρίζει, ότι υπάρχει σχέση μεταξύ συγκεκριμένου τύπου κίνησης των οφθαλμών και αναγνωστικής ικανότητας, η οποία όμως δεν είναι ακριβώς σχέση αιτίου-αποτελέσματος, όπως προκύπτει από στοιχεία που έχουν έρθει στο φως ύστερα από μελέτες.

Β)Λειτουργίες επεξεργασίας πληροφοριών : Σε αυτό το σημείο, υποστηρίζεται από τη μια ότι οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες απορρέουν από μια ελαττωματική λειτουργία του συστήματος της οπτικής αντίληψης, η οποία μπορεί να επηρεάζει την επεξεργασία πληροφοριών, και από την άλλη ότι η ικανότητα του παιδιού να αντιληφθεί τις λέξεις ως μορφολογικά σύνολα, επηρεάζεται από την αντιληπτική αδυναμία.

Γ)Ελάττωμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία πληροφοριών : Έχει παρατηρηθεί, ότι τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ένα βασικό και κεντρικό έλλειμμα στην τήρηση της προβλεπόμενης ακολουθίας συμβόλων ή άλλων καταστάσεων και ότι παρόμοια προβλήματα δυσλεξικών μπορεί να παρουσιάζονται με κινητικό τρόπο μέσα από ακανόνιστη κίνηση των οφθαλμών τους. Η αποτυχία λοιπόν του παιδιού να αναπαράγει τα γράμματα της λέξης στη σωστή σειρά και θέση θεωρήθηκε υπεύθυνη για την αδυναμία του παιδιού στην επεξεργασία και ανάπτυξη λέξεων (Πόρποδας, 1997).

Επίδραση περιβάλλοντος χώρου

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών και κυρίως της δυσλεξίας έχουν εστιάσει σε οργανικούς και νευρολογικούς παράγοντες ή σε προβλήματα γνωστικών διαδικασιών, ενώ λιγότερη προσοχή δόθηκε σε άλλους παράγοντες όπως είναι οι ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, η κοινωνικό-πολιτισμική αναπηρία και ο τρόπος διδασκαλίας στο σχολείο. Οι ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές δηλαδή, οι σχέσεις που έχει αναπτύξει το παιδί με το περιβάλλον και ιδιαίτερα με τους γονείς και οι εσωτερικές συγκρούσεις μπορούν να θεωρηθούν ως πηγή δυσχερειών στην ανάγνωση και στη γραφή. Η κοινωνικό-πολιτισμική αναπηρία εκδηλώνεται ως γλωσσική φτώχεια, η οποία επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού στο γραπτό λόγο και γενικότερα προβλήματα στη σχολική μάθηση, συμπεριλαμβανόμενης και της ανάγνωσης. Τέλος οι λανθασμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μερικές φορές η τραυματική αντιμετώπιση των παιδιών από τους δασκάλους στο σχολείο σε συνδυασμό με συναισθήματα φόβου σχετικά με το σχολείο μπορούν να προκαλέσουν δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει το παιδί παίζει τεράστιο ρόλο στη διαμόρφωση και εξέλιξη των εγκεφαλικών διεργασιών, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του παιδιού. Το οικογενειακό περιβάλλον πέρα από τη γονιδιακή συμμετοχή του επηρεάζει όχι μόνο τη γνωστική εξέλιξη, η οποία αναφέρεται στο σύνολο των νοητικών δραστηριοτήτων ενός ατόμου (σκέψεις, γνώσεις, ιδέες, κρίσεις και συλλογισμούς) αλλά και στον τρόπο που διαπλάθεται και διαμορφώνεται ο ψυχισμός, ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του. Έρευνες στον τομέα της

κοινωνικής ψυχολογίας έχουν βρει ότι ιδιαιτερότητες στην συμπεριφορά του παιδιού εμφανίζονται συνήθως σε παιδιά των οποίων οι γονείς αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι διαταραχές στις σχέσεις τους ή έχουν δικά τους ψυχολογικά προβλήματα. Αρνητικές εμπειρίες σε διάφορους περιόδους μπορούν να αφήσουν ψυχολογικά τραύματα που θα έχουν αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην συναισθηματική όσο και στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού. Οι σχέσεις γονιών και παιδιού καθώς και οι σχέσεις του ίδιου του παιδιού με τους συνομηλίκους του, με το σχολείο και με άλλες κοινωνικές ομάδες θα καθρεφτίσουν την προσωπικότητα του παιδιού, αφού από αυτές διαμορφώνεται η προσωπικότητα του και προς αυτές θα στραφεί θετικά ή αρνητικά η μετέπειτα συμπεριφορά του (Λιβάνου, 2004)

Τα αίτια θα μπορούσαμε να τα χωρίσουμε σε πρωτογενή και δευτερογενή (Μάρκου, 1997).

- *Πρωτογενή αίτια της δυσλεξίας:* Ανήκει η κληρονομική προδιάθεση η οποία υποδηλώνει ότι η δυσλεξία είναι κατά μεγάλο ποσοστό εγγενής και η καθυστερημένη ωρίμανση σε επιμέρους περιοχές του εγκεφάλου ή μη ολοκλήρωση στη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού και σχηματισμός δυσπλασιών, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο.
- *Δευτερογενή αίτια της δυσλεξίας:* Ανήκουν οι εγκεφαλικές βλάβες που πιθανώς συμβαίνουν πριν τη γέννα, κατά τη διάρκεια της ή μετά. Σε δύσκολες εγκυμοσύνες ή πολύπλοκες γέννες μπορεί να προκύψει ελαφρά εγκεφαλική βλάβη από έλλειψη οξυγόνου στον εγκέφαλο κατά τον τοκετό ή από μηχανικά τραύματα.

Οι διαδικασίες στον εγκέφαλο κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι πολυσύνθετες και περίπλοκες, γι' αυτό και ελάχιστες βλάβες μπορεί να έχουν σοβαρές συνέπειες. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι συνέπειες θα εμφανιστούν οπωσδήποτε. Μερικές φορές, κυρίως όταν γίνεται έγκαιρη διάγνωση, οι συνέπειες ελαχιστοποιούνται ή εξαφανίζονται τελείως. Αυτό εξαρτάται και από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί, από την οικογένεια και το σχολείο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η επιστημονική διένεξη για την αναζήτηση των αιτιών της δυσλεξίας δεν έχει ουσιαστική σημασία για το σχολείο, διότι δεν είναι στις αρμοδιότητες του να ασχολείται με την αντιμετώπιση οργανικής βλάβης. Αυτό ανήκει στο πεδίο της ιατρικής η οποία ίσως καταφέρει αργότερα να θεραπεύσει τη δυσλεξία με μια μικρή επέμβαση. Εφόσον όμως αυτό ακόμα σήμερα δεν έχει επιτευχθεί, το σχολείο πρέπει να γνωρίζει τους λόγους των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μερικά παιδιά στη διαδικασία μάθησης, να μπορεί να κάνει διάγνωση από τα συμπτώματα που εμφανίζει το παιδί, ώστε να ακολουθήσει αποτελεσματικές τακτικές (Μάρκου, 1997).

1.5 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Είναι γεγονός ότι σε ένα τόσο μεγάλο κεφάλαιο, όπως η δυσλεξία, η κλινική περιγραφή των φαινομένων θα πρέπει να είναι ουσιαστική, αναλυτική και τεκμηριωμένη. Η κλινική εικόνα είναι το μέσο της διάγνωσης, το οποίο σε πολλές περιπτώσεις εάν δεν είναι αναλυτικό, συγχέει τη δυσλεξία με διάφορες άλλες καταστάσεις. Η κλινική περιγραφή δεν είναι εύκολη για πολλούς λόγους. Κυρίως γιατί τα συμπτώματα είναι πάρα πολλά ποσοτικά, ενώ υπάρχει κίνδυνος να γίνει σύγχυση με άλλες λιγότερο σοβαρές αλλά και πολύ πιο σοβαρές παθολογικές περιπτώσεις στο παιδί. Και τέλος ένας δεύτερος λόγος δυσκολίας, όσον αφορά την κλινική περιγραφή της δυσλεξίας, είναι οι διαφορετικές μορφές των συμπτωμάτων, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, από την είσοδο του στο δημοτικό σχολείο μέχρι και τον ενήλικα. Επιπλέον θα πρέπει να τονίσουμε ότι η δυσλεξία δεν εμφανίζεται ξαφνικά όταν το παιδί πάει στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, αλλά πολλά συμπτώματα εμφανίζονται σε μικρότερες ηλικίες, δηλαδή από 3-4 ετών και συγκεκριμένα όταν το παιδί βρίσκεται στο νηπιαγωγείο (Καρπαθίου, 1994).

Ο Καρπαθίου (Καρπαθίου, 1994) χώρισε τα χαρακτηριστικά σε 7 ομάδες ηλικιών τα παιδιά και τα άτομα, τα οποία εμφανίζουν δυσλεξία.

Πρώτη ομάδα: περιλαμβάνει τα παιδιά, τα οποία ευρίσκονται στη λεγόμενη προσχολική ηλικία, που βέβαια φοιτούν σε κάποιο νηπιαγωγείο ή και στο προ-νηπιαγωγείο.

Δεύτερη ομάδα: περιλαμβάνει τα παιδιά, τα οποία βρίσκονται στην πρώτη και δεύτερα τάξη του δημοτικού σχολείου.

Τρίτη ομάδα: περιλαμβάνει τα παιδιά, τα οποία βρίσκονται στην τρίτη και τετάρτη τάξη του δημοτικού.

Τέταρτη ομάδα: περιλαμβάνει τα παιδιά της πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού.

Πέμπτη ομάδα: περιλαμβάνει τα παιδιά που βρίσκονται στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Έκτη ομάδα: περιλαμβάνει τους εφήβους οι οποίοι βρίσκονται στις τρεις τάξεις του Λυκείου.

Έβδομη ομάδα: περιλαμβάνει τους ενήλικες, οι οποίοι είτε αποφοίτησαν από το Λύκειο, είτε βρίσκονται σε ηλικία μεγαλύτερη, από αυτή κατά την οποία αποφοιτούν από το Λύκειο.

Μια διευκρίνιση είναι ότι μιλάμε για δυσλεξία σε όλες αυτές τις ηλικίες, άσχετα εάν θεωρητικά η δυσλεξία παρατηρείται στο παιδί, το οποίο πηγαίνει για κάποιο χρονικό διάστημα στο σχολείο.

Μιλάμε λοιπόν για δυσλεξία στο παιδί που βρίσκεται στην προσχολική ηλικία, αλλά επίσης μιλάμε για δυσλεξία και στον ενήλικα, ο οποίος είναι 25,35, ή και 40

ετών, με την ίδια έννοια, δηλαδή της δυσλειτουργίας ανώτερων εγκεφαλικών λειτουργιών. Δηλαδή ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τα συμπτώματα, τα οποία οπωσδήποτε θα εμφανιστούν στη συνέχεια.

Μπορούμε να ερμηνεύσουμε και να αντιληφθούμε καλύτερα την δυσλεξία, αναλύοντας μερικά χαρακτηριστικά της. Καταρχήν, η δυσλεξία διαφέρει από παιδί σε παιδί. Δεν υπάρχει ενιαία μορφή δυσλεξίας, γι' αυτό και η αντιμετώπιση πρέπει να γίνεται εξατομικευμένα. Ανάλογα με το βαθμό βαρύτητας, τις καταβολές της και το χρόνο αναγνώρισης της, η δυσλεξία έχει πολλά και πολυσύνθετα χαρακτηριστικά (Μάρκου, 1997).

1. Αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων

Η αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης των φθόγγων είναι ένα από τα σπουδαιότερα προβλήματα των δυσλεκτικών μαθητών και ερμηνεύεται καλύτερα με τον όρο «κωφότητα φθόγγων». Τα παιδιά στην προκειμένη περίπτωση δεν μπορούν να συλλάβουν και να διακρίνουν ακουστικά τις λεπτές αποχρώσεις που υπάρχουν στους φθόγγους. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τους φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους και συχνά συγχέουν τα: α-ο, ο-ου, ε-ι, β-φ, δ-θ, σ-ζ-ξ.

Επίσης δεν ακούνε τη διαφορά στον τονισμό των λέξεων, κυρίως στα παρώνυμα, και σε συνήθεις λέξεις: άλλοτε-άλλωστε, γέλιο-γελοίο, πόδια-ποδιά, οξυγόνο-οξυγώνιο.

Πολλές φορές δεν ακούνε τις καταλήξεις των λέξεων (συχνά παραλείπουν το τελικό «ς»), αυτό είναι ιδιαίτερο πρόβλημα καθώς στην γλώσσα μας παίζουν καθοριστικό ρόλο οι καταλήξεις. Οι ακουστικές αυτές δυσκολίες, που είναι έντονες σε δυσλεξία βαριάς μορφής, πιθανώς να είναι η αιτία που μερικά παιδιά μιλούν ακόμα και μέχρι τη σχολική ηλικία δυσδιάκριτα, διστακτικά κατά κάποιο τρόπο και με στοιχεία δυσαρθρωσίας. Η δυσκολία στην ακουστική αντίληψη αποδίδεται επίσης με τον όρο «τύφλωση των φθογγικών αποχρώσεων». Πέρα των καταλήξεων οι δυσλεκτικοί μαθητές αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες στην ικανότητά τους να συλλάβουν και να συγκρατούν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις: γ-κ γ-γγ γ-γκ, τσ-τζ, π-μπ, κ-γκ (Μάρκου, 1997).

2. Αδυναμία οπτικής αντίληψης

Ο άνθρωπος μετά τη γέννηση του μπορεί να αισθάνεται, να ακούει ενώ η όραση του είναι ακόμα περιορισμένη. Τον πρώτα μήνα βλέπει 'θολά' και μέχρι το τέταρτο έτος της ηλικίας του βλέπει ενιαία πράγματα και ολότητες, χωρίς λεπτομέρειες. Δεν

μπορεί ακόμα να αναλύσει τις οπτικά λεπτές διαφορές, ενώ έχει αρχίσει να διακρίνει τις αδρές διαφορές π.χ. ότι το πρόσωπο έχει μάτια, μύτη κ.τ.λ. εάν όμως πρόκειται να διακρίνει λεπτές διαφορές που είναι σημαντικές στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής π.χ. τη διαφορά α-σ ή ζ-ξ ή άλλων γραμμάτων τότε χρειάζεται μια καλή οπτική αντίληψη, με την οποία να μπορεί να διαφοροποιεί ό,τι βλέπει. Η οπτική διαφοροποίηση ξεκινά από το 4^ο έτος και μέχρι το 9^ο ολοκληρώνεται η ανάπτυξη της, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι σταματά η εξάσκηση. Όπως μερικά παιδιά δεν μπορούν να διακρίνουν τις λεπτές διαφορές στους ήχους των φθόγγων, έτσι δεν μπορούν και τα παιδιά που έχουν οπτική δυσλεξία να συγκρατούν στη μνήμη τους τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, σχημάτων.

Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάζουν στους φθόγγους που μοιάζουν μεταξύ τους:

α-ο ε-3 γ-χ ζ-ξ λ-ρ μ-ν ψ-ω γ-γκ π-μπ σπ-στ στ-τα τσ-τζ σβ-σφ
ιο-οι ει-ιε ρ-δ η-ω β-θ δ-θ τ-κ

Δυσκολεύονται πολύ στη συγκράτηση της εικόνας των λέξεων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους και στην ελληνική έχουμε πολλές τέτοιες λέξεις:

βάρος-βάθος επίδεση-επίδοση γουδί-γουλί θέμα-δέμα κόπος-τόπος
μάζα-μπάζα σπάζω-στάζω καλάμι-καζάνι

Πολλά γράμματα τα βλέπουν καθρεπτικά, όπως επίσης και τις λέξεις, ή από δεξιά προς αριστερά. Αυτό συμβαίνει κυρίως με αριστερόχειρες. Λόγω της ανασφάλειας που διακρίνει τα δυσλεξικά παιδιά για το πώς γράφεται μια λέξη, παρατηρείται το φαινόμενο, όταν γράφουν, να θέλουν διαρκώς να διορθώνουν το γράμμα που έγραψαν, με αποτέλεσμα η γραφή τους να παρουσιάζει κακόγραφο και δυσανάγνωστη εικόνα και αυτά που έχουν γράψει τις περισσότερες φορές δεν μπορούν ούτε τα ίδια τα παιδιά να τα διαβάσουν. Έτσι ψυχολογικά δημιουργείται στο παιδί η ψευδαίσθηση ότι μπορεί να 'κρύψει' τα λάθη του με αυτό τον τρόπο γραφής.

Σε σχέση με την αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών, πρέπει να πούμε ότι έχουν δυσκολία συγκράτησης στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους το σχήμα και τη μορφή γεωγραφικών διαμερισμάτων, χωρών, ηπείρων, βουνών και ποταμών. Για τον ίδιο λόγο συγχέουν τους αριθμούς που μοιάζουν όπως:

7-1 5-3 8-4 6-9 2-3 ή διψήφιους 23-32 45-54 39-93 17-71

Επίσης προβλήματα δημιουργούν τα μαθηματικά σύμβολα των αριθμητικών πράξεων: το συν (+), το πλην (-) με το (+/χ), το επί με το διά (:/.). Αυτή η σύγχυση των συμβόλων μπορεί να συμβεί ακόμα και στις ανώτερες τάξεις του λυκείου και σε άριστους μαθητές στα μαθηματικά.

Τα δυσλεξικά παιδιά δυσκολεύονται όχι μόνο στη συγκράτηση της εικόνας των λέξεων αλλά ακόμα και στις προτάσεις. Όταν βλέπουν μία λέξη ή πρόταση και πρέπει να την διαβάσουν ή να την γράψουν, δίνουν την εντύπωση ότι τη βλέπουν

πάντα για πρώτη φορά, έστω και αν αυτή ανήκει στο βασικό λεξιλόγιο τους και την έχουν διαβάσει ή γράψει αρκετές φορές. Ακόμη δυσκολεύεται να αναλύει την πρόταση σε συλλαβές ή φθόγγους και να την συνθέσει. Αντιμετωπίζει δυσκολίες στη σύνταξη, στον ορισμό του υποκειμένου, του αντικειμένου, του ρήματος και στους χρόνους τους. Επιπλέον, δεν μπορεί να προσδιορίσει το είδος της πρότασης (π.χ. αναφορική) και να διακρίνει στην πρόταση το ρήμα, το ουσιαστικό και το επίθετο. Έχει δυσκολία στη χρήση των συνδέσμων και γι' αυτό σχηματίζει πάντα μικρές και φτωχές προτάσεις, χωρίς δύσκολους συνδέσμους και πολύπλοκα νοήματα.

Το άκουσμα, η αναγνώριση και η διάκριση καθώς και η συγκράτηση λέξεων και γραμμάτων απαιτούν συγκέντρωση, χρόνο και γρήγορη αντίδραση όπως π.χ. στην υπαγόρευση ορθογραφίας. Το δυσλεξικό παιδί αδυνατεί να ακολουθήσει το ρυθμό της τάξης, δεν προλαβαίνει να γράψει, νιώθει άγχος και συνήθως παραιτείται (Μάρκου, 1997).

3. Αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου

Από την περιγραφή των δύο περιπτώσεων που αναφέραμε, προκύπτει ο λόγος για τον οποίο παρατηρείται στο δυσλεξικό παιδί αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου.

Ενώ πράγματι καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να διακρίνει ακουστικά ή οπτικά τις συλλαβές ή τα γράμματα και τις λέξεις στο κείμενο, όχι μόνο διαβάζει αργά αλλά χάνει και το νόημα όσων διαβάζει, ακριβώς γιατί η προσπάθεια του πέφτει στην αναγνώριση των λέξεων. Η αναγνώριση και η κατανόηση των λέξεων είναι δύο διαδικασίες οι οποίες θα πρέπει να γίνονται ταυτόχρονα και αυτόματα, στην περίπτωση των δυσλεξικών παιδιών αυτές οι δύο διαδικασίες δεν συμπίπτουν. Αυτή η διαδικασία μπορεί να διαρκέσει μεγάλο χρονικό διάστημα στο δυσλεξικό παιδί. Ο λανθασμένος τονισμός κατά την ανάγνωση έχει επίσης ως αιτία αυτό το γεγονός. Τη στιγμή της ανάγνωσης ο δυσλεξικός μαθητής δεν ξέρει που ακριβώς τονίζεται η λέξη που διαβάζει, ενώ πολλές φορές δεν γνωρίζει την ίδια τη λέξη (Μάρκου, 1997).

4. Προσανατολισμός στο χώρο και χρόνο

Τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες κατά τον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο. Μάλιστα η διάγνωση της διαταραχής αυτής αργεί να γίνει και τα συμπτώματα της συναντώνται στη βαριάς μορφής δυσλεξία. Δυσκολεύονται να διακρίνουν τις χωρικές έννοιες: πάνω-κάτω, δεξιά-αριστερά, μπροστά-πίσω καθώς και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα: Ανατολή-

Δύση, Βορρά-Νότο. Δεν μπορούν να μάθουν την ώρα γιατί και εδώ παίζει ρόλο η κατεύθυνση του ωροδείκτη και λεπτοδείκτη και η διαφορά τους (ποιος δείχνει τι).

Δυσκολεύονται στη μαθηματική σειρά των αριθμών, αλλά και στην αναγνώριση τους. Ανάλογες δυσκολίες παρουσιάζουν στις «αυθαίρετες» σειροθετήσεις όπως : οι ημέρες της εβδομάδας, οι μήνες καθώς και ποιοι από αυτούς έχουν 30 και ποιοι 31 ημέρες, το αλφάβητο, η προπαίδεια, οι αριθμοί τηλεφώνου.

Ακόμη και ενήλικες δυσλεξικοί δυσκολεύονται να συγκρατήσουν και να διαβάσουν έναν αριθμό τηλεφώνου, όπως ο κανονικός αναγνώστης. Έτσι ενώ εμείς λέμε π.χ. 32-25-102, το δυσλεξικό άτομο χρησιμοποιεί τους αριθμούς μεμονωμένα 3-2-2-5-1-0-2. Δυσκολίες αντιμετωπίζουν και στα κλάσματα αφού συγχέουν το - πάνω- με το -κάτω-. Μεγάλη δυσκολία επίσης έχουν στη μετατροπή όλων των ειδών μέτρησης ποσότητας, διαστήματος, χρονικής διάρκειας σε μεγαλύτερη ή μικρότερη μονάδα.

Όλα αυτά πράγματι δημιουργούν μια επώδυνη κατάσταση στο δυσλεξικό παιδί και το οδηγεί σε απελπισία, φόβο, απόγνωση και απομόνωση. Πολλές φορές γίνεται κριτική σε αυτά τα παιδιά λόγω έλλειψη γνώσης και ενημέρωσης του προβλήματος. Φράσεις που συνήθως χρησιμοποιούνται προς αυτά τα παιδιά: «είσαι τεμπέλης» ή «συγκεντρώσου» ακόμα και «είσαι χαζό, δεν μπορείς να κάνεις ούτε μία απλή πρόσθεση;». Μετά από αυτά το παιδί καταλαμβάνεται από φόβο, πριν ακόμη αρχίσει να εκτελεί μαθηματικές πράξεις, ότι θα κάνει λάθη. Ο φόβος αυτός στην πρώτη δυσκολία μεταβάλλεται σε πανικό και πολλές φορές ξεσπά σε κλάματα. Εδώ χρειάζεται σωστή ενημέρωση όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης, οικογένειας και του σχολείου, διότι μόνο η γνώση προλαμβάνει και θεραπεύει. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα παιδιών με βαριά δυσλεξία, που σήμερα είναι φοιτητές ή μαθητές σε ανώτερες τάξεις του Λυκείου. Όλα αυτά τα προβλήματα μπορούν να ξεπεραστούν με συνεχή ενθάρρυνση, επιμονή, υπομονή αλλά και ειδικές ασκήσεις (Μάρκου, 1997).

Με βάση τις σύγχρονες ερευνητικές τάσεις, η δυσλεξία συνεξετάζεται ως Διαταραχή Μάθησης και αγωγής, στην οποία εντοπίζονται αντιληπτικά χαρακτηριστικά επίδοσης, σε τρία επίπεδα (Φλωράτου, 1992-Κουράκης, 1997):

- Α) Το επίπεδο των αναγνωστικών λαθών (εκμάθηση της ανάγνωσης)
- Β) Το επίπεδο των ορθογραφικών δυσκολιών (εκμάθηση γραφής-ορθογραφίας)
- Γ) Το επίπεδων των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς

Στα αναγνωστικά λάθη περιλαμβάνονται:

- Αργούν να μάθουν το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε σχέση με τους συμμαθητές του, ανάλογα βέβαια με το βαθμό δυσκολίας και την βοήθεια που θα παρασχεθεί. Και όταν αρχίσουν να μαθαίνουν, η πρόοδος είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από τους συμμαθητές τους.

- Τα περισσότερα παιδιά εμφανίζουν μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να διαβάσουν μόνα τους τα μαθήματά τους.
- Εάν, την ώρα που διαβάζουν, σηκώσουν το κεφάλι του να δουν κάτι, θ' αργήσουν να βρουν το σημείο που είχαν σταματήσει.
- Πρόσθεση, αφαίρεση ή επανάληψη γραμμάτων και συλλαβών.
- Σύγχυση γραμμάτων με οπτική/ακουστική ομοιότητα.
- Σύγχυση λέξεων με οπτική/ακουστική ομοιότητα.
- Καθρεφτική ανάγνωση μικρών λέξεων π.χ. αχ-χα, αν-να.
- Προφορά ασυνήθιστων λέξεων ή ψευδολέξεων.
- Συλλαβική ανάγνωση.
- Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων σε κενά λέξεων/προτάσεων.
- Ελλιπής τήρηση τονισμού και στίξης.
- Ανάγνωση χωρίς ρυθμό.
- Χρωματισμός της φωνής σε σημεία που δεν χρειάζεται.
- Αντικατάσταση λέξεων, κατά την ανάγνωση, με άλλες νοηματικά συγγενείς.
- Δυσχέρεια επαναφοράς σε κάθε επόμενη γραμμή ανάγνωσης (από δεξιά προς αριστερά).
- Εμφάνιση ιδιαζόντων λεκτικών σχημάτων (αυτοσχέδιων).
- Συχνά λάθη προφοράς σε λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα.
- Ακανόνιστη, άρρυθμη αναπνοή κατά την απόδοση των σημείων στίξεως.
- Δυσκολία στις πολυσύλλαβες και μη οικίες λέξεις.
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία π.χ. ποτάμι-νερό, δέντρο-ξύλο.

Στις δυσκολίες γραφής και ορθογραφίας περιλαμβάνονται:

- Παραλείπουν γράμματα ή συλλαβές ή ακόμα και λέξεις π.χ. γράφουν μλι αντί για μέλι και παράρο αντί για παράθυρο.
- Προσθέτουν συλλαβές ή λέξεις εκεί που δεν χρειάζεται.
- Αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις γιατί συγχέουν όσα μοιάζουν ακουστικά π.χ. γ-χ β-δ φ-θ
- Δεν χρησιμοποιούν κεφαλαία ή τα βάζουν εκεί που δεν χρειάζονται π.χ. εγώ Πήγα σχολείο
- Δεν τονίζουν τις λέξεις ή τονίζουν σε λάθος συλλαβή και γενικά δεν χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης.
- Δεν κρατάνε τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων π.χ. σήμερα στοσχολείο διαβάσαμεέναποιήμα.
- Οι προτάσεις τους δεν είναι πάντα σωστά δομημένες και πολύ συχνά είναι περιορισμένες σε λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα.

- Στο «σκέφτομαι και γράφω» το γραπτό τους είναι τόσο περιορισμένο σε νοήματα και ιδέες που μπορεί να περιγραφεί σαν «τηλεγράφημα» και το περιεχόμενο του δεν ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα.
- Τα γράμματα τους είναι δύσκολο να τα διαβάσεις λόγω της κακογραφίας και κάνουν πολλές μουτζούρες.
- Ελλιπής ευθυγράμμιση των λέξεων κατά τη γραφή και ανισομεγέθη γράμματα.
- Άσκοπη ή άτοπη χρήση συνδέσμων και προθέσεων.
- Όταν γράφουν δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας (τα ουδέτερα γράφονται με -ι και τα ρήματα -ει). Μπορεί όταν ρωτηθούν πως γράφονται τα ουδέτερα να πάρεις την σωστή απάντηση αλλά αυτό δεν σημαίνει πως την ώρα της γραφής γίνεται ανάκληση του κανόνα.
- Δεν γενικεύουν την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα π.χ. όλα τα ρήματα σε -ωνω γράφονται με -ω σε όλους τους χρόνους αλλά και τα παράγωγά τους.
- Δυσκολίες και λάθη στην αντιγραφή από ένα πίνακα ή στη γραφή καθ' υπαγόρευση γιατί ο ρυθμός της υπαγόρευσης είναι συνήθως πιο γρήγορος από αυτόν που μπορούν να ακολουθήσουν.

Στα γενικά χαρακτηριστικά και στα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς περιλαμβάνονται:

- Προκαταβολικό άγχος που ελέγχεται για τη μάθηση που ελέγχεται με γραφή και ανάγνωση.
- Τάσεις αποφυγής γραψίματος.
- Συχνή διάσπαση της προσοχής.
- Δυσκολία στον προσανατολισμό χώρου (δεξιά- αριστερά ανατολή- δύση) και στην περιγραφή χρονικών όρων.
- Συγκεχυμένη εικόνα αυτοαντίληψης.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση, ειδικά στον χώρο του σχολείου.
- Συχνά διαστήματα ονειροπόλησης.
- Περίοδος συναισθηματικής μόνωσης.
- Ιδιαίτερος τρόπος σκέψης.
- Δυσκολία οπτικής και ακουστικής κωδικοποίησης (εγγραφής) στη μνήμη.
- Τάση συναναστροφής με μικρότερους.
- Δυσνόηση στην αντίληψη διαδοχής (ταξινόμηση- σειροθέτηση) και τις αλληλουχίες(μέρες εβδομάδας, μήνες, εποχές) ακόμα και δυσκολία στο να δέσουν τα κορδόνια ή να βρουν ένα όνομα στον κατάλογο ή λέξη στο λεξικό . δυσκολία υπάρχει και σε ερωτήσεις του τύπου: 'ποιο γράμμα της αλφαβήτου προηγείται το κ ή το χ'.
- Έντονη ενασχόληση με χειρονακτικές/προσωπικές κατασκευές.

- Έκφραση μέσω χειρονομιών, υπερκινητικότητα(ανώριμη κινητικότητα και αδέξιες κινήσεις).
- Ενδείξεις ικανοποιητικού έως υψηλού βαθμού νοημοσύνης.
- Αυξημένη κρίση κατά τις περιγραφές και τις αφηγήσεις.
- Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες π.χ. πήγαινε στο δωμάτιο σου, στην ντουλάπα αριστερά, στο δεύτερο συρτάρι..
- Θυμούνται το πρόγραμμα της τηλεόρασης αλλά όχι την ορθογραφία και την ονομασία απλών καθημερινών λέξεων.
- Δυσκολεύονται να μάθουν ορισμούς, ονόματα, ημερομηνίες ή μάχες.
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις.
- Κρατάνε το μολύβι τόσο σφιχτά με αποτέλεσμα να κουράζεται γρήγορα το χέρι ή να το κρατάνε λάθος.
- Έλλειψη οργάνωσης σε διάφορες δραστηριότητες (αντικείμενα της σχολικής τσάντας, δωματίου κ.τ.λ.).
- Η εκμάθηση της ώρας γίνεται με καθυστέρηση, σύγχυση με το «και-παρα».
- Αδύνατη αίσθηση της ομοιοκαταληξίας.
- Σύγχυση στους οπτικά όμοιους αριθμούς (6-9) και στα μαθηματικά σύμβολα (-/+).
- Ανεξήγητες «καλές και κακές» μέρες στο σχολείο ή στο σπίτι χωρίς να υπάρχει κάποια εμφανή αιτία.

Λέγεται ότι οι δυσλεξικοί δυσκολεύονται στη μουσική. Αυτό δεν είναι απόλυτα αληθές. Η μουσική είναι αφηρημένη τέχνη και σχετίζεται με την προσωπική ερμηνεία. Συνεπώς η εξειδίκευση του δεξιού ημισφαιρίου ισχύει και για την μουσική. Αυτό σημαίνει πως μερικοί διαπρέπουν και στην εκτίμηση της μουσικής και στην δημιουργία του (Wiltshire, 2004).

Ολοκληρώνοντας το σημείο αυτό, πρέπει να συμπληρώσουμε ότι σύμφωνα με έρευνες που έγιναν στην Αμερική, ο γυναικείος εγκέφαλος ενεργοποιείται εντελώς διαφορετικά από τον αντρικό, τόσο σε σχέση με τον προσανατολισμό στο χώρο, όσο και σε σχέση με την κατάκτηση του προφορικού ή του γραπτού λόγου (Μάρκου, 1997).

Το πρόβλημα δεν έχει καμία σχέση με την διανοητική αντίληψη του ατόμου, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από φυσιολογική μέχρι πολύ υψηλή. Εδώ άλλωστε είναι και το προτέρημα των ατόμων με δυσλεξία: μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις υψηλού επιπέδου διανοητικές τους ικανότητες για να αντισταθμίσουν τις ελλείψεις που αναφέραμε. Μαθητές με χαμηλότερο διανοητικό επίπεδο και γενικά χαμηλή απόδοση σε όλα τα μαθήματα μπορεί να παρουσιάσουν τα συμπτώματα της δυσλεξίας (Αθανασιάδη, 2001).

1.5.1 ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ο μαθητής με δυσλεξία έχει μεγάλα προβλήματα στο να μάθει ανάγνωση και γραφή στη μητρική του γλώσσα. Οι δυσκολίες αυτές αυξάνονται κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Η ξένη γλώσσα συνήθως έχει διαφορετικούς ήχους. Αυτοί οι ήχοι του είναι άγνωστοι και δυσκολεύονται να τους επεξεργαστεί. Το ίδιο θα συμβεί και με το αλφάβητο, παρότι μπορεί ορισμένα γράμματα να είναι κοινά ή να μοιάζουν με γράμματα της δικής του γλώσσας.

Ο μαθητής που μαθαίνει μια ξένη γλώσσα, πρέπει να θυμάται εκατοντάδες νέες λέξεις για να εκφράσει έννοιες για τις οποίες χρησιμοποιεί άλλες λέξεις επί χρόνια. Πρέπει να αντιληφθεί ότι οι λέξεις σε κάθε γλώσσα έχουν διαφορετική σειρά μέσα στην πρόταση. Όλα αυτά θα του δημιουργήσουν πρόβλημα στην ανάκληση των λέξεων, στην ολοκλήρωση προτάσεων αλλά και στην αυτοεκτίμηση του. Έτσι, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε πρώιμη ηλικία θα παρεμπόδιζε τη σωστή εκμάθηση της μητρικής γλώσσας (Τομαράς, 2012).

Σημαντικό ρόλο παίζει και η επιλογή της ξένης γλώσσας. Η γερμανική γλώσσα επομένως, εν συγκρίσει με την αγγλική, θεωρείται σίγουρα πιο εύκολη για την εκμάθηση της από άτομα με δυσλεξία. Τα αγγλικά ανήκουν στην πιο δύσκολη κατηγορία για την εκμάθησή τους από δυσλεξικά άτομα. Αυτό οφείλεται κατά βάση κατά βάση στην αδιαφάνεια της, με αποτέλεσμα να θεωρείται η πιο δύσκολη γλώσσα στην Ευρώπη όσον αφορά την ανάγνωση. Για το λόγο αυτό στις αγγλόφωνες χώρες καταγράφεται μεγάλος αριθμός ατόμων με διάγνωση στη δυσλεξία. Επίσης, η αγγλική γλώσσα είναι μια μη φωνητική γλώσσα (άλλα γράφουμε και άλλα διαβάζουμε). Στη γερμανική γλώσσα αντίθετα, υπάρχει στενή αντιστοιχία μεταξύ ήχων και γραμμάτων, προφορικού και γραπτού λόγου. Στα γερμανικά ένα φωνήεν αναπαριστά έναν και μόνο ήχο, ενώ η μοναδική δυσκολία φαίνεται να είναι η εκάστοτε παρατεταμένη προφορά τους, η οποία όμως αντιμετωπίζεται με τη χρήση βασικών κανόνων (Μητρούσης, 2013, Παππά, 2013).

Επιπλέον, έρευνες αναφέρουν ότι η διανοητική ενέργεια που απαιτείται για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας λειτουργεί σε βάρος άλλων δραστηριοτήτων, όπως π.χ. η επίλυση προβλημάτων που απαιτούν μαθηματική ή λογική σκέψη. Η επιπλέον γνωστική προσπάθεια που απαιτείται για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας θα πρέπει να συνεκτιμηθεί με την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού. Τα παιδιά αυτά θα δυσκολευτούν έντονα, καθώς η ακουστική και γνωστική επεξεργασία που απαιτείται για την αφομοίωση δύο γλωσσών ταυτόχρονα απαιτεί αυξημένη γνωστική και γλωσσική ικανότητα (Τομαράς, 2012).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, μια σημαντική μερίδα καθηγητών και γονέων παγκοσμίως εκφράζουν την αμφιβολία τους σχετικά με το αν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να παρακολουθούν υποχρεωτικά το μάθημα των αγγλικών στο σχολείο, δεδομένης της συχνής αδυναμίας των εκπαιδευτικών να τους εντάξουν ομαλά στην τάξη των ΑΞΓ (Παππά, 2013).

Παρόλα αυτά πολλοί είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που θα μάθουν μια δεύτερη ή τρίτη γλώσσα με επιτυχία. Ωστόσο αυτό θα επιτευχθεί με διδακτικές στρατηγικές κατάλληλα δομημένες και προσαρμοσμένες στον ατομικό τρόπο μάθησης του παιδιού (Τομαράς, 2012).

1.5.2 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ:

Υπάρχουν πολλοί δυσλεξικοί που πιστεύουν ότι έχουν κάποια πλεονεκτήματα σε σχέση με τους μη δυσλεξικούς. Μπορεί να μην τα πηγαίνουν καλά με τις συνήθεις λειτουργίες του αριστερού ημισφαιρίου, όπως το διάβασμα ή την τοποθέτηση αντικειμένων στη σειρά, θεωρούν όμως ότι είναι καλύτεροι σε μερικές λειτουργίες του δεξιού ημισφαιρίου. Αν και μέχρι στιγμής δεν έχει αποδεχτεί πολλοί δυσλεξικοί πιστεύουν πως έχουν επιπλέον ικανότητες σε τομείς όπως η δημιουργικότητα, η καλλιτεχνική έκφραση, η φαντασία και η αντίληψη του χώρου. Η καλή αντίληψη του χώρου είναι σημαντική σε πολλές δουλειές. Οι κατασκευαστές κτιρίων, οι αρχιτέκτονες, οι σχεδιαστές, οι χορευτές, οι μηχανικοί, οι φωτογράφοι και οι κομμωτές, όλοι τους χρειάζονται αυτή την ικανότητα (Wiltshire, 2004).

1.6 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Για την ουσιαστική αντιμετώπιση της δυσλεξίας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η διαδικασία της αξιολόγησης και της διάγνωσης. Η όλη διαδικασία αν και είναι χρονοβόρα, ειδικά στην Ελλάδα, είναι απαραίτητη. Η πολύπλευρη φύση της δεν επιτρέπει σε ένα μόνο άτομο να διαγνώσει με ασφάλεια τη μαθησιακή δυσκολία και να πάρει ανάλογες εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί. Αρμόδια για την διαγνωστική αξιολόγηση είναι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) (Παντελιάδου, 2000). Τα κέντρα παρέχουν διαγνωστική εκτίμηση από διεπιστημονική ομάδα. Οι ειδικότητες που απαρτίζουν αυτή την ομάδα είναι εκείνες του ειδικού ψυχολόγου, του ειδικού παιδαγωγού (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), του κοινωνικού λειτουργού και όποτε κρίνεται απαραίτητο ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού, του λογοθεραπευτή, του οφθαλμιάτρου, του παιδοψυχιάτρου και του φυσιοθεραπευτή (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991, Πολυχρόνη-Μπίμπου-Χατζηχρήστου, 2006).

Η διαγνωστική διαδικασία κινείται στους εξής άξονες:

1. Το ιατροκοινωνικό ιστορικό, το οποίο δίνεται στον κοινωνικό λειτουργό, ώστε να υπάρχουν οι πρώτες πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.
2. Η ψυχολογική αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει κλινική συνέντευξη με τους γονείς και το παιδί, ούτως ώστε να ελέγχεται αν η παραπομπή για μαθησιακά προβλήματα αποτελεί απόρροια συναισθηματικών διαταραχών.

3. Η μαθησιακή αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται μέσω της χορήγησης σταθμισμένων ψυχομετρικών τεστ, ώστε να αξιολογηθεί η επίδοση του παιδιού ως προς τις διάφορες γνωστικές λειτουργίες σε σχέση με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Η εκτίμηση αυτή μπορεί να περιλαμβάνει και έλεγχο της μέχρι τότε μαθησιακής του πορείας (π.χ. έλεγχος πρόχειρου τετραδίου, συγγραφή έκθεσης).
4. Ιατρικές εξετάσεις και έλεγχο από παιδοψυχολόγο (όπου κριθεί απαραίτητο). Με αυτό τον τρόπο ελέγχεται το κατά πόσο οι δυσκολίες του παιδιού οφείλονται σε σωματικά ή ψυχολογικά αίτια (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991, Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου- Μπίμπου, 2006).

Σύμφωνα με το DSM-IV τα διαγνωστικά κριτήρια είναι τα παρακάτω (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2006):

- Η επίδοση στην ανάγνωση/μαθηματική ικανότητα/οι δεξιότητες της γραφής, όπως μετριέται με ειδικά σταθμισμένα τεστ, είναι σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο επίπεδο με βάση τη σχολική φοίτηση και τη γενική νοητική ικανότητα (όπως καθορίζεται με τα τεστ νοημοσύνης).
- Η διαταραχή επιδρά σημαντικά στη σχολική επίδοση ή σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες/μαθηματική ικανότητα/σύνθεση γραπτών κειμένων.
- Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές ικανότητες/ οι δυσκολίες στην μαθηματική ικανότητα/οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής, είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Η δυσλεξία μπορεί να διαγνωσθεί στο Β' εξάμηνο της Α' τάξης δημοτικού ή στο Α' εξάμηνο της Β' τάξης δημοτικού, όταν δηλαδή ολοκληρώνεται κανονικά ο μηχανισμός της ανάγνωσης και της γραφής στο παιδί και όταν σύμφωνα με τους ερευνητές έχει μειωθεί η πλαστικότητα του εγκεφάλου. Η πρόωμη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας κάθε προγράμματος παρέμβασης. Την ευθύνη για τη σωστή διάγνωση και αντιμετώπιση επωμίζονται εξίσου όσοι ασχολούνται με την αγωγή των παιδιών, ενώ σημαντική αναδεικνύεται και η ύπαρξη διεπιστημονικής συνεργασίας (Γούπος-Μπέτζελος, 2005, Δράκος, 1999).

Συνεπώς, η διαγνωστική διαδικασία εξυπηρετεί ένα σκοπό, τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης με βάση τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή και θα πραγματοποιείται σε διάφορα πλαίσια. Για να είναι επιτυχημένο ένα πρόγραμμα παρέμβασης, θα πρέπει να υπάρξει συντονισμένη δράση και συνεργασία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα στη διαδικασία πρόσωπα. Αυτά τα πρόσωπα συνήθως είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο ειδικός παιδαγωγός, οι γονείς ή και όποιο άλλο πρόσωπο παρέχει την στήριξη του. Το πρόγραμμα αυτό θα

πρέπει να είναι χρονικά ορισμένο και να εστιάζεται στους γνωστικούς τομείς, στους οποίους το παιδί δυσκολεύεται. Ακόμη, να υπάρχουν σαφείς μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι, ώστε να υπάρχει επαναξιολόγηση και ανατροφοδότηση του μαθητή (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου- Μπίμπου, 2006).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μόλις διαγνωστεί ένα παιδί με ειδική μαθησιακή δυσκολία, συνήθως προτείνεται στους γονείς του η παραπομπή σε α) τμήμα ένταξης, εάν υπάρχει αυτή η υποστηρικτική δομή στο σχολείο όπου φοιτά το παιδί, β) υποστηρικτική διδασκαλία στο σπίτι ή σε κέντρο μαθησιακής αποκατάστασης από ειδικό παιδαγωγό ή λογοθεραπευτή. Εκεί θα πρέπει να υπάρξει ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή καθώς και των άλλων γνωστικών λειτουργιών, στις οποίες ενδεχομένως να υπολείπεται. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα αυτά αφορούν την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας (σύνθεση- ανάλυση), με τη χρήση προγλωσσικών, μεταγλωσσικών, και επιγλωσσικών δραστηριοτήτων, ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο του παιδιού (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου- Μπίμπου, 2006, Δόικου-Αυλίδου, 2008).

Αν η διάγνωση γίνει στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, το 82% των μαθητών επιτυγχάνουν να φθάσουν το αναγνωστικό επίπεδο των συμμαθητών τους, ενώ όταν το πρόβλημα διαγνωστεί στην τρίτη τάξη, το 46% των δυσλεξικών περιπτώσεων αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά και μόνο το 15% αυτών που εντοπίζεται στην πέμπτη κι έκτη δημοτικού καθώς και στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου καταφέρνουν να μειώσουν ή να ξεπεράσουν το πρόβλημά τους (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Για την Διαφορική Διάγνωση πρέπει να αποκλειστούν δυσκολίες ανάγνωσης που οφείλονται σε άλλες καταστάσεις, όπως α) νοητική υστέρηση, β) γενική χαμηλή απόδοση που συνδέεται με ανεπαρκή σχολική φοίτηση ή/και δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες, γ) αισθητηριακές διαταραχές και χρόνιες παθήσεις και δ) βαρείες συναισθηματικές διαταραχές (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991).

Ερωτηματολόγιο των 20 ερωτήσεων για άτομα πάνω από 12 ετών

1. Συγχέεις αριστερά-δεξιά;
2. Κάνεις λάθη όταν διαβάζεις δυνατά;
3. Χρειάζεσαι περισσότερο χρόνο σε σχέση με άλλους για να διαβάσεις μια εφημερίδα, περιοδικό κ.τ.λ.;
4. Δυσκολεύεσαι να καταλάβεις ή να θυμηθείς κάτι που μόλις έχεις διαβάσει;
5. Δυσκολεύεσαι να διαβάσεις πολλές σελίδων βιβλίων;
6. Ξεχνάς την ορθογραφία λέξεων; παραλείπεις ή γράφεις με λάθος σειρά τα γράμματα;
7. Γράφεις τσαπατσούλικά και το γραπτό σου είναι δυσανάγνωστο;
8. Συγχύζεσαι ή σε πιάνει γλωσσοδέτης όταν πρέπει να δικαιολογηθείς σε ξένους ή σε ομάδες ανθρώπων;

9. Δυσκολεύεσαι να πεις πολυσύλλαβες λέξεις;
10. Δυσκολεύεσαι να κρατήσεις μηνύματα από το τηλέφωνο;
11. Χρειάζεται να σου επαναλάβουν οδηγίες επειδή δεν τις θυμάσαι;
12. Μπερδεύεσαι όταν κάνεις μαθηματικές πράξεις με το μυαλό;
13. Μπερδεύεις τους αριθμούς π.χ. το 41 με το 14;
14. Δυσκολεύεσαι να μάθεις ή να θυμάσαι την προπαίδεια;
15. Δυσκολεύεσαι να πεις τους μήνες με την σειρά;
16. Μπερδεύεις τις ώρες με τις ημερομηνίες;
17. Δυσκολεύεσαι με τα χρονοδιαγράμματα;
18. Μπερδεύεις τους αριθμούς λεωφορείων ή τις ετικέτες τιμών;
19. Μπερδεύεσαι όταν λες ή γράφεις το αλφάβητο;
20. Δυσκολεύεσαι να διαβάσεις χάρτες και να βρεις το δρόμο σου σε ξένα μέρη;

Αν είσαι έφηβος και έχεις απαντήσει ναι σε περισσότερες από 9 ερωτήσεις πρέπει να ερευνήσεις το λόγο. Αυτή η λίστα δεν δείχνει με βεβαιότητα αν είσαι ή όχι δυσλεξικός, είναι απλώς το πρώτο βήμα για να πάρεις μία πρώτη βοήθεια. Είναι χρήσιμο μετά να επισκεφτείς έναν ειδικό (Wiltshire, 2004).

1.7 ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Ένα σύστημα πρόληψης θα πρέπει να αρχίζει πριν από τη γέννηση του παιδιού, να συνεχίζεται στη μεταγενέθλια περίοδο και να εντατικοποιείται στην νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία. Με άλλα λόγια, πρέπει να περιλαμβάνει ένα ευρύ κοινωνικό και εκπαιδευτικό προγραμματισμό που προϋποθέτει συνεργασία σε επίπεδο κοινότητας και πολιτείας. Τα διαγνωστικά τεστ για την πρόληψη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών δίνουν έμφαση στον εντοπισμό παιδιών υψηλής επικινδυνότητας. Κατά τους ερευνητές θεωρούνται τα παιδιά που γεννήθηκαν πρόωρα κι έμειναν σε θερμοκοιτίδα για αρκετό διάστημα, παιδιά με οικογενειακό ιστορικό δυσλεξίας, παιδιά που άργησαν να μιλήσουν ή που παρουσιάζουν μικρονευρολογικές δυσκολίες (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η διεθνής όμως έρευνα έχει αποτύχει να αποδείξει την αιτιολογική σχέση μεταξύ της δυσλεξίας και μικρονευρολογικών σημείων, πράγμα που μειώνει την προληπτική αξία αυτών των μεθόδων. Γενικά οι ερευνητές υποστηρίζουν πως δεν υπάρχουν αξιόπιστα μέσα για την πρόγνωση και πρόληψη της δυσλεξίας και ότι είναι πολύ δύσκολο κατά τη διάρκεια της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, να ξεχωρίσουμε το παιδί με την ελαφριά νοητική υστέρηση από το παιδί με φυσιολογική νοημοσύνη που μπορεί αργότερα να παρουσιάσει προβλήματα δυσλεξίας. Πολλοί τονίζουν τον κίνδυνο της ετικετοποίησης που κρύβει η λανθασμένη διάγνωση σε μικρή ηλικία, άλλοι υποστηρίζουν την ανάγκη ελέγχου της σχολικής ετοιμότητας όλων των παιδιών πριν από την είσοδο τους στο σχολείο, και

άλλοι τον καταρτισμό προληπτικών προγραμμάτων από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Πολυχρονοπούλου, 2003).

1.8 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Για να είναι έγκυρη και αξιόπιστη η διαφορική διάγνωση στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, προτείνεται η διενέργεια πλήρους αξιολόγηση που θα περιλαμβάνει: α) την λήψη του ιστορικού-την κλινική συνέντευξη με τους γονείς, το παιδί και τον εκπαιδευτικό β) τη χορήγηση μιας ολόκληρης κλίμακας νοημοσύνης, προσαρμοσμένη και σταθμισμένη στην Ελλάδα γ) την αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού, η οποία θα επιτρέψει, μεταξύ άλλων, την ανάλυση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών του δ) την αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών που έχουν συσχετιστεί με τη δυσλεξία ε) την αξιολόγηση της πλευρίωσης και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται και στ) την αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ψυχικής υγείας του παιδιού στην παρούσα κατάσταση. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν μπορεί να γίνει με τον διαχωρισμό του γνωστικού τομέα από τους άλλους τομείς ψυχολογικής λειτουργίας του παιδιού και την αξιολόγηση αποκλειστικά και μόνο αυτού του τομέα (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου- Μπίμπου, 2006).

A) Ιατροκοινωνικό ιστορικό- κλινική συνέντευξη

Η λήψη του ιστορικού- η συνέντευξη με τους γονείς και το παιδί είναι η βάση κάθε ψυχολογικής αξιολόγησης, είτε η παραπομπή αφορά μαθησιακό είτε κάποιο άλλο ψυχολογικό πρόβλημα (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου- Μπίμπου, 2006).

Το ιστορικό είναι εξέταση αναγκαία σε κάθε περίπτωση και αποτελεί τη βάση για τις υπόλοιπες εξετάσεις. Η λήψη του πρέπει να γίνεται από ειδικευμένο Κοινωνικό Λειτουργό ή γιατρό ή άλλον ειδικό. Οι πληροφορίες συνήθως δίνονται από τους γονείς καθώς και από τον εκπαιδευτικό μέσω «παιδαγωγικής έκθεσης». Επίσης, σημασία έχουν οι πληροφορίες που υπάρχουν στα ατομικά βιβλιάρια υγείας, καθώς και κάθε εξέταση ή γνωμάτευση ειδικού. Οι άξονες στους οποίους θα κινηθεί το ιστορικό είναι:

- λεπτομερειακή περιγραφή του προβλήματος
- ατομικό ιστορικό (εγκυμοσύνη, στάδια ανάπτυξης, κ.τ.λ.)
- ιατρικό ιστορικό
- συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη
- οικογενειακό ιστορικό (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991).

Μέσα από την συνέντευξη με τους γονείς σε ορισμένες περιπτώσεις φανερώνονται προβλήματα και δυσκολίες του παιδιού που δεν αποτελούν μέρος της αιτίας παραπομπής. Έτσι, ένα παιδί που παραπέμπεται για μαθησιακή δυσκολία μπορεί να έχει μαθησιακό πρόβλημα το οποίο μπορεί να οφείλεται σε συναισθηματικές διαταραχές ή άλλα ψυχολογικά προβλήματα (Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

B) Αξιολόγηση της νοημοσύνης

Όταν αποκλειστεί η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές ή άλλα ψυχολογικά προβλήματα, ο ψυχολόγος πρέπει να αξιολογήσει το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας και των μαθησιακών του ικανοτήτων (Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Η αξιολόγηση της νοημοσύνης επιτρέπει:

- Να γίνει έλεγχος του γενικού δείκτη νοημοσύνης, ώστε να αποκλειστεί η πιθανότητα τα μαθησιακά προβλήματα να οφείλονται σε νοητική υστέρηση.
- Να γίνει περιγραφή του γνωστικού προφίλ του παιδιού, ώστε να εντοπιστούν οι τομείς γνωστικής λειτουργίας στους οποίους δυσκολεύεται και οι τομείς στους οποίους αποδίδει καλύτερα (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006).

Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί η κλίμακα νοημοσύνης WISC-III στον ελληνικό πληθυσμό, η οποία απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6-17 ετών. Η κλίμακα αυτή έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές σε παιδιά με δυσλεξία (Γεωργιάς, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, και Γιαννίτσας, 1997). Αποτελείται από 12 δοκιμασίες. Έξι από αυτές τις δοκιμασίες αποτελούν την λεκτική κλίμακα και οι τις έξι δοκιμασίες αποτελούν την πρακτική κλίμακα. Το παιδί αντιμετωπίζει εναλλάξ τις λεκτικές και τις πρακτικές δοκιμασίες (Σωτηρακοπούλου, 2003).

Η λεκτική κλίμακα αποτελείται από τις :

- Πληροφορίες: Η δραστηριότητα αυτή εξετάζει το είδος των γνώσεων που κατέχουν τα περισσότερα παιδιά που έχουν μέτριες ευκαιρίες. Οι απαντήσεις του παιδιού δείχνουν το εύρος των πληροφοριών που κατέχει το παιδί (ερωτήσεις του τύπου ποιες είναι οι εποχές του έτους, σε τι μας χρειάζεται το στομάχι μας, γιατί το λάδι επιπλέει στο νερό κλπ).
- Ομοιότητες: Η δραστηριότητα αυτή εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να βρει τα κοινά χαρακτηριστικά των όρων που ζητείται να συγκρίνει και μετά να περιγράψει λεκτικά τα κοινά αυτά χαρακτηριστικά. Η επίδοση του παιδιού εξαρτάται από την εμπειρία του σε παρόμοια ερεθίσματα και στη μνήμη. (Σε τι μοιάζουν η γάτα και ο ποντικός, η μπύρα και το κρασί κλπ).

- **Αριθμητική:** Αυτή η δραστηριότητα απαιτεί από το παιδί να χρησιμοποιήσει δύο ικανότητες συγχρόνως. Πρέπει δηλαδή να συγκεντρωθεί και να προσέξει καλά τι του ζητάει ο εξεταστής και να χρησιμοποιήσει ορισμένες νοητικές λειτουργίες που αφορούν γνώσεις αριθμητικών πράξεων. Η επίδοση του παιδιού εξαρτάται από παράγοντες όπως είναι η εκπαίδευση, τα ενδιαφέροντά του και η συγκέντρωση. (Το 36 ποίου αριθμού είναι τα 2/3).
- **Λεξιλόγιο:** Εξετάζει την ικανότητα μάθησης του παιδιού, το εύρος των γνώσεών του, το πλούτο της σκέψης του, τη μνήμη και την εξέλιξη του λόγου. Ο αριθμός λέξεων που μπορεί το παιδί να εξηγήσει δείχνει την ικανότητα του να μαθαίνει και να συγκρατεί πληροφορίες. Αυτή η ικανότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες του παιδιού και από τα εκπαιδευτικά ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον (Τι σημαίνει μικροσκόπιο, μύθος, προβολή).
- **Κατανόηση:** Εξετάζει τη λογική κρίση του παιδιού που αφορά κοινωνικές καταστάσεις. Η επίδοσή του παιδιού από τις πολιτιστικές του ευκαιρίες και το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής και ηθικής του συνείδησης (Τι θα κάνεις αν ένα μικρότερο παιδί σε πλησιάσει και ξεκινήσει ένα καβγά?).
- **Μνήμη αριθμών:** Εξετάζει την βραχυπρόθεσμη μνήμη του παιδιού, την ικανότητά του να συγκεντρωθεί και την άμεση μηχανική ανάκληση. Η επίδοση του παιδιού εξαρτάται από την δυνατότητα συγκέντρωσης και από την δυνατότητα του να κάνει αντίστροφες επαναλήψεις. (Επανέλαβε μετά από μένα:4692).

Και η πρακτική κλίμακα αποτελείται από τη:

- **Συμπλήρωση εικόνων:** Εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να ξεχωρίσει τις σημαντικές από τις ασήμαντες λεπτομέρειες, την κρίση του και την ικανότητα του να οργανώσει ένα οπτικό ερέθισμα καθώς και την οπτική του μνήμη. (τι λείπει από την εικόνα?). Η επίδοση του παιδιού εξαρτάται από την ικανότητα του να ανταποκρίνεται γρήγορα στα περιβαλλοντολογικά ερεθίσματα.
- **Κωδικοποίηση:** Το παιδί εδώ πρέπει να αντιγράψει ορισμένα σύμβολα που έχουν συνδυαστεί με ορισμένους αριθμούς. Η δραστηριότητα αυτή εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να συγκεντρωθεί, να χρησιμοποιήσει την βραχυπρόθεσμη μνήμη του και τον οπτικοκινητικό του συντονισμό. Επίσης το παιδί πρέπει να αντιδράσει με ακρίβεια και ταχύτητα, διαφοροποιώντας τα σύμβολα αυτά και αντιγράφοντας σωστά. Η επίδοση του παιδιού επηρεάζεται από την επιμονή του και την ικανότητα του να συγκεντρώνεται.
- **Σειροθέτηση εικόνων:** Εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να τακτοποιήσει την κατάσταση που δείχνουν οι εικόνες στις κάρτες. Πρέπει δηλαδή το παιδί να βρει την κεντρική ιδέα της ιστορίας. Εξετάζει την λογική του κρίση σε μη λεκτικά ερεθίσματα και την ικανότητά του να φτιάξει και να ακολουθήσει ένα σχέδιο-πλάνο δράσης. Η επίδοση του παιδιού εξαρτάται αρκετά από την

δημιουργική του ικανότητα, την εξοικείωση του με εικονογραφημένες ιστορίες, καθώς και από τις πολιτιστικές ευκαιρίες που του παρέχει η οικογένεια του.

- Σχέδια με κύβους: Εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να αναλύσει μια εικόνα σε επιμέρους στοιχεία και να την συνθέσει ξανά σε ένα όμοιο σχέδιο (ανάλυση- σύνθεση) . Η επίδοση του παιδιού επηρεάζεται από την ευχέρεια του στην οπτική αντίληψη στο χώρο.
- Συναρμολόγηση εικόνων: Η δραστηριότητα αυτή εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να οργανώσει ερεθίσματα αντίληψης , παράγοντας ένα γνωστό αντικείμενο από κομμάτια , που στην αρχή είναι δύσκολο να αναγνωρίσει το παιδί. Το παιδί πρέπει να καταλάβει πως θα ενώσει τα κομμάτια ώστε να δημιουργήσει το σωστό αντικείμενο .Η επίδοση του παιδιού επηρεάζεται και από την εμπειρία του σε παρόμοια παιχνίδια(παζλ).
- Λαβύρινθοι: Το παιδί πρέπει να βρει το σωστό δρόμο ώστε να βγει από το λαβύρινθο . Η δραστηριότητα εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να δημιουργήσει και να ακολουθήσει ένα σχέδιο δράσης. Το παιδί πρέπει να οργανώσει το οπτικό του πεδίο και να εκτελέσει τις κατάλληλες κινήσεις με ταχύτητα και ακρίβεια.

Όταν χορηγείται ένα ατομικό τεστ νοημοσύνης σε δυσλεξικό παιδί, για παράδειγμα η Νοητική Κλίμακα Wechsler για Παιδιά, δίνεται έμφαση στη σύγκριση των επιδόσεων του στη λεκτική νοημοσύνη του και στην πρακτική του νοημοσύνη, αλλά και των επιδόσεων του στα έξι επιμέρους τεστ που συνθέτουν την κάθε μια από τις δυο προαναφερόμενες μορφές νοημοσύνης. Συχνά έχει βρεθεί ότι υπάρχει μεγάλο έλλειμμα αντιστοιχίας των επιδόσεων του στη λεκτική νοημοσύνη και στην πρακτική. Σημειώνεται ότι η επίδοση του δυσλεξικού παιδιού στην πρακτική νοημοσύνη υπερτερεί κατά πολύ. Οι περισσότεροι ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι το δυσλεξικό παιδί έχει ιδιαίτερες δυσκολίες σε τέσσερα επιμέρους ερωτήματα της Κλίμακας, που αφορούν επιδόσεις στην αριθμητική, την κωδικοποίηση, την πρόληψη πληροφοριών και τη βραχύχρονη μνήμη. Συγκεκριμένα, τα συνήθη ελλείμματα που καταγράφονται στο δυσλεξικό παιδί κατά την χορήγηση της Κλίμακας είναι τα ακόλουθα: δυσκολίες στην σειροθέτηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών, έλλειμμα στην κατονομασία τμημάτων μιας εικόνας, σύγχυση στην ακολουθία λέξεων στις προφορικές του απαντήσεις, πλήρης αντιστροφής της σειράς εικόνων, μη εύκολη απομνημόνευση του περιεχομένου των αριθμητικών προβλημάτων και ελλειμματική κατανόηση οποιαδήποτε από τις αριθμητικές πράξεις, ειδική δυσκολία στην αντίληψη μισών κύβων, δυσκολία στη λεκτική διατύπωση ιδεών με σαφήνεια, δυσκολία στην σύνθεση ενός συνόλου από τα μέρη του, δυσκολία στη σειροθέτηση, δυσκολία στην κωδικοποίηση συμβόλων, άμεση απομνημόνευση και επικέντρωση προσοχής (Στασινός, 2003).

Γ) Αξιολόγηση των μαθησιακών δεξιοτήτων

Μέσα από αυτή την αξιολόγηση επιδιώκεται ο εντοπισμός δυσκολιών στα διάφορα επίπεδα σχολικής μάθησης: ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, αριθμητική, κατανόηση γνωστού και άγνωστου κειμένου. Σε άλλες χώρες η αξιολόγηση της μαθησιακής και σχολικής ικανότητας των παιδιών γίνεται με σταθμισμένες δοκιμασίες μαθησιακών ικανοτήτων, που συγκρίνουν την επίδοση των παιδιών με την μέση επίδοση παιδιών της ίδιας ηλικίας σε διαφορετικά μαθήματα. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αντίστοιχες σταθμισμένες δοκιμασίες. Ο σχολικός ψυχολόγος πρέπει να κάνει μια αδρή εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων εξετάζοντας το παιδί στα επίπεδα σχολικής μάθησης. Κατά τη διαδικασία αυτή ο σχολικός ψυχολόγος πραγματοποιεί ανάλυση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών που κάνει το παιδί και εξετάζει αν υπάρχουν χαρακτηριστικά της δυσλεξίας (Πολυχρόνη-Χατζηρήστου-Μπίμπου, 2006). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιείται ανάλογο παιδαγωγικό υλικό, όπως κείμενα για ανάγνωση, κατανόηση, τεστ αριθμητικής, κ.τ.λ. το υλικό αυτό δεν προέρχεται υποχρεωτικά από κάποια σταθμισμένα τεστ σχολικής επίδοσης, ακόμη και αν υπάρχουν αυτά. Κάθε ειδικός μπορεί να κατασκευάζει και να χρησιμοποιεί δικό του υλικό (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991).

Για την αξιολόγηση του δυσλεξικού παιδιού χρησιμοποιούνται τεστ ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής. Υποστηρίζεται ότι τα τεστ αυτά, η διάρκεια χορήγησης των οποίων κυμαίνεται από 10 ως 40 λεπτά, συχνά προβάλλουν μια λιγότερο αντιπροσωπευτική εικόνα της αναγνωστικής επίδοσης του δυσλεξικού παιδιού σε καθημερινή κλίμακα. Με άλλα λόγια, τα τεστ αυτά δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι υποκαθιστούν τις διαρκείς και λεπτομερείς παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού της τάξης. Παρόλα αυτά επιβεβαιώνουν ή συμπληρώνουν παρόμοιες παρατηρήσεις γι αυτό και θεωρούνται χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση (Στασινός, 2003).

Τα τεστ ανάγνωσης περιλαμβάνουν:

A) *τεστ αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων*: τα τεστ αυτά μετρούν τον αριθμό των λέξεων που το δυσλεξικό παιδί διαβάζει σωστά. Ο αριθμός αυτός εκφράζει την «αναγνωστική του ηλικία».

B) *τεστ φωναχτής ανάγνωσης (κατανόηση) κειμένου*: τα τεστ αυτά περιέχουν προτάσεις που παρουσιάζουν διαβαθμισμένα επίπεδα δυσκολίας σε ό,τι την προφορά και την κατανόηση τους.

Γ) *τεστ σιωπηρής ανάγνωσης*: συμμετέχοντας σε αυτά τα τεστ το παιδί καλείται να απαντήσει γραπτά σε ερωτήσεις κατανόησης ενός κειμένου είτε γράφοντας ορισμένες φράσεις είτε επιλέγοντας τη σωστή λέξη από μια προκαθορισμένη ομάδα λέξεων.

Στα τεστ ανάγνωσης που αναφέραμε το ενδιαφέρον του εξεταστή πρέπει να επικεντρώνεται περισσότερο στους τύπους λαθών που κάνει το δυσλεξικό παιδί παρά στον ακριβή προσδιορισμό της αναγνωστικής του ηλικίας (Στασινός, 2003).

Τεστ ορθογραφημένης γραφής

Με τη χρήση των τεστ ορθογραφημένης γραφής ελέγχεται η ικανότητα του δυσλεξικού παιδι να οργανώνει την κιναισθητική του συμπεριφορά στην γραπτή της έκφραση, με ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των λεπτών κινήσεων των χεριών του (δηλαδή εκτιμώντας τη χρήση τους αυτή γίνεται έλεγχος της οπτικό-κινητικής δυσλεξίας). Υπάρχουν τεστ τα οποία ελέγχουν την ορθογραφημένη γραφή λέξεων από υπαγόρευση, ενώ άλλα μπορεί απλά να συμπεριλαμβάνουν αναγνώριση αν μια τυπωμένη λέξη είναι ορθογραφημένη σωστά ή όχι. Αν το παιδί έχει δυσκολίες με την ορθογραφημένη γραφή λέξεων από υπαγόρευση και όχι με την αναγνώριση τυπωμένων λέξεων με εσφαλμένη ορθογραφημένη γραφή, αυτό σημαίνει πως το παιδί μπορεί να έχει προβλήματα με την λεκτική μνήμη. Ευρέως χρησιμοποιημένα τεστ διάγνωσης της ορθογραφημένης γραφής είναι το «Graded Word Spelling Test» και το «WRAT-3».

Κατά μέσο όρο η ηλικία ορθογραφημένης γραφής του παιδιού θα τείνει να είναι κοντά στην αναγνωστική του ηλικία. Όμως ορισμένα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες με την ορθογραφημένη τους γραφή. Τούτο μπορεί να συσχετίζεται με αναγνωστικά τους προβλήματα που αφορούν την αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων ή τη σωστή τήρηση της ακολουθίας οπτικών συμβόλων.

Τα λάθη ορθογραφημένης γραφής περιλαμβάνουν: α) μη τήρηση της σωστής σειράς των γραμμάτων σε μια λέξη (π.χ. «ξύρστα» αντί «ξύστρα» ή «βιβλίο» αντί «βιβλίο» κ.τ.λ.) β) λανθασμένη γραφική απόδοση ενός ή περισσότερων γραμμάτων σε συνάρτηση σε τους αντίστοιχα εκφερόμενους ήχους τους (π.χ. «πάλα» αντί «μπάλα», «γκογρονα» αντί «γοργόνα» κ.τ.λ.) γ) γραφή μη ορθογραφικά κανονικών λέξεων σε απλή φωνητική απόδοση (π.χ. «εφτυχιζμένος» αντί «ευτυχιζμένος», «αφτός» αντί «αυτός» κ.τ.λ.) (Στασινός, 2003).

Δ) Αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών

Η αξιολόγηση των δυσκολιών και των δυνατοτήτων των παιδιών που έχουν παραπεμφθεί για μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να περιλαμβάνει και την εξέταση των γνωστικών διεργασιών που υποστηρίζουν την ικανότητα για ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή και γενικά σχολική μάθηση. Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα σε ορισμένες από αυτές τις γνωστικές διεργασίες. Γι αυτό πρέπει να εξετάζονται η φωνολογική επίγνωση, η οπτική και ακουστική αντίληψη, η βραχύχρονη μνήμη, η ικανότητα για σειροθετική επεξεργασία των πληροφοριών. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης θα

συνεισφέρουν σημαντική τόσο στη διάγνωση όσο και στην κατάρτιση του κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος αντιμετώπισης των δυσκολιών του παιδιού (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006).

Στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη σταθμισμένων τεστ που αξιολογούν γνωστικού τύπου διεργασίες. Για την διάγνωση δυσκολιών μάθησης και τον εντοπισμό παιδιών με ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξης έχει δημιουργηθεί το Αθηνά Τεστ. Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό ατομικό τεστ που στόχο έχει να αξιολογήσει την επίδοση των παιδιών σε διάφορους τομείς ανάπτυξης (π.χ. μνήμη ακολουθιών, γραφοφωνολογική ενημερότητα, νευρολογική ωριμότητα). Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5 έως 9 ετών (Γεωργιάς, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, και Γιαννίτσας, 1997).

Ε) Πλευρίωση- Τεχνικές αξιολόγησης

Για να υπάρξει μια ολοκληρωμένη διάγνωση του δυσλεξικού παιδιού πρέπει να χρησιμοποιηθούν ακόμη ορισμένα τεστ με τα οποία αξιολογούνται μέρη ή όργανα του σώματος που συνήθως προτιμά το παιδί για χρήση στην καθημερινότητα του. Είναι τα γνωστά «τεστ πλευρίωσης» που επιτρέπουν στον εξεταστή να διαμορφώνει άμεση εικόνα για συναφείς προτιμήσεις του παιδιού.

Σε ό,τι αφορά τον προτιμώμενο οφθαλμό, για κοντινές αποστάσεις χρησιμοποιείται καλειδοσκόπιο ενώ για μακρινές χρησιμοποιείται τηλεσκόπιο. Για το προτιμώμενο χέρι του παιδιού σημειώνεται με ποιο χέρι γράφει, και ακόμα αν πιάνει αντικείμενα με το ένα χέρι και τα μεταφέρει για χρήση στο άλλο. Επίσης ζητείται από το παιδί να προσποιηθεί ότι βουρτσίζει τα δόντια του και χτενίζει τα μαλλιά του, και ακόμα να διπλώσει τα χέρια του, σημειώνοντας στην τελευταία περίπτωση ποιο χέρι βρίσκεται πάνω στο άλλο. Σε ό,τι αφορά το πόδι, ζητείται από το παιδί να βηματίσει με το ένα πόδι και να κάνει περιστροφή γύρω από αυτό. Σημειώνεται εδώ ποιο είναι το επιλεγόμενο πόδι του καθώς και η κατεύθυνση της περιστροφής του σώματος του. Σε ό,τι αφορά το προτιμώμενο αυτί, συστήνεται να σταθεί ο εξεταστής πίσω από το παιδί ψιθυρίζοντας του κάτι. Σημειώνεται εδώ ποια κατεύθυνση παίρνει η κεφαλή του στο άκουσμα του ψιθύρου.

Πρέπει να τονιστεί ότι το δυσλεξικό παιδί που έχει δυσκολίες σειροθέτησης ή ακολουθίας είναι πιθανόν να έχει μικτή πλευρίωση (μέσα στην ίδια δίοδο επικοινωνίας) ή και διασταυρωμένη (μεταξύ διόδων επικοινωνίας) (Στασινός, 2003).

Στ) Αξιολόγηση ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και ψυχικής υγείας

Όπως επισημάνθηκε, ανεξάρτητα από την αιτία παραπομπής ενός παιδιού, η ολοκληρωμένη ψυχολογική αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής του προσαρμογής και της

ψυχικής του υγείας. Στόχος είναι, πρώτον, να αποκλειστεί η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές, μειωμένα κίνητρα ή σοβαρότερα ψυχολογικά προβλήματα. Δεύτερον, να εξεταστεί εάν κάποια ψυχολογική διαταραχή συνυπάρχει με τη μαθησιακή δυσκολία και τρίτον να αξιολογηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (αυτοεκτίμηση, σχέσεις με συνομηλίκους, σχέσεις με εκπαιδευτικούς, στάση απέναντι στο σχολείο κ.λ.π.) (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006).

Επίσης χορηγούνται τεστ προσωπικότητας, με τα οποία εξετάζονται ειδικές περιπτώσεις σε συνάρτηση με τη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του δυσλεξικού παιδιού. Γενικώς αυτές οι περιπτώσεις συσχετίζονται με τα κίνητρα για μάθηση, με το φόβο μπροστά σε αποτυχίες, με τα αγχωτικά συναισθήματα σε κοινωνικό επίπεδο καθώς και με τις μελλοντικές προοπτικές (Μάρκου, 1997).

Κάποια από τα τεστ προσωπικότητας είναι (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991) :

A. Το *Τεστ Θεματικής Αντίληψης*, το οποίο κατασκευάστηκε το 1938 από τον Murray με βάση τη δική του θεωρία για την προσωπικότητα. Αποτελείται από 31 ασπρόμαυρες κάρτες που δίνονται στον εξεταζόμενο για να φτιάξει μια ιστορία. Στις ιστορίες αυτές προβάλλονται η φαντασία, η σκέψη, τα συναισθήματα, και προηγούμενες καταστάσεις. Το τεστ χορηγείται σε άτομα άνω των 7 ετών. Δημιουργήθηκαν παραλλαγές που χρησιμοποιούνται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

B. Το *τεστ σχεδιασμού ανθρώπου*, το οποίο χρησιμοποιείται σήμερα για την εκτίμηση και της νοημοσύνης και της προσωπικότητας. Στην κλασική του εφαρμογή ζητείται από τον εξεταζόμενο να σχεδιάσει έναν άνθρωπο χωρίς ειδικές κατευθύνσεις. Υπάρχουν πολλά σχήματα για την αξιολόγηση.

1.9 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι ερευνητές ασχολούνται με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Κοινό σημείο αναφοράς στους περισσότερους ορισμούς, που έχουν προταθεί, είναι η παρουσία μη αποδεκτής συμπεριφοράς, η οποία δημιουργεί προβλήματα τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο κοινωνικό του περιβάλλον. Κάποιοι από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι οι ακόλουθοι:

«Ο όρος προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρεται σε μία ποικιλία προβλημάτων, που μπορεί να παρουσιάσει κάποιο άτομο με συναισθηματικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η σχέση τους με τους άλλους αλλά και η σχέση του με τον εαυτό του. Αν και ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ευρύτατα, το περιεχόμενο του ποικίλλει ανάλογα με τη θεώρηση που υιοθετείται για τον προσδιορισμό της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των παραγόντων που την επηρεάζουν (Δόικου, 2007)».

Σύμφωνα με τον Κανάκη (1991), η προβληματική συμπεριφορά νοείται ως «η καταστρεπτική ή αντικοινωνική συμπεριφορά που είναι αποτέλεσμα κακής προσαρμογής».

Για την Πολυχρονοπούλου (1995), «η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού ορίζεται από την ικανότητα ή την ανικανότητα του να προσαρμοστεί στο καθημερινό του περιβάλλον και να επικοινωνήσει με τους γύρω του με τρόπο που η κοινωνία αποδέχεται και εγκρίνει».

Όπως αναφέρεται στους περισσότερους ορισμούς, τα προβλήματα συμπεριφοράς συνδέονται με τη δυσκολία προσαρμογής που μπορεί να εμφανίζουν τα παιδιά αυτά. Το άτομο με δυσκολίες προσαρμογής δεν καταφέρνει να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του με αποτέλεσμα να βιώνει αισθήματα δυσφορίας ή ενόχλησης. Επίσης, δυσχεραίνεται η λειτουργία του ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής του (Γαλανάκη, 2004).

Όπως αναφέρει ο Κανδαράκης (2004) «με τον όρο «διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς», εννοούμε τη χρόνια ύπαρξη ακραίων συμπεριφορών που δεν είναι ανεκτές και ανάλογες των κοινωνικών και πολιτιστικών προσδοκιών του περιβάλλοντος όπου εμφανίζονται».

Οι όροι «προβλήματα συμπεριφοράς» και διαταραχές του συναισθήματος δημιουργούν συχνά σύγχυση. Οι περισσότεροι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο «προβλήματα συμπεριφοράς» αναφερόμενοι στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι ψυχολόγοι χαρακτηρίζουν τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ως «συναισθηματικές διαταραχές».

Είναι σκόπιμο να επισημάνουμε πως είναι προτιμότερο να γίνεται διαχωρισμός μεταξύ των συναισθηματικών διαταραχών και των διαταραχών της συμπεριφοράς επειδή η πιθανή συγχώνευση των δύο όρων δυσχεραίνει τον προσδιορισμό των επιμέρους δυσκολιών των ατόμων αυτών (Κανδαράκης, 2004).

1.9.1 Μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς

Όταν αναφερόμαστε σε προβλήματα συμπεριφοράς εννοούμε την απόκλιση της συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων από την αποδεκτή συμπεριφορά, η οποία βοηθά το παιδί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του. Η απόκλιση αυτή μπορεί, λοιπόν, να είναι εξωτερικευμένης ή εσωτερικευμένης μορφής. Γι αυτό το λόγο θα χρησιμοποιηθεί η ταξινόμηση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς για πρακτικούς λόγους και επειδή έτσι εντοπίζονται συχνότερα στην βιβλιογραφία. Αυτή η διάκριση δεν αποκλείει να εμφανίζονται και τα δύο είδη προβλημάτων στο ίδιο άτομο, ιδιαίτερα σε

περιπτώσεις όπου το άτομο μπορεί να αναπτύξει περισσότερο 'κλινικές' συμπεριφορές, ιδίως σε μικρότερες ηλικίες. Τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς προκαλούν δυσκολίες στο ίδιο το άτομο ενώ δεν είναι ευδιάκριτο το πόσο μπορούν να επηρεάσουν τις κοινωνικές σχέσεις του με τους άλλους. Από την άλλη πλευρά, τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιο εμφανή, καθώς επιδρούν άμεσα στις σχέσεις του ατόμου με τους γύρω του. Τα προβλήματα αυτά διαρκούν για μεγάλο χρονικό διάστημα (Δόικου- Αυλίδου, 2008). Στη συνέχεια, γίνεται μία σύντομη παρουσίαση των διάφορων μορφών προβλημάτων συμπεριφοράς.

1.9.1.1 ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί εξ αρχής για τα εσωτερικευμένης μορφής προβλήματα είναι ότι ο εντοπισμός τους είναι εξαιρετικά δύσκολος, επειδή τα παιδιά με εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν παραίτηση, απόσυρση και άλλες δυσκολίες, οι οποίες είναι πιθανόν να συγκαλύπτουν αυτό καθεαυτό το πρόβλημα. Τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς είναι τα ακόλουθα: άγχος και φοβία, κατάθλιψη και κοινωνική αναστολή. Τα προβλήματα αυτά συχνά εκδηλώνονται με παραίτηση του παιδιού και κλείσιμο στον εαυτό του. Κατά συνέπεια είναι αρκετά δύσκολο να εντοπιστούν από τα πρόσωπα του εγγυτέρου περιβάλλοντος του παιδιού, όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική του συμπεριφορά (Δόικου-Αυλίδου, 2008).

Το ποσοστό εμφάνισης συναισθηματικών διαταραχών στα παιδιά προ-εφηβικής ηλικίας είναι 2,5%. Στην εφηβεία, υποστηρίζεται ότι η παρουσία αυτών των διαταραχών αυξάνεται τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Σύμφωνα με ορισμένους επιστήμονες, το άγχος εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό και είναι πιο έντονο στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Το **άγχος** ορίζεται ως «μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που εκδηλώνεται ως αντίδραση σε προκλήσεις ή κινδύνους του περιβάλλοντος» (Μπίμπου-Νάκου, 2004). Τα παιδιά και οι έφηβοι που βιώνουν άγχος διακατέχονται από έντονα συναισθήματα ανησυχίας ότι κάποια δυσάρεστη κατάσταση μπορεί να συμβεί και αισθάνονται ότι δεν μπορούν να την αντιμετωπίσουν. Τα παιδιά και οι έφηβοι δυσκολεύονται να περιγράψουν αυτό που νιώθουν. Το άγχος μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλα συμπτώματα όπως είναι οι σωματικοί πόνοι, το έντονο κλάμα, η ονυχοφαγία, το τρέμουλο, η τάση προς έμετο, η εφίδρωση, η άσχημη ψυχολογική διάθεση ακόμα και η παρουσία αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η συνεχής ανησυχία και αναζήτηση για επιδοκιμασία και επιβεβαίωση από τη μία και οι σκέψεις ότι παντού υπάρχει κίνδυνος από την άλλη αποτελούν συχνά συμπτώματα των ατόμων με άγχος. Πολλές φορές τα άτομα με άγχος καταλήγουν να έχουν εμμονές με αντικείμενα και

καταστάσεις, γεγονός που περιορίζει τις κοινωνικές δραστηριότητες του ατόμου και του δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα (Μπίμπου-Νάκου, 2004).

Η φοβία αναφέρεται στον παράλογο και αφύσικο φόβο, που βιώνει το άτομο, ο οποίος μπορεί να φτάσει σε επίπεδα πανικού. Το άτομο αισθάνεται φόβο για κάτι ή για μία κατάσταση, που σίγουρα δεν το απειλεί, σε τέτοιο βαθμό που προσπαθεί να αποφύγει την κατάσταση αυτή ή τον «επικείμενο» κίνδυνο που παραμονεύει. Όταν το άτομο εξαιτίας του φόβου εμφανίζει έντονα σωματικά συμπτώματα, όπως τρέμουλο και σπασμοί χεριών, ιδρώτα και άλλα, χωρίς να υπάρχει η παραμικρή απειλή, τότε αναφερόμαστε σε πανικό (Μπίμπου-Νάκου, 2004). Οι επιστήμονες διακρίνουν πολλούς τύπους φοβίας, όπως φοβία για τα ζώα, τους κλειστούς χώρους, το θάνατο, τον αποχωρισμό και άλλους. Παρακάτω θα αναφερθούμε στη σχολική και την κοινωνική φοβία.

Η σχολική φοβία για τη σχολική φοίτηση εμφανίζεται στα παιδιά σταδιακά. Ξεκινά με έλλειψη ζήλου για παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων και παράπονα για το σχολείο και στη συνέχεια, με σταθερό και συνεχή ρυθμό, το παιδί αρνείται πεισματικά να πάει στο σχολείο. Ανήσυχος ύπνος, συχνές πρωινές αδιαθεσίες, έντονο άγχος και νευρικότητα, κλάματα και παρακλήσεις για απουσία από το σχολείο είναι τα κύρια συμπτώματα που εμφανίζουν τα παιδιά με σχολική φοβία (Μπίμπου-Νάκου, 2004). Τα συμπτώματα μειώνονται μόλις οι γονείς δεχθούν να μην πάει το παιδί στο σχολείο ή σε περιόδους διακοπών.

Η κοινωνική φοβία (ή κοινωνική αγχώδης διαταραχή) εμφανίζεται κυρίως στην εφηβεία. Βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής φοβίας είναι ο έντονος και επίμονος φόβος που διακατέχει το άτομο σε μία ή περισσότερες κοινωνικές καταστάσεις (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2006). Οι έφηβοι δείχνουν απρόθυμοι στο να παραστούν σε κοινωνικές εκδηλώσεις, επειδή νιώθουν φόβο, ντροπή, ίσως, και άγχος ή αμηχανία για μία πιθανή αρνητική έκβαση. Φοβούνται, δηλαδή, μήπως γίνουν στόχος για αρνητικά ή κοροϊδευτικά σχόλια ή ντρέπονται μήπως οι απόψεις τους φανούν ανόητες. Τα άτομα με κοινωνική φοβία είναι συνήθως απομονωμένα, έχουν ελάχιστους φίλους και προσπαθούν να περνούν απαρατήρητα από τους γύρω τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, Μπίμπου-Νάκου, 2004).

Η κατάθλιψη (καταθλιπτικές διαταραχές) αποτελεί ένα ακόμη εσωτερικευμένο πρόβλημα συμπεριφοράς, το οποίο ανήκει στις διαταραχές της διάθεσης και διακρίνεται, σύμφωνα με το DSM-IV σε μείζονα καταθλιπτική διαταραχή, δυσθυμική διαταραχή ή δυσθυμία και καταθλιπτική διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Κλεφτάρας, 2004). Το άτομο με κατάθλιψη εμφανίζει καταθλιπτική διάθεση και δεν έχει έντονο ενδιαφέρον για δραστηριότητες που στο παρελθόν το ευχαριστούσαν. Επίσης, τα άτομα αυτά συχνά δεν μπορούν να συγκεντρωθούν, έχουν διαταραχές ύπνου και παρουσιάζουν αυξομειώσεις του βάρους τους. Τέλος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της κατάθλιψης. Στην εφηβεία, η κατάθλιψη μπορεί να συνοδεύεται από επιθετική ή εναντιωματική συμπεριφορά (Δόικου, 2007).

Η κοινωνική αναστολή περιλαμβάνει τη συστολή, τη ντροπαλότητα και τη δειλία. Τα άτομα με αυτές τις συναισθηματικές δυσκολίες αποφεύγουν τις κοινωνικές συναναστροφές, σε αντίθεση με τα εσωστρεφή άτομα που προτιμούν να απομονώνονται, να μην εξωτερικεύουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους χωρίς όμως να φοβούνται τις κοινωνικές επαφές με άλλους. Τα άτομα με κοινωνική αναστολή είναι πολύ ευαίσθητα, μιλούν σιγά και ελάχιστα και εμφανίζουν νευρικότητα πολλές φορές. Βασική συναισθηματική αντίδρασή τους είναι η αμηχανία (Αργυρακούλη, 2004).

Θα πρέπει να σημειωθεί, όμως, πως η δειλία διαφοροποιείται από την κοινωνική φοβία. Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει η προσπάθεια αποφυγής κοινωνικών εκδηλώσεων με τη διαφορά όμως, πως τα άτομα με κοινωνική φοβία σωματοποιούν σε έντονο βαθμό την αποστροφή τους αυτή. Βέβαια, σε περίπτωση που η κοινωνική συστολή εξακολουθεί να υπάρχει χωρίς κάποια προσπάθεια αντιμετώπισής της μπορεί να εξελιχθεί σε κοινωνική φοβία (Αργυρακούλη, 2004).

1.9.1.2 ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, εξωτερικευμένης μορφής, σύμφωνα με τους ειδικούς, χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη διάρκεια και εντοπίζονται πιο εύκολα, καθώς τα παιδιά «εξωτερικεύουν» την αντίδρασή τους με διάφορους τρόπους, όπως είναι η έντονη άρνηση σε όλα ή η εκδραμάτιση. Στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, που είναι πιθανό να αναπτύξει ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες, συγκαταλέγονται η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ), οι διαταραχές διαγωγής, η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και η επιθετικότητα. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται ευκολότερα από τα εσωτερικευμένα και επηρεάζουν έντονα τις κοινωνικές επαφές του παιδιού. Ωστόσο, η αντιμετώπισή τους παραμένει δύσκολη και χρονοβόρα.

Από τα προβλήματα που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες το πιο συχνό και περισσότερο μελετημένο είναι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής.

«Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα» (Δ.Ε.Π./Υ) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο συμπτωμάτων, που περιλαμβάνουν τη διάσπαση της προσοχής, την παρορμητικότητα ή/και την υπερκινητικότητα» (Κανδαράκης, 2004).

Η εμφάνιση συμπτωμάτων διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα έχει διαπιστωθεί τόσο σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και σε δυσλεξικά παιδιά. Όμως η συσχέτιση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας με τις μαθησιακές δυσκολίες επιβεβαιώθηκε κατά κύριο λόγο από ερευνητικά δεδομένα που κατέδειξαν την παρουσία μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά με ΔΕΠΥ (Δόικου-Αυλίδου, 2008).

Η διάγνωση της ΔΕΠΥ δεν πρέπει να γίνεται βιαστικά, χρειάζεται συστηματική, πολύπλευρη διεπιστημονική διερεύνηση. Γενικά το παιδί εμφανίζει μία συχνή,

ολική κινητική δραστηριότητα, σημαντικά μεγαλύτερη απ' ό,τι ο μέσος όρος των παιδιών της ηλικίας του. Βέβαια κατά τη διάρκεια της εξέτασης είναι πιθανόν να μην εμφανιστούν τα χαρακτηριστικά της υπερδραστηριότητας και της έλλειψης προσοχής, λόγω του καινούργιου περιβάλλοντος, των διαφορετικών συνθηκών και της διαδικής σχέση. Γι' αυτό το λόγο είναι χρήσιμες οι πληροφορίες των γονιών και των δασκάλων, οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει το παιδί κάτω από ποικίλες συνθήκες και μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, υπάρχουν οι τρεις ακόλουθες υποκατηγορίες της διαταραχής: α) διάσπαση προσοχής, με έντονη αδυναμία συγκέντρωσης (απροσεξία), σε αυτήν την περίπτωση, τα παιδιά δυσκολεύονται να διατηρήσουν τη συγκέντρωσή τους και να ολοκληρώσουν με επιτυχία μία δραστηριότητα που απαιτεί ανάλογη προσοχή, β) υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα με έντονο χαρακτηριστικό την υπερδραστηριότητα στην οποία η βιασύνη, η ανυπομονησία και η δυσκολία αναβολής κάποιας αντίδρασης ή ενέργειας αποτελούν τα κύρια συμπτώματα και γ) συνύπαρξη διάσπασης προσοχής, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας (Μάνος, 1997-Δόικου, 2008). Σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM-IV, τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εμφανιστεί πριν την ηλικία των 7 ετών και να έχουν διάρκεια τουλάχιστον 6 μήνες. Ο έγκαιρος εντοπισμός της ΔΕΠΥ και η διάγνωσή της έχει πολύ μεγάλη σημασία για την επιτυχή αντιμετώπισή της (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Κατά την διερεύνηση, λοιπόν, της σχέσης των μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠΥ υπεισέρχεται και η συσχέτιση των πρώτων με τις διαταραχές διαγωγής (Δόικου, 2008,). Σύμφωνα με το DSM-IV, *«η διαταραχή διαγωγής εντάσσεται στην κατηγορία των διαταραχών ελλειμματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς. Η διαταραχή αυτή αναφέρεται σε ένα επαναλαμβανόμενο και επίμονο πρότυπο συμπεριφοράς, σύμφωνα με το οποίο παραβιάζονται τα βασικά δικαιώματα των άλλων ή οι βασικοί, ανάλογοι με την ηλικία, κοινωνικοί τύποι και κανόνες»* (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Οι διαταραχές μπορεί να εκδηλωθούν με αντικοινωνική συμπεριφορά ή/ και επιθετικότητα και να περιλαμβάνουν: α) επιθετικότητα σε ανθρώπους ή σε ζώα (π.χ. σωματική και λεκτική βία), β) καταστροφή περιουσίας, γ) απάτη ή κλοπή και δ) σοβαρές παραβιάσεις κανόνων (π.χ. φυγή από το σπίτι) (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004).

Οι διαταραχές διαγωγής συνυπάρχουν και με άλλες διαταραχές. Η πιο συχνή περίπτωση είναι εκείνη της συνύπαρξης των διαταραχών διαγωγής με τη Δ.Ε.Π.Υ., που παρατηρείται σε ποσοστό 50% έως 90% (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Πολλές φορές υπάρχει συννοσηρότητα των διαταραχών διαγωγής με την κατάθλιψη σε ποσοστό να φτάνει ως το 33%, ιδιαίτερα στην περίοδο της εφηβείας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή, σύμφωνα με το DSM-IV, ανήκει στην ομάδα Διαταραχών Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς. Εμφανίζεται συχνά πριν την ηλικία των οκτώ ετών. Τα παιδιά με εναντιωματική

προκλητική διαταραχή εμφανίζουν έντονο αρνητισμό, έλλειψη αρνητικής διάθεσης, ανυπακοή, αυξημένη ευθιξία, προκλητική και αντιδραστική συμπεριφορά καθώς και συχνά ξεσπάσματα θυμού (Δόικου, 2007, Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2006). Η σοβαρότητα της διαταραχής είναι μικρότερη από εκείνη των διαταραχών διαγωγής, αν και, για πολλούς επιστήμονες, η εναντιωματική προκλητική διαταραχή θεωρείται ο πρόδρομος των διαταραχών διαγωγής (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2004).

Βασική διαφορά ανάμεσα στις διαταραχές διαγωγής και στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή είναι ότι στη δεύτερη περίπτωση τα δικαιώματα των άλλων και οι βασικοί κανόνες συμπεριφοράς δεν παραβιάζονται (Δόικου, 2007). Μία ακόμη διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η εναντιωματική προκλητική συμπεριφορά εμφανίζεται μόνο στο πλαίσιο της οικογένειας και του στενού περιβάλλοντος του ατόμου ενώ οι διαταραχές διαγωγής εκτείνονται και στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η εμφάνιση εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής συμβαίνει πριν από τα οκτώ έτη ενώ οι διαταραχές διαγωγής εμφανίζονται σε μεγαλύτερες ηλικίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Όσον αφορά την **επιθετική συμπεριφορά** και το φαινόμενο της επιθετικότητας, ο Brain πρότεινε τον ακόλουθο ορισμό: «για να θεωρηθεί μία συμπεριφορά επιθετική, πρέπει: α) να μπορεί εν δυνάμει να προκαλέσει βλάβη στον αποδέκτη της, αν και δεν μπορούν να θεωρηθούν επιθετικές όλες οι ενέργειες που είναι δυνατό να προκαλέσουν τραυματισμό (π.χ. τραυματισμός κατά τη διάρκεια της οδοντιατρικής πράξης), β) να γίνεται με σκοπό να βλάψει το θύμα, ακόμα και αν η κρίση του θύματος, του δράστη και ενός εξωτερικού αμερόληπτου παρατηρητή διαφέρει ως προς αυτό το θέμα, γ) να συνδέεται με αυξημένη διέγερση του θύτη και δ) να προκαλεί αποστροφή στο θύμα (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004).

Επιπροσθέτως, οι επιστήμονες έχουν αναλύσει την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων με βάση δύο διαστάσεις: διάκριση μεταξύ καταστροφικής και μη καταστροφικής επιθετικής συμπεριφοράς και διάκριση μεταξύ φανεράς και συγκαλυμμένης επιθετικής συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Με βάση τις διαστάσεις αυτές, προτείνονται οι παρακάτω κατηγορίες: α) φανερή μη καταστροφική επιθετική συμπεριφορά (π.χ. πείσμα, αντιδραστικότητα), β) φανερή καταστροφική συμπεριφορά (άσκηση σωματικής βίας), γ) συγκαλυμμένη καταστροφική συμπεριφορά (π.χ. κλοπές) και δ) συγκαλυμμένη μη καταστροφική συμπεριφορά (π.χ. χρήση ουσιών, μικροαπάτες). Καλό είναι να επισημανθεί πως η διάγνωση που δίνεται στην πρώτη κατηγορία είναι εναντιωματική προκλητική διαταραχή ενώ στις υπόλοιπες τρεις είναι διαταραχές διαγωγής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Μια άλλη κατηγοριοποίηση που έχει προταθεί για τις επιθετικές πράξεις είναι αυτή των Coie, Dodge, Terry και Wright, οι οποίοι θεωρούν πως υπάρχουν δύο ειδών επιθετικές πράξεις: η θυματοποίηση/εκφοβισμός και η συντελεστική επιθετικότητα. (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Το

φαινόμενο της θυματοποίησης και του εκφοβισμού αναφέρεται στην άσκηση λεκτικής ή σωματικής βίας σε παιδιά-στόχους με απώτερο σκοπό «την υποτίμηση και την περιθωριοποίηση των δεύτερων ή ακόμα και την πρόκληση σωματικών ή ψυχικών βλαβών» (Δόικου, 2007). Η θυματοποίηση μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση. Στην άμεση θυματοποίηση, ο θύτης επιτίθεται ανοιχτά στο θύμα-στόχο (σωματική βία, προσπάθεια επιβολής με εξαναγκασμό), ενώ στην έμμεση θυματοποίηση, το παιδί-στόχος περιθωριοποιείται από το σύνολο με άλλα μέσα (αποκλεισμός, διάδοση φημών) (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Άμεση θυματοποίηση χρησιμοποιούν πιο συχνά τα αγόρια ενώ τα κορίτσια προτιμούν την έμμεση θυματοποίηση. Η θυματοποίηση και ο εκφοβισμός διαφέρει από τις άλλες μορφές επιθετικότητας επειδή η δύναμη του θύτη είναι σαφώς μεγαλύτερη. Επίσης, ο εκφοβισμός είναι μία διαδικασία που συμβαίνει διαρκώς απέναντι σε μία συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, συνήθως αδύναμων. Τα θύματα μπορεί να είναι παιδιά με παθητική ή προκλητική συμπεριφορά. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για παιδιά αγχώδη, φοβισμένα και πολύ ευαίσθητα, που αποφεύγουν και απεχθάνονται τη βία και όταν κάποιος τα επιτεθεί αντιδρούν με κλάματα. Προτιμούν να απομονώνονται, καθώς αισθάνονται αποτυχημένα. Από την άλλη πλευρά, τα θύματα με προκλητική συμπεριφορά, μπορεί να παρουσιάσουν και εκείνα με τη σειρά τους επιθετική συμπεριφορά σε μία πιθανή επίθεση εναντίον τους και από θύματα να γίνουν θύτες (Ανδρέου, 2004, Κανδαράκης, 2004).

1.10 ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Το πρώτο που μπορεί να υποψιαστεί κανείς στο χώρο αυτό είναι ότι το δυσλεξικό παιδί είναι ενδεχόμενο να παρουσιάσει έλλειμμα στην ανάγνωση του κειμένου με το οποίο αποτυπώνεται η φύση και το ζητούμενο του προβλήματος. Πράγματι, για τον δυσλεξικό αναγνώστη είναι εξαιρετικά δύσκολη η ανάγνωση και η κατανόηση ενός προβλήματος που συμβαίνει να είναι διατυπωμένο με λέξεις που θεωρούνται ότι είναι λιγότερο χρηστικές στην καθημερινότητα του (Στασινός, 2003).

Οι μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν κάποια δυσκολία στα μαθηματικά, αποτελούν έναν ετερογενή πληθυσμό. Δηλαδή, δεν παρατηρούνται όλες οι δυσκολίες σε όλους τους μαθητές, ούτε στην ίδια έκταση (Παντελιάδου, 2000). Αναφέρεται ότι το 70% περίπου των δυσλεξικών παιδιών παρουσιάζουν δυσκολίες με την γλώσσα των αριθμών και των χειρισμό γεωμετρικών σχημάτων ή συμβόλων. Αναφέρεται ότι οι δυσκολίες δυσλεξικών παιδιών στα μαθηματικά εκδηλώνονται με τους ίδιους περιορισμούς που επηρεάζουν τις επιδόσεις του στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή.

Σε ό,τι αφορά τις δυσκολίες ορισμένων δυσλεξικών παιδιών στα μαθηματικά (οι δυσκολίες αυτές αποδίδονται στην ελληνική με τον όρο «δυσαριθμησία»), έχει προταθεί ένα μοντέλο ταξινόμησης επιμέρους τύπων της εξελικτικής δυσαριθμησίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, διακρίνονται τέσσερις επιμέρους

τύποι συναφούς δυσκολίας: α) η αλεξία ή οπτική αφασία (δηλαδή μερική ή πλήρης απώλεια της ικανότητας του ατόμου ν' αναγνωρίσει τυπωμένες λέξεις) και η αγραφία για αριθμούς β) η δυσαριθμησία που αφορά στον προσανατολισμό στο χώρο γ) η αναριθμετρία που αφορά συνδυασμό των αριθμητικών πράξεων πρόσθεσης, αφαίρεσης ή και πολλαπλασιασμού σ' έναν υπολογισμό δ) η δυσαριθμησία που αφορά ελλείμματα στις ικανότητες προσοχής και τήρησης της προβλεπόμενης ακολουθίας αριθμών σε πράξεις κ.τ.λ. (Στασινός, 2003).

Επιπλέον, παρατηρούνται ελλείμματα στην διάκριση μορφής- πλαισίου (π.χ. το παιδί δεν ολοκληρώνει ασκήσεις, καθρεπτική γραφή κ.ά.), στη χωρική οργάνωση (διάκριση αριστερά-δεξιά, δυσκολία με τα κλάσματα, διάκριση μεγεθών και σχημάτων κ.ά.), στην ακουστική αντίληψη (δυσκολία σε προφορικές οδηγίες, σύγχυση φωνολογικά παραπλήσιων αριθμών κ.ά.), στη μνήμη (συγκράτηση, ανάκληση, αλγόριθμοι κ.ά.) καθώς και στον αφαιρετικό συλλογισμό (Παντελιάδου, 2000).

Ο Στασινός αναφέρει πως υπάρχουν δυσκολίες και στην αντίληψη του χρόνου. Επιπλέον, οι μαθητές με αυτή τη δυσκολία επιτελούν αριθμητικές πράξεις και επεξεργάζονται πληροφορίες με αργό ρυθμό, παρουσιάζοντας δυσκολία στην «αυτοματοποίηση», για παράδειγμα στην προπαίδεια, ενώ ταυτόχρονα αυτή η κατάσταση επιτείνεται με την παράλληλη δυσκολία, την οποία μπορεί να παρουσιάζει το παιδί στην άμεση μνήμη. Επίσης δυσκολία υπάρχει αντιμετωπίζουν και στην χρήση αλγεβρικών και μαθηματικών συμβόλων αλλά και στην κατανόηση της συμβολοποίησης των κλασμάτων γιατί η χρήση των αριθμών σε κλάσματα δε μπορεί να είναι η ίδια με εκείνη των ακέραιων αριθμών (Στασινός, 2003).

Άλλα χαρακτηριστικά είναι η δυσκολία στη λογική, η οποία μπορεί να εκφράζεται ως «ανεπάρκεια συνδυασμού στοιχείων» και ως «δυσκολία χωρισμού στοιχείων» (π.χ. σύγχυση 102 με 12). Ακόμη, διαπιστώνονται δυσκολίες στον προγραμματισμό καθώς και εμμονή σε έναν τύπο λύσης, γεγονός που υποδηλώνει ανεπάρκεια στη μεταγνωστική ικανότητα (Μαρκοβίτης- Τζουριάδου, 1991).

Υπάρχουν μαρτυρίες σύμφωνα με τις οποίες πιστεύεται ότι:

- Ένας από τους περιορισμούς στα μαθηματικά είναι η αδυναμία του παιδιού για άμεση (αυτόματη) ανάκληση αριθμών από τη μνήμη. Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που ο δυσλεξικός υιοθετεί για το σκοπό αυτό αντισταθμιστικές τεχνικές, όπως να χρησιμοποιεί τα δάχτυλα του όταν κάνει υπολογισμούς ή να κρατάει σημειώσεις στο τετράδιο του.
- Τα δυσλεξικά παιδιά δεν μπορούν με ευκολία να θυμούνται σειρές αριθμών που τους παρουσιάζονται είτε ακουστικά είτε οπτικά.
- Πολλά δυσλεξικά άτομα μπορούν να πετύχουν υψηλές βαθμολογίες στα μαθηματικά παρόλο που έχουν χαμηλές επιδόσεις στο τεστ μνήμης της Κλίμακας Wechsler.

- Οι δυσλεξικοί απαντούν με ασυνήθιστους τρόπους όταν ρωτούνται να πουν την προπαίδεια και είναι πολύ ευάλωτα.
- Οι δυσκολίες των δυσλεξικών παιδιών στα μαθηματικά συναρτώνται σε την κατανόηση των κατευθύνσεων, όπως «δεξιά», «αριστερά», «μετακίνηση από μία θέση σε άλλη» κ.τ.λ. Μία περιπλοκή είναι το γεγονός ότι από τις τέσσερις βασικές αριθμητικές πράξεις οι τρεις (πρόσθεση, αφαίρεση και πολλαπλασιασμός) απαιτούν να αρχίσει κανείς τον υπολογισμό από τα δεξιά, ενώ στη διαίρεση να αρχίσει από τα αριστερά. Επίσης δεν στοιχίζουν τους αριθμούς σωστά με αποτέλεσμα να κάνουν λάθος στο αποτέλεσμα τις αριθμητικής πράξης (Στασινός, 2003).

Τέλος αναφέρεται ότι τα αισθήματα του φόβου και του άγχους του μαθητή που συναρτώνται με την επίδοση του στα μαθηματικά μεγεθύνονται σε ορισμένα δυσλεξικά παιδιά. Το έλλειμμα ικανότητας των ατόμων αυτών να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις μπορεί επίσης να προκαλέσει σύγχυση όταν για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με πολλά διαφορετικά θέματα από την ύλη των μαθηματικών. Πολλά δυσλεξικά άτομα μπορεί να στερούνται της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους αλλά και της δύναμης να αποβάλλουν την ιδέα ότι οδηγούνται στην αποτυχία. Επομένως, επιβάλλεται η ανεύρεση τρόπων ενδυνάμωσης της εμπιστοσύνης του δυσλεξικού παιδιού προς τον εαυτό του, που μπορεί να γίνει ανεξάρτητα από την περιοχή στην οποία παρουσιάζει σοβαρά γνωστικά ελλείμματα (Στασινός, 2003).

Τα όσα εκθέσαμε παραπάνω συνθέτουν την κλινική εικόνα του δυσλεξικού ατόμου σε συνάρτηση με την μαθηματική τους συμπεριφορά. Ταυτόχρονα οδηγούν στα παρακάτω συμπεράσματα (Miles, 1992):

Α) Όλα ή τα περισσότερα δυσλεξικά παιδιά έχουν κάποιες δυσκολίες στα μαθηματικά, αλλά αυτές μπορούν να υπερκεραστούν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα άτομα αυτά μπορεί να έχουν εξαιρετικές επιδόσεις στα μαθηματικά.

Β) Οι δυσλεξικοί πιθανόν να έχουν προβλήματα με την άμεση μνήμη τους όταν ενασχολούνται με αριθμητικές πράξεις. Στις περιπτώσεις αυτές, όπου καθίσταται αναγκαίο καταφεύγουν σε αντισταθμιστικές στρατηγικές, όπως για παράδειγμα κάνοντας υπολογισμούς με τα δάχτυλα τους ή κρατώντας χρήσιμες σημειώσεις.

Γ) Τα δυσλεξικά παιδιά μαθαίνουν με δυσκολία την προπαίδεια αριθμών και απαγγέλλοντας την μπορεί να χάνουν την θέση ή την σειρά αριθμών και γενικά να αισθάνονται αμήχανα.

Δ) Απώλεια θέσης και σειράς μπορεί ακόμη να επισυμβαίνει στην πρόσθεση στηλών με αριθμούς.

Ε) Οι συγγενείς δυσκολίες τους με την διάκριση αριστερού – δεξιού μπορεί να επηρεάζουν την ακρίβεια των υπολογισμών τους σε αριθμητικές πράξεις.

Στ) Τα δυσλεξικά παιδιά βοηθούνται πράγματι αν η διδασκαλία βασικών αριθμητικών εννοιών (π.χ. πρόσθεση, αφαίρεση κ.τ.λ.) γίνεται με συγκεκριμένα

παραδείγματα. Διαφορετικά, είναι δύσκολο να κατανοήσουν την σημειογραφική τους παρουσίαση.

Z) Μόλο που συναφής μαρτυρία δεν μπορεί να μετουσιωθεί σε συμπέρασμα, είναι πιθανόν πολλά δυσλεξικά παιδιά να χρειάζονται περισσότερο χρόνο προκειμένου να μάθουν τη σημασία ορισμένων βασικών συμβόλων. Ακόμη και αν αποκτηθεί η απαιτούμενη γνώση, τα άτομα αυτά δείχνουν ότι συνηθίζουν να είναι διστακτικά και να διακατέχονται από μια αβεβαιότητα για το αν η εργασία που έχουν να επιτελέσουν είναι απολύτως πολύπλοκη. Δυσκολίες συναρτώμενες με την τήρηση της σωστής θέσης της σειράς, την χρήση των μηδενικών και την τοποθέτηση τελειών ή κομμάτων σε αριθμητικές πράξεις, είναι τυπικά παραδείγματα της μαθηματικής συμπεριφοράς των δυσλεξικών παιδιών.

2.ΘΕΡΑΠΕΥΕΤΑΙ Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ:

Μέχρι στιγμής η απάντηση είναι όχι. Αν ένας άνθρωπος έχει γεννηθεί με νευρολογικές ανωμαλίες, τότε θα είναι για πάντα δυσλεξικός. Όμως, τα καλά νέα είναι ότι με σωστή εκπαίδευση η συντριπτική πλειοψηφία των δυσλεξικών κάνουν σημαντική πρόοδο στη μόρφωση (Wiltshire, 2004).

Η αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η θεραπευτική παρέμβαση μπορεί να γίνει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα πάντα με το πώς αντιλαμβάνονται και κατανοούν το πρόβλημα οι ειδικοί που ασχολούνται με την επίλυση του. Έτσι, ο γιατρός που υποστηρίζει τη διαγνωστική θεωρία της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας μπορεί να συστήσει φαρμακευτική αγωγή. Όσοι πιστεύουν ότι η ακατάλληλη διατροφή συμβάλλει στην εγκεφαλική υπολειτουργία προκαλώντας Ε.Μ.Δ. μπορεί να συστήσουν κάποιο ειδικό πρόγραμμα διατροφής. Ο ψυχολόγος που ερμηνεύει την κατάσταση με βάση τις αιτιολογικές θεωρίες των αντιληπτικο-κινητικών διαταραχών θα αναζητήσει μεθόδους και προγράμματα που θα βελτιώσουν την αντιληπτικοκινητική λειτουργία. Ο δάσκαλος ή ο ειδικός παιδαγωγός που βλέπει το πρόβλημα από τη σκοπιά της σχολικής καθυστέρησης και των μαθησιακών ελλείψεων θα επιχειρήσει να βελτιώσει τις σχολικές του επιδόσεις χρησιμοποιώντας τεχνικές και μεθόδους άμεσης διδασκαλίας σε βάση ή σε ομάδα ολιγομελή (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Σύμφωνα με την Σχολική ενσωμάτωση ή σχολική ένταξη, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες έχουν το δικαίωμα να ζουν και να εκπαιδεύονται μέσα στο «φυσιολογικό» περιβάλλον που είναι η φυσική τους οικογένεια και το συνηθισμένο σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Πολλά παιδιά παρακολουθούν μαθήματα στην ειδική και στη γενική τάξη ταυτόχρονα, συμμετέχουν όμως σε μεγαλύτερο βαθμό στη διαδικασία της ένταξης παρά σε αυτή της ενσωμάτωσης μέσα στο γενικό σχολείο. Η αρνητική κατηγοριοποίηση δεν αποτελεί το μοναδικό εμπόδιο για την ένταξη των μαθητών σε σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Το σημαντικότερο εμπόδιο είναι ότι πολλοί αντιλαμβάνονται ως ταυτόσημες τις έννοιες «ενσωμάτωση» και «ένταξη». Η *ενσωμάτωση* προϋποθέτει την τοποθέτηση των παιδιών σε κανονικά σχολεία, προκειμένου να χρησιμοποιούν τις ίδιες εγκαταστάσεις, τους ίδιους πόρους και το ίδιο πρόγραμμα με τους συνομήλικους τους του γενικού σχολείου. Αντιθέτως, η *ένταξη* υιοθετεί την άποψη ότι όλοι οι μαθητές συμπεριλαμβανόμενων και αυτών που είναι «διαφορετικοί», πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Τα κυβερνητικά έγγραφα στα οποία οι δύο αυτοί όροι εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, έχουν δημιουργήσει σύγχυση και έχουν οδηγήσει στην υιοθέτηση τέτοιων συστημάτων στα γενικά σχολεία, ώστε τα παιδιά αυτά κάποτε να αποκλείονται και να απομονώνονται. Οι διαφορές στους όρους υπαγορεύουν διαφορετικές προσεγγίσεις όχι μόνο στην οργάνωση του σχολείου, αλλά και στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και στον καταμερισμό των πόρων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι στο Σχέδιο Ψηφίσματος του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των χωρών-μελών της Ευρώπης το 1990 τα κράτη μέλη συμφώνησαν τα εξής (Πολυχρονοπούλου, 2003):

A) να εντείνουν όπου απαιτείται τις προσπάθειες τους για την σχολική ένταξη ή την ενθάρρυνση της ένταξης, και

B) ότι η πλήρης ένταξη στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να θεωρείται ως η πρώτη επιλογή σε όλες τις περιπτώσεις.

ΕΙΔΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σήμερα η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη χώρα μας γίνεται μέσω προγραμμάτων πρωτοβάθμιας μόνο εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά είναι: οι ειδικές τάξεις και οι τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας. Σε επίπεδο όμως δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν λειτουργεί κανένα ειδικό πρόγραμμα υποστήριξης και βοήθειας εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζεται από το Π.Δ. 57 που δίνει τη δυνατότητα σε δυσλεξικούς υποψήφιους φοιτητές να εξετάζονται προφορικά στις γενικές εξετάσεις, αλλά και στις τμηματικές και πτυχιακές εξετάσεις μετά την εισαγωγή τους στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Επειδή όμως τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας δεν εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια στα σχολεία και δεδομένου ότι τα τμήματα ένταξης καλούνται να καλύψουν μια μεγάλη και ανομοιογενή ομάδα με ετερόκλητες μαθησιακές δυσκολίες και άλλα σχολικά προβλήματα, η πλειονότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να βοηθηθεί τόσο στο σπίτι όσο και κυρίως στην ίδια τη σχολική τάξη όπου φοιτά, με την ενίσχυση, την υποστήριξη και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Πολυχρόνη-Μπίμπου-Χατζηχρήστου, 2006).

Τρόποι ένταξης: Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να υλοποιηθεί από τα εξής (Τομαράς, 2012):

- **Εξατομικευμένη διδασκαλία.** Ο εκπαιδευτικός επιλέγει την ύλη, διαφοροποιεί την ποσότητα της ανάλογα με τις δυνατότητες του παιδιού και τέλος χρησιμοποιεί άλλη μέθοδο διδασκαλίας όταν αυτό χρειάζεται, π.χ. συλλαβική μέθοδο ανάγνωσης.

- **Ενισχυτική διδασκαλία.** Ο μαθητής παρακολουθεί ιδιαίτερο πρόγραμμα διδασκαλίας στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών όταν κρίνεται από τους διδάσκοντες ότι χρειάζεται επιπλέον διδακτική βοήθεια.
- **Παράλληλη στήριξη στην τάξη (συνεκπαίδευση).** Το σύστημα των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη μπορεί να αποδώσει σημαντικά αποτελέσματα.
- **Κατ' οίκον διδασκαλία.** Γίνεται όταν αυτή κρίνεται απαραίτητη, για σοβαρά βραχύχρονα ή χρόνια προβλήματα υγείας τα οποία δεν επιτρέπουν την μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο. Η έγκριση της διδασκαλίας στο σπίτι γίνεται με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας στην οποία φοιτά ο μαθητής, κατόπιν ιατρικής γνωμάτευσης, στην οποία αναγράφεται η διάρκεια επιβεβλημένης παραμονής στο σπίτι.
- **Τμήμα ένταξης.** Τα τμήματα αυτά δέχονται παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εντοπίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής, που θα καταρτίσει το κατάλληλο πρόγραμμα για το κάθε παιδί.

Γενικές αρχές για την οργάνωση προγραμμάτων παρέμβασης:

Η όλη προσπάθεια του εκπαιδευτικού- σχολικού συστήματος αλλά και της οικογένειας στηρίζεται στην εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται στην πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή και εκπονείται από την ίδια διεπιστημονική ομάδα που αξιολόγησε τις ικανότητες και τις αδυναμίες του. Το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμόζεται στο σχολείο αλλά είναι απαραίτητο να συνεχίζεται και στο σπίτι. Η εφαρμογή γίνεται με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και η παρέμβαση στρέφεται σε συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες ο μαθητής έχει αδυναμίες. Το παρεμβατικό πρόγραμμα επομένως πρέπει να διακρίνεται για τους σαφείς στόχους του (βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους) φυσικά ο μαθητής είναι εκείνος που ουσιαστικά θα καθορίσει τον τρόπο δράσης, το ρυθμό της παρέμβασης, τη χρονική της διάρκεια αλλά και τη λήξη της. Η οργάνωση ενός εξατομικευμένου, δομημένου προγράμματος, το οποίο εφαρμόζεται από ειδικό παιδαγωγό που έχει το απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο και την εμπειρία στις μαθησιακές δυσκολίες, κρίνεται αναγκαία στην περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Η εξατομικευμένη παρέμβαση στα μαθησιακά κενά του μαθητή είναι απαραίτητη, καθώς η απουσία της μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην περαιτέρω σχολική και μαθησιακή του πορεία. Το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμφωνείται μεταξύ του παιδιού, του ειδικού παιδαγωγού, του σχολικού ψυχολόγου, του εκπαιδευτικού της τάξης και του γονέα. Οι στόχοι του προγράμματος αξιολογούνται ανά τακτά διαστήματα, έτσι ώστε να ελέγχεται η

πρόοδος του παιδιού. Το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα περιλαμβάνει πληροφορίες για την ψυχολογική εκτίμηση, τους βραχυπρόθεσμους στόχους, τη διδακτική μέθοδο, το εποπτικό υλικό, το ποιος θα παρέχει την υποστήριξη και ποιες ειδικότητες θα εμπλακούν στην παρέμβαση, το πώς και πόσο συχνά θα ελέγχεται η πρόοδος, καθώς και τις διαπιστώσεις και αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον επανέλεγχο (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006).

2.1 ΠΩΣ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΜΕ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΕΝΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟ ΑΤΟΜΟ

- 1) Αν διαβάζει με ευχέρεια και έχει μια γενική εικόνα του κειμένου, μη διορθώνεις το παραμικρό λάθος που κάνει.
- 2) Αν έκανε ένα λάθος που αλλάζει το νόημα, περίμενε να τελειώσει την πρόταση και ύστερα ζήτησε να την ξαναδιαβάσει και να ελέγξει την λάθος λέξη.
- 3) Αν παιδεύεται με μια λέξη, ενθάρρυνε τον να διαβάσει από αριστερά προς δεξιά λέγοντας δυνατά τα γράμματα και κάνοντας τα συλλαβές.
- 4) Να χρησιμοποιείς τους ήχους και όχι το όνομα των γραμμάτων.
- 5) Αν δεν καταφέρνει να διαβάσει μια λέξη, μη τον αφήσεις να παιδεύεται , πες του εσύ την λέξη και συνεχίστε.
- 6) Διάβασε εσύ δυνατά την πρώτη πρόταση ή παράγραφο για να του δώσεις την γενική εικόνα και ύφος του βιβλίου ή του κειμένου.
- 7) Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πολυαισθητηριακή, δομημένη μέθοδο.
- 8) Ο προσανατολισμός είναι στην εικόνα και στην γραφή των συμβόλων π.χ. τονίζοντας τη διαφορά παρόμοιων φθόγγων (β-φ).
- 9) Χρησιμοποίησε το συνειρμό (μνημοτεχνική μέθοδος), π.χ. αντιδιαστολή των δ-θ: δ= δάσος= πράσινο, θ= θάλασσα= γαλάζιο χρώμα.
- 10) Προτείνετε του να ακούσει βιβλία σε κασέτες ή να τα δει σε βίντεο πριν ξεκινήσει να τα διαβάζει, έτσι ώστε να έχει μια γενική ιδέα για την υπόθεση και τους χαρακτήρες (Wiltshire, 2004- Τομαράς, 2012).

Το δυσλεξικό παιδί δεν κατορθώνει να διαβάσει ολόκληρα τα κείμενα του αναγνωστικού του. Είναι απαραίτητο όμως να ασκείται στο σπίτι του σε ένα κομμάτι του κειμένου με λίγες σειρές και αυτό να διαβάσει στην τάξη, μετά από συνεννόηση γονέων-δασκάλου, για να αποφεύγονται περιπτώσεις «γελιοποίησης» του παιδιού από τους συμμαθητές του. Εάν ο μαθητής βρίσκεται στην Γ' τάξη και πάνω και ακόμα έχει δυσκολίες στην αυτοματοποίηση βασικών λέξεων, επιμένουμε με συνεχή εξάσκηση στην ανάγνωση και στην των εκατό βασικών λέξεων. Αυτές οι 100 συχνόχρηστες λέξεις της γλώσσας μας αποτελούν, όσο κι αν φαίνεται παράξενο, σε όλα σχεδόν τα κείμενα το 45 με 50% του συνολικού αριθμού των λέξεων. Αν αυτοματοποιηθούν αυτές οι λέξεις η μείωση των λαθών θα φτάσει περίπου στο

50%. Κάποιες από τις λέξεις είναι: εμείς, ποιο, κανείς, θέλω, έλα όταν, όπως, επίσης, κάποιος, αμέσως, γίνεται κ.τ.λ. (Μάρκου, 1997).

Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν περιορισμένες και συχνά μη αποτελεσματικές στρατηγικές για την κατανόηση των κειμένων. Σε σύγκριση με τους αποτελεσματικούς αναγνώστες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις πληροφορίες του κειμένου καθώς διαβάζουν, να επιλέξουν τα πιο σημαντικά στοιχεία μέσα από αυτό, να προβλέψουν την εξέλιξη της ιστορίας και να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το περιεχόμενο. Η διδασκαλία στρατηγικών για την βελτίωση της κατανόησης του κειμένου έχει διαπιστωθεί ότι βελτιώνει σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στρατηγικές είναι: η καταγραφή των σημαντικών πληροφοριών μιας ιστορίας σε μορφή σημειώσεων, η χρήση των ερωτήσεων που έθεταν τα ίδια τα παιδιά και στις οποίες απαντούσαν κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, η χρήση γνωστικών οργανωτών κ.α.

Για την προώθηση της κατανόησης έχουν προταθεί στρατηγικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός: α) βοηθά τους μαθητές να βρουν την κύρια ιδέα ενός κειμένου μετά από μια γρήγορη ανάγνωση, και β) τους προετοιμάζει πριν την ανάγνωση να γράψουν ή να πουν ό,τι ήδη γνωρίζουν για το θέμα του κειμένου και να υποθέσουν τη συνέχεια της ιστορίας καθώς διαβάζουν. Επίσης, παρουσιάζει το βασικό λεξιλόγιο του κειμένου, δημιουργεί νοηματικούς χάρτες, πίνακες και σχήματα, τους μαθαίνει πώς να κάνουν περιλήψεις, πώς να αλληλεπιδρούν με το κείμενο (υπογράμμιση των κύριων σημείων καθώς διαβάζουν) και πώς να ελέγχουν εάν έχουν κατανοήσει το κείμενο (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006).

Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι η ταχύτητα και ο αυτοματισμός αποκωδικοποίησης ενός αναγνωστικού κειμένου συναποτελούν ένα κρίσιμο παράγοντα κατανόησης του κειμένου και ακόμη το παιδί με χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση του κειμένου μπορεί να προβαίνει σε συναφείς εκτιμήσεις από ορισμένες ειδικές «λέξεις-κλειδιά» του κειμένου και να χρησιμοποιεί τις αποκτημένες γνώσεις του προκειμένου να το ερμηνεύσει. Σε άλλες μελέτες έχει διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της μεθόδου που εδράζεται στη λογική να ζητείται από τα παιδιά να συνθέτουν τις δικές τους ερωτήσεις για το περιεχόμενο κειμένων προκειμένου να διευκολύνονται στην κατανόηση του (Στασινός, 2003).

Ακόμη, μπορούμε να δώσουμε ασκήσεις όπου το παιδί πρέπει να βρει την τελευταία λέξη της πρότασης. Στην αρχή αφήνουμε το παιδί να διαβάσει την πρόταση σιγανά και στη συνέχεια φωναχτά, αφού γίνει αυτό του ζητάμε να διαισθανθεί το νόημα της κρυμμένης λέξης. Για ενθάρρυνση αρχίζουμε από εύκολες

προτάσεις και στη συνέχεια αυξάνουμε το βαθμό δυσκολίας π.χ. Όταν έρθει το καλοκαίρι θα πάμε στη(θάλασσα) (Μάρκου, 1997).

Τέλος, αναφέρονται ότι υπάρχουν τρεις κύριοι τρόποι με τους οποίους η κατανόηση κειμένου μπορεί να ενδυναμωθεί (Στασινός, 2003):

Ο πρώτος αφορά διάφορες προσθήκες ή αλλαγές που μπορούν να γίνουν σε ένα κείμενο προκειμένου να βελτιωθεί ο βαθμός κατανόησης και απομνημόνευσης του. Είναι αυτονόητο ότι παρόμοιες προσθήκες και αλλαγές επιδιώκονται προς όφελος του αναγνώστη. Στο ρεπερτόριο μέσων για συναφείς παρεμβάσεις στο κείμενο συγκαταλέγονται εικόνες, συνοδοί τίτλοι, καθώς και παρουσίαση περιλήψεων.

Ο δεύτερος τρόπος προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη προκειμένου να διευκολυνθεί η κατανόηση ενός κειμένου. Με άλλα λόγια, το παιδί μπορεί να εμπλακεί σε ορισμένες πρακτικές αναγνωστικής συμπεριφοράς είτε στη διάρκεια είτε μετά την ανάγνωση του κειμένου. Για παράδειγμα, μπορεί να υπογραμμίζει λέξεις ή φράσεις-κλειδιά, να κρατά σημειώσεις και να συνθέτει μια περίληψη του. Δραστηριότητες αυτού του είδους συνήθως είναι γνωστές ως «μέσα μελέτης».

Η τρίτη ομάδα μέσων βελτίωσης του βαθμού κατανόησης ενός κειμένου προϋποθέτει επίσης την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη. Εμπεριέχει λειτουργικές στρατηγικές που μπορεί να διδαχτεί το παιδί προκειμένου να τις εφαρμόζει καθώς διαβάζει. Δηλαδή είναι τρόποι να σκέφτεται για το περιεχόμενο του κειμένου, την ενδεχόμενη σύνθεση του με την εναποθηκευμένη στο μνημονικό πεδίο γνώση του και για το αν η κατανόηση του κειμένου που το ίδιο πέτυχε κρίνεται ικανοποιητική. Επομένως, οι δύο τελευταίοι τρόποι πρόσβασης σε ένα κείμενο εδράζονται περισσότερο στην ποιότητα του νου του αναγνώστη παρά σε «εξωτερικά» μέσα.

Ανάγνωση και αποστήθιση ποιημάτων

Τα ποιήματα πρέπει να διαβάζονται με ευκρίνεια και ζωντάνια από τον εκπαιδευτικό τόσες φορές όσες χρειάζεται για να τα μάθει ο δυσλεξικός μαθητής. Κάθε φορά επαναλαμβάνει στίχο προς στίχο αρχικά, δύο-δύο στίχους αργότερα και μετά ολόκληρη τη στροφή. Το ποίημα δεν χρειάζεται να έχει πάνω από τέσσερις ή πέντε στροφές. Με ζωντανό διάβασμα τα αποτελέσματα είναι καλύτερα από το άκουσμα του ποιήματος από κασέτα. Με συνεχή ενθάρρυνση τα παιδιά θα μάθουν πιο γρήγορα και θα συνηθίσουν να συγκρατούν στην μνήμη τους τις στροφές. Πρέπει να τονίσουμε ότι αυτού του είδους η αποστήθιση είναι απαραίτητη για όλους τους μαθητές, πολύ περισσότερο για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Βοηθάει στην ανάπτυξη της μνήμης, στη διεύρυνση των παραστάσεων και της φαντασίας. Η αποστήθιση του είδους αυτού δε σχετίζεται σε καμία περίπτωση με την αποστήθιση θεματικών ενοτήτων των υπόλοιπων μαθημάτων. Η ομοιοκαταληξία βοηθάει στην απομνημόνευση. Σε κάθε περίπτωση η διδασκαλία

των ποιημάτων κρίνεται σκόπιμη. Τα ποιήματα αρέσουν στα δυσλεξικά παιδιά και πρέπει να είναι ευχάριστα και κατανοητά (Μάρκου, 1997).

Διαισθητική ή προβλέπουσα ανάγνωση

Έτσι ονομάζεται η ικανότητα γρήγορης και ακριβούς ταυτοποίησης των λέξεων με τη βοήθεια των συμφραζόμενων του κειμένου. Είναι σημαντικό να ακούμε με προσοχή το δυσλεξικό παιδί όταν διαβάζει. Εάν κάνει λάθος σε μια λέξη και προσπαθεί να την διορθώσει, αυτό είναι μια ένδειξη ότι κατανοεί το νόημα των όσων διαβάζει. Μας ενδιαφέρει να μην διαβάζει μηχανικά, αλλά να αναπτύξει αναγνωστική ικανότητα και να κατανοεί το κείμενο. Να αναπτύξει την *αναγνωστική διαίσθηση*.

Η αναγνωστική διαίσθηση αναπτύσσεται σταδιακά σε όλους τους ανθρώπους και έχει σχέση με το σχηματισμό υποθέσεων στην αναγνωστική διαδικασία και την ικανότητα κατανόησης του κειμένου. Εάν διαβάσουμε ένα κείμενο όπου υπάρχουν μερικές λέξεις σβησμένες, από τα συμφραζόμενα μπορούμε να υποθέσουμε με βεβαιότητα τις λέξεις που λείπουν

Η αναγνωστική διαίσθηση και ο σχηματισμός υποθέσεων αργεί να αναπτυχθεί στα δυσλεξικά παιδιά με φτωχό λεξιλόγιο.

Αν στην παραπάνω διαδικασία τα παιδιά δεν παρατηρούν τα αναγνωστικά τους λάθη, τότε μπορούμε να υποθέσουμε με σχετική βεβαιότητα ότι δεν κατανόησαν το κείμενο (Μάρκου, 1997).

2.2 ΠΩΣ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΜΕ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΕΝΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟ ΑΤΟΜΟ

- 1) Να σπας τις λέξεις σε μικρά τμήματα:
 - Πρώτα να λες τις λέξεις ολόκληρες
 - Έπειτα συλλαβές ξεχωριστά
 - Να παίρνεις την πρώτη συλλαβή και να προφέρεις τους ήχους των γραμμάτων ξεχωριστά
 - Να ταιριάζεις τους ήχους και να επαναλαμβάνεις τη συλλαβή
 - Να τον ενθαρρύνεις να λέει τους ήχους καθώς τους γράφει
- 2) Ο δυσλεξικός πρέπει πάντα να είναι εκείνος που ελέγχει τι έχει γράψει.
- 3) Ζήτησε από τους δασκάλους του να μην του βάζουν κακούς βαθμούς για την ανορθογραφία, το γραφικό χαρακτήρα ή για τα σημεία στίξης.
- 4) Να είσαι θετικός και να τον ενθαρρύνεις (Wiltshire, 2004).

Για την εκμάθηση της ορθογραφίας και της γραμματικής έχουν προταθεί πολλές τεχνικές. Συνήθως αυτές δεν τις συναντάμε τις ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων. Η παρακάτω τεχνική αναφέρεται στον εξής διδακτικό στόχο: **Πώς να μάθει το παιδί να γράφει σωστά τα ρήματα σε -ω**

- **Πρώτο βήμα.** Ο μαθητής συμπληρώνει το -ω στα ρήματα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μπορεί να ξεχωρίζει τα ρήματα από τα άλλα μέρη του λόγου.
- **Δεύτερο βήμα.** Να κυκλώσει το σωστό και να το αιτιολογήσει π.χ. τελειώνω-τελειώνω.
- **Τρίτο βήμα.** Να διορθώσει τα λάθη σε επίπεδο λέξεων π.χ. γυρίζω, χωρίζω, μοίζω.
- **Τέταρτο βήμα.** Να διορθώσει τα λάθη που υπάρχουν σε επίπεδο πρότασης π.χ. Όταν πληρώνω, πάντα ελέγχο τα ρέστα.
- **Πέμπτο βήμα.** Να γράψει προτάσεις που του υπαγορεύουμε.
- **Έκτο βήμα.** Να γράψει δικές του προτάσεις (Τομαράς, 2012).

Για την εκμάθηση της ορθογραφίας προτείνεται και η **Εικονογραφική Μέθοδος**, η οποία στηρίζεται στην ιδέα της μετατροπής των συμβόλων σε σκίτσα π.χ. το «υ» στη λέξη «νύχτα» μετατρέπεται σε μισοφέγγαρο. Ο κύριος στόχος της είναι να κατακτηθεί η σύνδεση μεταξύ εικόνας και φωνημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλούν τα φωνήματα κατά την ορθογραφία (Τομαράς, 2012, Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006).

Επίσης, άλλη μέθοδος που προτείνεται για την παρέμβαση στην ορθογραφία είναι η **πολυαισθητηριακή μέθοδος**. Βασίζεται στη θεωρία ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας. Για παράδειγμα, χρήση ξύλινων, πλαστικών ή μαγνητικών γραμμάτων, τα οποία το παιδί βλέπει και ψηλαφίζει με ανοιχτά ή κλειστά μάτια, τα ακουμπά, τα αντιγράφει με διαφορετικά μέσα, τα κόβει και φτιάχνει κολάζ με λέξεις, έτσι ώστε κατά την αναγνώριση τους να χρησιμοποιείται το οπτικό, το ακουστικό και το κιναισθητικό κανάλι μάθησης. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται συστηματικά στις αγγλόφωνες χώρες για αρκετά χρόνια και τα αποτελέσματα της έχουν αξιολογηθεί ως θετικά.

Τέλος, σε πολλές χώρες του εξωτερικού κυκλοφορούν **προγράμματα λογισμικού** για τη γλώσσα. Τα τελευταία χρόνια όμως έχουν διαμορφωθεί ανάλογα προγράμματα και στην Ελλάδα, τα οποία εστιάζουν σε δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας. Τέτοια προγράμματα είναι: α) το Talking books (βιβλία που μιλούν), το οποίο αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή προγράμματα που κυκλοφορούν σε cd-rom. Στην οθόνη του υπολογιστή προβάλλονται σελίδες βιβλίου και τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν είτε ο υπολογιστής να τους διαβάσει ένα ολόκληρο κείμενο είτε να τους διαβάσει συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις. β) Το Storybook software περιλαμβάνει

εικονογραφημένες ιστορίες που παρουσιάζονται στον υπολογιστή και που το παιδί καλείται να διαβάσει. Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι, παρόλο που οι νέες τεχνολογίες έχουν αναπτύξει υλικό για τη βελτίωση της ανάγνωσης, παραμένει αβέβαιο κατά πόσο αυτό μπορεί να είναι διαθέσιμο σε μεγάλη μερίδα του πληθυσμού των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006).

Τεχνικές ορθογραφίας: Με τις κάρτες του μαθησιακού αρχείου μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να απαγορεύει το ένα στο άλλο ορθογραφία λέξεων και να κάνουν μετά αυτοδιόρθωση ή ετεροδιόρθωση. Σε δύσκολες περιπτώσεις ο μαθητής να αναζητά τις λέξεις στο βασικό λεξιλόγιο του βιβλίου ή στο λεξικό. Είναι σημαντικό το να συνηθίζουμε τους δυσλεξικούς μαθητές στην χρήση του λεξικού. Μία επίσης αποτελεσματική τεχνική στη χρήση του μαθησιακού αρχείου είναι να φυλάσσονται χωριστά τα ουσιαστικά, τα ρήματα κ.τ.λ. και στις επαναλήψεις ο μαθητής να επιλέγει σε ποια κατηγορία λέξεων θέλει να εξασκηθεί. Επίσης, η υπαγόρευση ορθογραφίας δεν πρέπει να περιέχει «παγίδες», κάτι το οποίο μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός από ενδιαφέρον ή από περιέργεια. Τα κείμενα ορθογραφίας που δίνονται στο σπίτι για εξάσκηση πρέπει να είναι σύντομα και όχι τυχαία επιλεγμένα. Ακόμα και στη χειρότερη ορθογραφία πρέπει να βρίσκουμε πάντα λόγια θετικά για ενθάρρυνση του μαθητή. Τέλος, η σωστή υπαγόρευση της ορθογραφίας στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και έχει σχέση με την «συνειδητοποιημένη ακοή» και τη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Στοχεύει στην ανάπτυξη αυτών των δύο λειτουργιών και όχι μόνο στην ορθογραφική ευχέρεια. Η τεχνική είναι: Διαβάζουμε το κείμενο της ορθογραφίας ολόκληρο στον μαθητή. Στη φάση αυτή ο μαθητής πρέπει μόνο να ακούει. Η ακουστική κατανόηση παίζει μεγάλο ρόλο και εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να την αποκτήσει. Στη συνέχεια διαβάζουμε το κείμενο πρόταση προς πρόταση και όχι λέξη προς λέξη. Αφού υπαγορεύσουμε την πρόταση ο μαθητής μπορεί να γράφει και έτσι αποφεύγουμε τις επαναλήψεις. Αυτό στην αρχή είναι δύσκολο, αλλά με συνεχή εξάσκηση ο μαθητής θα αποκτήσει την ικανότητα να μπορεί να συγκρατεί στη βραχυπρόθεσμη μνήμη του ολόκληρη την πρόταση. Αυτή η διαδικασία απαιτεί επιστράτευση πολλών λειτουργιών: αυτοσυγκέντρωση, συνειδητοποιημένη ακοή, και ακουστική μνήμη και στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προσφέρει ουσιαστική βοήθεια (Μάρκου, 1997).

Κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής προτείνονται ασκήσεις ανάλογες με τις δυνατότητες του παιδιού, ώστε να ενισχυθεί το βίωμα επιτυχίας. Σε περιπτώσεις αποτυχίας, ο παιδαγωγός παρεμβαίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να αντιληφθεί και να διορθώσει μόνο του το λάθος (Δόικου-Αυλίδου, 2008).

2.3 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Στον τομέα αυτό αναφερόμαστε στην αντιστοιχία όρασης- κίνησης (μάτι- χέρι). Η ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης είναι σημαντική για την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού και της ικανότητας του να διακρίνει και να συγκρατεί τα γραπτά σύμβολα. Σκόπιμο είναι οι ασκήσεις για την ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης να προσανατολίζονται πάνω στην εικόνα και στη μορφή των γραπτών συμβόλων: π.χ. τονίζοντας τη διαφορά όμοιων γραμμάτων (β-θ) με φωσφορίζοντες μαρκαδόρους ή ασκώντας το μαθητή, ιδίως των μικρών τάξεων, στο να βρει ένα συγκεκριμένο γράμμα μέσα στις λέξεις ενός κειμένου με γραπτά σύμβολα που μοιάζουν μεταξύ τους (π.χ. να βρει το "ζ" σε ένα κείμενο με πολλά "ζ" και "ξ"). οι ασκήσεις του τύπου: «συμπληρώνω με η-ι-υ-ει-οι» είναι για τα δυσλεξικά παιδιά όχι μόνο ακατάλληλες αλλά και βλαβερές, διότι προκαλούν ανασφάλεια, σύγχυση και άγχος. Σημαντική δουλειά προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της οπτικής αντίληψης μπορεί να γίνει και στο νηπιαγωγείο με την ποικιλία των παιχνιδιών και του υλικού που υπάρχει. Βέβαια, μπορούν να βοηθήσουν και οι γονείς στο σπίτι παίζοντας με το παιδί σε συνεχή βάση και σε ευχάριστο κλίμα. Το παιχνίδι δεν επιβάλλεται με πίεση αλλά προκαλείται αβίαστα. Προτείνουμε πνευματικά παιχνίδια όπως πάζλ, ντόμινο, κατασκευές κ.τ.λ., για τα δυσλεξικά παιδιά τα οποία δυσκολεύονται πολύ να διακρίνουν οπτικά τη διαφορά σε μορφές και μεγέθη κομματιών πάζλ (Μάρκου, 1997).

Για τη βελτίωση της οπτικής μνήμης ο εκπαιδευτικός ρωτά:

- πόσα γράμματα έχει μια λέξη,
- πόσα φωνήεντα υπάρχουν σε μια λέξη,
- αν υπάρχουν περισσότερα γράμματα πριν ή μετά από ένα φωνήεν,
- ποια είναι τα γράμματα της λέξης.

2.4 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Στον τομέα αυτό αναφερόμαστε στην αντιστοιχία ακοής-ομιλίας (στόμα-αυτί). Μιλάμε και διαβάζουμε αργά και με ευκρίνεια. Αφού διαβάσουμε, ανάλογα με τη δυσκολία δύο ή τρεις φορές ένα κομμάτι κειμένου, ζητάμε από το παιδί να μας πει τι κατάλαβε ή επακριβώς αυτό που διάβασε. Ιδιαίτερη σημασία δίνουμε στα «επικίνδυνα» σημεία, στα οποία απαιτείται αναπτυγμένη ικανότητα ακουστικής διάκρισης και εύκολα συγχέονται οι φθόγγοι και οι λέξεις που μοιάζουν ηχητικά, όπως «παίρνω- περνώ», «βάθος- λάθος» κ.τ.λ. (Μάρκου, 1997).

Για τη βελτίωση της ακουστικής μνήμης ο μαθητής μπορεί να:

- επαναλάβει πολυσύλλαβες λέξεις,
- αποστηθίζει ποιήματα,
- αποστηθίζει κάποιους κανόνες γραμματικής.
- δίνεται έμφαση στις εύχρηστες λέξεις,
- οι λέξεις δεν πρέπει να είναι περισσότερες από αυτές που μπορεί να μάθει ο μαθητής.

- δίνεται περισσότερος χρόνος για συζήτηση στις νέες λέξεις.
- δίνονται πολλές δραστηριότητες ορθής γραφής με νόημα (π.χ. γράψιμο λεζάντας σε εικόνα, καθημερινό ημερολόγιο, γραπτές συζητήσεις).

2.5 ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΠΡΟΤΕΙΝΕΤΑΙ:

- Η εξάσκηση στο προηγούμενο, επόμενο, ενδιάμεσο γράμμα.
- Η αφήγηση της ιστορίας βάζοντας τα ρήματα στο σωστό χρόνο και τα γεγονότα στη σωστή σειρά.
- Ο συνδυασμός: α) εποχές-καιρικές συνθήκες, δραστηριότητες
β) μήνες, ποιήματα, παροιμίες με γιορτές

Επίσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τον μαθητή:

- να επαναλάβει μια αφήγηση γεγονότων προσθέτοντας κάθε φορά ένα νέο στοιχείο.
- να βάλει κάρτες στη σειρά και να διηγηθεί μια ιστορία.
- να βάλει στη σωστή σειρά συνδυασμούς γραμμάτων (Τομαράς, 2012).

Στην εξάσκηση της μνήμης των ακολουθιών ζητάμε από το παιδί να τοποθετήσει διάφορα αντικείμενα σε μια ορισμένη σειρά. Επειδή δυσκολεύεται στη συγκράτηση οπτικών παραστάσεων ή γεωμετρικών σχημάτων, δείχνουμε π.χ. τρία σχήματα για λίγο και μετά του ζητάμε να τα ζωγραφίσει με τη σειρά που τα παρουσιάσαμε. Καθώς του δείχνουμε τα σχήματα, μιλάμε (εξάσκηση της ακουστικής μνήμης) π.χ. «Σου δείχνω πρώτα τον κύκλο, μετά το τρίγωνο και τέλος το τετράγωνο». Σε δεύτερο στάδιο μπορούμε να παρουσιάσουμε πιο δύσκολα και πιο σύνθετα σχήματα και να ζητήσουμε πάλι να σχεδιάσει με τη σειρά που τα είδε. Επιμένουμε και επαναλαμβάνουμε μέχρι να πετύχει τη σωστή σειρά. Η άσκηση αυτή στοχεύει και στη συγκράτηση και διαφοροποίηση δύσκολων γραμμάτων (Μάρκου, 1997).

2.5 ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΧΩΡΟ:

- Να αναγνωρίζει την αριστερή και τη δεξιά πλευρά μέσα στο χώρο. Επί τόπου να εκτελέσει $1/4$ ή $1/2$ του κύκλου αριστερά ή δεξιά. Για τα μεγαλύτερα παιδιά μπερδεύουμε το $1/4$ και το $1/2$. Να ονοματίσει τα αντικείμενα αριστερά του, δεξιά του, πίσω του και μπροστά του. Να περπατήσει μέσα στο χώρο και να κάνει 3 βήματα μπροστά, 1 βήμα αριστερά κ.τ.λ. Για τα μεγαλύτερα παιδιά συνδυάζουμε τις λέξεις βορράς, νότος, ανατολή, δύση. Το παιδί καθισμένο στο θρανίο του έχει τις τέσσερις γωνίες για σημεία προσανατολισμού. Ζητάμε να βάλει Χ : πάνω αριστερά, πάνω δεξιά, κάτω δεξιά, κάτω αριστερά.
- Να σημειώσει με ένα χέρι πρώτα (χωρίς αυτό να καθοριστεί), μετά το αριστερό χέρι να σημειώσει πάνω δεξιά, το δεξί χέρι να σημειώσει κάτω αριστερά κ.τ.λ.
- Στη συνέχεια δίνουμε μόνο σαν σύμβολα το πρώτο γράμμα της λέξης κλειδί.

Α.Χ. (αριστερό χέρι) να σημειώσει Π.Δ. (πάνω δεξιά)

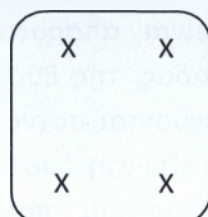
Δ.Χ. -----→ Κ.Α.

Κατόπιν για τα μεγαλύτερα παιδιά τα δύο χέρια εργάζονται αντίθετα.

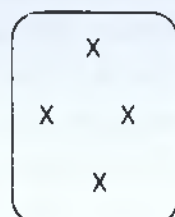
Δ.Χ.----→ Π.Α. και συγχρόνως Α.Χ.----→ Κ.Δ.

Με τα πιο μικρά παιδιά θ' αρχίσουμε:

όχι μ' αυτό το σχήμα:



αλλά μ' αυτό:



υπενθυμίζοντας την προηγούμενη άσκηση, αλλά δίνοντας σαν εντολή πάνω-κάτω-δεξιά-αριστερά και κατόπιν μόνο τα αρχικά: Π-Κ-Δ-Α.

Οι ασκήσεις αυτές πραγματοποιούνται πρώτα οριζόντια και μετά κάθετα και διαγώνια. Αυτό επιτρέπει στο παιδί να καταλάβει ότι ο προσανατολισμός παραμένει ίδιος.

Για τα μεγαλύτερα παιδιά η άσκηση μπορεί να γίνει πιο πολύπλοκη, ζητώντας να δουλέψει σε ένα φανταστικό επίπεδο (οριζόντιο ή κάθετο), για να ασκηθούν συγχρόνως στην εκτίμηση των αποστάσεων ή στις θέσεις μέσα στο χώρο.

- Όλες οι ασκήσεις γίνονται πρώτα με ανοιχτά μάτια και έπειτα με κλειστά. Για να γίνει τελειότερος ο προσανατολισμός μέσα στο χώρο μπορούμε να δώσουμε σύμβολα με αριθμούς: π.χ. 1 στην πόρτα, 2 στο παράθυρο, 3 στο γραφείο κ.τ.λ. και να ζητήσουμε από το παιδί να μετακινηθεί και να πάει να αγγίξει το 1 2 3.
- Να αναγνωρίσει δεξιά-αριστερά σε πολλά αντικείμενα ή γράμματα το ένα σε σχέση με τα άλλα, ή ακόμη σε μερικά παιδιά π.χ. ένα παιδί μπαίνει μπροστά από τρία άλλα και αλλάζουμε τις θέσεις τους για να διαπιστώσει ο καθένας ότι ο προσανατολισμός δεν αλλάζει, αλλά ότι η σχετική θέση των πραγμάτων ή των ατόμων μεταξύ τους που αλλάζει, και αλλάζει συγχρόνως τις σχέσεις μεταξύ τους.
- Ζητούμε από το παιδί να διηγηθεί τη διαδρομή που ακολούθησε για να φτάσει από το σπίτι του στο σχολείο (π.χ. προχωρώ 100 μέτρα, στρίβω αριστερά, προχωρώ άλλα 50 μέτρα κ.τ.λ.) και του ζητούμε στη συνέχεια να κάνει το σχεδιάγραμμα πάνω στο χαρτί.
- Να αντιγράψει γεωμετρικά σχήματα περισσότερο ή λιγότερο πολύπλοκα, ανάλογα με την ηλικία ή το πνευματικό επίπεδο του παιδιού.
- Να αναγνωρίσει ομοιότητες και διαφορές όπως το τεστ του Σουηδού Reversal.

- Να αναπαράγει τους ρυθμικούς χτύπους που κάνει πρώτα ο δάσκαλος πάνω στο ταμπούρλο. Σε μεγαλύτερο διάστημα αντιστοιχεί μεγαλύτερη διάρκεια. Π.χ. -- -- -- --
- Να μετρήσει τις συλλαβές μιας φράσης, χτυπώντας συγχρόνως ρυθμικά πάνω στο τραπέζι. Αρχίζουμε πρώτα με μικρές φράσεις. Π.χ. Το που-λί πε-τά.
- Να κάνει το ίδιο πράγμα, αλλά κάνοντας μια παύση ανάμεσα στις λέξεις (Μπουρσιέ, 1997).

2.6 ΠΩΣ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΜΕ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΕΝΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟ ΑΤΟΜΟ

- 1) Κάνε κατανοητά τα μαθηματικά χρησιμοποιώντας φυσικά αντικείμενα, χάντρες και ξύλινους κύβους.
- 2) Χρησιμοποίησε νοηματικές κάρτες, π.χ. που δείχνουν πως προκύπτουν οι αριθμοί μέσω των πράξεων: $9=8+1$
- 3) Όταν υπολογίζει με ακρίβεια, μη τον εμποδίζεις να χρησιμοποιεί κομπιουτεράκι. Αν έχει την ικανότητα να καταλάβει ότι η απάντηση είναι λάθος, δεν υπάρχει λόγος να τον αφήσεις να παιδεύεται.
- 4) Μπορείς να εξηγήσεις τα κλάσματα και τους δεκαδικούς αριθμούς χρησιμοποιώντας αληθινά τρόφιμα, κέικ, σοκολάτες, μήλα κ.τ.λ.
- 5) Συχνά χρειάζεται να συνδεθούν με αντικείμενα, καταστάσεις και γεγονότα που έχουν προσωπικό νόημα για το παιδί και μπορούν να τα βοηθήσουν να τα διακρίνει και να τα θυμηθεί καλύτερα.
- 6) Δεν είναι ανάγκη να μαθαίνουνται σύμφωνα με τη σειρά τους στην ακολουθία των αριθμών. Αντίθετα, έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό το να ομαδοποιούνται με βάση κάποιο κοινό χαρακτηριστικό (π.χ. τα «διπλά» $2+2$, $3+3$ κ.ο.κ) και να μαθαίνονται ανά ομάδα.
- 7) Ποτέ μην εμποδίσεις κάποιον να κάνει αριθμητικές πράξεις με το δικό του τρόπο- αρκεί να τις κάνει σωστά (Wiltshire, 2004-Τομαράς, 2012).

Οι δυσκολίες στην επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων μπορούν να αντιμετωπιστούν από τον εκπαιδευτικό με (Τομαράς, 2012):

- Σωστή αξιοποίηση των πληροφοριών του προβλήματος.
- Κατανόηση του μαθηματικού λεξιλογίου και των συμβόλων.
- Επιλογή ακολουθίας ενεργειών.
- Επιλογή κατάλληλης πράξης και εκτίμησης του αποτελέσματος.

Προτεινόμενη τεχνική

- Οι μαθητές να διαβάζουν το πρόβλημα δυνατά.

- Να το λένε με δικά τους λόγια.
- Να λένε τη σκέψη του προβλήματος.
- Να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τα αναμενόμενα αποτελέσματα.
- Να κάνουν υπολογισμούς και να εκτιμούν την λύση.
- Και στο τέλος να επαληθεύουν το αποτέλεσμα.

Στον προγραμματισμό στρατηγικών παρέμβασης στο πρόβλημα έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός αν ο δυσλεξικός μαθητής παρουσιάζει ελλείμματα μόνο στα μαθηματικά ή και σε άλλες δεξιότητες, όπως για παράδειγμα στην ανάγνωση. Η γνώση αυτή θα βοηθήσει ώστε το πλαίσιο των εφαρμοζόμενων στρατηγικών διδασκαλίας, είτε σε ατομική βάση είτε σε ομαδική, να ανταποκρίνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών αναγκών του δυσλεξικού παιδιού.

Η ατομική θεραπευτική προσέγγιση του παιδιού συστήνεται ιδιαίτερα αν αυτό παρουσιάζει ειδικά προβλήματα, όπως π.χ. έλλειμμα προσοχής και υπερκινητική συμπεριφορά. Τα παιδιά με ελλείμματα προσοχής που έχουν βιολογική βάση έχουν καλύτερες επιδόσεις όταν διδάσκονται ατομικά παρά ομαδικά. Τούτο γιατί στην ομαδική διδασκαλία προσφέρονται περισσότερα ερεθίσματα και τα άτομα αυτά δεν έχουν τους αναγκαίους φυσιολογικούς μηχανισμούς να συμπεριφέρονται ανάλογα. Ακόμη, στην ατομική διδασκαλία το παιδί νιώθει περισσότερο ασφαλές συναισθηματικά, ενώ η προσφερόμενη ύλη είναι επίσης καλύτερη δομημένη.

Το σχήμα της ομαδικής θεραπευτικής διδασκαλίας μπορεί ακόμη να έχει θετικά αποτελέσματα με δυσλεξικά άτομα που παρουσιάζουν επίμονα δυσκολίες στα μαθηματικά. Η ομαδική προσέγγιση καλλιεργεί τη συνεργασία μεταξύ των ατόμων αυτών και υποβοηθεί στην ανάλυση των δυσκολιών τους σε ορισμένες περιοχές των μαθηματικών. Τα μέλη της ομάδας αλληλοενθαρρύνονται, ενώ ο εκπαιδευτικός προωθεί τη μέθοδο της ανακάλυψης, επιβραβεύει και εκφράζει το θαυμασμό του για τις επιτυχίες του δυσλεξικού μαθητή, διασφαλίζοντας έτσι ένα κλίμα της ομάδας όσο γίνεται πιο φιλικό και συνεργατικό (Στασινός, 2003).

Επίσης ο εκπαιδευτικός καλό είναι να (Τομαράς, 2012):

- ❖ Ξεκινά με προβλήματα μιας πράξης. Στην αρχή μπορεί να ξεκινά με πρόσθεση και, αφού βεβαιωθεί ότι ο μαθητής έχει κατακτήσει όλες τις περιπτώσεις που απαιτούν πρόσθεση, να προχωρά στην αφαίρεση.
- ❖ Ξεκινά στα προβλήματα πολλαπλασιασμού με μικρούς αριθμούς, ώστε να μπορεί να γίνει και εκτίμηση του αποτελέσματος.
- ❖ Χρησιμοποιεί απλά προβλήματα διαίρεσης μερισμού και μέτρησης.
- ❖ Χρησιμοποιεί προβλήματα που σταδιακά δυσκολεύουν και να δίνει μεγάλη προσοχή στην κατανόηση των δεδομένων και των ζητούμενων. Επίσης ο μαθητής πρέπει πάντα να εξηγεί τον τρόπο σκέψης του.

- ❖ Επιλέγει προβλήματα από την καθημερινή ζωή του παιδιού, ώστε να προκαλούν το ενδιαφέρον και να δημιουργούν κίνητρο στη μάθηση.
- ❖ Δίνει συνεχείς οδηγίες με διαφορετικό λεξιλόγιο και να υπενθυμίζει συχνά με οπτικό-ακουστικούς τρόπους τους αριθμούς. Ο μαθητής πρέπει να εξασκηθεί, ώστε να μπορεί να μετράει, ανεβαίνοντας αλλά και κατεβαίνοντας, αρχίζοντας από οποιονδήποτε αριθμό. Αυτό είναι βασικό για να αποκτήσει την αίσθηση της σύνδεσης μεταξύ των αριθμών.
- ❖ Συστήσσει τη χρήση τετραδίου με τετραγωνάκια. Έτσι θα βοηθήσει τους μαθητές με προβλήματα προσανατολισμού.
- ❖ Δουλεύει οπτικό-ακουστικά. Για παράδειγμα, στον πολλαπλασιασμό μπορεί να χρησιμοποιεί κάρτες με ερωτήσεις στην μια πλευρά και απαντήσεις στην άλλη.
- ❖ Να χρησιμοποιήσει παιχνίδια τα οποία είναι πολύ αποτελεσματικά στην εξάσκηση των αριθμών π.χ. φιδάκι.
- ❖ Να χρησιμοποιεί αντικείμενα ή εικόνες αντικειμένων μαζί με τα νούμερα. Έτσι δεν μπορούμε να προσθέσουμε μολύβια και τετράδια γιατί ανήκουν σε διαφορετική οικογένεια.

Αποτελεσματική μάθηση μέσω των αισθήσεων (Wiltshire, 2004):

ΟΠΤΙΚΑ	ΑΚΟΥΣΤΙΚΑ	ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΑ
Κοιτάζοντας:	Ακούγοντας:	Αντικείμενα → πάζλ- νοηματικές κάρτες
Φωτογραφίες	Διαλέξεις	Παίζοντας με χαρτιά ή επιτραπέζια
Βίντεο-Τηλεόραση	Ομιλίες	Παιχνίδια αλληλεπίδρασης ή μορφωτικά προγράμματα στον υπολογιστή
Διαγράμματα	Υπαγορεύσεις	Δημιουργήστε Αραχνοδιαγράμματα
Υπολογιστές	Ράδιο-Κασέτες	Χρησιμοποιήστε όλες τις αισθήσεις
Χρωματικές Κωδικοποιήσεις		Κοιτάζοντας-Ακούγοντας-Μιλώντας ταυτόχρονα
Απεικονίσεις		
Αραχνοδιαγράμματα		

2.7 ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

Εάν έχουμε ενδείξεις μαθησιακής δυσκολίας στην ξένη γλώσσα, η διάγνωση θα πρέπει να γίνει στη μητρική γλώσσα. Η κάθε περίπτωση εξετάζεται ξεχωριστά, για να κριθεί αν η παρέμβαση είναι σκόπιμο να γίνει στη μητρική ή στην ξένη γλώσσα. Για τη λήψη απόφασης είναι απαραίτητο να συνεκτιμηθούν διάφοροι παράγοντες και διάφορα δεδομένα π.χ. αν η ξένη γλώσσα στην οποία εμφανίζεται συμπτωματολογία δυσλεξίας είναι η πρώτη που μαθαίνει ο μαθητής ή η δεύτερη,

όπως επίσης αν οι δυσκολίες στην ξένη γλώσσα είναι πιο έντονες στην ανάγνωση ή στη γραφή.

Στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας καθοριστικό ρόλο έχουν:

- Η ηλικία που τα παιδιά ξεκινούν την ξένη γλώσσα. Καλό είναι να έχει ολοκληρωθεί ο βασικός μηχανισμός ανάγνωσης και γραφής της μητρικής γλώσσας.
- Η φωνολογική ενημερότητα των νέων λέξεων, η σωστή προφορά των νέων γραμμάτων-συλλαβών-λέξεων, καθώς και η ορθογραφία των βασικών λέξεων (Τομαράς, 2012).

Τέλος για να μπορέσει το παιδί να ανταποκριθεί σε όλες αυτές τις απαιτήσεις θα πρέπει να είναι ήρεμο και χαλαρό. Για το λόγο αυτό προτείνονται ασκήσεις χαλάρωσης. Οι ασκήσεις χαλάρωσης μπορούν να γίνονται στο σχολείο ή στο σπίτι, σε ένα ήρεμο περιβάλλον και σε τακτά χρονικά διαστήματα. Μαζί με αναπνευστικές ασκήσεις ηρεμίας, ζητάμε από το παιδί με κλειστά μάτια να «δει» με τη φαντασία του, για τρία ή πέντε λεπτά π.χ. μία απέραντη γαλάζια και ήρεμη θάλασσα ή μια καταπράσινη πεδιάδα. Δεν είναι εύκολο να καθηλώσει κανείς την σκέψη του σε ένα σημείο για κάποιο χρονικό διάστημα γι αυτό χρειάζεται εξάσκηση. Τέτοιες ασκήσεις είναι πολύ καλές για τη μνήμη, αλλά και για την ψυχική και σωματική υγεία. Η άσκηση αυτή ξεκουράζει τον εγκέφαλο και οδηγεί σε θαυμάσια ψυχική υγεία. Ταυτόχρονα δυναμώνει και την μνήμη. Ονομάζεται και «συρτάρια της μνήμης». Μπορούμε ακόμη να ασκήσουμε το δυσλεξικό παιδί στο να δει με τα μάτια της φαντασίας του τη διάταξη που έχουν τα αντικείμενα στο δωμάτιο του ή τα χαρακτηριστικά ενός οικείου προσώπου του με όλες τις λεπτομέρειες ή ακριβώς τη διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο. Αυτό θα το βοηθήσει έπειτα στην συγκράτηση της εικόνας των λέξεων ή των γραμμάτων που μοιάζουν και συχνά συγχέονται. Μία επίσης σημαντική άσκηση είναι η *αναπνοή των οστών*, όπως την ονομάζουν οι Κινέζοι. Συμβάλλει στην πρόληψη του καρκίνου και άλλων ασθενειών και ενισχύει την ικανότητα συγκέντρωσης και τη μνήμη, διότι «αποτοξινώνει» τον εγκέφαλο από τα προβλήματα και την ένταση της καθημερινότητας. Ξαπλωμένοι στο χαλί ή στο κρεβάτι, με ελαφρώς ανοιχτά τα πόδια και τις παλάμες προς τα επάνω, επιδιώκεται πλήρη χαλάρωση. Με κλειστά τα μάτια «βυθίζεστε» σε ένα ατελείωτο βάθος και αρχίζετε να αναπνέετε κανονικά. Να μένετε ακίνητοι. Στην αρχή αυτό είναι δύσκολο, αργότερα όμως θα γίνεται εύκολο και κάνει το άτομο να νιώθει όμορφα (Μάρκου, 1997).

2.8 ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΟΜΕΑ

Ο σύγχρονος τρόπος αντιμετώπισης των ψυχολογικών δυσκολιών βασίζεται στο τρίπτυχο του έγκαιρου εντοπισμού και της διάγνωσης, της έγκαιρης παρέμβασης, και της συνεχούς και συστηματικής υποστήριξης μέχρι τα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες να αποκτήσουν την αυτονομία τους. Σήμερα τα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυγμένων χωρών φαίνεται να υιοθετούν τη διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία πολλών ειδικοτήτων (π.χ. σχολικών ψυχολόγων, λογοπεδικών, ειδικών παιδαγωγών κ.α.) με στόχο τον πιο ενδεδειγμένο εντοπισμό, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των επιμέρους δυσκολιών του παιδιού. Σύμφωνα, με αυτή την ομαδική προσέγγιση, κάθε ειδικότητα έχει ξεχωριστή συνδρομή στην όλη διαδικασία αξιολόγησης, ερμηνείας και σχεδιασμού ενός συγκεκριμένου πλάνου υποβοήθησης καθώς και αυτής της ενεργού παρέμβασης (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006).

Όπως έχει τονιστεί, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από την χαμηλή σχολική επίδοση, έχουν συνήθως να αντιμετωπίσουν μια πληθώρα άλλων προβλημάτων. Αυτό αποτελεί μια διάσταση που δεν πρέπει να παραμεληθεί κατά το σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν μόνο να αντιμετωπίσουν την προσωπική τους αίσθηση αποτυχίας, αλλά και την απόρριψη των συμμαθητών, κάποιων εκπαιδευτικών, μερικές φορές ακόμη και των γονέων τους (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006). Η σχολική αποτυχία επηρεάζει το παιδί «στην ολότητα του». Η δυσλεξία σχετίζεται με μία από τις πολλές πλευρές της ύπαρξης του ατόμου, της οποίας επηρεάζει και από τις οποίες επηρεάζεται. Για τον λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις, παράλληλα με την ενίσχυση των γνωστικών λειτουργιών και τη διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, πρέπει να εστιάζονται στα ψυχολογικά προβλήματα και στην ανάπτυξη κινήτρων, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να διατηρήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και να χειριστούν τις αρνητικές συνέπειες της δυσλεξίας (Δόικου-Αυλίδου, 2008).

Σύμφωνα με ορισμένα ερευνητικά δεδομένα η ειδική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των προβλημάτων των παιδιών στον ψυχοκοινωνικό τομέα: με την συμμετοχή τους σε ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα δυσλεξικά παιδιά ανακτούν την αυτοπεποίθηση τους και γίνονται πιο κοινωνικά. Αντίθετα, άλλοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι η αποκατάσταση της μαθησιακής δυσκολίας δεν συνεπάγεται τη μείωση των συναισθηματικών προβλημάτων, ούτε και το αντίστροφο. Με βάση τη θεώρηση αυτή τα συναισθηματικά προβλήματα είναι δυνατόν να τροφοδοτούν την δυσλεξία, εξαιτίας της επίδρασης τους στις γνωστικές διεργασίες. Κατά συνέπεια, τα προβλήματα αυτά πρέπει να αντιμετωπίζονται παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες, με ψυχοθεραπευτική ή συμβουλευτική παρέμβαση.

Κατά την εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων το δυσλεξικό παιδί και η οικογένεια του πρέπει να βοηθιούνται, ώστε να αποκτούν μια

ρεαλιστική εικόνα των αδυναμιών και των ικανοτήτων του παιδιού. Επίσης, τα δυσλεξικά παιδιά και οι έφηβοι χρειάζεται να προετοιμάζονται για να αντιμετωπίζουν πιθανές αποτυχίες τους κατά την διάρκεια της ειδικής εκπαίδευσης. Η βοήθεια αυτή κρίνεται σκόπιμη για την διατήρηση της αυτοεκτίμησης, δεδομένου ότι η διορθωτική αγωγή είναι μια μακροχρόνια διαδικασία που απαιτεί έντονη και διαρκή προσπάθεια και, ως εκ τούτου, μπορεί να αποβεί πηγή άγχους για το παιδί (Δόικου-Αυλίδου, 2008).

Η **ψυχοθεραπευτική παρέμβαση** θα πρέπει να περιλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια, το σχολικό και το ευρύτερο περιβάλλον. Απαραίτητη είναι η παροχή κατάλληλης στήριξης για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους του και με τους ενήλικους, καθώς και για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, τη δημιουργία κινήτρων και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006). Η παρέμβαση αποσκοπεί στην άρση των ενοχών των δυσλεξικών παιδιών και εφήβων και στην μείωση του άγχους και των φόβων από τους οποίους διακατέχονται. Επίσης, ενδείκνυται για την αντιμετώπιση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς, και για την μείωση από την εξάρτηση από τους γονείς, ώστε το παιδί και ιδιαίτερα ο έφηβος να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους. Επισημαίνεται ότι η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση είναι σκόπιμο να πραγματοποιείται κατά την διάρκεια της επανεκπαίδευσης, αλλά και μετά την λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, προκειμένου να βοηθήσει το παιδί και τον έφηβο να προσαρμοστούν στα καινούργια δεδομένα της μαθητικής και της προσωπικής τους ζωής, για παράδειγμα, τις αλλαγές των στάσεων των ατόμων του περιβάλλοντος τους (Δόικου-Αυλίδου, 2008).

Ιδιαίτερα όσον αφορά την ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση των **χαρισματικών μαθητών** με μαθησιακές δυσκολίες, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές αυτοί χρειάζονται ατομική ή ομαδική συμβουλευτική προκειμένου να αντιμετωπίσουν κάποιες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους. Τέτοιες είναι ο φόβος αποτυχίας από τη σύγκρουση υψηλών προσδοκιών και χαμηλής επίδοσης σε ακαδημαϊκού τύπου επιτεύγματα, τα συναισθήματα ματαιώσης, η δυσφορία και ο θυμός για τον εαυτό τους, τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς. Γενικότερα, στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών απαιτούνται αλλαγές που να διασφαλίζουν την ανάπτυξη του χαρισματικού δυναμικού των παιδιών στην κανονική τάξη και ταυτόχρονα να φροντίζουν για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, παρέχοντας πρόσθετη εξατομικευμένη εκπαίδευση και συμβουλευτική παρέμβαση σε όποια χρονική φάση κρίνεται αναγκαίο (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006).

Μια μορφή θεραπείας που θεωρείται αποτελεσματική για τις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία, παρά την ειδική εκπαίδευση, παρουσιάζουν ελάχιστη πρόοδο, είναι η **εκπαιδευτική θεραπεία**. Οι υποστηρικτές

της προσέγγισης αυτής εκτιμούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια μορφή αντίστασης στην μάθηση, η οποία οφείλεται σε οδυνηρά συναισθήματα και φαντασιώσεις, που προκαλούν στο παιδί άγχος. Ωστόσο, αναγνωρίζεται και η ανάμειξη γνωστικών παραγόντων στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με τα παραπάνω η εκπαιδευτική θεραπεία επιδιώκει την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) με ειδικές μεθόδους διδασκαλίας, χωρίς να επιχειρεί την αξιολόγηση των επιδόσεων του παιδιού. Παράλληλα, εφαρμόζει και τεχνικές που προέρχονται από θεραπευτικές μεθόδους, συγκεκριμένα από τη θεραπεία με παιχνίδι, τη θεραπεία συμπεριφοράς και την ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία.

Επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να ενισχυθούν μέσα από δραστηριότητες ομαδικού παιχνιδιού ή/ και με την ομαδική εργασία. Στις συνθήκες αυτές, τα δυσλεξικά παιδιά και οι έφηβοι μπορούν να διδαχθούν τρόπους κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς και ευαισθητοποιηθούν στην ερμηνεία τις μη λεκτικής συμπεριφοράς των άλλων. Επιπλέον, έχουν την ευκαιρία να αναλάβουν ευθύνες και να επεξεργαστούν τα συναισθήματα τους, ώστε να γίνουν αποδεχτεί και να μην απομονωθούν από την ομάδα των συνομηλίκων τους (Δόικου-Αυλίδου, 2008).

Τα συναισθηματικά προβλήματα των δυσλεξικών παιδιών και εφήβων, η αρνητική αυτοαντίληψη και η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά με την συμβουλευτική. Οι παρεμβάσεις που γίνονται στο πλαίσιο της συμβουλευτικής δεν αποσκοπούν πρωταρχικά στη βελτίωση της γενικής έννοιας του εαυτού, αλλά εστιάζονται στην τροποποίηση της αντίληψης των παιδιών για τις ικανότητες τους σε επιμέρους τομείς. Με την παροχή συμβουλευτικής επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων υπεράσπισης του εαυτού και η ενδυνάμωση της ικανότητας λήψης αποφάσεων. Πέρα από τη θεωρητική προσέγγιση την οποία αντικατοπτρίζει, η μορφή της συμβουλευτικής καθορίζεται και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Σε ορισμένες περιπτώσεις δίνεται έμφαση στην ακρόαση και την κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού, ώστε αυτό να αποδεχθεί την αδυναμία του, χωρίς κάτι τέτοιο να οδηγεί σε υποτίμηση του εαυτού (προσέγγιση με βάση πρόσωπο-κεντρική θεωρία). Οι τεχνικές συμπεριφοριστικής συμβουλευτικής ενδείκνυται για τα δυσλεξικά παιδιά που έχουν αποδεχθεί τις δυσκολίες τους, και αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες στην εκμάθηση στρατηγικών σχετικών με την εκτέλεση έργων και δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης. Η συμβουλευτική που βασίζεται στη λογικο-θυμική θεωρία μπορεί να βοηθήσει τα δυσλεξικά παιδιά και τους εφήβους να αναγνωρίσουν τις παράλογες σκέψεις και τις αρνητικές πεποιθήσεις για τον εαυτό, και κρίνεται αποτελεσματική για τις περιπτώσεις των παιδιών που παρουσιάζουν καταθλιπτικά συμπτώματα. Κατά την εφηβεία, είναι σκόπιμο να παρέχεται επαγγελματική συμβουλευτική, ώστε να διευκολύνεται η μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η επαγγελματική αποκατάσταση και η συμμετοχή του νέου στην κοινότητα. Ο έφηβος προετοιμάζεται για να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις

των σπουδών και τις εργασίας, αλλά και για να μπορέσει να κάνει τις κατάλληλες επιλογές, να διαχειρίζεται οικονομικά θέματα, να καλλιεργεί τα ενδιαφέροντα του και να κάνει χρήση των ιατρικών και νομικών υπηρεσιών, ώστε να μπορεί τελικά να δρα ανεξάρτητα (Δόικου-Αυλίδου, 2008).

2.9 Βοηθητικές Οδηγίες για το Δυσλεξικό Παιδί μέσα στη Συνηθισμένη Τάξη

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να εξηγήσει στο παιδί το πρόβλημα του και να προσπαθήσει να αποκαταστήσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Επί πλέον, τα βασικότερα από τα «σημεία κλειδιά» για την επιτυχή ενσωμάτωση των δυσλεξικών στο πρόγραμμα του κοινού σχολείου αναφέρονται σε θέματα που σχετίζονται με τα εξής (Πολυχρονοπούλου, 2003):

- Τη διακριτική κι εξατομικευμένη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ο εκπαιδευτικός σε κάθε δυσλεξικό μαθητή του.
- Τη διόρθωση του γραπτού σύμφωνα με την οποία σημειώνονται κάθε φορά μόνο τα βασικότερα λάθη. Επίσης, μη χρησιμοποιείς έντονα χρώματα. Μια «κοκκινισμένη» σελίδα οδηγεί σε σύγχυση, σε συναισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης και όχι σε αισιοδοξία και πρόοδο. Κάθε μικρή βελτίωση είναι καλύτερη από τη μαθησιακή στασιμότητα ή την οπισθοδρόμηση.
- Απαίτησε την περίληψη του μαθήματος κι όχι όλες τις λεπτομέρειες ενός πολυσέλιδου κειμένου. Ζήτησε από κάποιους συμμαθητές του να τον βοηθήσουν με τις περιλήψεις, την αντιγραφή και την τήρηση σημειώσεων μέσα στην τάξη.
- Να δίνει στο δυσλεξικό παιδί περισσότερο χρόνο για την εκτέλεση εργασιών κι όταν αξιολογείς το έργο του να δίνε περισσότερη σημασία στο περιεχόμενο παρά στην παρουσίαση του κειμένου.
- Την παροχή ευκαιριών για αντιστάθμιση των δυσκολιών του παιδιού και συγκεκριμένα, τη συμμετοχή του σε σχολικές δραστηριότητες που προβάλλουν τις ικανότητες και τα ιδιαίτερα προσόντα του.
- Το ευανάγνωστο κείμενο που αντιγράφεται από τον σχολικό πίνακα ή από τα φύλλα εργασίας.
- Φρόντισε να μιλάς καθαρά και ήρεμα ώστε να αντιλαμβάνεται σωστά κάθε σου λέξη και οδηγία. Μη ξεχνάς πως είναι ευαίσθητα στην δυνατή φωνή και τον αυταρχικό τόνο φωνής.
- Φρόντισε να επαινείς κάθε προσπάθεια, ακόμα και όταν τα αποτελέσματα είναι φτωχά σε σύγκριση με εκείνα των μη δυσλεξικών μαθητών του. Ενθάρρυνε τον να βελτιώσει την επίδοσή του στα δύσκολα γι' αυτόν μαθήματα δίχως να βρίσκεται σε διαρκή ανταγωνισμό με τους συμμαθητές του.

- Προσπάθησε να κατανοήσεις και να κρίνεις με επιείκεια την έλλειψη οργάνωσης που μπορεί να χαρακτηρίζει την εργασία του, τη συμπεριφορά ή ακόμα και την εμφάνιση του.
- Τους μη αγχογόνους τρόπους και τα μέσα εργασίας που επιτρέπουν στον μαθητή να παρουσιάσει την εργασία του με τρόπο που διαφέρει από το συνηθισμένο(π.χ. παρουσίαση δακτυλογραφούμενης ή μαγνητοφωνημένης μελέτης ή κειμένου σε ηλεκτρονικό υπολογιστή). Μη τον υπερφορτώνεις με γραφική δουλειά για το σπίτι. Με αυτό τον τρόπο δε θα έχει ελεύθερο χρόνο για τίποτα άλλο, και
- Τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας που περιλαμβάνει συμβουλευτική και καθοδήγηση των γονέων σε θέματα που αφορούν την υποστήριξη και τη σωστή αντιμετώπιση του παιδιού στο σπίτι.

Επίσης άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι να (Τομαράς, 2012):

- Βάζει τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στο πρώτο θρανίο και κατά προτίμηση με έναν καλύτερο συμμαθητή του για να τον βοηθάει.
- Φροντίζει η θέση του να μην βλέπει προς το παράθυρο γιατί διασπάται η προσοχή του.
- Αποφεύγει τις «περιττές» παρατηρήσεις: «Μπορούσες να το γράψεις καλύτερα», «Προσπάθησε περισσότερο, δεν προσπαθείς αρκετά», «Να γράφεις πιο καθαρά».
- Να μη χρησιμοποιεί την λέξη «αλλά» μετά από θετική παρατήρηση: π.χ. «Καλή η ανάπτυξη αλλά πολλά λάθη», «Σωστές οι ασκήσεις αλλά πρόσεχε τα γράμματα σου».
- Κάνει πάντα θετικό σχόλιο στο διορθωμένο γραπτό και αποφεύγει την απλή υπογραφή.
- Μην αφαιρεί βαθμούς επειδή δεν θυμάται ονόματα, ημερομηνίες, χρονολογίες, αριθμούς, διαστάσεις ή την προπαίδεια.

Αν ο εκπαιδευτικός εφαρμόσει σε συνεργασία με το μαθητή του όλα όσα αναφέρθηκαν η διεθνής έρευνα και εμπειρία υποστηρίζει ότι το 60% των δυσλεξικών παιδιών θα σημειώσουν σημαντική βελτίωση, ακόμα κι αν δεν διδαχτούν ανάγνωση και γραφή με τις κατάλληλες για αυτά τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας (Πολυχρονοπούλου, 1989-2003).

Ένα ερώτημα που τίθεται σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού είναι, κατά πόσο είναι ωφέλιμο η επανάληψη της τάξης για το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Η απάντηση είναι πως η επανάληψη του ίδιου διδακτικού προγράμματος δεν λύνει το πρόβλημα. Αυτό ίσως έχει νόημα στο νηπιαγωγείο. Στο δημοτικό το παιδί θα δεχθεί πολύ σοβαρό συναισθηματικό πλήγμα αν δει τους συμμαθητές του να προχωρούν και το ίδιο να παραμένει στην ίδια τάξη. Αν και μπορεί να κατακτήσει κάποιους μηχανισμούς που δεν κατάφερε να κατακτήσει την πρώτη χρονιά, σε βάθος χρόνου ο απολογισμός θα είναι αρνητικός. Προτείνεται

λοιπόν η βοήθεια με εξατομικευμένο πρόγραμμα και η στενή συνεργασία ειδικών, σχολείου και οικογένειας, ώστε να μπορέσει να ενταχθεί στην κοινωνική του τάξη (Τομαράς, 2012).

2.10 ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Οι γονείς βλέπουν κατά κανόνα στα παιδιά τους τη σωματική, πνευματική, και ψυχική προέκταση του ίδιου τους του εαυτού. Έχουν φτιάξει μια εικόνα των παιδιών τους ευχάριστη χωρίς μαθησιακά προβλήματα και αποτυχίες. Όταν παρουσιαστεί το πρόβλημα η εικόνα γκρεμίζεται και οι προσδοκίες τους φαίνεται ότι δεν μπορούν να ικανοποιηθούν. Έτσι γεννιέται ένα αίσθημα απώλειας, μιας απώλειας οριστικής και οδυνηρής. Και όπως όλες οι απώλειες, έτσι και αυτή έχει τα ίδια χαρακτηριστικά και στάδια.

- **Σοκ.** Ο γονιός σε αυτή τη φάση δεν επιδιώκει να ενημερωθεί αλλά προσπαθεί με σπασμωδικές κινήσεις να αντιμετωπίσει την δυσάρεστη κατάσταση.
- **Άρνηση.** Στη φάση αυτή ο γονιός διακατέχεται από αισθήματα αμφιβολίας και άρνησης. Αρνείται να δεχτεί την πραγματικότητα, θέτει σε αμφισβήτηση την όποια διάγνωση και απευθύνεται σε πολλές πηγές όχι για να επιβεβαιώσει ή να διευκρινίσει περαιτέρω τη διάγνωση, αλλά κυρίως για να την διαψεύσει.
- **Ενοχές.** Οι ενοχές ξεκινούν από την ιδέα ότι είναι ο ίδιος υπεύθυνος. Ανατρέχει σε παλιά γεγονότα που θα εξηγήσουν έτσι το γεγονός επειδή δεν πρόλαβε το κακό. Οι ενοχές όμως οδηγούν στην απόρριψη. Έτσι μεταφέρει τις ευθύνες στον άλλο γονιό και στην κληρονομική του προδιάθεση, στο σχολείο, στους εκπαιδευτικούς, στο σύστημα εκπαίδευσης. Ο θυμός του είναι μεγάλος και αρνείται κάθε βοήθεια και οδηγείται στην απομόνωση.
- **Θρήνος.** Ο γονιός αποδέχεται τον πόνο του και περιέρχεται σε μια κατάσταση θρήνου. Στην αρχή οδηγείται σε απραξία, εφόσον θεωρεί δεδομένη τη διάψευση των προσδοκιών του για ένα λαμπρό μέλλον του παιδιού του. Ωστόσο στο πλαίσιο αυτής της ψυχολογικής κατάστασης, επικρατούν τελικά η λογική και η νηφαλιότητα, κάτι που ευνοεί το πέρασμα στο επόμενο θετικό στάδιο.
- **Ενεργητική στάση.** Είναι το τελευταίο στάδιο, όπου ο γονιός αποδέχεται την κατάσταση και εγκαταλείπει τις εκρήξεις θυμού, άσκοπης αναζήτησης ευθυνών και επικεντρώνεται στην προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος του παιδιού.

Εκείνο που αξίζει να σημειωθεί στην περίπτωση μας είναι ότι πολλοί γονείς δεν προχωρούν στο επόμενο στάδιο και καθλώνονται πολλές φορές στα πρώτα

στάδια. Χαρακτηριστικό αυτής της καθήλωσης σε κάποιο στάδιο π.χ. στο στάδιο της άρνησης, είναι η διαμόρφωση μιας αμυντικής στάσης που σίγουρα θα δημιουργήσει προβλήματα στην πορεία για μια ουσιαστική βοήθεια στο παιδί (Τομαράς, 2012).

2.11 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Ο ρόλος της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας και των προβλημάτων συμπεριφοράς για πολλούς λόγους. Η συνοχή της οικογένειας και η γονεϊκή συμπεριφορά είναι δύο παράγοντες που επηρεάζουν πάρα πολύ τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού, τη γνωστική του ανάπτυξη και την ψυχολογική του κατάσταση (Γεωργίου, 2000). Όσον αφορά τη σχολική επίδοση, ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι οι γονείς με τις προσδοκίες τους, τις στάσεις τους, τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης ενός παιδιού (Φλουρής, 1989 όπως αναφέρεται από το Γεωργίου, 2000).

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ο ρόλος των γονέων είναι υποστηρικτικός. Άλλωστε, η αποτελεσματικότητα του παρεμβατικού προγράμματος μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά από τις κρίσεις και τους χειρισμούς των γονέων.

Βασική προϋπόθεση για μία επιτυχημένη παρέμβαση, είναι οι γονείς να αποδεχτούν τα παιδιά τους, να τα προσεγγίσουν και να προσπαθήσουν μαζί τους να εφαρμόσουν με επιτυχία το παρεμβατικό πρόγραμμα. Ο τρόπος προσέγγισης και αντιμετώπισης, οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των γονέων μπορούν να επιδράσουν σε μεγάλο βαθμό στην εξέλιξη του παιδιού. Τα συναισθήματα των γονέων καθώς και η «ετικετοποίηση» του παιδιού επηρεάζουν αρνητικά το παιδί (Δόικου, 2002, Τσοβίλη, 2003). Η ενθάρρυνση και το ενδιαφέρον από την πλευρά των γονέων μόνο θετικά αποτελέσματα μπορούν να επιφέρουν ενώ οι αρνητικές σχέσεις παιδιού-γονέα, η αγωνία των γονέων, οι λανθασμένοι χειρισμοί τους και οι ανέφικτοι στόχοι, τους οποίους θέτουν, χειροτερεύουν ακόμη περισσότερο την ήδη κακή ψυχολογική κατάσταση του παιδιού (Καραδήμας, 2004). Οι αυξημένες απαιτήσεις των γονέων και οι μεγάλες προσδοκίες που έχουν δημιουργούν μεγάλη πίεση στα παιδιά και αυτό έχει ως συνέπεια την επιδείνωση των ήδη υπάρχοντων δυσκολιών αλλά και τη δημιουργία νέων προβλημάτων (Τσοβίλη, 2003).

Η οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά. Η στήριξη προς το παιδί θεωρείται απαραίτητη από πολλούς επιστήμονες. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να προστατέψουν το παιδί τους, να του δώσουν ευκαιρίες, ώστε να πάρει πρωτοβουλίες και να μάθει να χειρίζεται αποτελεσματικά την καθημερινότητά του και τα προβλήματά του (άγχος, αποτυχίες) (Καραδήμας, 2004). Για όλους αυτούς τους λόγους, θεωρείται απαραίτητο να υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των ειδικών επιστημόνων, που αναλαμβάνουν

την αξιολόγηση και την παρέμβαση, καθώς και μεταξύ των γονέων και εκπαιδευτικών του παιδιού.

Όσον αφορά τη συνεργασία των γονέων με τους ειδικούς επιστήμονες, οι γονείς είναι εκείνοι που μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στη διάγνωση της δυσκολίας με το να παρέχουν, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, πολλές και χρήσιμες πληροφορίες για το ιστορικό και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού. Άλλωστε, γι' αυτόν το λόγο οι ψυχολόγοι επιδιώκουν να συναντήσουν τους γονείς των παιδιών πριν από την αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του παιδιού και να διεξάγουν μία συνέντευξη μαζί τους, ώστε να έχουν μία πρώτη εικόνα για αυτό αλλά και για το οικογενειακό περιβάλλον του. Μετά από τη διάγνωση, οι ειδικοί επιστήμονες καταρτίζουν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα, το οποίο ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες του παιδιού. Για να έχει το πρόγραμμα, όμως, αποτελεσματικότητα, θα πρέπει και οι γονείς να συνδράμουν στην εφαρμογή του ακολουθώντας τις οδηγίες και τις συμβουλές των ειδικών. Καθώς αλληλεπιδρούν καθημερινώς με το παιδί, είναι εκείνοι που στην πράξη θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα παρέμβασης, στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Συνεπώς, είναι απαραίτητο να υπάρχει συνεχής συνεργασία των ειδικών με τους γονείς και καλή επικοινωνία, προθυμία αλλά και ανατροφοδότηση και από τις δύο πλευρές, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι αλλαγές στη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού είναι απαραίτητο να επισημαίνονται από τους γονείς προς τους ειδικούς ώστε να υπάρχει άμεση αντιμετώπιση και αλλαγή παρέμβασης, αν αυτό κριθεί απαραίτητο. Παραδείγματα αλληλεπίδρασης ειδικών και γονέων αναφέρονται συχνά στη βιβλιογραφία με στόχο την παροχή βοήθειας και σε άλλους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικοί προτείνουν στους γονείς τρόπους διαχείρισης αρνητικών καταστάσεων, όπως η σχολική αποτυχία. Πολύ συχνά, οι γονείς έχουν ανάγκη στήριξης και καθοδήγησης. Καλό είναι, λοιπόν, να υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση προς τους γονείς. Η στασιμότητα της σχολικής επίδοσης του παιδιού μπορεί να θεωρηθεί από τους γονείς προσωπική τους αποτυχία. Τότε είναι αναγκαίο η θεραπευτική προσέγγιση να απευθύνεται όχι μόνο στο παιδί αλλά σε ολόκληρη την οικογένεια. Οι Dowling και Osborne περιγράφοντας παραδείγματα οικογενειακής θεραπείας καταδεικνύουν ότι μία τέτοιου είδους παρέμβαση εξομαλύνει δύσκολες καταστάσεις και ενισχύει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Dowling & Osborne, 2001).

Είναι σαφές ότι η στάση της οικογένειας μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη του παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Γι' αυτό το λόγο, καλό είναι οι ειδικοί να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσουν οι γονείς, ενώ, από την άλλη πλευρά, και οι γονείς θα πρέπει να επιδιώκουν τη συνεργασία τόσο με τους ειδικούς επιστήμονες όσο και με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους.

Ο γονιός θα πρέπει να ζητήσει τη βοήθεια κάποιου ειδικού και να συζητήσει πώς να αντιμετωπίσουν την δυσλεξία. Ένας καλός τρόπος αντιμετώπισης της δυσλεξία

είναι η βοηθητική διδασκαλία στο σπίτι, όπου τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα. Ο γονιός θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι όσο και να προσπαθήσει το παιδί, αν οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι αυτές που πρέπει, τα αποτελέσματα δεν θετικά. Πολλοί γονείς αισθάνονται απογοήτευση όταν το παιδί στο σχολείο αντιμετωπίζει δυσκολίες και ακολουθούν αυστηρή κριτική ή και τα μειώνουν. Συμπεριφορά που είναι τραυματική για τα παιδιά με δυσλεξία, διότι τους πλήττει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση τους (Αθανασιάδη, 2001).

Δυστυχώς λίγοι εκπαιδευτικοί και γονείς αντιλαμβάνονται τα τραύματα που προκαλούν σε ένα παιδί με τα λόγια που λένε όταν είναι θυμωμένοι. Οι γονείς, οι συγγενείς και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα σημαντικότερα πρότυπα. Είναι φυσικό τα παιδιά να επιζητούν την αποδοχή τους. Συνεπώς, είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι τα αρνητικά φορτισμένα επίθετα ή οι απειλές μπορεί να έχουν καταστροφικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση των παιδιών, καθώς τα ταπεινώνουν, τους δημιουργούν φόβο και τα υποβιβάζουν. Τα λόγια που μπορούν να μειώσουν την αυτοπεποίθηση του παιδιού είναι: α) οι ταμπέλες, π.χ. «ανόητε», «τεμπέλη», β) οι συγκρίσεις, π.χ. «Γιατί δεν μπορείς να είσαι τόσο έξυπνος όσο η αδελφή σου;», γ) η απόρριψη, π.χ. «Δεν σε αγαπάω, φύγε.» και δ) οι ταπεινώσεις, π.χ. «Δεν μπορείς να κάνεις τίποτα σωστά.». Ίσως τίποτα από αυτά να μην εννοούσε κανένας τους και πιθανόν σύντομα να τα έχουν ξεχάσει όλα αλλά το παιδί δύσκολα θα τα ξεχάσει (Τομαράς, 2012).

Από την άλλη πλευρά είναι απαραίτητη και η παροχή συμβουλευτικής γονέων. Οι γονείς των δυσλεξικών παιδιών δεν βρίσκουν καμία στήριξη από τους δασκάλους, παρά την ανάγκη τους για κατανόηση και αποδοχή των ανησυχιών τους και των δυσκολιών που συναντούν σε καθημερινό επίπεδο. Η συμβουλευτική γονέων είναι δυνατόν να παρέχεται είτε στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης είτε κατά την ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση, και βοηθά τους γονείς να αποκτήσουν σαφή εικόνα των ικανοτήτων και των αδυναμιών του παιδιού και να διδαχθούν πως μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί τους στην σχολική εργασία. Παράλληλα, οι γονείς έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν με ποιον τρόπο η συμπεριφορά τους επιδρά στη μαθησιακή πορεία και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και να βελτιώσουν την επικοινωνία τους μαζί του. Επιπλέον, βοηθούνται να ανακτήσουν εμπιστοσύνη στην προσωπική τους κρίση και να έχουν ρεαλιστικές και θετικές προσδοκίες για το μέλλον του παιδιού. Μέσα από τη συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης γονέων, οι γονείς μαθαίνουν να χειρίζονται τη μη αποδεκτή συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. επιθετικότητα ή εναντίωση) αποφεύγοντας τις αντιδράσεις απόρριψης. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την βελτίωση της σχέσης γονέα-παιδιού, την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης στο παιδί και την ενίσχυση της συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς (Δόικου-Αυλίδου, 2008).

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΟΝΙΟ

- ❖ **Ο γονιός οφείλει να ενημερωθεί** για όλα τα ζητήματα που σχετίζονται και οριοθετούν τη διαταραχή: αναπτυξιακά, μαθησιακά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά. Δηλαδή, για τη φύση, την ένταση, το μέγεθος και τις συνέπειες του προβλήματος του παιδιού του.
- ❖ **Διαχωρίζει τα δικά του όνειρα και επιθυμίες** από τα όνειρα και τους προσανατολισμούς του παιδιού του.
- ❖ **Αξιολογεί όχι το αποτέλεσμα, αλλά την προσπάθεια** του παιδιού, την οποία και επιβραβεύει. **Επαινεί έστω και τις μικρές επιτυχίες.**
- ❖ **Δε συγκρίνει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες με άλλα παιδιά** (αδέλφια ή συμμαθητές) που έχουν επιτυχίες, πιστεύοντας πως έτσι θα το κινητοποιήσει.
- ❖ **Βοηθάει το παιδί να οργανώσει το χώρο και το χρόνο του.** Το βοηθάει στην επίλυση των προβλημάτων του και θεωρεί φυσιολογικές τις δυσκολίες και τις απώλειες γνώσεων.
- ❖ **Συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων με την απλούστευση δύσκολων διατυπώσεων** όταν του εξηγεί ορισμένα μαθήματα.
- ❖ **Βρίσκεται σε συνεχή επαφή με το σχολείο και ενημερώνεται.**
- ❖ **Κρατάει μια σταθερή στάση,** χωρίς υπερπροστατευτισμό ή υπερβολική αυστηρότητα (Τομαράς, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

3.ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται μια ραγδαία μεταβολή στη σύσταση της σχολικής τάξης τόσο στον ελλαδικό όσο και στο διεθνή χώρο. Η σύγχρονη σχολική τάξη χαρακτηρίζεται πλέον από έντονη ποικιλομορφία, καθώς σε αυτήν φοιτούν παιδιά τα οποία διαφέρουν ως προς τις γνωστικές ικανότητες, την μαθησιακή ετοιμότητα, τον ρυθμό και το στυλ μάθησης, την κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική προέλευση, τα κίνητρα για μάθηση, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα τους. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να εφαρμόσουν εκείνες τις προσεγγίσεις που θα δώσουν σε όλους τους μαθητές την δυνατότητα να ικανοποιήσουν τις ατομικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες αναπτύσσοντας στο μέγιστο τις δυνατότητες τους και υλοποιώντας ταυτόχρονα το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Μια από τις προσεγγίσεις που έχει σχεδιαστεί για να μπορεί να ανταποκριθεί στις πολύπλευρες ανάγκες των μαθητών μιας σύγχρονης τάξης είναι η *διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Βασικός στόχος της είναι να οδηγήσει τους μαθητές μιας τάξης στην υλοποίηση κοινών διδακτικών στόχων μέσα από διαφορετικό ρυθμό μάθησης και διαδικασία (Φιλιππάτου, 2013).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999,2001) η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι αποτελεσματική για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών σε ετερογενείς τάξεις μαθητών (π.χ. κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές, διαφορετικά είδη νοημοσύνης, τάξεις αποτελούμενες από παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες κ.τ.λ.). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνίσταται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους στην τάξη με στόχο την επίτευξη της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας. Η ετερογένεια που εμφανίζεται πλέον σε μεγάλο βαθμό μέσα στις τάξεις καθιστά την εφαρμογή της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναγκαία συνθήκη, καθ' όσον επιδιώκει την δημιουργία διαφορετικών «μαθησιακών δρόμων» μέσα από τους οποίους οι μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες κατακτούν την γνώση νέων εννοιών ως μέρος της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες και κατά κάποιο τρόπο αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης τους μέσα από την αξιολόγηση της, σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα αποκτούν και μεταγνωστικές δεξιότητες. Πρόκειται για μια οργανωμένη και σχεδιασμένη διαδικασία και επεξεργασία, η οποία είναι συχνά προϊόν διεπιστημονικής συνεργασίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται στο αίτημα των καιρών για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Αργυρόπουλος, 2013).

Σύμφωνα με τον Wormeli (2005), υπάρχουν αντιλήψεις σχετικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία οι οποίες εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της και βασίζονται συνήθως στα ακόλουθα: α) οι μαθητές δεν θα μπορέσουν να είναι έτοιμοι για τις εξετάσεις β) εάν οι εκπαιδευτική εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, θα υπάρξει άνιση και κατά συνέπεια άδικη κατανομή εργασιών μεταξύ των μαθητών γ) δεν είναι σωστό να δίνονται έπαινοι σε μαθητές για την μαθησιακή τους πρόοδο, εφόσον στην πράξη δεν παρουσιάζουν κάποια «μετρήσιμη» πρόοδο δ) με την διαφοροποιημένη διδασκαλία οι μαθητές δεν θα μπορέσουν να «σταθούν» στον πραγματικό κόσμο και ε) δεν υπάρχουν πολλοί τρόποι διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Αργυρόπουλος, 2013).

Οι θέσεις αυτές πάντως φαίνεται ότι δεν εκφράζουν την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, αφού πολλές έρευνες δείχνουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια πραγματικότητα που ωφελεί τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον εκπαιδευόμενο. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα κατά την οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετείχαν σε ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα μελέτης στα μαθηματικά, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές επέδειξαν μεγάλο ζήλο για συμμετοχή, ανέπτυξαν κίνητρα και εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους για την καινούργια γνώση που απέκτησαν με αυτόν τον τρόπο (Αργυρόπουλος, 2013).

Όταν κάποιοι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία τους, οι προσαρμογές που επιλέγουν συχνά είναι περιορισμένες και αναποτελεσματικές. Οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί ως προς την αξιοποίηση στρατηγικών που απαιτούν την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και μακροχρόνιο σχεδιασμό και προγραμματισμό. Επιπλέον, δυσκολεύονται στην εφαρμογή πολλών δεξιοτήτων σχετικών τόσο με το σχεδιασμό των μαθημάτων όσο και με την παροχή κατάλληλων δραστηριοτήτων που εξασφαλίζουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που βρίσκονται στα δύο άκρα, δηλαδή τους υψηλά και χαμηλά ευφυούς μαθητές. Οι αλλαγές που επιχειρούν συχνά οι εκπαιδευτικοί βασίζονται συνήθως στη φαντασία τους, είναι πρόχειρες και δεν προκύπτουν μετά από κατάλληλη προετοιμασία και σχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί παραμένουν ιδιαίτερα

αρνητικοί στον σχεδιασμό εξατομικευμένων διδασκαλιών, την προσαρμογή των υλικών και την αλλαγή των τρόπων αξιολόγησης της προόδου (Παντελιάδου, 2013).

Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών επίσης φαίνεται να αγνοεί τους τρόπους με τους οποίους η μάθηση επηρεάζεται ή παρεμποδίζεται από πολιτισμικούς ή φυλετικούς παράγοντες. Πολλοί εκπαιδευτικού δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται καλά προετοιμασμένοι να υλοποιήσουν την συνεκπαίδευση και να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με αναπηρίες στην πρωτοβάθμια αλλά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παντελιάδου, 2013).

Με βάση τα παραπάνω μπορεί να υποστηριχθεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εφικτή, έχει πολύ θετικά αποτελέσματα και συνιστά μια συνεχή πρόκληση για όσους εμπλέκονται σε μια μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, παρότι στην συντριπτική τους πλειονότητα δηλώνουν υπέρ της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έχουν εκφράσει ένα αίσθημα ανεπάρκειας το οποίο βιώνουν συχνά όταν χρειάζεται να υποστηρίξουν μια τέτοιας μορφή διδασκαλία σε μια τάξη που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια. Άλλοι πάλι δηλώνουν ότι η μεγάλη δυσκολία τους στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στην διάθεση τους για την δημιουργία σχεδίων διδασκαλίας για όλους τους μαθητές καθώς και για τη συνεχή-κυρίως διαμορφωτικού χαρακτήρα-αξιολόγηση τους. Τέλος, για πολλούς εκπαιδευτικούς, το φυσικό μέγεθος της τάξης και ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη αποτελούν επίσης ρυθμιστικούς παράγοντες στην απόφαση της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Αργυρόπουλος, 2013).

3.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Για αρκετές δεκαετίες στο παρελθόν, η αξιολόγηση στο σχολικό σύστημα ήταν συνυφασμένη με την αποτίμηση της συνολικής επίδοσης των μαθητών και την κατάταξή τους σε επιτυχόντες και αποτυχόντες μέσα από τελικές εξετάσεις και αναπάντεχα τεστ προκειμένου να προβιβαστούν ή όχι στην επόμενη σχολική βαθμίδα. Η συναισθηματική πίεση και το άγχος που προκαλούσε η αξιολόγηση στους μαθητές θεωρούνταν ότι αποτελούσαν το επαρκές κίνητρο για περεταίρω προσπάθεια και εξασφάλιση της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, κάποιοι μαθητές κατόρθωναν να έχουν υψηλές επιδόσεις, αποκτούσαν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους, προσπαθούσαν περισσότερο και έθεταν υψηλότερους στόχους, κάποιοι άλλοι όμως, μέσα από την ίδια διαδικασία αξιολόγησης, αποτύγχαναν και απέδιδαν την αποτυχία τους στην ελλιπή τους ικανότητα επιδεικνύοντας όλο και χαμηλότερη αυτοπεποίθηση και παραίτηση από κάθε προσπάθεια.

Ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία, που αποτελούσαν βασικά στοιχεία της προηγούμενης φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, αντικαθίστανται σταδιακά από τις έννοιες της συνεργασίας, της προσπάθειας και της πεποίθησης ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με διαφορετικό τρόπο αν προσπαθήσουν. Στο πλαίσιο αυτό, η

αξιολόγηση αναλαμβάνει να παίξει έναν άλλο ρόλο. Από την αποτίμηση των συνολικών επιδόσεων μετατρέπεται σε χρήσιμο εργαλείο που διαμορφώνει την διδασκαλία και συγχρόνως δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να βελτιώσει τις ικανότητες του (Φιλιππάτου, 2013).

Επίσης, η αξιολόγηση μπορεί να γίνεται από τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές ή τον ίδιο τον μαθητή (αυτοαξιολόγηση), να αφορά διαφορετικούς τομείς δεξιοτήτων (π.χ. γνωστικούς, ψυχοσυναισθηματικούς, κοινωνικούς) και να χρησιμοποιεί διαφορετικά μέσα (π.χ. αυθεντική αξιολόγηση, δυναμική αξιολόγηση, άτυπες δοκιμασίες, τυπικές δοκιμασίες, παρατήρηση, συνέντευξη, ερωτήσεις, ασκήσεις πολλαπλών επιλογών κ.τ.λ.). με αυτό τον τρόπο μπορούν να αποκτηθούν πιο αξιόπιστες και έγκυρες πληροφορίες για τους μαθητές, οι οποίες θα επιτρέψουν την διαμόρφωση της καταλληλότερης διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες τους (Φιλιππάτου, 2013).

Για την επιτυχία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι απαραίτητο να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός, ούτε φυσικά να συνίσταται σε ένα τεστ στο τέλος της ενότητας που δείχνει τι έμαθαν οι μαθητές. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η αξιολόγηση γίνεται εργαλείο που πληροφορεί το δάσκαλο και το μαθητή για την πορεία της δουλειάς και της μάθησης. Επιπλέον, είναι συνεχής και αφορά όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, προέρχεται από πολλές πηγές και έχει διαφορετικές πηγές. Κάθε νέο αντικείμενο πρέπει να ξεκινά με κάποια μορφή *διαγνωστικής αξιολόγησης* (προαξιολόγηση) που θα πληροφορεί για την υπάρχουσα γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες του κάθε μαθητή σχετικά με το θέμα το οποίο πρόκειται να διδαχθεί. Αυτή μπορεί να μια σειρά γραπτών ή προφορικών ερωτήσεων, μια άσκηση, ένα παιχνίδι, μια ζωγραφιά με λεζάντες, καθώς και οτιδήποτε άλλο είναι δυνατόν να δώσει μια σαφή εικόνα για το τι γνωρίζει ήδη ο κάθε μαθητής σχετικά με την ενότητα. Γνωρίζοντας τι θέλει να διδάξει, ο δάσκαλος αποφασίζει σχετικά με τον τρόπο και το υλικό που θα χρησιμοποιήσει για τη διαγνωστική αξιολόγηση. Φυσικά η διαγνωστική αξιολόγηση έχει μόνο αυτή η χρησιμότητα και δεν συνδέεται με βαθμολογία (Καραγεώργου, 2013).

3.2 ΒΑΣΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρέμβουν σε σημαντικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυξάνοντας την πιθανότητα συμμετοχής του κάθε μαθητή στη μάθηση. Οι βασικοί άξονες παρέμβασης σχετίζονται με: α) το περιεχόμενο β) τη διαδικασία (μέθοδο διδασκαλίας) γ) το παραγόμενο προϊόν (μέθοδο αξιολόγησης) και δ) το μαθησιακό περιβάλλον. Στη συνέχεια θα περιγραφούν αυτά τα τέσσερα κύρια σημεία παρέμβασης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με κεντρικό άξονα το μαθητή, τα ενδιαφέροντα του και το μαθησιακό του προφίλ (Αργυρόπουλος, 2013).

- *Η διαφοροποίηση του περιεχομένου* της διδασκαλίας αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του περιεχομένου και στον τρόπο με τον οποίο αυτό παρουσιάζεται ώστε να είναι προσβάσιμο και κατανοητό στους μαθητές (Νικολαραϊζή, 2013). Πρόκειται για ενέργειες που υλοποιούνται μέσα στη τάξη αναφορικά με το τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής και πως θα αποκτήσει πρόσβαση στη συγκεκριμένη πληροφορία. Θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα παρουσίασης της καινούργιας πληροφορίας μέσα από μια πληθώρα στρατηγικών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή προσφέρει στο μαθητή το «Τι» διαφοροποιημένο χωρίς να αλλάζει το μαθησιακό στόχο και δίνοντας του τη δυνατότητα της επιλογής με βάση την ετερότητά του (π.χ. διαφοροποιημένο υλικό ανάγνωσης, ορθογραφία, λεξιλόγιο κ.τ.λ.). από εκεί και πέρα είναι στο «χέρι» του μαθητή να επιλέξει τον τρόπο διαφοροποίησης του περιεχομένου με βάση τις προτιμήσεις και τις κλίσεις του (π.χ. μελέτη από βιντεοσκοπημένο υλικό) (Αργυρόπουλος, 2013).
- *Η διαφοροποίηση της διαδικασίας* αναφέρεται στη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα επεξεργαστούν και θα κατανοήσουν το περιεχόμενο της πληροφορίας που εισάγεται στο μάθημα. Είναι το «Πως» της διδασκαλίας και λαμβάνει ουσιαστικά χώρα αμέσως μόλις οι μαθητές εντάξουν την καινούργια πληροφορία στο δικό τους «οικείο» πεδίο εργασίας. Στη φάση της διαφοροποίησης της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός διευκολύνει, στηρίζει και υποβοηθά την επιλογή του τρόπου επεξεργασίας, συνδέοντας τις προς επεξεργασία πληροφορίες με άλλα γνωστά στους μαθητές ζητήματα (Αργυρόπουλος, 2013).
- *Η παραγωγή και επίδειξη του προϊόντος.* Με τον όρο «προϊόν» νοείται η παραγωγή και επίδειξη των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τους μαθητές. Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν, με βάση τις προτιμήσεις τους, το μαθησιακό προφίλ ή το ακαδημαϊκό τους επίπεδο και τον τρόπο με τον οποίο θα επιδείξουν τι έχουν μάθει. Παράδειγμα τέτοιων επιλογών είναι η δραματοποίηση, η σύνθεση αφίσας ή κολάζ, η προφορική ή γραπτή παρουσίαση καθώς και πολλά άλλα ζητήματα ανάλογα με τις κλίσεις του μαθητή (Αργυρόπουλος, 2013).
- *Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος,* δηλαδή του τρόπου με τον οποίο είναι διαμορφωμένος ή λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός χώρος, είναι εξίσου σημαντική με αυτή των άλλων παραγόντων (Νικολαραϊζή, 2013). Το περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στο έργο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για παράδειγμα, μία τάξη στην οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους και επιτελούν διαφορετικά έργα, τα οποία έχουν κοινό διδακτικό στόχο, μπορεί να αναδειχθεί σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον. Τα χαρακτηριστικά

ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα σε μια τάξη θα πρέπει να έχουν διευκολυντικό χαρακτήρα τόσο σε επίπεδο μάθησης όσο και σε χωροταξικό επίπεδο. Για παράδειγμα, ο καλός φωτισμός, η καθαριότητα της τάξης, οι αναρτημένες εργασίες των μαθητών στους τοίχους, αγαπημένα ρητά και επιγράμματα κ.τ.λ. (Αργυρόπουλος, 2013).

Τέλος, η σωστή διαρρύθμιση του περιβάλλοντος της τάξης μπορεί να απαιτεί την αναδιοργάνωση της με κριτήρια την ενίσχυση στο περιεχόμενο (Τι), στη διαδικασία (Πως) ή/και στο παραγόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνουν χωροταξικές αλλαγές ώστε να διευκολυνθεί και να ενισχυθεί η ομαδική εργασία μέσα στην τάξη (Αργυρόπουλος, 2013).

3.3 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ/Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές και ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών με συζήτηση, ερωτήσεις και ανατροφοδότηση. Από μια έρευνα πάνω σε έμπειρους και αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς διαπιστώνεται ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί: α) γνωρίζουν σε βάθος τις ικανότητες και τις δυσκολίες των μαθητών τους μέσα από συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση των δεξιοτήτων και της προόδου τους β) οργανώνουν τη διδασκαλία τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο κάθε μαθητής να έχει πρόσβαση στο επίπεδο στο οποίο βρίσκεται γ)κατανοούν σε βάθος το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν και τη δομή του, και μπορούν να προσδιορίσουν τι αποτελεί βασική γνώση δ)κάνουν τη μάθηση ενδιαφέρουσα ε) τροποποιούν το υλικό που δίνουν για επεξεργασία στους μαθητές στ)αξιοποιούν πλήθος αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών και ζ)χρησιμοποιούν ευέλικτους και πολλαπλούς τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2013).

Η ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τους καθιστά περισσότερο αποτελεσματικούς στο ρόλο τους, καθώς εξασκούνται στην καλύτερη διαχείριση των τάξεων τους και στη βελτίωση των πρακτικών και μεθόδων που ακολουθούν ιδιαίτερα απέναντι σε μαθητές που έχουν αυξημένες ανάγκες ή χρίζουν διαφορετικής προσέγγισης. Οι δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί τους βοηθούν επιπλέον να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά το δικό τους άγχος και να υιοθετούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων όχι μόνο σε επαγγελματικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο (Δημητροπούλου, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να υλοποιήσουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητο να γνωρίζουν καλά τους μαθητές τους, και ειδικότερα τις δεξιότητες τους, το κοινωνικό και οικογενειακό τους υπόβαθρο και την

πολιτισμική τους καταγωγή. Άλλα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν είναι η καλή γνώση και κατανόηση της γνωστικής περιοχής, η ευρεία δυνατότητα χρήσης μέσων και τρόπων αξιολόγησης, η ευελιξία στην αντιστοίχιση έργων και μαθητών, η ικανότητα εξεύρεσης πόρων και υλικών, ο συνεχής αναστοχασμός και η διάθεση συνεργασίας και υποστήριξης. Τέλος, δύο ακόμη σημαντικές προϋποθέσεις για τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η ευέλικτη χρήση του χρόνου και η αξιοποίηση της δημιουργικότητας τους για την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας μέσα στην τάξη (Παντελιάδου, 2013).

Προκειμένου να έχουν την ευκαιρία να νιώσουν μαθησιακά επαρκείς και να αντιληφθούν ότι μπορούν να πετύχουν, οι μαθητές είναι αναγκαίο να ασχοληθούν με έργα αντίστοιχα των δυνατοτήτων τους. Για να διασφαλιστεί αυτό, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να παρέχει σε όλους τους μαθητές της τάξης μαθησιακές προκλήσεις διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας. Οι μαθητές είναι πιθανότερο να εμπλακούν αφού θα μπορούν να εμπιστευτούν τον εαυτό τους και δεν θα νιώσουν ιδιαίτερα αγχωμένοι.

Στο κλίμα που διαμορφώνεται στη διαφοροποιημένη τάξη είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στη γνώση η οποία αποκτάται μέσω της εμπειρίας και όχι χάρη στη νοημοσύνη ή την αντίληψη του μαθητή. Με αυτό τον τρόπο προάγεται ο σεβασμός προς τον κάθε μαθητή, αφού τα παιδιά γνωρίζουν ότι η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία στην οποία ο καθένας μετέχει με διαφορετικό τρόπο. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που διαμορφώνει και επηρεάζει το κλίμα της τάξης, και το οποίο δύναται να επιδράσει τόσο στα συναισθήματα όσο και στην κινητοποίηση των μαθητών, είναι οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στις σχολικές τάξεις που ακολουθούν προγράμματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η ανάγκη παράλληλης εφαρμογής προγραμμάτων για την εκμάθηση και την ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και η ευαισθητοποίηση και εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποκτούν ιδιαίτερο νόημα και σημασία. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης τείνουν να παρουσιάζουν δυσκολίες σε πολλούς τομείς όπως για παράδειγμα, στην αναγνώριση των δικών τους συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, στην αποτελεσματική διαχείριση των έντονων συναισθημάτων είτε είναι ευχάριστα είτε δυσάρεστα, στην κατανόηση των προσωπικών τους ικανοτήτων και αδυναμιών, στην επικοινωνία κ.τ.λ. (Δημητροπούλου, 2013).

Γενικότερα, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προχωρήσει από τις σχέσεις καθοδήγησης και ελέγχου στις σχέσεις αυτονομίας και αυτορρύθμισης, στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές έχουν την δυνατότητα των ελεύθερων επιλογών και της συνεργατικής και αλληλεπιδραστικής οργάνωσης των δράσεών τους σε όλες τις εκφάνσεις της διδακτικής διαδικασίας (Φύκαρης, 2013).

3.4 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Οι εκπαιδευτικοί σπάνια κάνουν σημαντικές τροποποιήσεις στη διδασκαλία τους για μαθητές με ειδικές ανάγκες, ενώ το ίδιο ισχύει επίσης για μαθητές με εξαιρετική ευφυΐα και ικανότητες. Μάλιστα στην περίπτωση των εξαιρετικά ευφυών μαθητών οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν σχεδόν καμία προσαρμογή, αφήνοντας το σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων χωρίς τροποποίηση. Δυστυχώς, αυτή η εικόνα της έλλειψης διαφοροποίησης της διδασκαλίας παραμένει αμετάβλητη παρά τις σύγχρονες νομοθετικές ή πολιτικές επιλογές. Ακόμη και στον τομέα της ειδικής αγωγής, όπως προέκυψε από την ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών 90 αρχάριων εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί είχαν περιορισμένη αλληλεπίδραση με τους μαθητές, δεν έδιναν αρκετή και άμεση ανατροφοδότηση και απλώς επαναλάμβαναν τις ίδιες επεξηγήσεις όταν οι μαθητές τους δεν καταλάβαιναν, χωρίς να κάνουν τις απαιτούμενες προσαρμογές για όσους αδυνατούσαν να συμμετέχουν. Μια τέτοια διδασκαλία μπορεί να σημαίνει ότι μόνο το 38% του χρόνου της τάξης αποτελεί πραγματικά χρόνο μάθησης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Παντελιάδου, 2013).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει προταθεί ως ένας τρόπος για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης ή τουλάχιστον την υποστήριξη της. Η αιτιολόγηση αυτής της πρότασης βασίζεται σε δύο παραδοχές. Σύμφωνα με την πρώτη, στην διαφοροποιημένη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν την παραδοσιακή τους αντίληψη για την κάλυψη της ύλης και θέτουν ως προτεραιότητα την ανταπόκριση στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Με αυτή την έννοια, και οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες αποτελούν προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σύμφωνα με την δεύτερη παραδοχή, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προωθεί την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των εκπαιδευτικών και συνεπώς προσφέρει στους μαθητές ποιοτικότερη και άρτια διδασκαλία (Παντελιάδου, 2013).

Ειδικότερα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής προκειμένου να διδάξουν μαθητές με ελαφριές αναπηρίες, υπάρχουν σήμερα διδακτικές παρεμβάσεις που πληρούν τόσο το κριτήριο της εμπειρικής τεκμηρίωσης όσο και το κριτήριο της υποστήριξης και ενίσχυσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δυστυχώς όμως, παρά την τεχνογνωσία και τη διευρυνόμενη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής παραμένει παραδοσιακή και ελλειμματική. Από την άλλη, είναι πολλοί οι οποίοι θέτουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως αποκλειστικής προσέγγισης για μαθητές ειδικής αγωγής.

Αντίθετα, τα πιο συνηθισμένα μοντέλα υποστήριξης για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης που έλαβαν σχετική εμπειρική τεκμηρίωση από το χώρο της

ειδικής αγωγής είναι το μοντέλο της συνδιδασκαλίας και αυτό του συμβούλου-εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση της συνδιδασκαλίας, δύο ή και περισσότεροι επαγγελματίες αναλαμβάνουν την διδασκαλία σε έναν κοινό χώρο. Αυτή μπορεί να είναι παράλληλη διδασκαλία των δυο σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, εναλλαγή διδασκαλίας μεταξύ των δύο ή των τριών εκπαιδευτικών, πραγματική συνδιδασκαλία από τους δυο στο ίδιο αντικείμενο, την ίδια ομάδα, τον ίδιο χώρο και χρόνο, ή λειτουργία του ενός εκπαιδευτικού από τους δύο ως βοηθού στη διδασκαλία. Στην περίπτωση της συμβουλευτικής, ένας ειδικός εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να βοηθήσει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες παρέχοντας υποστήριξη και κατάλληλη συμβουλευτική στον εκπαιδευτικό της τάξης (Παντελιάδου, 2013).

3.5 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

Η Α' τάξη σηματοδοτεί το ξεκίνημα του δημοτικού σχολείου. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου οι μαθητές προσαρμόζονται στη σχολική πραγματικότητα και τίθενται οι βάσεις για να γίνουν υπεύθυνοι και αυτόνομοι στην εργασία τους. Οι εμπειρίες τους επηρεάζουν έντονα τις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, την αυτοαντίληψη τους, την ακαδημαϊκή τους επίδοση, την κοινωνική τους ένταξη και την συναισθηματική ισορροπία τους στο σχολικό περιβάλλον. Όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες, το ξεκίνημα μπορεί να επηρεάσει την πρόσβαση και την επίδοση και στα άλλα σχολικά αντικείμενα. Οι μαθητές κάθε τάξης παρά την ηλικιακή ομοιογένεια, παρουσιάζουν μεγάλες ατομικές διαφορές (Καραγεώργου, 2013).

Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο έχουν μάθει να εργάζονται σε ένα ευέλικτο περιβάλλον, όπου ο χώρος είναι διαμορφωμένος σε γωνίες με ποικιλία επίπλων και υλικών. Αντίθετα, στο δημοτικό ο χώρος είναι ενιαίος, με θρανία τοποθετημένα το ένα πίσω από το άλλο ή σε σχήμα Π, και με περιορισμένα υλικά. Όσον αφορά τη μεθοδολογία, οι μαθητές του νηπιαγωγείου είναι συνηθισμένοι να δουλεύουν με παιδαγωγικό υλικό, σε ποικιλία συνθηκών, με ελευθερία σωματικών κινήσεων και με ευχέρεια επιλογών. Από την άλλη στο δημοτικό σχολείο οι περισσότερες δραστηριότητες είναι ατομικές και αφορούν όλη την τάξη, οι μαθητές απαιτείται να παραμένουν καθισμένοι στα θρανία τους, ενώ η ομιλία-συνεργασία θεωρείται ενοχλητική. Τέλος, η ύλη του νηπιαγωγείου επικεντρώνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ στο δημοτικό είναι εκ των προτέρων καθορισμένη. Ευθύνη λοιπόν των δασκάλων είναι η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο θα καλύπτει τις μαθησιακές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και θα περιλαμβάνει τα ενδιαφέροντα τους. Το μαθησιακό περιβάλλον μιας τάξης στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορούν να δημιουργηθούν συνθήκες τόσο για την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό όσο και για την μετέπειτα σχολική επιτυχία (Καραγεώργου, 2013).

Οι μαθητές σε μια τάξη άλλοτε εργάζονται ως σύνολο σε μαθησιακό κύκλο ή σε άμεση διδασκαλία και άλλοτε πάλι συνεργάζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες. Ενίοτε ο δάσκαλος εργάζεται εξατομικευμένα με έναν μαθητή. Ένας μαθητής μπορεί να είναι λιγότερο καλός σε ένα αντικείμενο και περισσότερο καλός σε άλλη δεξιότητα. Παρόλο που η διδασκαλία σε μικρές ομοιογενείς ομάδες μπορεί να χρησιμοποιείται αρκετά συχνά, οι ομάδες αυτές πρέπει να έχουν μικρή χρονική διάρκεια, να αλλάζουν συχνά και να αφορούν διαφορετικές κάθε φορά πτυχές του αναλυτικού προγράμματος. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές δεν θα στιγματιστούν ως καλοί ή αδύνατοι. Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι μαθητές μπορούν να αλλάξουν συνεργάτη αρκετές φορές μέσα στη ίδια μέρα (Καραγεώργου, 2013).

3.5.1 ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Πρώτο επίπεδο: Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1. Προσανατολισμός

Θα εφαρμοστεί η μέθοδος εργασίας των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας με στοιχεία διαλογικής μορφής διδασκαλίας και επίδειξης αντικειμένων, με στόχο την προαγωγή της παρατήρησης. Οι μαθητές κάθονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Το έναυσμα για τη διερεύνηση της μαθησιακής τους ετοιμότητα δίνεται με ερωτήσεις που ο εκπαιδευτικός απευθύνει στους μαθητές. Με αφορμή τα δεδομένα αυτών των ερωτήσεων ενθαρρύνεται η ανάπτυξη διαλόγου, προκειμένου να επιτευχθεί η εστίαση στο αντικείμενο της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Δίνονται εξηγήσεις για την διαδικασία που θα ακολουθηθεί και διατυπώνονται οι διδακτικοί στόχοι. Μοιράζονται τα φύλλα εργασίας τα οποία περιλαμβάνουν οδηγίες που αφορούν όλες τις ομάδες αλλά και οδηγίες για την κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Δεύτερο επίπεδο: Διαδικασία εμβάθυνσης

Φάση 1. Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

Στην αρχή οι μαθητές διαβάζουν τις πληροφορίες του περιεχομένου του θέματος από το σχετικό μέσο πληροφόρησης και επιχειρούν τον εντοπισμό βασικών στοιχείων που αφορούν το προς διαπραγμάτευση αντικείμενο. Παρατηρούν εικόνες και παρακολουθούν ένα βίντεο στον Η/Υ και στο βιντεοπροβολέα από σχετική ιστοσελίδα στο διαδίκτυο. Κρατούν σημειώσεις οι οποίες μπορούν στη συνέχεια να φανούν χρήσιμες.

Φάση 2. Ενεργοποίηση των ιδεών των μαθητών

Στη συνέχεια οι μαθητές εργάζονται στις ομάδες τους, καθεμία από τις οποίες διαπραγματεύεται ένα διαφορετικό θέμα. Με τα υλικά που τους διατίθενται και με τη βοήθεια του σχολικού εγχειριδίου επεξεργάζονται το θέμα τους. Η κάθε ομάδα επιδιώκει να κατανοήσει τις βασικές έννοιες του θέματος της. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει από μια αντίστοιχη δραστηριότητα, με στόχο να προκύψει τελικά ένα συνθετικό αποτέλεσμα, στο οποίο να έχουν εμπλακεί όλοι οι μαθητές, συμβάλλοντας ο καθένας ανάλογα με τη δυναμικότητα του γνωσιακού υπόβαθρου και του επιπέδου αξιοποίησης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του. Καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών στις ομάδες τους ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα σε αυτές, παρακολουθεί την πρόοδο των εργασιών τους και καθοδηγεί έμμεσα τις προσπάθειες τους.

Φάση 3. Παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη

Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν το έργο τους, παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματά τους, αναφέρονται στις τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους για την εμπειρία που βίωσαν. Κατόπιν, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προωθείται συζήτηση και διατυπώνονται τα γενικά συμπεράσματα.

Τρίτο επίπεδο: Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Κατά την αξιολόγηση ελέγχεται το επίπεδο επίτευξης των διδακτικών στόχων. Η αξιολόγηση για την συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία γίνεται από τις σημειώσεις που κρατάει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τη συμμετοχή των μελών της κάθε ομάδας στην εργασία που τους ανατέθηκε, το βαθμό της μεταξύ τους συνεργατικότητας και τα αποτελέσματα της ομαδικής δουλειάς τους. Μία μορφή αξιολόγησης της δουλειάς των μαθητών μπορεί να είναι η έκθεση των δημιουργημάτων τους σε κάποιο χώρο του σχολείου (Φύκαρης, 2013).

3.6 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Ένα από τα πιο «ευαίσθητα» εκπαιδευτικά πλαίσια στο γενικό σχολείο στην Ελλάδα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης θεωρείται το μάθημα των Αγγλικών ως Ξένης Γλώσσας (ΑΞΓ). Οι σύνθετες ανάγκες των μαθητών που οι καθηγητές έχουν να αντιμετωπίσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης των ΑΞΓ καθίσταται ακόμα μεγαλύτερες εξαιτίας τριών σημαντικών παραγόντων: α) στο μάθημα των αγγλικών οι μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες αντιμετωπίζουν συχνά σοβαρές προκλήσεις, β) η πλειονότητα των μαθητών παρακολουθεί μαθήματα εκτός τάξης, με αποτέλεσμα να υπάρχει σημαντική ανομοιογένεια στη μαθησιακή ετοιμότητα

κάθε τάξης, γ) τέλος, για πολλούς μαθητές τα αγγλικά είναι η τρίτη γλώσσα τους, μιας που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική (Παππά, 2013).

Η διγλωσσία όμως θεωρείται πλέον αναγκαία αν το άτομο θέλει να προοδεύσει κοινωνικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά. Για τους εκπαιδευτικούς λοιπόν που πιστεύουν ότι πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, το ερώτημα δεν είναι εάν πρέπει να διδάσκονται όλοι το μάθημα της ξένης γλώσσας, αλλά πως μπορεί να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο με επιτυχία για όλους. Συνεπώς, γίνεται σαφές η αναγκαιότητα οργάνωσης και εφαρμογής μιας «διαφοροποιημένης» και ευέλικτης διαδικασίας μάθησης προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική διαχείριση των ατομικών διαφορών και αναγκών όλων των μαθητών της τάξης (Παππά, 2013).

Το εύλογο ερώτημα όμως είναι κατά πόσο ένας καθηγητής αγγλικών, ο οποίος συνήθως δεν διδάσκει μόνο ένα τμήμα αλλά συχνά τέσσερα ή πέντε τμήματα, έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιεί την διδασκαλία του σε καθημερινή βάση. Πράγματι, είναι ανέφικτο για τους καθηγητές της αγγλικής να δημιουργούν σε καθημερινή βάση πλάνα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να επινοούν για κάθε μάθημα διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Η συμβουλή που δίνεται λοιπόν στους εκπαιδευτικούς είναι να ξεκινούν με μικρά βήματα, εστιαζόμενοι περισσότερο στη διαφοροποίηση του τρόπου παροχής πρόσβασης στις πληροφορίες και στις ιδέες που διδάσκουν στους μαθητές, αφού η ποιοτική διδασκαλία αποτελεί τη βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, και στη συνέχεια να διαφοροποιούν τις εργασίες των μαθητών, δημιουργώντας επιλογές στις οποίες να μπορούν όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν (Παππά, 2013).

Η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας από ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, απαιτεί τρία βασικά στάδια (Παππά, 2013):

ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ: Προετοιμασία μαθητών, γονέων και περιβάλλοντος τάξης

Στη διαφοροποιημένη τάξη, κάποιους από τους «τυπικούς» κανόνες τις εκπαιδευτικής διαδικασίας διεξαγωγής του μαθήματος αλλάζουν ριζικά. Όσοι φοιτούν στο ελληνικό σχολείο έχουν περισσότερο την εμπειρία ενός «παραδοσιακού» τρόπου εκπαίδευσης, κατά τον οποίο οι μαθητές κάθονται ο ένας πίσω από τον άλλο, συμπληρώνουν τις ίδιες ασκήσεις, γράφουν τα ίδια διαγωνίσματα και έχουν την ίδια – όχι όμως ίση μεταχείριση- κατά την διεξαγωγή των μαθημάτων. Ως εκ τούτου, μαθητές και γονείς χρειάζονται συχνά τη βοήθεια του εκπαιδευτικού προκειμένου να κατανοήσουν και να νιώσουν άνετα με την νέα εικόνα και αίσθηση της διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προτού ξεκινήσουμε την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πραγματοποιούμε συζητήσεις με τις οποίες βοηθούμε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι ο κάθε άνθρωπος αναπτύσσει σε διαφορετικό ρυθμό τις ικανότητές του, αλλά τελικά οι περισσότεροι το κατορθώνουν. Όταν έχουμε να

κάνουμε με μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους ζητούμε να εκτελέσουν μια γραπτή άσκηση αξιολόγησης των ικανοτήτων τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και σε τομείς που τους ενδιαφέρουν (π.χ. ζωγραφική, μουσική κ.τ.λ.) προκειμένου να διαπιστώσουν και οι ίδιοι ότι ο κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικές ικανότητες.

Στις τάξεις τις διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι παραλλαγές στον τρόπο οργάνωσης των θέσεων των μαθητών μέσα σε ευέλικτες ομάδες επιτρέπουν να γίνουν διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο, στην επεξεργασία και στο τελικό προϊόν σε βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΤΑΔΙΟ: *Αξιολόγηση των μαθητών πριν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ξένη γλώσσα*

Προκειμένου να οργανωθεί το πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας της κάθε τάξης, ο εκπαιδευτικός στην αρχή της σχολικής χρονιάς θα πρέπει να αφιερώσει χρόνο για να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με το μαθησιακό προφίλ, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή, έτσι ώστε να διαμορφώσει τον τρόπο διδασκαλίας του, να δημιουργήσει ευέλικτες ομάδες εργασίας και να τροποποιήσει το περιεχόμενο, την επεξεργασία και το τελικό προϊόν του μαθήματος. Η αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας στην τάξη των ΑΞΓ ξεκινά με τη συλλογή δείγματος γραφής και στις δύο γλώσσες (ελληνική γλώσσα Γ1, αγγλική γλώσσα Γ2). Αναφορικά με τη δημιουργία ευέλικτων ομάδων, αφού συλλέξει τις πρώτες πληροφορίες για τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός είναι πιθανό να αρχίσει να βρίσκει κοινά και διαφορετικά σημεία σε επίπεδο ετοιμότητας, ενδιαφερόντων και τρόπου μάθησης. Το επόμενο βήμα είναι να δημιουργήσει διαφορετικά σενάρια ταξινόμησης των μαθητών σε ομάδες μικτών και όμοιων ικανοτήτων και αναγκών σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τους τρόπους μάθησης τους, ή ακόμα και σε τυχαίες ομάδες, έτσι ώστε να γίνονται επιλογές ανάλογα με τους στόχους της κάθε δραστηριότητας.

ΤΡΙΤΟ ΣΤΑΔΙΟ: *Διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας και του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, των δραστηριοτήτων της τάξης και του προϊόντος εργασίας των μαθητών σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών*

Προκειμένου να προβούμε τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε πως παρέχουμε στους μαθητές πρόσβαση στις πληροφορίες μέσω της διδασκαλίας και τι διδάσκουμε. Μεγαλύτερη έμφαση

δίνεται στο κομμάτι της διαφοροποίησης που αφορά το πώς διδάσκουμε και λιγότερο το τι διδάσκουμε.

Όταν σχεδιάζουμε τις εργασίες μέσα από τις οποίες θα αξιολογηθούν οι μαθητές, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου δύο βασικές προϋποθέσεις: α) οι δραστηριότητες θα πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία με την μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και να ταιριάζουν, όσο είναι εφικτό, στο μαθησιακό τους προφίλ και στα ενδιαφέροντά τους και β) να εστιάζουν ταυτόχρονα σε σημαντικές γνώσεις και να δίνουν πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο των μαθητών. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο τρόπος αξιολόγησης μέσω εργασιών δεν συνδέεται αποκλειστικά με τυπικές απαντήσεις σε ερωτήσεις γραπτής ή προφορικής εξέτασης, αλλά εκτείνεται σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και καλλιεργούν τη φαντασία. Εκτός αυτού, η δυνατότητα επιλογής των εργασιών από την πλευρά των μαθητών αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το οποίο προσφέρει ευελιξία και ενδυναμώνει το κίνητρο για εργασία.

3.7 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Τα μαθηματικά αποτελούν για πολλά παιδιά της σχολικής ηλικίας, και όχι μόνο, ένα δυσνόητο γνωστικό αντικείμενο που δημιουργεί διαφορετικά επίπεδα κατανόησης και επίδοσης σε μια σχολική τάξη. Ως εκ τούτου, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στα μαθηματικά, με ποικίλους και βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, ιεραρχημένους τρόπους, μέσα, υλικά και διαδικασίες, μπορεί να καθοδηγήσει τη διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών και να επιτύχει την επιθυμητή αποτελεσματικότητα για όλους τους μαθητές (Γκούμας, Σδρόλιας, Τριανταφυλλίδης, 2013).

Το πεδίο των μαθηματικών φαντάζει συχνά στον εκπαιδευτικό ως το χειρότερο σενάριο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιφέρουν ποιοτικές αλλαγές στην τάξη και να ανταποκριθούν επιλέγοντας «πλούσιες» δράσεις που θα προβάλλουν τα μαθητικά ως διερεύνηση, διατύπωση υποθέσεων και επικοινωνία, κι όχι ως έτοιμο προϊόν. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία από στρατηγικές και μέσα διδασκαλίας για τη διερεύνηση του μαθηματικού περιεχομένου, μπορούν να στηρίξουν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο κάθε μαθητής, αναδεικνύοντας τα δυνατά του σημεία αλλά και εκείνα στα οποία θα χρειαστεί να βελτιωθεί.

Η χρήση των χειραπτικών υλικών στις τάξεις μαθηματικών έχει συζητηθεί ευρέως στον τομέα της μαθηματικής εκπαίδευσης. Με τον όρο χειραπτικά υλικά εννοούμε τα «χειροπιαστά» διδακτικά μέσα τα οποία με την ενεργοποίηση των χεριών μπορούν να υποστηρίξουν κατασκευές και αναπαραστάσεις των μαθηματικών εννοιών. Πρόκειται για υλικά αντικείμενα που είτε κατασκευάζονται στην σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς και παιδιά, είτε προέρχονται από το εμπόριο και

αξιοποιούνται κατάλληλα στην τάξη για μαθηματικές αναπαραστάσεις. Αυτά τα υλικά δεν περιέχουν αυτές καθαυτές τις μαθηματικές έννοιες. Η χρήση των υλικών αυτών διευκολύνει τη μαθησιακή διδασκαλία ιδιαίτερα εκείνων των μαθητών που έχουν ανάγκη από συσχετισμό των μαθηματικών ιδεών με απτές αναπαραστάσεις και την εξεικόνιση της φυσικής πραγματικότητας προκειμένου να σχηματιστούν αφηρημένες νοητικές αναπαραστάσεις και να κάνουν χρήση συμβόλων.

Τέλος, άλλα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι: α) οι ράβδοι του Cuisenaire, οι οποίοι χρησιμοποιούνται κυρίως για την ανάπτυξη εννοιών που σχετίζονται με την πρώτη αρίθμηση και τους κλασματικούς αριθμούς, β) τα εξάρια ντόμινο που είναι ένα επιτραπέζιο που αποτελείται από 28 ίσα ορθογώνια κομμάτια. Κάθε κομμάτι είναι χωρισμένο σε δύο ίσα τετράγωνα μέρη, στο καθένα από τα οποία έχει σχεδιαστεί από 0 ως 6 κουκίδες. Το παιχνίδι απαιτεί να ταιριάξουμε κομμάτια που έχουν όψεις με ίσο αριθμό από κουκίδες. Τα ντόμινο τα χρησιμοποιούμε κυρίως στην πρώτη αρίθμηση για αναπαράσταση σχέσεων μέρους-μέρους-όλου, καθώς και σχέσεων αντιστοιχίας, διάταξης και σύγκρισης και γ) ο γεωπίνακας, ο οποίος αποτελείται από μια τετράγωνη πλαστική ή ξύλινη βάση, στη μια όψη της οποίας υπάρχουν συνήθως 25 ακίδες που σχηματίζουν ένα καρτεσιανό επίπεδο 5Χ5. Στις ακίδες αυτές πιάνονται πολύχρωμα λαστιχάκια, δημιουργώντας τα περισσότερα είδη πολύπλευρων επίπεδων σχημάτων. Ο πίνακας αυτός μπορεί να στηρίξει την ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης των παιδιών, επιτρέποντας ως ένα βαθμό τον δυναμικό μετασχηματισμό των χαρακτηριστικών ενός σχήματος, ενώ ως μοντέλο εμβαδού μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την ανάπτυξη των κλασματικών εννοιών.

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι η διαφοροποίηση στη διδασκαλία των μαθηματικών δείχνει να συνεισφέρει αποτελεσματικά στη συμμετοχή και κατάκτηση των μαθησιακών στόχων, χρειάζεται όμως προσεκτικό σχεδιασμό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της κάθε σχολικής τάξης, με κατάλληλη επιλογή διδακτικών μέσων έτσι ώστε να ενισχύονται τα κίνητρα για μάθηση όλων των παιδιών (Γκούμας, Σδρόλιας, Τριανταφυλλίδης, 2013).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το σύνδρομο της δυσλεξίας σε παιδιά υπήρξε για πολλές δεκαετίες αντικείμενο έντονου προβληματισμού και συστηματικής μελέτης ειδικών επιστημόνων, προερχόμενων συνήθως από διαφορετικούς χώρους, όπως την Ιατρική, την Ψυχολογία, την Παιδαγωγική κ.α. Η ενασχόληση τους με το σύνδρομο αυτό ενδυναμώθηκε ιδιαίτερα από την ανάπτυξη και χρήση εξειδικευμένων ψυχομετρικών μέσων και τεχνικών με ανάλογη εγκυρότητα και αξιοπιστία για τη λεπτομερή διάγνωση του, την απόκτηση συναφούς ερευνητικής μαρτυρίας που αφορά ενήλικες και τελευταία από τη διογκούμενη αγωνία γονιών για το μέλλον των δυσλεξικών παιδιών τους. Το γεγονός ωστόσο ότι η δυσλεξία συνιστά μια

πολύπλοκη και σοβαρή διαταραχή του γραπτού λόγου με ανομοιογενή κλινική εικόνα, οδήγησε τους μελετητές της στη διατύπωση διαφορετικών θεωρητικών θέσεων και στη συλλογή αντικρουόμενων δεδομένων. Αυτό το στοιχείο της διαφορετικότητας των αντιλήψεων και μαρτυριών διαπερνά τόσο τον κλινικό χαρακτήρα της δυσλεξίας, δηλαδή σε επίπεδο ορολογίας, ορισμών, τύπων όσο και την αιτιολογία και παθογένεια της, καθώς και το εύρος των στρατηγικών αντιμετώπισής της στο σχολείο (Στασινός, 2003).

Επίσης, από όσα παρουσιάστηκαν γίνεται φανερό ότι η συναισθηματική ανάπτυξη και η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών επηρεάζεται αρκετά και με πολλούς τρόπους. Η δυσλεξία πλήττει ιδιαίτερα την αυτοεκτίμηση των μαθητών, γιατί αισθάνονται άμεσα την δυσκολία τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά, όπως οι άλλοι συμμαθητές τους στις απαιτήσεις του σχολείου. Έχει υποστηριχθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δυσλεξικών μαθητών έχει τη νοημοσύνη και την ικανότητα να προοδεύσει σχολικά, αρκεί να αντιμετωπιστεί έγκαιρα και με σωστό τρόπο. Επομένως είναι αναγκαίο να τους παρασχεθεί ψυχοσυναισθηματική στήριξη, ενίσχυση, ενθάρρυνση και εξατομικευμένη, όσο είναι δυνατόν, διδακτική προσέγγιση με τη συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων (ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, κ.α.).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδη, Ε. (2001). Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Εκδόσεις: Καστανιώτη.
- Ανδρέου, Ε. (2004). Η βία στο σχολείο ως συλλογική διεργασία: ψυχοκοινωνικές διαστάσεις και αλληλεπιδράσεις μαθητών και μαθητριών που εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης, από Ζαφειροπούλου Μ. και Κλεφταράς Γ. (2004). Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Αργυρακούλη, Ε. (2004). συναισθηματικές δυσκολίες: συστολή, ντροπαλότητα, εσωστρέφεια, από Καλαντζή-Αζίζι Α., Ζαφειροπούλου Μ., προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές, από Παντελιάδου Σ. & Φιλippάτου Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Άρλετ Μπουρσιέ (1997). Αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Μεταφορά και προσαρμογή Βασίλης Χρυσόχου. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Γαλανάκη, Ε. (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Από το βιβλίο: προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών, Καλαντζή-Αζίζι Α., Ζαφειροπούλου Μ. (2004). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάς Δ., Παρασκευόπουλος Ι., Μπεζεβέγκης Η., Γιαννίτσας Ν. (1997). Ελληνικό WISC-III. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ.Ν. (2000). Σχέση σχολείου, οικογένειας και ανάπτυξης του παιδιού. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Γκούμας Ε., Σδρόλιας Κ., Τριανταφυλλίδης Τρ. (2013). Απαντώντας στην απαίτηση «μαθηματικά για όλους»: μια πρόταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη χρήση χειραπτικών υλικών στο δημοτικό σχολείο, από Παντελιάδου Σ. & Φιλippάτου Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Γούπος Θ., Μπέτζελος Ν., (2005). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Θέματα ειδικής αγωγής, τεύχος 28.
- Dowling & Osborne (2001). Η οικογένεια και το σχολείο/ μετάφραση Μπίμπου-Νάκου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δημητροπούλου, Π. (2013). Σχολική τάξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης, από Παντελιάδου Σ. & Φιλippάτου Δ. (2013).

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού και του εφήβου, στο Ξωχέλλης. Λεξικό παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδης.
 - Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2008). Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
 - Δράκος, Γ. (1999). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι και Ατραπός.
 - Ζωνίου –Σιδέρη (2009). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Α', 8^η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
 - Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
 - Καλαντζή-Αζίζι Α., Κραδήμας Ε.Χ., (2004). Αποκλίσεις στην εσωτερικευμένη συμπεριφορά, από Καλαντζή-Αζίζι Α., Ζαφειροπούλου Μ., προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
 - Κανάκης, Ι.Ν. (1991). «προβληματική συμπεριφορά» στη παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια-λεξικό, Τόμος 7. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
 - Κανδαράκης, Α. (2004). Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση- πρακτική αντιμετώπιση. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
 - Καραγεώργου, Η. (2013). Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, από Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
 - Καραδήμας, Ε.Χ. (2004). Στρες και διαχείριση του στρες στο σχολικό πληθυσμό, από Καλαντζή-Αζίζι Α., Ζαφειροπούλου Μ., προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
 - Καραπέτσας, Α. (2008). Η δυσλεξία στο παιδί, διάγνωση και θεραπεία. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
 - Καρπαθίου, Χ. (1990). Νευρολογική λογοθεραπεία- Δυσλεξία, συμπτωματολογία, διάγνωση. Τόμος 5^ο. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
 - Καρπαθίου, Δάλλα, Μάρρα (1994). Δυσλεξία 4^η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
 - Κλεφτάρας, Γ. (2004). Το παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπιση του από το δάσκαλο, από Καλαντζή-Αζίζι Α., Ζαφειροπούλου Μ., προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Κουράκης, Ιωσήφ (1997). Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών δυσκολιών. Εκδόσεις: Έλλην.
- Λιβάνου, Ε. (2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Λιβέρη-Καντερέ, Α. (1995). Εσύ ξέρεις τι είναι δυσλεξία. Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι.
- Μάνος, Ν. (1997). Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University studio press.
- Μαρκοβίτης Μ., Τζουριάδου Μ. (1991). Μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς.
- Μάρκου, Σπ. (1997). Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα, 4^η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Miles, E. (1992). Reading and writing in Mathematics. Στο MILES, T.R. & MILES E., Dyslexia and Mathematics. London:Routledge, 58-61.
- Μητρούσης, Ν. (15-4-2013). Άρθρο: Δυσλεξία και ξένες γλώσσες. <http://dyslexia-germanika.blogspot.gr/2013/04/blog-post.html>
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη Φ., Παπαθανασίου Α.Χ., Παρδούτσου Σ. (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά, από Καλαντζή-Αζίζι Α., Ζαφειροπούλου Μ., προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίμπου- Νάκου, Ι. (2004). Το άγχος και η φοβία σε παιδιά, από Καλαντζή-Αζίζι Α., Ζαφειροπούλου Μ., προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Νικοδήμος, Στ. (1993). Μαθητές με δυσλεξία. Μια εμπειρική έρευνα σε 40 σχολεία της Δ. Αττικής, Νέα Παιδεία τεύχος 68. Αθήνα.
- Νικολαραϊζή, Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Orton, (1966). The Orton Gillingham Approach, In: Money-G Shiffulum, Disohled Reader, J. Hopkins. Press, Bultimore.
- Παντελιάδου, Ζ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, από Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

- Παππά, Α. (2013). Σχέδιο εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αγγλική ως ξένη γλώσσα, από Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Παπαϊωσήφ, Μ. (21-1-2011), Αναπτυξιακή ψυχολόγος, M.s.c. Επιστημονική Διευθύντρια 'Dyslexia Center- Pavlidis Method' Ηρακλείου Κρήτης. Άρθρο: Δυσλεξία, συμπτώματα και αίτια.
- Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α. (2006). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση- παρέμβαση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Εκδόσεις Πολυχρονοπούλου.
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Πολυχρονοπούλου.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). Η ανάγνωση. Πάτρα: Εκδόσεις του ίδιου του συγγραφέα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). Δυσλεξία η ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου. Αθήνα: Εκδόσεις του ίδιου του συγγραφέα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1993). Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση). Αθήνα: Εκδόσεις Μορφωτική.
- Σινανίδου, Μ. (2003). Δυσλεξία, ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης, Σχολείο και Σπίτι. Αθήνα.
- Στασινός, Δ. (1993). Ειδική εξελικτική δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, από Στασινός Δ., Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου, η εμπειρία της Ευρώπης. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2003). Δυσλεξία και Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σωτηρακόπουλος, Ν. Ψυχολόγος (Ιούνιος 2003). Τίτλος δοκιμίου: Ψυχοτεχνικά μέσα διάγνωσης της νοητικής υστέρησης.
- Τομαράς, Ν. (2012). Μαθησιακές δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Τάφα, Ε. (1998). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Τσοβίλη, Θ. (2003). Δυσλεξία και άγχος, μια σχέση ζωής. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, από Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Φλωράτου Μαρία-Μάρθα (1992). Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές

πρώτης σχολικής ηλικίας, από Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.