

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ (ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ)
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ»**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΚΑΝΑΚΑΡΗ Ε. ΜΑΡΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΑΚΡΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2013-2014

«ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ»

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Δρ. Πετρόπουλος Δημήτριος (Προϊστάμενος τμήματος)

Γερμανά Ειρήνη (Λογοθεραπεύτρια)

Μακρής Γεώργιος (Επιβλέπων)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5-6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7-8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

1.1 Κλασική Εξαρτημένη μάθηση.....	9
1.2 Συντελεστική μάθηση.....	9-10
1.3 Κοινωνική μάθηση.....	10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

2.1 Ιστορικά στοιχεία των μαθησιακών δυσκολιών.....	10-11
2.2 Τι είναι μαθησιακές δυσκολίες.....	11
2.3 Αίτια των μαθησιακών δυσκολιών.....	11-13
2.4 Διάγνωση – Συμπτώματα.....	13
2.4.1 Διάγνωση.....	13-14
2.4.2 Συμπτώματα.....	14-17
2.5 Τεστ διάγνωσης.....	17-18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

3.1 Τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών.....	19-22
3.2 Τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά που αναλογούν με την ηλικία του.....	22-23
3.3 Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών.....	23-27
3.4 Ποιες οι επιπτώσεις στη ζωή του παιδιού.....	27-28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

4.1 Πρώιμη ανίχνευση.....	29
4.1.1 Ενδεικτικά ελλείμματα στην προσχολική ηλικία.....	29-31
4.1.2 Παιδιά με αναπτυξιακά προβλήματα.....	31
4.1.3 Παιδιά με προβλήματα κινητικού συντονισμού.....	31
4.1.4 Παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα.....	31-33
4.2 Αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	33-35
4.2.1 Ιστορικό.....	35-40
4.2.2 Τεστ αξιολόγησης.....	41-42
4.2.3 Ανάλυση φωνολογικής επίγνωσης.....	42-50
4.3 Αντιμετώπιση.....	50-51
4.4 Τρόποι παρέμβασης στα παιδιά.....	51-53
4.5 Βασικά μοντέλα σχολικής ένταξης.....	54-57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

5.1 Η έννοια και η σημασία της ετοιμότητας.....	57-59
5.2 Αξιολόγηση των παιδιών πριν την ένταξή τους στην Α΄ Δημοτικού.....	59-60
5.3 Πότε το παιδί είναι έτοιμο να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον.....	60-63
5.4 Διδακτικοί στόχοι και δραστηριότητες.....	64-79

ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... 80

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... 81-85

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... 86-93

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι δεδομένο ότι η μάθηση έχει λάβει χώρα στη ζωή όλων των ανθρώπων, οι οποίοι καθώς εξελίσσονται μαθαίνουν καινούρια πράγματα εφόρου ζωής και εμπλουτίζουν περαιτέρω τις γνώσεις του σε οποιοδήποτε επίπεδο.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζεται η παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε από τον Samuel Kirk το 1965 με σκοπό να προσδιορίσει τις διαταραχές που έχουν επιπτώσεις στην ικανότητα χρήσης τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Μολονότι μπορούν να εμφανιστούν σε πολύ μικρή ηλικία ωστόσο είναι αρκετά δύσκολο να ανιχνευτεί πριν τη σχολική ηλικία αλλά όχι ακατόρθωτο.

Οι αιτίες εμφάνισης τους παραμένουν άγνωστες ωστόσο θεωρείται ότι μπορεί κατά κύριο λόγο να είναι κληρονομικές, λόγω τραυματισμού της μητέρας στην εγκυμοσύνη ή λόγω επίδρασης εξωτερικών παραγόντων ή αλλιώς μεταξύ άλλων γενετικών, νευροβιολογικών, γνωσιακών και περιβαλλοντικών-συναισθηματικών παραγόντων.

Η διάγνωση τους είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο και απαιτεί τη συνεργασία πολλών ειδικών (ψυχολόγος, λογοθεραπευτής, κοινωνικός λειτουργός, ειδικός παιδαγωγός κ.ά.) του εκάστοτε φορέα για να ληφθεί από κοινού η απόφαση και να μην υπάρχουν αμφισβητήσεις καθώς στη προσχολική ηλικία που βρίσκονται ακόμα τα παιδιά δεν διαφαίνονται σίγουρα «σημάδια». Εάν δηλαδή οφείλονται σε μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές ανεπάρκειες. Γι' αυτό θα ήταν καλύτερα να πραγματοποιείται ιατρική, ψυχολογική και παιδαγωγική εκτίμηση.

Ωστόσο, βάσει του πλήθους και του είδους των συμπτωμάτων που χαρακτηρίζει την κάθε περίπτωση αναλογεί και κάποια «ταμπέλα» που εικονίζει το άτομο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία στη συγκέντρωση της προσοχής τους, έχουν φτωχό λεξιλόγιο και περιορισμένο προφορικό λόγο, μειωμένες νοητικές ικανότητες (αντίληψη, σκέψη, προσοχή, μνήμη) ανεπάρκειες στη ψυχοκινητικότητα, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια, κουράζονται εύκολα και παραλείπουν λέξεις και γράμματα. Αυτά μπορούν να εκτιμηθούν είτε με επίσημα είτε με ανεπίσημα τεστ που χορηγούνται από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται σε ποικίλες μορφές (π.χ. δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, δυσλαλία, δυσπραξία, ΔΕΠ-Υ) και εν τούτοις στηριζόμενοι στα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ήδη το παιδί με αυτών που αναλογούν με την ηλικία του παιδιού κατατάσσεται στην κατηγορία αυτών που αρμόζει περισσότερο.

Σε κάθε περίπτωση όμως, θα υπάρχουν γενικές επιπτώσεις (κοινωνικές, συναισθηματικές, συμπεριφοριστικές, γλωσσικές) στο βίο του παιδιού που αν δεν αναγνωριστούν και αντιμετωπιστούν εγκαίρως θα τον συνοδεύουν και μετέπειτα στη σχολική, εφηβική και ίσως ενήλικη ζωή του.

Βασικό στοιχείο ως πρώιμης ανίχνευσης ενδείκνυται η γλωσσική επεξεργασία και η φωνολογική επίγνωση/ενημερότητα μαζί με κάποια άλλα ενδεικτικά ελλείμματα που γίνονται αντιληπτά στη προσχολική ηλικία που βρίσκεται το παιδί και μπορεί να εντοπίσει μια έμπειρη νηπιαγωγός, ομοίως και αυτά που εμφανίζουν αναπτυξιακά ή κινητικού συντονισμού προβλήματα ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Το καλύτερο θα είναι να αντιληφθούμε την κατάσταση από νωρίς προκειμένου να μην υπάρξουν περαιτέρω δυσκολίες και να αντιμετωπιστεί το γρηγορότερο δυνατόν.

Είναι σημαντικό να έχει γίνει μια σωστή διάγνωση από τους ειδικούς μέσα από τις διάφορες μεθόδους και τεχνικές που ενδεχομένως χρησιμοποίησαν ώστε να προχωρήσουμε στη διαδικασία της αξιολόγησης (ιστορικό, τεστ. φωνολογική ενημερότητα) και στη συνέχεια στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών θέτοντας βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους.

Στο τελευταίο αυτό στάδιο της αντιμετώπισης περιλαμβάνεται η αναγνώριση των δυσκολιών του παιδιού, η σωστή τοποθέτηση και η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας. Στους τρόπους αντιμετώπισης οι κύριοι αρμόδιοι είναι οι γονείς και ο εκπαιδευτικός που έχουν και οι δύο στενή επαφή με το παιδί. Ο καθένας έχει το δικό του ρόλο αλλά για να λειτουργήσει σωστά πάντα μέρος της επιτυχίας είναι η συνεργασία μεταξύ αυτών.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν διάφορα μοντέλα σχολικής ένταξης που το καθένα με βάση το πρόγραμμά του «στεγάζει» αυτά τα παιδιά και στοχεύουν κοινά στην ανάδειξη των δυνατοτήτων τους, στην εκπαίδευση και κατάρτιση αφού έχουν ληφθεί οι απαραίτητες αρχές για την υλοποίησή τους.

Τέλος, πρέπει να υπάρχει η γνώση της «ετοιμότητας» από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για το πότε το παιδί είναι πραγματικά έτοιμο να ενταχθεί στη Α΄ τάξη του δημοτικού ή αν θα πρέπει να επαναλάβει το νήπιο. Ωστόσο, η παρατήρηση της νηπιαγωγού και η χορήγηση από τα τεστ σχολικής ετοιμότητας θα βοηθήσουν για αυτή την απόφαση και εφόσον έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό το προφορικό λόγο/γλώσσα, τις νοητικές του ικανότητες και την κινητική του δεξιότητα που πρέπει να έχει κατακτήσει το παιδί σε μικρή ηλικία θα είναι έτοιμο να εισαχθεί και να ανταπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις της Α΄ τάξης που εφαρμόζονται με ποικίλες δραστηριότητες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα παιδί από τη στιγμή που θα γεννηθεί ακολουθεί σε συγκεκριμένο χρόνο κάθε φορά διάφορα γλωσσικά στάδια που ενισχύονται κυρίως μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον προκειμένου να επικοινωνήσει, να εκφράσει τις επιθυμίες του και να μπορέσει να αναπτύξει ομιλία. Πολλές φορές, το γέλιο, το κλάμα, οι κινήσεις, η ύπαρξη ή μη της βλεμματικής επαφής, τα πρώτα ακούσματα ενός παιδιού προΐδεάζουν την πορεία κατάκτησης του λόγου του. Μέχρι το 4^ο - 5^ο έτος ζωής, συνήθως, ολοκληρώνεται η ομιλία του παιδιού και σημειώνεται πρόοδος καθώς κατακτούν και χρησιμοποιούν ασυνείδητα τα μέρη του λόγου στις φράσεις και προτάσεις τους. Από την άλλη πλευρά, αν αυτό δεν πραγματοποιηθεί λαμβάνεται υπόψη για τυχόν δυσκολίες στη μάθηση εκτός κι αν εμφανίζεται όντως κάποιο οργανικό πρόβλημα ή κοινωνικό/συναισθηματικό ή ειδικό γλωσσικό όπου συνοδεύονται διαταραχές στο λόγο και στην ομιλία.

Δυστυχώς, τα τελευταία χρόνια οι Μαθησιακές Δυσκολίες ταλαιπωρούν μεγάλο ποσοστό μαθητών με ικανοποιητικό βαθμό νοημοσύνης και με εμφάνιση πιο συχνή στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια. Κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και αντιμετωπίζεται με διάφορους τρόπους. Παρόλα αυτά, κάθε οικογένεια και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν γνώση των χαρακτηριστικών αυτής της κατάστασης, ώστε να κινητοποιηθούν και να προσληφθούν από νωρίς τα κατάλληλα μέσα και με τη συνεργασία των αρμόδιων ειδικοτήτων να μπορέσει να επιτευχθεί σωστά όποια γλωσσική δυσχέρεια του παιδιού με τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα και να αναμένεται προσεχώς για την σχολική ετοιμότητα. Αντίθετα, αν δεν έχει κανείς γνώση αυτών και παραμένει ανυποψίαστος, όσο περνάει ο καιρός, το παιδί θα επιφέρει σχολικές αποτυχίες, θα νοιώθει απομονωμένο, απογοητευμένο.

Στόχος λοιπόν της συγκεκριμένης εργασίας είναι η πρώιμη ανίχνευση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών και η σχολική ετοιμότητα του παιδιού με τη βοήθεια παρέμβασης του οικογενειακού, εκπαιδευτικού, κοινωνικού και ειδικού φορέα. Η εργασία ακολουθεί κατά σειρά τις εξής ενότητες:

Η πρώτη ενότητα, που αποτελείται από το κεφάλαιο 1, αναφέρεται γενικά στις απόψεις διάφορων συμπεριφοριστών Pavlov, Skinner, Dollard & Miller - Bandura & Walters για τη μάθηση μέσα από πειραματικές μεθόδους.

Η δεύτερη ενότητα που αποτελείται από το κεφάλαιο 2, αναφέρεται σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, καταγράφοντας μερικά ιστορικά στοιχεία αυτών και περιγράφοντας

τον ορισμό, την αιτιολογία, τη διάγνωση, τα συμπτώματα, καθώς και κάποια τεστ διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών.

Στη τρίτη ενότητα που συμπεριλαμβάνεται το κεφάλαιο 3, τονίζονται οι κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών, τα απαιτούμενα στοιχεία που πρέπει να κατέχει ένα παιδί πριν την σχολική του έναρξη, διαφοροποιώντας τα από τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών και τέλος, οι επιπτώσεις αυτών στη ζωή του παιδιού.

Στη τέταρτη ενότητα με το κεφάλαιο 4, καταγράφονται κάποια ενδεικτικά στοιχεία που ενδέχεται να παρουσιάζει το παιδί στη προσχολική ηλικία και μπορούν να βοηθήσουν ανιχνευτικά, τα μέσα (ιστορικό, τεστ, φωνολογική ενημερότητα) αξιολόγησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και ποια είναι η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αναφέροντας τρόπους παρέμβασης στα παιδιά και μερικά μοντέλα σχολικής ένταξης.

Τέλος, στη πέμπτη ενότητα με το κεφάλαιο 5, τονίζεται η σημασία της ετοιμότητας (σχολικής – μαθησιακής), τα εργαλεία αξιολόγησης για την ένταξη των παιδιών πριν τη σχολική χρόνια, το πότε καλύπτονται επαρκώς για να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις ικανοποιώντας τους βασικούς στόχους με τις δραστηριότητες που υποδεικνύονται.

1. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Βασικός στόχος λειτουργίας του σχολείου είναι να πραγματοποιηθεί η μάθηση στα παιδιά με διάφορες διδακτικές στρατηγικές και επαναλήψεις. Ομοίως, μέσα από αυτή λαμβάνεται και μια γενική συμπεριφορά για τα άτομα, γεγονός που μας προσδιορίζει τόσο στη ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση όσο και στη συμπεριφοριστική. Βάσει αυτού, στην ψυχολογία, οι συμπεριφοριστές (Pavlov, Skinner, Dollard & Miller - Bandura & Walters) αναφέρουν αντίστοιχα τρία είδη μάθησης που είναι απαραίτητα στην ανάπτυξη του παιδιού. (Φράγκος, 2006).

1.1 Κλασική Εξαρτημένη μάθηση

Αρχικά, αναφέρεται η Κλασική Εξαρτημένη μάθηση με κύριο εκπρόσωπο τον Ρώσο φιλόσοφο Ivan Pavlov, όπου εφαρμόζοντας ένα πείραμα με σκύλο, διαπιστώθηκε ότι μέσα από τις ταυτόχρονες επαναλήψεις δύο ερεθισμάτων (ενός φυσικού και ενός ουδέτερου ερεθίσματος) το παιδί μαθαίνει μέσα από την επιρροή που ασκείται, να αντιδρά με μια παλιά μορφή συμπεριφοράς σε κάποιο νέο ερέθισμα. Π.χ. Ο πεινασμένος σκύλος μπροστά στη θέα της τροφής (φυσικό ερέθισμα) αντιδρά με έκκριση σιέλου (φυσική αντίδραση). Αντίθετα, ο πεινασμένος σκύλος μπροστά στον ήχο του κουδουνιού (ουδέτερο ερέθισμα) φαίνεται αδιάφορος και δεν αντιδρά με έκκριση σιέλου.

Ωστόσο, ενδέχεται μέσα από πολλές επαναλήψεις και παράλληλα με το φυσικό ερέθισμα να το αντικαταστήσει και να προκαλεί μόνο την φυσική αντίδραση, δηλαδή με τον ήχο του κουδουνιού να προκαλείται έκκριση σιέλου. Έτσι λοιπόν, το ζώο με μια παλιά αντίδραση (έκκριση σιέλου) μαθαίνει να αντιδρά σε ένα νέο ερέθισμα (ήχος κουδουνιού).

1.2 Συντελεστική μάθηση

Ακολουθώντας, προχωράμε στη Συντελεστική μάθηση με τον Αμερικανό ψυχολόγο Skinner, όπου μέσω μιας πειραματικής συσκευής εν ονόματι, το κλουβί του Skinner (Skinner's box) θεμελιώθηκε ότι στο παιδί είναι βασική η χρήση της επιλεκτικής ενίσχυσης για την απόκτηση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς. Π.χ. Ένας πεινασμένος ποντικός μόλις βρέθηκε μέσα στο κλουβί, (στο οποίο υπάρχει ένας μοχλός που αν πατηθεί προς τα κάτω πέφτει τροφή για το

ζώο) άρχισε να ψάχνει εδώ και εκεί και τυχαία πατώντας το μοχλό προς τα κάτω του εμφανίστηκε τροφή. Έτσι, με αυτή την αντίδραση (πίεση μοχλού) διαπίστωσε την αμοιβή (λήψη τροφής) μέσω της διαδικασίας της ενίσχυσης.

1.3 Κοινωνική μάθηση

Η Κοινωνική μάθηση πρώτα, εδραιώθηκε από τους John Dollard και Neal Miller και έπειτα, από τους Albert Bandura και Richard Walters έχει ως κύριο χαρακτηριστικό στη μάθηση νέων μορφών συμπεριφοράς του παιδιού τη μίμηση προτύπων. Η μιμητική μάθηση συμβαδίζει με τα χαρακτηριστικά των προτύπων, όπως τις πράξεις του παιδιού, τις συνέπειες της πράξης του και μέσα από αυτά τα παιδιά εντοπίζουν και μιμούνται καλύτερα τις ενέργειες που πραγματεύονται. (Παρασκευόπουλος, Ι.)

2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

2.1 Ιστορικά στοιχεία των μαθησιακών δυσκολιών

Πριν από χρόνια, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αναγνωρίστηκε επίσημα από το Διεθνές Συμβούλιο Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες το 1965. Από τότε με κυρίαρχο τον Samuel Kirk επικράτησε ο όρος αυτός (στο έργο του *Educating Exceptional Children*), (Πόρποδας, 2003) για να προσδιορίσει σε άτομα με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (π.χ. η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών με βάση τη σχολική τους επίδοση, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Οι λειτουργίες αυτές του λόγου περιλαμβάνουν τη μνήμη, την ακουστική αντίληψη, την οπτική αντίληψη και τη σκέψη που συντελούνται στη μελλοντική υπάρχουσα διαταραχή.

Στη συνέχεια, διατυπώθηκαν και άλλες ορολογίες είτε από ερευνητές είτε από επιστημονικές ομάδες εργασίας (π.χ. από τους Bateman, 1965, Clements, 1966, Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα Υστερούντα παιδιά, 1970 κ.ά.). Τέλος, σημαντική ήταν η προσφορά του Kirk όχι μόνο για την επικράτηση του όρου των Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά γιατί ήταν ο πρώτος δημιουργός του Illinois test of Psycholinguistic Abilities (ITPA)

(Kirk, McCarthy & Kirk, 1968) στο οποίο οι Hammil & Larsen άσκησαν κριτική (1974) και έτσι σήμερα δεν χρησιμοποιείται. Βάσει του ΙΤΡΑ Τεστ, ο Παρασκευόπουλος κατασκεύασε το τωρινό πλέον ΑΘΗΝΑ Τεστ που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των Μαθησιακών Διαταραχών σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Κωτσοπούλου, Α.)

2.2 Τι είναι μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με την Κοινή Εθνική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ, «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικευμένος όρος που περιγράφει μια μεγάλη ποικιλία δυσκολιών, οι οποίες εκδηλώνονται σε ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών διεργασιών και αναφέρεται στη λειτουργία και εκμάθηση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Δενδάκη & Κονιστή, 2004). Μαζί με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ωστόσο όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια Μαθησιακή Δυσκολία. Μπορεί να παρατηρούνται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (π.χ. λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, υστερημένο γλωσσικό περιβάλλον, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση) δεν είναι όμως αποτέλεσμα αυτών των επιρροών ή συνθηκών». (National Joint Committee of Learning Difficulties/NJCLD, 1988)

2.3 Αίτια των μαθησιακών δυσκολιών

Αν και αναφέρονται πολλαπλά τα αίτια που προκαλούν τις μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο δεν υπάρχει ακόμα απόλυτη σαφήνεια ως προς το θέμα αυτό.¹ Οι πιθανές αιτίες που προκαλούν τη γλωσσική υστέρηση είναι πολλές. Ένας και μόνο παράγοντας σπάνια την προκαλεί. Σε κάθε περίπτωση, εκτός από τις πολύ ελαφριές, η δυσκολία προέρχεται από μια σύνθεση σχετικών αιτίων. (Μελάς Δ.)

Οι αιτιολογικοί παράγοντες των Μαθησιακών Δυσκολιών ταξινομούνται άλλοτε σε τρεις (Πολυχρονοπούλου, 2001) και άλλοτε σε τέσσερις κατηγορίες (Κωτσοπούλου, Α.) και θεωρούνται οι ακόλουθοι:

1) Προδιαθεσικοί – Οργανικοί παράγοντες: Ένας από τους κυρίαρχους λόγους είναι η δυσλειτουργία του εγκεφάλου, που κατά τους Rutter και Yule (1975) παρατηρήθηκε αύξηση του αριθμού των νευρολογικών και αναπτυξιακών διαταραχών σε παιδιά χαμηλού δείκτη νοημοσύνης με μαθησιακές δυσκολίες.

Ακολούθως, ο Rourke (1976) αναφέρει ότι οι διαταραχές στο λόγο και στη δυσλεξία σχετίζονται με βλάβη του αριστερού ημισφαιρίου.

Τέλος, ο Benson (1977) που υποστηρίζει τον εντοπισμό περιοχών της βλάβης στη δυσλεξία.

Εν συνεχεία, τα προγεννητικά και περιγεννητικά συμβάντα όπως μολυσματικές ασθένειες, λήψη τοξικών ουσιών και φαρμάκων, αλκοολισμός, συνθήκες διατροφής της εγκύου (υποσιτισμός), αλλά και μεταγεννητικά συμβάντα όπως τραύματα στο κεφάλι, μηνιγγίτιδα, αλλεργίες, δηλητηρίαση από μόλυβδο κ.ά. (Πολυχρονοπούλου & Κωτσοπούλου)

2) Γενετικοί παράγοντες: Έρευνες με μονοζυγώτες διδύμους απέδειξαν ότι το πρόβλημα είναι κληρονομικό. Επίσης, πρώτος ο Halgen (1950) αποκάλυψε υψηλή επίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών σε πρώτου βαθμού συγγένειας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. (Πολυχρονοπούλου & Κωτσοπούλου)

3) Νευροβιολογικοί παράγοντες: Λαμβάνεται σημασία στο φύλο και τη λειτουργία των ανδρογόνων ορμονών. Οι γυναίκες υπερέχουν στις λεκτικές ικανότητες ενώ οι άνδρες στην αντίληψη του χώρου. Επιπλέον, σε μελέτες με τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου (π.χ. αξονική και μαγνητική τομογραφία, Pet & Spet) παρατηρήθηκε διαφορά στην ενεργοποίηση των διαφόρων περιοχών του εγκεφάλου στα παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. (Κωτσοπούλου, Α.)

4) Γνωσιακοί παράγοντες: Κατατάσσονται οι οπτικο-χωρο-αντιληπτικές διαταραχές όπου η δυσχέρεια έχει αποδοθεί στην δυσλειτουργία της μακροκυτταρικής οδού. Οι ακουστικο-γλωσσικές διαταραχές που συνοδεύονται με συχνά φτωχό λεξιλόγιο, δυσκολία στην ανάκληση λέξεων, στη γνώση εννοιών, στη σημασιολογία, στο

μεταφορικό λόγο, στην σειροθέτηση εικόνων και διαδοχή γεγονότων, στην αφήγηση, στην πραγματολογία. Οι διαταραχές κατά την ενσωμάτωση των διαφορετικών αισθητηριακών ερεθισμάτων που επικρατεί στη φωνολογική ενημερότητα, στη δυσλειτουργία της μνήμης εργασίας και στην ανάπτυξη του συλλαβισμού και της ανάγνωσης. (Κωτσοπούλου, Α.)

5) Περιβαλλοντικοί – συναισθηματικοί παράγοντες: Αναφέρονται οι καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα από το σπίτι, την κοινότητα και το σχολείο. Έτσι έχει αρνητικές επιπτώσεις η φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού στον κοινωνικό, ψυχολογικό και μαθησιακό τομέα. Εξαρτάται από τις τραυματικές εμπειρίες στην πρώτη παιδική ηλικία ή νωρίτερα, τις προσδοκίες των γονιών, τυχόν πίεση των γονιών (άγχος, φόβο,) τη μη ικανοποιητική διδασκαλία, την κατάθλιψη κ.ά. (Πολυχρονοπούλου, 2001).

2.4 Διάγνωση – Συμπτώματα

2.4.1 Διάγνωση:

Για μια επιτυχημένη διάγνωση θα πρέπει να εντοπίσουμε, ανιχνεύσουμε και μελετήσουμε εκτενώς την κάθε περίπτωση, αφιερώνοντας τον απαραίτητο χρόνο και την ανάλογη διαδικασία. Αρχικά, κύριος στόχος είναι να καθοριστεί η φύση και να προσδιοριστούν τα αίτια της κατάστασης. Εν τούτοις, σημαντική είναι η συμμετοχή κι άλλων προσώπων ή φορέων όπως: κάποιος ειδικός διαγνώσεων, κάποιο ειδικό διαγνωστικό κέντρο και οι ειδικοί παιδαγωγοί. Έτσι, λαμβάνοντας την κρίση αυτών μαζί με τη βοήθεια των ευρημάτων από την εφαρμογή των Τεστ και γενικότερα από τα συμπτώματα που προκύπτουν διαφαίνεται η «εικόνα» του προβλήματος και ακολούθως, εφαρμόζονται οι κατάλληλες ενέργειες για την επίλυση του (Μελάς, Δ.)

Στην Ελλάδα, η διάγνωση των περιπτώσεων γίνεται κατά κύριο λόγο στα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα από τη διαγνωστική υπηρεσία ή στα τωρινά ΚΕΔΔΥ (πρώην ΚΔΑΥ).

- Το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο λειτουργεί σε γενικά ή ειδικά νοσοκομεία (το νοσοκομείο παιδών Αγία Σοφία, το παιδοψυχιατρικό νοσοκομείο Αττικής) ή σε διαγνωστικά Συμβουλευτικά Κέντρα (το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και τα παραρτήματα του) ιδίως στις μεγαλουπόλεις (Αθήνα και Θεσσαλονίκη). Αποτελούνται από μια ομάδα ειδικών μεταξύ των οποίων είναι ο νευρολόγος ψυχίατρος, ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός, ο ειδικός παιδαγωγός, ο λογοθεραπευτής, ο εργοθεραπευτής κ.ά.
- Το ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης – Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) αποτελεί το βασικό διαγνωστικό, αξιολογικό και υποστηρικτικό φορέα του Υπουργείου Παιδείας δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων υδρεύονται σε όλους τους νομούς διερευνούν και διαπιστώνουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών ηλικίας έως 22 ετών. Η διεπιστημονική ομάδα απαρτίζεται από πενταμελή ειδικότητες μεταξύ των οποίων είναι ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής (προσχολικής, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας), ένας ψυχολόγος, ένας κοινωνικός λειτουργός, ένας λογοθεραπευτής, ένας παιδίατρος ή παιδοψυχίατρος και ενδέχεται μετά από εισήγηση του Προϊσταμένου και ένας εργοθεραπευτής (Πολυχρονοπούλου, 2001).

2.4.2 Συμπτώματα:

Τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών σε κάθε περίπτωση παιδιού είναι ανομοιογενή. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια στοιχεία ανάλογα με την ηλικιακή βαθμίδα που βρίσκεται το παιδί που θα μπορούσαν να προαναγγείλουν τυχόν ανησυχητικές δυσκολίες στο λόγο και την ομιλία του, καθώς και στην ανάπτυξη της κίνησης και του λόγου με πολλαπλές επιπτώσεις στη σχολική ζωή. (Κατά το ICD-10. *Ταξινόμηση Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς*: F83 Μεικτές ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές, ιατρικές εκδ. ΒΗΤΑ, Αθήνα 1993).

Όσο περισσότερα από τα παρακάτω παρατηρούνται ότι έχει ένα παιδί τόσο πιο σοβαρή είναι η εξέλιξη του στις μαθησιακές δυσκολίες.

Στοιχεία στο λόγο και την ομιλία

- Έως 2 ετών:
 - Το λεξιλόγιο του εκτός από μαμά και μπαμπά περιλαμβάνει ελάχιστες λέξεις.
 - Η ομιλία του είναι δυσκατάληπτη.
 - Δεν συνδυάζει δύο λέξεις για να σχηματίσει σύντομες φράσεις και προτάσεις.

 - Έως 3 ετών:
 - Η ομιλία παραμένει δυσκατάληπτη.
 - Χρησιμοποιεί λίγα ρήματα ή/και καθόλου άρθρα ή επίθετα.
 - Δεν χρησιμοποιεί πληθυντικό.
 - Δεν σχηματίζει απλές προτάσεις.

 - Έως 4 ετών:
 - Δυσκολεύεται να αρχίσει μια πρόταση ή να επαναλάβει συλλαβές ή λέξεις.
 - Χρησιμοποιεί μικρές και όχι σωστά οργανωμένες προτάσεις.
 - Η ομιλία του δεν είναι πάντα κατανοητή.
 - Δεν μπορεί να διηγηθεί απλά και πρόσφατα γεγονότα.
- (www.krechios.gr)

Στοιχεία στην ανάπτυξη της κίνησης και του λόγου

- Από 3-5 ετών:
 - Αδέξια κίνηση (συχνά συγκρούεται με αντικείμενα, του πέφτουν πράγματα από τα χέρια).
 - Δυσκολίες στο περπάτημα, στα πηδηματάκια με το ένα πόδι, στα άλματα, στο πιάσιμο και πέταγμα της μπάλας, στη χρήση του ποδηλάτου.
 - Καθυστέρηση στη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας και στην ομιλία, η οποία δύσκολα γίνεται κατανοητή.
 - Αδεξιότητα στο φαγητό (προτιμά να τρώει με τα χέρια).
 - Αποφυγή κατασκευαστικών παιχνιδιών (κύβοι, lego).
 - Φτωχή λεπτή κινητικότητα (δυσκολία σε puzzles, λαβή μολυβιού, χρήση ψαλιδιού).
 - Καθυστέρηση στην εδραίωση της πλευρίωσης (υπερίσχυση της μιας πλευράς του σώματος).

- Δυσκολία στο ντύσιμο, γδύσιμο (κούμπωμα, ξεκούμπωμα, φερμουάρ).
- Ευαισθησία στο άγγιγμα με την έννοια ότι μπορεί να βρίσκουν πως τα ρούχα τους δεν είναι άνετα όπως και δυσάρεστο το λούσιμο, το κόψιμο των νυχιών, το καθάρισμα των δοντιών.
- Φτωχή αίσθηση του προσανατολισμού.
- Αποφυγή συμμετοχής και απόσυρση από τα ομαδικά, κινητικά παιχνίδια.
- Δυσκολεύεται να κόψει με το ψαλίδι ίσια γραμμή ή άλλα απλά γεωμετρικά σχήματα.
- Δεν μπορεί να δέσει τα κορδόνια των παπουτσιών του.
- Αδυνατεί να εκτελέσει εντολές με απλή ή πιο σύνθετη μορφή.
- Δεν βάζει στη σειρά τις εικόνες για να φτιάξει ιστοριούλες.
- Δυσκολεύεται να χρωματίσει μέσα στο πλαίσιο.

(www.kpechios.gr)

Για να εντοπιστεί με ακρίβεια και ευκολία η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών σημαντικό ρόλο έχει η λήψη από τον αριθμό των δυσκολιών/προβλημάτων που αποδίδουν τα παιδιά στη παιδική ηλικία και δεν αντιστοιχούν με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Συγκεκριμένα: ¹

- Στον προσανατολισμό:
Χώρο (σύγκριση με δεξιά – αριστερά, πάνω – κάτω, μπροστά – πίσω).
Χρόνο (εκμάθηση ώρας).
- Στη σειροθέτηση (μπερδεύει τις ημέρες, τις εποχές, τους μήνες).
- Στην ακουστική μνήμη (δυσκολία ανάκλησης στη σειρά ακουστικών ερεθισμάτων).
- Στην οπτική μνήμη (δυσκολία ανάκλησης στη σειρά οπτικών ερεθισμάτων).
- Στην ακουστική διάκριση (διάκριση παρόμοιων ακουστικών ερεθισμάτων, π.χ. φάρος – θάρρος, χόμα – γόμα).
- Στην οπτική διάκριση (διάκριση παρόμοιων οπτικών ερεθισμάτων, π.χ. όμως – ώμος, 2673 – 2973).
- Στην πλευρίωση (δυσκολία διάκρισης της πλευράς).
- Στον γραφοκινητικό συντονισμό:
Ακουστική αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, π.χ. κέντρα – μέτρα – πέτρα
Αναγνώριση πρώτου φωνήματος, π.χ. βουνό – βέλος – βόδι
Αναγνώριση τελευταίου φωνήματος, π.χ. κάλτσα – τσίχλα – καρύδια

Ανάλυση, π.χ. μολύβι → / μ – ο – λ – ύ – β – ι /

Σύνθεση, π.χ. / γ – ά – τ – α / → γάτα.

- Στον προφορικό λόγο:

Ανάκληση μεμονωμένης λέξης (δυσκολία ανάκλησης της λέξης) είτε με καθυστέρηση απάντησης, ή αντικαταστάσεις, ή μεταγλωσσικά σχόλια, ή μεταγνωστικά σχόλια, είτε με απεικόνιση χειρονομιών.

Συμμετοχή σε συζήτηση είτε με επαναλήψεις λέξεων – φράσεων, ή αναδιατυπώσεις, ή αντικαταστάσεις, ή καθυστερήσεις εντός της πρότασης είτε με δυσκολίες στη χρήση του λόγου.

- Ανάγνωση:

Αποκωδικοποίηση, π.χ. παραλείψεις, προσθήκες, αντιστροφές, αντικαταστάσεις.

Ροή, π.χ. αργή, διακεκομμένη.

- Κατανόηση γραπτού κειμένου:

Κατανόηση, π.χ. ποιος, πού, πότε, γιατί.

Συσχετισμός, π.χ. με προσωπικές εμπειρίες.

¹ Από το βιβλίο: *Δυσκολίες στην ανάπτυξη της κίνησης και του λόγου – οι επιπτώσεις τους στη σχολική ζωή*, σ. 42 – 46.

2.5 Τεστ διάγνωσης

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω χαρακτηριστικά και με τη χορήγηση των Τεστ (σταθμισμένων ή μη) που σε μεγάλο βαθμό υποδεικνύουν αξιόπιστα αποτελέσματα αρκεί να πραγματεύονται με συστηματικό τρόπο και σωστή χρήση και ερμηνεία αυτών διαφαίνεται η εικόνα ενός παιδιού για Μαθησιακές Δυσκολίες. Κάποια σταθμισμένα τεστ μαθησιακής επίδοσης που αναφέρονται είναι το ΑΘΗΝΑ Τεστ (σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας), το ΛΑΜΔΑ Τεστ (σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας), το Λ-α-Τ-ω (σε παιδιά μικρότερης ηλικίας), το Illinois Τεστ, το οποίο δεν χρησιμοποιείται πλέον. Μέσω αυτών των ανιχνευτικών εργαλείων αξιολογούνται οι τομείς της ανάγνωσης, της αναγνωστικής κατανόησης, του γραπτού λόγου και της έκφρασης, των μαθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, των χωροχρονικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων για τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Μάλαμα, Β).

Αντίστοιχα, οι πληροφορίες που είναι απαραίτητες σε Τεστ για παιδιά προσχολικής ηλικίας εξετάζουν το λόγο (στον οποίο συμμετέχουν η προσοχή, η αντίληψη και η μνήμη στους τομείς της *χρήσης - πραγματολογία, της μορφής - μορφολογία - γραμματική - σύνταξη - φωνολογία και του περιεχομένου - σημασιολογία*), την ομιλία (για την πραγμάτωση μετάδοσης του μηνύματος) και τη φωνολογική ενημερότητα (να κατέχει συνείδηση χωρισμού της πρότασης σε λέξεις, αντίληψη ομοιοκαταληξίας, χειρισμό των σύνθετων λέξεων, κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές, διάκριση και απομόνωση φωνημάτων). Ωστόσο, δεν υπάρχουν στα Ελληνικά σταθμισμένα επίσημα τεστ για το σκοπό αυτό και χρησιμοποιούνται μεταφρασμένα. (Κωτσοπούλου, Α).

Συγκεκριμένα, το ψυχομετρικό κριτήριο Λ-α-Τ-ω (I και II) είναι ένα τεστ γλωσσικής επάρκειας κατάλληλο για παιδιά και εφήβους ηλικίας 4-16 ετών. Στόχος αυτού του τεστ είναι α) η εκτίμηση επάρκειας των γλωσσολογικών στοιχείων του λόγου (φωνολογικό - μορφολογικό - σημασιολογικό) σε επίπεδο πρόσληψης, οργάνωσης και έκφρασης, β) η εκτίμηση της ικανότητας κατανόησης και οργάνωσης του προφορικού και γραπτού λόγου η οποία συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης και γ) η ανάδειξη ιδιαίτερων προφίλ μαθητών, έτσι ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα για μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν αδυναμίες. (Τζουριάδου Μ.)

3. ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Σύμφωνα με την Κρόκου, τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να διακριθούν ποικιλοτρόπως. Συνήθως εμφανίζονται σαν διαταραχές στο λόγο που σχετίζονται είτε με την πρόληψη και αντίληψη των πληροφοριών του λόγου είτε με την έκφραση του λόγου. Γενικά ένας απλός διαχωρισμός είναι: Α) Διαταραχές Σχολικών Δεξιοτήτων με: Διαταραχή της Ανάγνωσης ή Δυσλεξία, Β) Αναπτυξιακή διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης με: Δυσορθογραφία ή Αγραφία – Δυσγραφία – Κακογραφία, Γ) Αναπτυξιακή διαταραχή στην Αριθμητική - Δυσαριθμσία, Δ) Διαταραχές στο Λόγο εκ των οποίων εμπεριέχονται: η Δυσλαλία, η Δυσαρθρία, η Επιλεκτική Αλαλία, ο Αναγραμματισμός ή Δυσγραμματισμός, η Καθυστέρηση του Λόγου, Ε) Δυσκολία

στη προσοχή – Σύνδρομο Διάσπασης Προσοχής/Υπερκινητικού παιδιού και ΣΤ) Δυσπραξία ή Διαταραχή Συντονισμού (σύνδρομο του Αδέξιου παιδιού).

3.1 Είδη μαθησιακών δυσκολιών

A) Διαταραχές Σχολικών Δεξιοτήτων

- **Διαταραχή της ανάγνωσης:** Αφορά παιδιά με συνήθως φυσιολογική ή χαμηλή νοημοσύνη. Η ανάγνωση είναι αργή, ακατάληπτη και διακοπτόμενη. Επίσης, παρατηρούνται λάθη στην αντικατάσταση λέξεων ή γραμμάτων (π.χ. στρώνω-στρώω), αντιστροφές (πα –απ), προσθέσεις ή παραλείψεις συλλαβών ή/και λέξεων, αφού γενικά υπάρχουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, στην ορθογραφία, στη γραμματική ή και στην κατανόηση (Παντελιάδου, 2000).

- **Δυσλεξία:** Αναφέρεται στη δυσκολία παραγωγής γραπτού λόγου σε χαμηλότερο επίπεδο από την αντίστοιχη ηλικία του. Η άρθρωση και ο προφορικός λόγος παραμένουν ανεπηρέαστα εκτός κι αν συνυπάρχει κάποια μορφή αναπτυξιακής διαταραχής που οφείλεται στη μετανάστευση νευρικών κυττάρων πριν από την γέννηση και συνεπάγεται πρόβλημα στην επεξεργασία και αποκωδικοποίηση γραπτών πληροφοριών. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται κυρίως στην ανάγνωση αλλά και στη γραφή είναι η συλλαβική και επίμονη ανάγνωση, η μονότονη φωνή, τα λανθασμένα σημεία τονισμού και στίξης, το «χάσιμο» της διαδοχικής σειράς που διαβάζει, η πρόσθεση ή/και αφαίρεση ή/και επανάληψη γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, η αναστροφή γραμμάτων (π.χ. το «ε» με το «3») ή συλλαβών ή λέξεων με καθρεφτική γραφή, η σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν είτε οπτικά (π.χ. το «ο» με το «α», το «β» με το «δ») είτε ακουστικά (π.χ. το «β» με το «φ», το «τ» με το «π»), η παράλειψη μικρών λέξεων, η δυσκολία ανάγνωσης μεγάλων λέξεων και η ανεπαρκής κατανόηση του κειμένου. Επιπλέον, υπάρχουν γραμματικά λάθη ως προς τις καταλήξεις των ρημάτων, ονομάτων, άρθρων, παράγωγων λέξεων, όπως υπάρχουν και συντακτικά και σημασιολογικά λάθη ως προς το σχηματισμό προτάσεων χωρίς σύνταξη και αντικατάσταση λέξεων του κειμένου είτε με άλλες συγγενικές είτε άλλες άσχετες φωνητικά ή νοηματικά λέξεις.

B) Αναπτυξιακή διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης

- **Δυσορθογραφία:** Είναι μια σύνθετη διαδικασία που σχετίζεται με την ορθή σκέψη της γραφής του παιδιού, αντίστοιχα με τη σειρά προσαρμογής των φωνημικών, μορφολογικών

και γραμματικών κανόνων ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία (Μελίστα, 1990). Τα λάθη παιδιών μικρότερης ηλικίας με αυτών με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στο ίδιο ορθογραφικό επίπεδο. Η δυσχέρεια που έγκειται για μια σωστά ορθογραφημένη λέξη έχει να κάνει με την αντιστοίχιση των γραφημάτων με των φωνημάτων. Παρατηρείται ότι αν δεν υπάρχει ευχέρεια λόγου κατά την ανάγνωση θα υπάρχει δυσκολία και στη γραφή – ορθογραφία.

- **Αγραφία:** Είναι η απώλεια της ήδη αποκτημένης γραφής που μπορεί να εμφανιστεί σε παιδιά αλλά και σε ενήλικες. Συνήθως, η βλάβη στα παιδιά επανορθώνεται λόγω ωριμότητας του εγκεφάλου.

- **Δυσγραφία:** Η γραφή είναι ακατάληπτη, ασυνεχής με δυσκολία εκμάθησης ή ατελής κατάκτηση της. Παράλληλα, υπάρχει αμβιβολία χρήσης του χεριού (δεξί ή αριστερό), δυσκολία στην οργάνωση και συνεπώς, δυσκολία κατά την έκφραση του ατόμου αφού στη συνέχεια δεν θυμάται τι ήθελε να καταγράψει.

- **Κακογραφία:** Χαρακτηρίζει ιδίως τα παιδιά με έντονες διαταραχές της συμπεριφοράς, ψυχώσεις κ.ά. ή σε περιπτώσεις αριστεροχειρίας, τραυματισμούς στα χέρια ή στα νεύρα προσβάλλοντας την εξωτερική έκφραση της γραφής.

Γ) Αναπτυξιακή διαταραχή στην Αριθμητική – Δυσαριθμησία: Υπάρχει ανεπάρκεια γνώσεων στα μαθηματικά. Παρατηρούνται δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων λόγω έλλειψης στρατηγικών εκμάθησης, στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων λόγω προβλημάτων μνήμης καθώς ενδέχεται να μην γνωρίζουν την σημασία των «συν», «πλην», «επί» και «διά», σύγχυση αναγνώρισης των μαθηματικών συμβόλων, σύγχυση των χωρικών εννοιών, ανεπαρκής αντίληψη της ταξινόμησης και της ομαδοποίησης των αντικειμένων, ανεπαρκής κατανόηση εννοιών της κατεύθυνσης και του χρόνου καθώς δεν μπορεί να ληφθεί χρονικά η διάρκεια μιας ασχολίας.

Δ) Διαταραχές στο Λόγο – Ομιλία (προσληπτικού και εκφραστικού τύπου)

- **Δυσλαλία:** Αναφέρεται στην έκφραση του προφορικού λόγου παρουσιάζοντας προβλήματα φώνησης σε ένα ή πολλά γράμματα ή φθόγγους μετά από τη 4^η – 5^η ηλικία του παιδιού όπου καθορίζεται η ομιλία του. Σε περίπτωση παραμονής πέρας της ηλικίας αυτής, θα πρέπει να παραπεμφθεί σε ειδικό ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες του. Ανάλογα με τη περίπτωση των φθόγγων αντανακλάται και η ονομασία π.χ. σιγματισμός για το «σ», ρωτακισμός για το

«ρ» κ.ά. Επίσης, κυριαρχούν αναγραμματισμοί ή και παραλείψεις συλλαβών. Συνήθως, η δυσλαλία συνυπάρχει με δυσγραμματισμό ή περιορισμένο λεξιλόγιο ή δυσχέρειες στο λόγο.

- **Δυσarthρία:** Αφορά την άρθρωση λόγω αδυναμίας συντονισμού των μυών (λάρυγγας, γλώσσα, στόμα).

- **Επιλεκτική Αλαλία:** Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα παιδιά αποφασίζουν να μιλούν επιλεκτικά. Δηλαδή, μιλούν όταν παρευρίσκονται σε οικείο περιβάλλον με γνωστά πρόσωπα ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο στο σχολείο ή με άγνωστα για αυτά πρόσωπα. Επικοινωνούν πάλι επιλεκτικά με διάφορους λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους. Συνήθως, αυτά τα άτομα είναι ντροπαλά. Η διαταραχή αυτή μπορεί να οφείλεται σε ψυχολογικά αίτια ή σε κάποιο σοκ που υπέστη το παιδί και θα πρέπει να ανταποκριθεί σε ειδικό.

- **Αναγραμματισμός ή Δυσγραμματισμός:** Αναφέρεται στο μορφολογικό – συντακτικό μέρος της γλώσσας, κατά το οποίο το παιδί δεν μπορεί να σχηματίσει σωστά δομημένες προτάσεις στο προφορικό και στο γραπτό λόγο. Η διαταραχή αυτή μπορεί να εμφανιστεί σε μόνη της ή να συνυπάρχει με άλλες και να πάρει την αντίστοιχη μορφή (βαριά – μέση – ελαφριά) ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται. Συγκεκριμένα, η βαριά μορφή συμβαδίζει με νοητικές καθυστερήσεις ή βαριές εγκεφαλικές βλάβες. Υπάρχει ανικανότητα δημιουργίας και επανάληψης απλών προτάσεων και έτσι, χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους (επιφωνήματα, χειρονομίες) για επικοινωνία χωρίς να έχει μια σωστή δομή.

Στη μέση μορφή η επανάληψη των προτάσεων συνήθως είναι σωστή και ο λόγος που χρησιμοποιεί για επικοινωνία είναι εν μέρει καταληπτός καθώς κάνει λάθη στη κλίση των λέξεων και στα πρόσωπα των ρημάτων.

Στην ελαφριά μορφή ο σχηματισμός των απλών προτάσεων είναι ανεπηρέαστος αλλά ωστόσο, υπάρχει δυσκολία στη σύνταξη, στην κλίση και στη χρήση των άρθρων στις πιο σύνθετες προτάσεις και γενικά δεν βασίζεται σε κανόνες γραφής για να αποδώσει ένα ορθό γραπτό.

- **Καθυστέρηση του Λόγου:** Αφορά μια γενικότερη καθυστέρηση στην αντίληψη, επεξεργασία και έκφραση του λόγου, συνήθως και μαζί με άλλες νευροψυχολογικές διαταραχές. Θα πρέπει να εντοπιστεί έγκαιρα, ώστε να αποφευχθούν δυσκολίες στο διάβασμα και το γράψιμο.

Ε) Δυσκολία στη προσοχή – Σύνδρομο Διάσπασης Προσοχής/Υπερκινητικού παιδιού:

Στις μαθησιακές δυσκολίες που έχει ένα παιδί είναι εμφανής η διάσπαση προσοχής, συγκέντρωσης, η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα, η επιθετικότητα, η ανησυχία, η δυσκολία οργάνωσης και οι διαταραχές ύπνου και για αυτό το λόγο πρέπει να αποκλεισθεί κάποιο άλλο είδος διάγνωσης. Γενικά, το υπερκινητικό παιδί χαρακτηρίζεται από μια συχνή, ολική κινητική δραστηριότητα, που δεν αντιστοιχεί στο μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας του και παρατηρείται στο χώρο του σπιτιού (δεν κάθεται ήσυχο, έχει υπερβολικές απαιτήσεις, προβάλλει αδικαιολόγητη επιθετικότητα, είναι «μεγάλος μελάς»), του σχολείου (είναι φλύαρο, ανήσυχο και εκνευρισμένο, έχει χαμηλή σχολική επίδοση, δεν υπακούει σε περιορισμούς και απαγορεύσεις) και στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά (δεν κάνει φίλους, μαλώνει χωρίς λόγο, απορρίπτεται από όλους).

ΣΤ) Δυσπραξία ή Διαταραχή Συντονισμού (σύνδρομο του Αδέξιου παιδιού):

Παρατηρείται επιβράδυνση στον κινητικό συντονισμό και στην επίτευξη των κινητικών αναπτυξιακών σταδίων όπως το περπάτημα. Σημειώνονται δυσκολίες στο ρυθμό και στην ισορροπία των κινήσεων, στους μύες για την παραγωγή ήχων, στην οργάνωση και τον προγραμματισμό. Ενδέχεται να συνυπάρχουν με διαταραχές λόγου, δυσαριθμησίας και συνεπώς να ασκηθεί επιρροή στη σχολική του επίδοση (Παπαδομαρκάκης, Γκονέλα & Παπαδοπούλου, 2011).

3.2 Τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά που αναλογούν με την ηλικία του

Σύμφωνα με τον Slobin, μέχρι 5 χρονών κάθε παιδί πρέπει να έχει κατακτήσει το σύνθετο σύστημα της μητρικής του γλώσσας με μια παγκοσμίως κοινή διαδικασία, όπου μαθαίνονται τα μέρη του λόγου (μορφολογία, σύνταξη, φωνολογία, σημασιολογία, πραγματολογία) μέσω της αυθόρμητης χρήσης της γλώσσας στην κοινωνία και επικοινωνία. Πρωταρχικό ρόλο για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού έχει η οικογένεια και δευτερεύον, το κοινωνικό περιβάλλον μαθαίνοντας τη μητρική του γλώσσα και τον τρόπο επικοινωνίας. Πριν την είσοδο τους στο σχολείο, τα παιδιά έχουν έρθει σε επαφή και με το γραπτό λόγο και έτσι είναι κάτι γνώριμο για αυτά, απλά αναμένεται η ανάπτυξη του και σωστή χρήση του. Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα απλά για να μεταδώσει μηνύματα και να επικοινωνήσει και στη συνέχεια μεγαλώνοντας, την διερευνά περισσότερο χρησιμοποιώντας τα μέρη και τους κανόνες της γλώσσας (Γιάντσιος, 2006).

Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού από 2-5 ετών, θα πρέπει να συμβαδίζουν και τα απαιτούμενα «στοιχεία» για την ηλικία του, που θεωρούνται φυσιολογικά σαν γλωσσικά στάδια ώστε να μην υπάρχουν διαταραχές στο λόγο του πριν την ένταξη του στο σχολείο.

Έως 2 ετών θα πρέπει να:

- Χρησιμοποιεί κι άλλες λέξεις εκτός από μαμά – μπαμπά.
- Ανταποκρίνεται στο όνομά του, στο «όχι» και δείχνει αυτό που του ζητείται.
- Δείχνει ενδιαφέρον για αυτά που του λέμε.
- Παίζει με τα παιχνίδια χρησιμοποιώντας τη φαντασία του.
- Φτιάχνει απλές προτάσεις 2-3 λέξεων (ουσιαστικό + ρήμα).

Έως 3 ετών θα πρέπει να:

- Είναι κατανοητά αυτά που λέει.
- Κατανοεί και εκτελεί εντολές χωρίς τη συνοδεία υπόδειξης.
- Χρησιμοποιεί συνεχώς καινούριες λέξεις.
- Οι προτάσεις του έχουν άρθρα, επίθετα, ρήματα και αντωνυμίες.

Από 4-5 ετών θα πρέπει να:

- Ο λόγος του συνεχώς εξελίσσεται.
- Αυτά που λέει γίνονται κατανοητά και από άτομα εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος.
- Μπορεί να αφηγηθεί κάτι που βίωσε.
- Κατανοεί και χρησιμοποιεί έννοιες χώρου, χρόνου (μετά-αύριο-έξω-πίσω κτλ).
- Δείχνει ενδιαφέρον και μπορεί να καταλάβει ιστορίες που του διηγούμαστε.
- Εκτελεί σύνθετες οδηγίες.

(www.krechios.gr)

3.3 Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών

Όπως αναφέρει η Παντελιάδου, (2004) τα βασικά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν τους τομείς της αντίληψης, της γλώσσας, της μνήμης, της προσοχής και συγκέντρωσης. Συγκεκριμένα:

Η *αντίληψη* είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει πληροφορίες – ερεθίσματα από το περιβάλλον, να τις ερμηνεύει, να τις οργανώνει, να τις αποθηκεύει και να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα όποτε χρειάζεται (Hunt & Marshall, 2005).

Τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση ή την ακοή, όμως φαίνεται να διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους, στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία, επηρεάζοντας κυρίως τη σχολική επίδοση στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη σχολική ηλικία και ιδιαίτερα τη διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης. Πρέπει, όμως να τονιστεί, ότι αν και οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα, δε θεωρούνται πια κυρίαρχα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών, γιατί υπάρχουν άλλοι παράγοντες (π.χ. φωνολογική επεξεργασία) που επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό (Smith, 2004). Κυριαρχούν λοιπόν η οπτική αντίληψη – επεξεργασία και η ακουστική αντίληψη – επεξεργασία (Παντελιάδου, 2004).

- *Οπτική αντίληψη – επεξεργασία:*

Προβλήματα στην αντίληψη σχέσεων του χώρου, όπου δυσκολεύονται να αντιληφθούν αντικείμενα, να διακρίνουν το δεξί και το αριστερό, την κατεύθυνση, καθώς και να εκτιμήσουν την απόσταση και την ταχύτητα (Satz, & Morris, 1981· Money, 1966). Οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας συχνά είναι αδέξιοι στις κινήσεις τους, δυσκολεύονται να κινηθούν ανάμεσα σε αντικείμενα, συχνά χάνουν πράγματα και δυσκολεύονται να προσανατολιστούν στο χαρτί.

Προβλήματα στην οπτική διάκριση, όπου συντελεί η ικανότητα για διάκριση των αντικειμένων με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους, έχοντας αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων. Ακόμη, αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εξηγούν την καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε), καθώς και την αργοπορία των παιδιών αυτών να μάθουν να αντιγράφουν σχήματα και χαρακτήρες, που οδηγεί σε μεγαλύτερη ηλικία σε κακό γραφικό χαρακτήρα και ακατάστατη γραφή με σβησίματα, άνισα ή καθόλου κενά μεταξύ λέξεων ή γραμμάτων (Willows & Terapocki, 1993· Satz, & Morris, 1981· Kaufman, 1980). Τέλος, οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν ένα σύμβολο ή αντικείμενο από κάποιο μέρος του (πρόβλημα *οπτικής ολοκλήρωσης*) με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν κυρίως μαθηματικές έννοιες ανώτερου (αφαιρετικού) επιπέδου (Bley & Thorton, 1995).

Προβλήματα στην οπτική μνήμη, με δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Αφορούν στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Willows, Corcos, & Kershner, 1993· Lyle & Goyen, 1975). Είναι εμφανές, ότι η δυσκολία των μαθητών αυτών να διαχωρίζουν οπτικά στοιχεία σχημάτων, ακολουθιών αντικειμένων, γραμμάτων και αριθμών, παίζει σημαντικό και αρνητικό ρόλο στη σχολική τους ζωή και μάθηση.

Προβλήματα στην οπτική ακολουθία όπως στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά. Έτσι δεν μπορούν να επιλέξουν ένα κομμάτι που λείπει από μια σειρά συμβόλων, αντιμεταθέτουν γράμματα μέσα σε λέξεις και αριθμητικά ψηφία σε πολυψήφιους αριθμούς (Bley & Thorton, 1995). (Παντελιάδου, 2004).

- *Ακουστική αντίληψη – επεξεργασία:*

Όταν υπάρχουν δυσκολίες στην ανάγνωση, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα *ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας*. Σημαντική είναι η έρευνα της νευροψυχολόγου Tallal, η οποία υποστήριζε πως η δυσκολία των μαθητών στην αναγνώριση ήχων μικρής διάρκειας που εδράζει στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι ο πυρήνας των φτωχών φωνολογικών δεξιοτήτων τους και της χαμηλής αναγνωστικής τους επίδοσης (Tallal, 1980).

Στην *γλώσσα* τα παιδιά αποκτούν σημαντικές δυσκολίες στο να χωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003). Επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Ακόμη, δεν χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν καλούνται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003). Όταν είναι ικανό να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε προτάσεις και λέξεις, οι οποίες με τη σειρά τους απαρτίζονται από φωνήματα, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το συμβολισμό των φωνημάτων με τα γραφήματα και να αναπαραστήσει νοητικά τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες. Γενικότερα, η εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση έχει συνδεθεί με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο, αναγνωρίζοντας την κοινή δομική βάση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Εκτός από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, μπορεί να προκύψουν δυσχέρειες στο λεξιλόγιο, στη

γνώση/κατανόηση της σύνταξης, στη μορφολογία και στη σημασιολογία (Παντελιάδου, 2004).

Η *μνήμη* που παρά τη γενική χρήση του όρου, δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί, αφού δεν αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη οντότητα. Ωστόσο έχει γίνει ευρύτατα αποδεκτή η χρήση του για τον προσδιορισμό μιας σειράς λειτουργικών διαδικασιών (Hunter). Ως εκ τούτου ο όρος *μνήμη* χρησιμοποιείται συνήθως με δύο τρόπους. Πρώτον, για να προσδιορίζει το *περιεχόμενο* της μνήμης, δηλαδή αυτό που θυμόμαστε. Δεύτερον, για να προσδιορίζει μια ανθρώπινη *ικανότητα* η οποία αναφέρεται στη *συγκράτηση και ανάπλωση* (ενθύμηση) των πληροφοριών που έχουμε μάθει και αποτελούν γνώσεις και εμπειρίες (Πόρποδας, 2003). Συγκεκριμένα, η ικανότητα να κωδικοποιεί κάποιος, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί (Swanson, Cooney & McNamara, 2004). Περιλαμβάνει τρία μέρη: τη βραχύχρονη (πρόσκαιρη συγκράτηση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στο γνωστικό σύστημα να τις υποβάλει σε επεξεργασία, να τις αξιοποιήσει και να τις συνδυάσει με τις επερχόμενες πληροφορίες, Πόρποδας, 2002), τη μακρόχρονη (επεισοδιακή συγκράτηση βιωματικών προσωπικών χρονολογημένων γεγονότων και σημασιολογική αφηρημένη, γενική, χωρίς χρόνο γνώση που το άτομο μοιράζεται με άλλους) και την εργαζόμενη μνήμη/μνήμη εργασίας (φωνολογικό κύκλωμα, οπτικοχωρικός συνδυασμός αποθήκευση στην βραχύπρόθεσμη μνήμη, επεισοδιακή συγκράτηση, κεντρικό εκτελεστικό σύστημα για την μεταβίβαση των πληροφοριών στην μακρόχρονη μνήμη) μεταξύ των οποίων συμβαίνουν τρεις σχετικά διακριτές διαδικασίες (Swanson, 1994). Η πρώτη διαδικασία είναι η κωδικοποίηση που αναφέρεται στην ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί. Η δεύτερη είναι η αποθήκευση που αναφέρεται στο μέγεθος της μνήμης που είναι απαραίτητο για τη μόνιμη σώρευση των πληροφοριών ως γνώσεων και η τρίτη είναι η ανάκληση. Αυτή η τελευταία αναφέρεται στη διαδικασία ανάληψης μιας κωδικοποιημένης αναπαράστασης ενός ερεθίσματος από τη μνήμη και την επεξεργασία αυτής (Torgesen, 1984).

Οι δυσκολίες στη μνημονική ικανότητα σχετίζονται (σε συνδυασμό με αυτές της φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και τα γλωσσικά προβλήματα. Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό (Παντελιάδου, 2004).

Η **προσοχή και συγκέντρωση** είναι σύνηθες φαινόμενο στην καθημερινή σχολική ζωή καθώς τα παιδιά «διασπώνται εύκολα» με τ' οτιδήποτε. Κύρια χαρακτηριστικά αυτής είναι η ετοιμότητα (η ικανότητα για υψηλή ευαισθησία σε εξωτερικά ερεθίσματα), η επιλογή (η ικανότητα για εστίαση της συνειδητότητας σε ορισμένη πηγή πληροφοριών) και το περιορισμένο εύρος προσοχής (η δυσκολία στην επεξεργασία δύο ερεθισμάτων ταυτόχρονα). Τα προβλήματα της προσοχής και συγκέντρωσης είναι τόσο έντονα, που μπορεί να θεωρηθεί πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ανήκουν στην ίδια ομάδα με εκείνους που έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Η προσοχή αλληλεπιδρά έντονα με τη μνημονική ικανότητα και μαζί επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση σε όλα τα ακαδημαϊκά έργα. Η κυριότερη συνεισφορά στα προβλήματα επίδοσης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η αρνητική επιρροή που έχουν τα προβλήματα προσοχής στη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Η επίδραση αυτή επηρεάζει σημαντικά και δυσκολεύει τη στρατηγική προσέγγιση των ακαδημαϊκών έργων από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Smith, 2004). (Παντελιάδου, 2004).

3.4 Οι επιπτώσεις στη ζωή του παιδιού

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίσουν επιπτώσεις στη συμπεριφορά των ατόμων αν δεν ληφθεί άμεση αντιμετώπιση, δημιουργώντας τυχόν: συνειδητή αποφυγή μάθησης έχοντας αρνητισμό για ανάγνωση και γραφή με αποτέλεσμα να προκύψουν προβλήματα στη σχολική μάθηση εξαιτίας ενδεχομένως κάποιων παραγόντων, όπως της φτωχής μνήμης, της επηρεασμένης αντίληψης, της συμπεριφοράς, της διάσπασης προσοχής – υπερκινητικότητας, της εξάρτησης από τους ενήλικους που μπορεί να χαρακτηρίζουν το παιδί.

Επιπλέον, μπορεί να απομονωθεί – αποσυρθεί, να μην δημιουργεί φιλίες έχοντας μακροχρόνιες επιπτώσεις, είτε γιατί οι μαθητές αυτοί οδηγούνται στο να παρατήσουν το σχολείο είτε γιατί έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση προβλημάτων κοινωνικής προσαρμογής και την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν σημαντικά περισσότερα αρνητικά και σημαντικά λιγότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι μάλιστα ισχυρά και δεν τους βοηθούν να ενεργοποιηθούν και να προσπαθήσουν περισσότερο (Μπότσας, 2007).

Μέσα από αυτά συντελούν το άγχος – η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη. Οι αλλαγές που αναπτύσσονται στις σχέσεις με τους άλλους και κυρίως με το αντίθετο φύλο, η μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό, όπου αυξάνονται οι απαιτήσεις του με την πάροδο του χρόνου είναι παράγοντες που συντελούν στη μέγιστη εμφάνιση του άγχους. Κατά την περίοδο εξέτασης το επίπεδο άγχους των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι σημαντικά μεγαλύτερο σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Οι χαμηλές ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, ο προσανατολισμός τους στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης, η αδυναμία τους να ξεφύγουν εκτινάσσει το επίπεδο άγχους εξέτασης στο μέγιστο βαθμό. (www.krechios.gr)

Οι μαθητές πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν την αποτυχία στη σχολική τους ζωή από την αρχή και συνεχίζεται για μεγάλο διάστημα. Η σχολική αποτυχία σωρεύεται και διευρύνεται εξαιτίας των πολλών απαιτήσεων του σχολείου. Με την καθημερινή αυτή κατάσταση που βιώνει το παιδί, οδηγείται σε μείωση των πεποιθήσεων αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών (Rothman & Cosden, 1995).

Συχνά, επηρεάζονται αρνητικά από την κοινωνική απομόνωση των μαθητών αυτών και των κοινωνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Η αποτυχημένη προσπάθεια απόδοσης από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνδέεται και με ελαφρά συμπτώματα κατάθλιψης (Saddler & Buckland, 1995), όπως υποστηρίζει και ο Μπότσας (2007), κυρίως μετά από αποτυχημένες ακαδημαϊκές προσπάθειες στην τάξη καθώς εκείνη τη στιγμή ένιωθαν συναισθήματα βαθιάς θλίψης. Έτσι λοιπόν οι ειδικοί, αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στηρίζουν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ώστε να μην φαίνεται για αυτούς ο χώρος του σχολείου μια απειλή.

Επιπρόσθετα, εκφράζουν θυμό – επιθετική/παραπτωματική συμπεριφορά. Ίσως, τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι απόρροια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Ένας παιδί δηλαδή, με Μαθησιακές Δυσκολίες που δεν έχει την κατάλληλη υπομονή για να κάτσει ήρεμο μαζί με τους συνομηλίκους του, μπορεί να θέλει να τραβήξει την προσοχή ή να αντιδράσει μέσα από επιθετικότητα. Όμως χωρίς να το κατανοεί αυτό, με τον τρόπο αυτό τον απομακρύνεται περισσότερο από την υπόλοιπη τάξη και τις λειτουργίες της και έτσι τροφοδοτεί τον φαύλο κύκλο της σχολικής αποτυχίας χωρίς να εξελίσσεται γνωστικά και γλωσσικά (Παντελιάδου, 2004).

4. ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

4.1 Πρώιμη ανίχνευση

Κατά την Παντελιάδου (2004), το βασικότερο πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών εμφανίζεται στη γλωσσική επεξεργασία και ιδιαίτερα στη φωνολογική επίγνωση – ενημερότητα (η ικανότητα χρήσης των φωνημάτων μιας γλώσσας). Η διάγνωση αυτών ανέρχεται συνήθως κατά την ένταξη του παιδιού στο δημοτικό αφού στη προσχολική ηλικία ακόμα, δεν μπορεί να εντοπιστεί μια σαφή και ακριβή εξακρίβωση για Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς λόγω ανωριμότητας της μικρής ηλικίας που βρίσκεται το παιδί είναι δύσκολο να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του ανησυχητικά. Ωστόσο, από το νηπιαγωγείο κιόλας, υπάρχουν κάποια ενδεικτικά στοιχεία που προϋδεάζουν ενδεχομένως παρούσες ή μετέπειτα συναισθηματικές διαταραχές ή δυσκολίες μάθησης, αν ξεπερνούν αρκετά τον επιθυμητό βαθμό δυσκολίας για την ηλικία του.

4.1.1 Ενδεικτικά ελλείμματα στην προσχολική ηλικία

Ο ρόλος της Νηπιαγωγού είναι πολύ σημαντικός ώστε να εντοπίσει και να ενημερώσει τους γονείς για κάποιες ήπιες πιθανόν δυσκολίες που παρουσιάζει το παιδί και που θα συμβάλλουν αρνητικά κατά την φοίτησή του στην Α' Τάξη του Δημοτικού. Αυτά τα σημάδια που πρέπει να εντοπίσει η Νηπιαγωγός ή η οικογένεια και που θεωρούνται σημεία κλειδιά για τον κίνδυνο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών ενδεχομένως να είναι: ¹

1) Δυσκολία στην συγκέντρωση προσοχής: Το παιδί αφαιρείται συχνά κατά την εργασία του, μπορεί να είναι υπερκινητικό ή νευρικό στο κάθισμά του και δεν διατηρεί το ενδιαφέρον του.

2) Δυσκολία στην εγρήγορση: Δυσκολίες στο ξεκίνημα δραστηριότητας ή στο ρυθμό εκτέλεσης της εργασίας, π.χ. αργός ρυθμός.

3) Δυσκολίες στο ψυχοσυναισθηματικό του προφίλ: Ορίζεται και ως "διαταραχή συμπεριφοράς" και περιλαμβάνει την επιθετικότητα/δειλία, κυκλοθυμίες, κοινωνική αδεξιότητα, εμμονές κ.ά.

4) Αδεξιότητα: Εμφανής δυσκολία να συμμετάσχει στο δυαδικό ή ομαδικό κινητικό παιχνίδι.

5) Δυσκολίες στην προσωπική του ζωή: Δυσκολίες στην διευθέτηση των προσωπικών του πραγμάτων και τις δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης στο σπίτι και το Νηπιαγωγείο.

6) Γραφοκινητικές δυσκολίες: Περιλαμβάνει κακό κράτημα του μολυβιού, δυσκολίες στο βάψιμο και τη ζωγραφική με βάση τους μέσους όρους, δυσκολίες στην χρήση ψαλιδιού και εργαλείων, καθώς και στις υπόλοιπες λεπτές δεξιότητες.

7) Δυσκολία της μέσης γραμμής: Δυσκολία δηλαδή ακολουθίας γραμμής από τα αριστερά προς τα δεξιά χωρίς να σταματήσει.

8) Αριστεροχειρία: Η αριστεροχειρία, με βάση Ελληνικές και διεθνείς επιστημονικές έρευνες, πάρα πολύ συχνά σχετίζεται άμεσα με εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό.

9) Δυσκολίες στην λεκτική επικοινωνία: Δεν μιλά καθαρά {δυσλαλία}, κάνει αντιστροφές συλλαβών {π.χ "ντοτάμα" αντί "ντομάτα"}, συντακτικά λάθη στον λόγο του, φτωχές προτάσεις, τραυλισμός κλπ.

10) Δυσκολίες στην μνήμη: Εμφανίζει δυσκολίες τόσο στην οπτική όσο και στην ακουστική βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη.

11) Δυσκολίες στον προσανατολισμό: Υπάρχουν δυσκολίες στην κατευθυντικότητα, την αναγνώριση αριστερού-δεξιού, στο λύσιμο λαβυρίνθων κλπ.

12) Δυσκολίες ταυτίσεων – διαφοροποιήσεων: Δυσκολίες αναγνώρισης του ίδιου ή διαφορετικού ανάμεσα σε σχήματα-εικόνες.

13) Δυσκολίες στην αντίληψη ποσοτήτων: Δυσκολίες σε ποσοτικές έννοιες όπως "περισσότερα"- "λιγότερα", δυσκολίες στην 1-1 αρίθμηση κλπ). Μόλις εντοπιστούν λοιπόν έστω και 2 από τις παραπάνω δυσκολίες στο νήπιο από τη Νηπιαγωγό ή την οικογένεια, είναι καλό να αξιολογηθεί από έναν ειδικό σύμβουλο (Ψυχολόγο, Ειδ. Παιδαγωγό, Εργοθεραπευτή, Λογοθεραπευτή, κλπ), ώστε να διαπιστωθούν οι ακριβείς δυσκολίες του παιδιού, να αποσαφηνιστούν οι αιτίες τους και να αξιολογηθεί αν θα έπρεπε να χρίσουν ειδικής ενισχυτικής παρέμβασης ή όχι. Αυτό που θα πρέπει όλοι να έχουν υπ' όψιν είναι ότι με την έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση (εάν αυτή κριθεί απαραίτητη), πολλές από τις δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν στην πρώτη τους εμφάνιση και έτσι να μην

αποτελέσουν αιτία εμφάνισης μαθησιακής δυσκολίας με επώδυνες συνέπειες τόσο στην ομαλή Σχολική απόδοση του παιδιού, όσο φυσικά και στην επιβάρυνση του ψυχισμού του.

¹Από www.specialeducation.gr. Προσχολικός Έλεγχος.

4.1.2 Παιδιά με αναπτυξιακά προβλήματα

Στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά αποκτούν τις δεξιότητες με πιο αργούς ρυθμούς σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Αυτά τα προβλήματα εμφανίζονται ενδεχομένως, λόγω περιβαλλοντικών παραγόντων ή να έχουν νοητική καθυστέρηση εξαιτίας νευροβιολογικών παραγόντων και να προκύπτουν δυσκολίες στα αναπτυξιακά στάδια (π.χ. στην στήριξη, στην ορθοστάτηση, στην βάδιση, στην ομιλία). Έτσι, και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είτε οφείλονται σε περιβαλλοντικούς είτε νευροβιολογικούς λόγους ενδέχεται να συνυπάρχουν προβλήματα με τον κινητικό συντονισμό, την συμπεριφορά, την διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα.

4.1.3 Παιδιά με προβλήματα κινητικού συντονισμού

Σε αυτή την κατηγορία, τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην οργάνωση και την πράξη άγνωστων κινήσεων ή έχουν περιορισμένη κινητικότητα και ανεπαρκές συντονισμό (π.χ. το ντύσιμο είναι άτσαλο, δεν μπορούν να κουμπώσουν, να δέσουν κ.ά.). Γενικά, κατατάσσονται τα παιδιά που δεν έχουν ορθές δεξιότητες στο χωροχρονικό προσανατολισμό και προηγούνται στην απειλή εμφάνισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

4.1.4 Παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα

Όταν συνυπάρχει η έλλειψη προσοχής με την υπερκινητικότητα η αντιμετώπισή τους είναι πολύ δύσκολη. Ο διαχωρισμός μεταξύ των μικρών παιδιών με αυτών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι ότι στη 1^η περίπτωση συχνά χαρακτηρίζονται για την εντός ορίων απλή, φυσιολογική ζωνιράδα τους ενώ στη 2^η περίπτωση παίζει ρόλο η συχνότητα εμφάνισης, η ένταση και η ποιότητα εκδήλωσης της διάσπασης και της υπερκινητικότητας. Επιπλέον, μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα στον κινητικό συντονισμό, στο λόγο και στη συνέχεια, αυξανόμενο βαθμό εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών κατά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. (www.specialeducation.gr)

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και παρατηρώντας τη συνεχή εξέλιξη του παιδιού στο σπίτι και κυρίως στο νήπιο, αφού αναφερόμαστε σε παιδιά μικρής – νηπιακής ηλικίας, σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους, υπάρχουν ενδείξεις για μαθησιακές δυσκολίες και ακολούθως, πρέπει να προχωρήσουμε σε άμεση διαδικασία αξιολόγησης, εάν φαίνεται το παιδί να αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες στη γλώσσα σχετικά με:

- Την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων → **Ανάγνωση και Ορθογραφία**

Μέσω των λειτουργιών της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης που συνυπάρχουν για ανάγνωση και με βάση το συμβολικό σύστημα της γλώσσας, το οποίο είναι απαραίτητο για την μάθηση προκύπτει πως η όποια δυσχέρεια προκαλεί δυσκολίες στην προανάγνωση που ετοιμάζονται να μάθουν τα παιδιά. Αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επεξεργασία και αναγνώριση των γραμμάτων, συνδυασμών γραμμάτων, συλλαβών και μεμονωμένων λέξεων. Επίσης, δυσκολεύονται, αποτυγχάνουν ή αργούν να αναγνωρίσουν ή να ανακαλέσουν κάποια γράμματα, συχνά με αυτά που έχουν οπτική ομοιότητα και τα συγχέουν μεταξύ τους (π.χ. ζ – ξ, β – θ). Έτσι, με αυτό τον τρόπο επηρεάζονται η κατανόηση κατά την προανάγνωση και η ορθογραφία καθώς απαιτείται η ανάκληση και συγκράτηση των γραμμάτων για να καταγράψουν σωστά μια λέξη όπως και το όνομά τους.

- Την επεξεργασία της γλώσσας → **Φωνολογική επίγνωση – Προφορικός λόγος**

Όταν τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει ακόμα την φωνολογική επίγνωση των φωνημάτων είναι γεγονός ότι θα υπάρξουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής. Ενδέχεται να προκύψουν δυσχέρειες στην άρθρωση ή και κατανόηση του προφορικού λόγου, φτωχό λεξιλόγιο ή και γραμματικές εκφράσεις που δεν αρμόζουν στην ηλικία τους. Η συνύπαρξη με δυσκολία στην κατανόηση είναι δυνατή με δυσκολία στην έκφραση ενώ συνήθως, το αντίθετο δεν ισχύει.

- Την αντίληψη του χώρου, χρόνου και των αριθμών → **Αντίληψη χώρου - χρόνου – αριθμών**

Υπάρχουν ενδείξεις από μια κλινική και νευροψυχολογική έρευνα, όπου εντοπίζονται σε παιδιά με δυσκολίες στη γραφή και την αριθμητική ελλείμματα στην επεξεργασία του χώρου, στην οπτικο-χωρική-κινητική οργάνωση, στις κοινωνικές δεξιότητες, στην αντίληψη του σώματος τους και στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών (που σε αυτή τη περίπτωση είναι λογικό, λόγω της ανωριμότητας ακόμα της ηλικίας τους). Επιπλέον, παρατηρείται ότι τα παιδιά με αδυναμίες στην κωδικοποίηση – αποκωδικοποίηση συμβόλων κάνουν λάθη

αντιστροφής ή μετάθεσης αριθμών ή σύγχυσης των σημείων κατά την εκτέλεση των μαθηματικών πράξεων (Πόρποδας, 2003).

4.2 Αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας

«Βασικός σκοπός της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που προκαλούν τα προβλήματα στην προσπάθεια ενός ατόμου να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις. Η αξιολόγηση (που προϋποθέτει τη συνεργασία τόσο των γονέων όσο και του ίδιου του παιδιού) περιλαμβάνει τη μελέτη του ιστορικού και της οικογενειακής κατάστασης του παιδιού, την αξιολόγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του, την αξιολόγηση των γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του και τέλος, το συμπέρασμα για την αναλυτική διάγνωση του προβλήματος του που θα αποτελέσει τον οδηγό για την ανάπτυξη και εφαρμογή του προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης» (Πόρποδας, 2003). Ως προς τον τρόπο αξιολόγησης, χαρακτηρίζεται από ποικιλία και διαφορές στις μεθόδους, στα κριτήρια και στα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για κάθε περίπτωση.

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που είναι βασικά κριτήρια ώστε να ληφθεί η απόφαση για διάγνωση εντοπίζεται μέσα από:

- α) τη συγκρότηση του εξελικτικού ιστορικού (ιατρικό, κοινωνικό, οικογενειακό, εκπαιδευτικό)
- β) τη παρατήρηση της εκδήλωσης συμπεριφοράς του παιδιού σε ατομικές και ομαδικές περιστάσεις από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι ειδικός να εντοπίσει τυχόν προβλήματα είτε στο κοινωνικό επίπεδο (υπερκινητικότητα κ.ά.) ή στο αισθητηριακό επίπεδο (περιορισμένη ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης κ.ά.) είτε στο συναισθηματικό επίπεδο (επιθετικότητα, παρορμητικότητα, υπερβολικό άγχος/στρες κ.ά.)
- γ) τη συνέντευξη και τα ερωτηματολόγια
- δ) τις κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς, όπου ο εκπαιδευτικός θα καταγράψει γενικά τις κρίσεις και παρατηρήσεις του
- ε) τις λίστες ελέγχου δεξιοτήτων/συμπεριφοράς που εκφράζονται με τη μορφή ερωτο-απαντήσεων του τύπου ΝΑΙ / ΟΧΙ
- στ) τα ανεπίσημα τεστ που κατασκευάζονται και εφαρμόζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να εντοπίσει, να αναγνωρίσει και να εκτιμήσει το είδος του «προβλήματος» ή των μαθησιακών δυσκολιών

ζ) τα σταθμισμένα τεστ αλλά είναι περίπλοκο να χορηγηθούν καθώς πρέπει να μεταφραστούν στα ελληνικά και τα περισσότερα από αυτά δεν προμηθεύονται (Πόρποδας, 2003).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αξιολογούνται από τους ειδικούς στις εξελικτικές δυσκολίες που παρουσιάζουν, καθώς ακόμα δεν μπορούν να διαπιστωθούν αν αυτές οφείλονται στη μάθηση ή/και στη συμπεριφορά, επειδή δεν βρίσκονται ακόμα στο σχολικό χώρο. Το σύνθημα και λογικό στην ηλικία αυτή, οι δυσκολίες που παρατηρούνται είναι ενδεχομένως γλωσσικά, οπτικοκινητικά, συγκέντρωσης ή και προσοχής, νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές.

Η διάγνωση βοηθάει στο να εκτιμήσουμε την κατάσταση εντοπίζοντας την ακριβή ύπαρξη του προβλήματος, την αιτία ή τα αίτια, το επίπεδο δυσκολίας του προβλήματος, να προσδιορίσουμε το τελικό στάδιο ανάπτυξης του παιδιού και να θέσουμε μελλοντικούς αποτελεσματικούς στόχους και τέλος, να εφαρμοστεί το ανάλογο πρόγραμμα της ειδικής αγωγής. Το αποτέλεσμα προκύπτει μετά από κοινή απόφαση του φορέα (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) και τη μεσολάβηση των ειδικών που συνυπάρχουν στο χώρο αυτό (όπως ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή κ.ά.) (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Στη συνέχεια, ακολουθεί το στάδιο της αξιολόγησης. Σημαντικό είναι να ληφθεί μια ολοκληρωμένη, εμπειριστατωμένη αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών ώστε στη συνέχεια, να προχωρήσουμε στην κατάλληλη αντιμετώπιση, αποβλέποντας τυχόν λάθη διαφοροδιάγνωσης, όπου οι δυσκολίες στις μαθησιακές διαταραχές εντοπίζονται ευρύτερα στη σημασιολογία, μορφολογία, πραγματολογία ενώ οι δυσκολίες στη δυσλεξία κατά κύριο λόγο στη φωνολογία. Η αξιολόγηση πλαισιώνεται με τη συνεργασία πολλών ειδικοτήτων εκ των οποίων, περιλαμβάνονται ψυχολόγος, ειδικός εκπαιδευτικός, λογοθεραπευτής, κοινωνικός λειτουργός και μέσω αυτής της διεπιστημονικής ομάδας θα εκτιμηθεί οποιαδήποτε περίπτωση αξιολόγησης παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες εκτιμώντας το επίπεδο νοημοσύνης, των ικανοτήτων του λόγου και της ομιλίας, των οπτικοκινητικών δεξιοτήτων, της ανάγνωσης και γραφής, της συμπεριφοράς και του συναισθήματος. Ομοίως, αυτοί θα εκτιμήσουν και την περίπτωση αξιολόγησης των ικανοτήτων του λόγου (λεξιλόγιο, γραμματική, σύνταξη, κατανόηση, αφήγηση, πραγματολογία), της ομιλίας (άρθρωση, φωνολογία) και της φωνολογικής ενημερότητας με μια συνηθισμένη σειρά «βημάτων». Εν τούτοις, πρέπει να παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στο παιδί σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, βοήθεια και συνεργασία με την νηπιαγωγό/δάσκαλο για τη συμπεριφορά του και γενικά τη πορεία του μέσα στη τάξη, συλλογισμός για τα υπέρ και τα κατά που εμφανίζει και

για το τι μπορεί και τι θα έπρεπε να κάνει, σχεδιασμός κινήσεων για την καθοδήγηση του, στοχοθεσία εφαρμόζοντας βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους και τέλος, στην εκτέλεση των αναφερόντων μέτρων.

4.2.1 Ιστορικό:

Αρχικά, θα πρέπει να καταγραφεί ένα πλήρες ιστορικό ώστε να συγκροτήσουμε τις απαραίτητες πληροφορίες για το παιδί. Αυτό επιτυγχάνεται με μια συνέντευξη με τους γονείς σε ένα ήσυχο περιβάλλον. Το ιστορικό περιλαμβάνει στοιχεία τοκετού και ανάπτυξης, ιατρικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό και οικογενειακό μέρος. Οι ερωτοαπαντήσεις πρέπει να είναι διευκρινιστικές ώστε να μπορέσουμε να διερευνήσουμε το πρόβλημα. Συνήθως, αναφέρονται τα εξής βασικά: (Καμπανάρου, 2007).

Σημερινή ημερομηνία ___/___/___

ΑΤΟΜΙΚΟ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ

Όνοματεπώνυμο παιδιού: _____

Όνοματεπώνυμο πατέρα: _____

Όνοματεπώνυμο μητέρας: _____

Ημερομηνία γέννησης παιδιού: ___/___/___ Ηλικία: _____

Σχολείο: _____ Τάξη: _____

Διεύθυνση κατοικίας: _____

Τηλέφωνο: Οικία _____ Κινητό _____

ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:

- Οι γονείς ζουν μαζί _____
Χρονολογία γάμου _____
- Οι γονείς έχουν χωρίσει, επίσημα ή μη _____
Χρονολογία χωρισμού _____

Επάγγελμα πατέρα: _____ Ηλικία: _____

Επάγγελμα μητέρας: _____ Ηλικία: _____

Μέλη στην οικογένεια: _____

- Φύλο: _____
- Ηλικίες: _____

ΙΑΤΡΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ

ΠΡΟΓΕΝΝΗΤΙΚΟ:

- Ιατρικό ιστορικό εγκυμοσύνης:

- Ασθένειες που πέρασε η μητέρα κατά την εγκυμοσύνη της (π.χ. ερυθρά, μηνιγγίτιδα, ιλαρά, ανεμοβλογιά κ.ά.), εάν έπαιρνε φάρμακα (π.χ. ινσουλίνη, ψυχοφάρμακα, φάρμακα για κάποια πάθηση), εάν έκανε χρήση αλκοόλ ή άλλων τοξικών ουσιών ή κάπνιζε, άλλες επιπλοκές (π.χ. αιμορραγίες, πέσιμο, ατυχήματα κ.ά.):

- Εάν είχε η μητέρα ψυχολογικά – συναισθηματικά προβλήματα (π.χ. έντονη κατάθλιψη, άγχος):

ΠΕΡΙΓΕΝΝΗΤΙΚΟ:

- Διάρκεια εγκυμοσύνης: _____
- Διάρκεια τοκετού: _____
Τύπος: Φυσιολογικός Καισαρική
- Πρόβλημα ή διαταραχές κατά τον τοκετό:

- Βάρος παιδιού: _____
- Πότε πρωτοείδε η μητέρα το μωρό, αν άργησε και γιατί:

- Εάν υπήρχαν ασυνήθεις καταστάσεις που μπορεί να επηρέασαν την εγκυμοσύνη ή τον τοκετό:

ΝΕΟΓΕΝΝΗΤΟ:

- Τυχόν προβλήματα (π.χ. ίκτερος, θερμοκοιτίδα, αιμορραγίες), διαταραχές στο νεογέννητο, θεραπεία:

- Συμπεριφορά του νεογέννητου κατά τους πρώτους μήνες ζωής:

- Εάν παρέμεινε το βρέφος στο νοσοκομείο για κάποιο χρονικό διάστημα, κι αν ναι, για ποιο λόγο (π.χ. λόγω σπασμών, υψηλού πυρετού κ.ά.):

- Διατροφή:
Θηλασμός Μπιμπερό Ειδικές προτιμήσεις

ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΑΝΑΠΤΥΞΗ:

- Πότε μπουσουλήσε _____
- Πότε στήριξε το κεφάλι _____
- Πότε περπάτησε _____
- Πότε κάθισε _____
- Πότε έφαγε μόνο του _____
- Πότε έκανε τους πρώτους ήχους _____
- Πότε βάβισε _____
- Πότε είπε τις πρώτες λέξεις _____
- Πότε έκανε φράσεις _____
- Έλεγχος σφικκτήρων _____
- Κινητική ανάπτυξη _____

ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ:

- + Από πότε τρώει μόνο του _____
- + Φροντίζει την υγιεινή του
(πλύσιμο χεριών, δοντιών κλπ) _____
- + Ντύνεται μόνο του _____
- + Χρησιμοποιεί την τουαλέτα _____

- Εάν είχε ή έχει προβλήματα υγείας και ποια (εκτός από συνήθεις παιδικές ασθένειες):

- Εάν έχει υποστεί εγχειρήσεις, τι είδους και πότε:

- Εάν παίρνει το παιδί τώρα φάρμακα και ποιά:

- Αριστεροχειρία Δεξιοχειρία Δεν έχει εγκαθιδρυθεί

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ – ΣΧΟΛΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ

- Ποιός ή ποιοί πρόσεχαν το παιδί έως τα 4 χρόνια του:

- Παιδικός Σταθμός: Ναι Όχι

Ηλικία και διάρκεια: _____

Προσαρμογή: _____

- Νηπιαγωγείο: Ναι Όχι

Ηλικία εισόδου και διάρκεια: _____

Προσαρμογή: _____

- + Πότε άρχισε να συλλαβίζει: _____

- + Έχει επαναλάβει το νηπιαγωγείο; Ναι Όχι

- + Παρατηρήσεις νηπιαγωγού γενικά στη συμπεριφορά του παιδιού:

- Εάν ευχαριστιέται στο παιδαγωγικό χώρο και αν δημιουργεί φιλικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά:

- Ανταποκρίνεται στις σχολικές απαιτήσεις; Ναι Όχι

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ - ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ

- Το παιδί ασχολείται με το παιχνίδι; Ναι Όχι
- + Έχει κάποιο χόμπυ; Ναι Όχι
- + Ποιές είναι οι συνηθισμένες ψυχαγωγικές του δραστηριότητες;

- Ποιές είναι οι σχέσεις του παιδιού με τα αδέρφια του;

- Παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς; Ναι Όχι
- Προβλήματα στον ύπνο (αϋπνίες, συχνούς εφιάλτες, υπνοβασία); Ναι Όχι
- Προβλήματα στο φαγητό; Ναι Όχι
- Έχει κάποιο μέλος της οικογένειας προβλήματα παρόμοια με αυτά του παιδιού;

4.2.2 Tests αξιολόγησης

Αφού αποκλειστούν από το ιστορικό παθολογικά αίτια όπως αυτισμός, νοητική στέρωση κτλ. που δεν έχουμε τη δυνατότητα να παρέμβουμε, συνεχίζουμε με την εφαρμογή συγκεκριμένων τεστ που θα δώσουν πληροφορίες κατά την αξιολόγηση του λόγου, της ομιλίας και της φωνολογικής ενημερότητας. Τα μέσα αξιολόγησης διακρίνονται σε τυπικά και σε άτυπα μέσα. Στα τυπικά μέσα αναφέρονται τα σταθμισμένα τεστ που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων και σε ανάλογη περίπτωση συγκρίνεται η επίδοση του μαθητή με τις επιδόσεις των μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας που βρίσκονται στην ίδια ηλικία. Πρέπει να λαμβάνουν υπόψη οι αρμόδιοι ότι τα παιδιά που αξιολογούνται συγκρίνονται με μια ομάδα παιδιών ως αντιπροσωπευτικό δείγμα σχετικά με την ηλικία, την εθνικότητα και την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση. Από την άλλη, τα άτυπα μέσα αξιολόγησης μπορούν να συνταχθούν εύκολα από τα γνωστικά υλικά του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, να μειώσουν το άγχος και τις φοβίες των παιδιών και να πραγματοποιούνται από τον εκπαιδευτικό που ήδη είναι γνώριμο για το παιδί (Πόρποδας, 2003).

Μερικά από τα τεστ που χρησιμοποιούνται για το συγκεκριμένο σκοπό είναι:

- Το Action Picture Test για την έκφραση και τη γραμματική δομή του λόγου.
 - Τη Δοκιμασία Φωνολογικής και Φωνητικής Εξέλιξης του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών.
 - Τη Φωνολογική Ενημερότητα συμπεριλαμβάνοντας τα μέρη του χωρισμού της πρότασης σε λέξεις, την αντίληψη ομοιοκαταληξίας, το χειρισμό σύνθετων λέξεων, την κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές, την διάκριση και απομόνωση φωνημάτων.
 - Το ΑΘΗΝΑ Τεστ που εξετάζει τη νοητική ικανότητα (γλωσσική & πρακτική), τη μνήμη ακολουθιών (βραχύχρονη ακουστική – οπτική, μακρόχρονη, εργαζόμενη), την ολοκλήρωση ελλιπών προτάσεων (γλωσσική επεξεργασία στο επίπεδο της λέξης και της πρότασης), τη γραφο-φωνολογική ενημερότητα (οπτική- ακουστική αντίληψη, φωνολογική επίγνωση) και τη νευρο-ψυχολογική ωριμότητα (οπτικο-κινητικός συντονισμός, γνώση αριστερού – δεξιού, προσανατολισμός, πλευρίωση).
- (Κωτσοπούλου, Α).

Είναι γεγονός, ότι δεν αναφέρονται πολλά τεστ ως σταθμισμένα και γι' αυτό εφαρμόζονται περισσότερο ανεπίσημα τεστ, τα οποία οδηγούν μαζί με την εκτίμηση του παιδαγωγού και την απόδοση του παιδιού σε κάποιο τελικό συμπέρασμα. Δομούνται, χορηγούνται και αξιολογούνται από το ίδιο άτομο και προσφέρουν σχετική αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Για την ανάλογη επίδοση του κάθε παιδιού σημαντική είναι η επιμέρους αξιολόγηση στην φωνολογική επίγνωση, στη βασική ανάγνωση (ανάγνωση γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, μικρών προτάσεων και κειμένων) και στην κατανόηση, τη σημασιολογική επεξεργασία αυτών που διαβάζει το παιδί, στοχεύοντας τη πορεία της αναγνωστικής λειτουργίας. (www.dvskolies.gr)

4.2.3 Ανάλυση Φωνολογικής Επίγνωσης

Ο σκοπός είναι η συνειδητή διάκριση και ανάλυση της ομιλίας στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή των λέξεων που αποτελούν την πρόταση, των συλλαβών που αποτελούν τη λέξη και των φωνημάτων (των ελαχίστων μονάδων που έχουν διαφοροποιητική αξία στο λόγο) που αποτελούν τη συλλαβή. Δεν είναι μόνο η διάκριση των φωνημάτων μέσα στη λέξη αλλά και η αντίληψη των σχέσεων μεταξύ τους (π.χ. το σύμπλεγμα /σπ/ αποτελείται από δύο φωνήματα: σ και π), η αντίληψη ομοιοκαταληξίας (λεμόνι / τιμόνι) και ο συνειδητός χειρισμός τους μέσα στη λέξη για τη δημιουργία νέων λέξεων (Πάργα / Πράγα), αντικατάσταση ενός φωνήματος με άλλα (λάδι / χάδι), πρόσθεση φωνημάτων (Πάρος / σπάρος) ή αφαίρεση φωνημάτων (σκάλα / σάλα).

Μαθαίνεται μετά τα 3 έτη με διάφορους τρόπους (τραγούδια, ρίμες, σε μορφή παιχνιδιού) και ενδέχεται να μην έχει κατακτηθεί ακόμα έως το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Αυτό εξαρτάται από την συνειδητοποίηση του ήχου στις λέξεις, στις συλλαβές, στα φωνήματα κ.ά. Η φωνολογική ενημερότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής και η δυσλειτουργία της με τη δυσλεξία που είναι είδος μαθησιακών δυσκολιών. Επιπλέον, μέσω αυτής διαφαίνεται η εξέλιξη του γραπτού και προφορικού λόγου για τη μετέπειτα σχολική επιτυχία. Η συγκεκριμένη ικανότητα περιλαμβάνει τα επίπεδα της επιγλωσσικής και της μεταγλωσσικής επίγνωσης. Η πρώτη (επιγλωσσική) αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία είναι ακόμη ασαφής. Το συγκεκριμένο επίπεδο προηγείται εξελικτικά και θεωρούμε ότι στο νηπιαγωγείο μεγάλη μερίδα νηπίων την έχει κατακτήσει. Ακολουθώντας, η δεύτερη (μεταγλωσσική) επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα οργάνωσης της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία είναι

σαφής και μπορεί να αναλυθεί στα συστατικά της στοιχεία. Μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας υπάρχει άμεση σχέση. Υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης, της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας και της μάθησης της ανάγνωσης. Η ομαλή λειτουργία της μνήμης εργασίας επηρεάζει τη φωνολογική ενημερότητα. Κατά τον Baddeley (1986) η μνήμη εργασίας αποτελείται από το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα και άλλα δύο υποσυστήματα που ελέγχονται μέσω αυτού. Το φωνολογικό κύκλωμα που συγκρατεί τα ακουστικά ερεθίσματα και τα φωνήματα για τις ποικίλες λειτουργίες της φωνολογικής ενημερότητας (π.χ. στην αναγνώριση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων) και τον οπτικοχωρικό συνδυασμό ή σημειωματάριο που συγκρατεί τα οπτικοχωρικά ερεθίσματα. Σε πιο σύνθετες λειτουργίες (π.χ. στην αντίληψη γραπτού κειμένου) συμβάλλει το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα. Έρευνες έχουν δείξει ότι ² α) η γνώση της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας συμβαδίζει με την απόκτηση της βασικής αναγνωστικής ικανότητας, β) οι καλοί αναγνώστες αποκτούν ευκολότερα τους κανόνες της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας, γ) η ικανότητα φωνολογικής αποκωδικοποίησης επηρεάζει τη μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα και δ) αυτοί που κατέχουν επαρκώς τους τομείς της φωνολογικής επίγνωσης χαρακτηρίζονται ως επιτυχημένοι αναγνώστες. Τέλος, ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει το παιδί και θα έρθει σε επαφή μαζί του στη Α΄ Τάξη θα τον βάλει να υποστεί δοκιμασίες εάν κατέχει επιθυμητά τη φωνολογική επίγνωση για να εντοπίσει ποια θα είναι η συνεχή διδακτική εκπαιδευτική του πορεία. Σίγουρα δεν είναι όλες οι περιπτώσεις παιδιών ίδιες, αλλά όσο πιο γρήγορα αυτά μαθαίνουν τόσο μειώνεται και η πιθανότητα εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών και είναι πιο εύκολη η ανάγνωσή τους (Κωτσοπούλου, Α).

Για την καλλιέργεια της φωνολογικής συνειδητότητας εφαρμόζονται οι εξής δραστηριότητες: (Μαυρομάτη, 2004).

**ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΛΛΑΒΕΣ / ΑΝΑΛΥΣΗ
ΣΥΛΛΑΒΩΝ ΚΑΙ ΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ**

- Το παιδί θα συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις και οι συλλαβές μπορούν να αναλυθούν σε μικρά αυτόνομα τμήματα (φωνήματα) και θα μάθει την αυτονομία του φωνήματος και της φωνητικής συλλαβής. Ωστόσο, ενδείκνυται οι λέξεις να παρουσιάζονται σταδιακά με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας όπως πρώτα οι δισύλλαβες, τρισύλλαβες, μετά οι πολυσύλλαβες και αυτές που τελειώνουν σε τελικό σίγμα. *Π.χ.*
 - i. Δίνονται προφορικά λέξεις στο παιδί και ζητείται να πει ένα – ένα όλα τα φωνήματά τους με τη σωστή σειρά:
Παράδειγμα: «βάζο» → «β», «α», «ζ», «ο»
Ομοίως, ζητείται να χωρίσει σε ένα – ένα κομματάκι (συλλαβή) τη λέξη ξεχωριστά με τη σωστή σειρά:
Παράδειγμα: βάζο _____ βα-ζο
ελάφι _____ ε-λα-φι
τηλέφωνο _____ τη-λε-φω-νο
 - ii. Παρουσιάζονται εικόνες με λέξεις στο παιδί και καλείται να πει τη λέξη που εικονίζεται όπως και τα φωνήματα που την αποτελούν:
Παράδειγμα: (εικόνα) γάτα _____ (φωνήματα) «γ», «α», «τ», «α»
(εικόνα) ποτήρι _____ (φωνήματα) «π», «ο», «τ», «η», «ρ», «ι»
Ομοίως, καλείται να πει τη λέξη που εικονίζεται όπως και τις συλλαβές που την αποτελούν:
Παράδειγμα: (εικόνα) γάτα _____ (συλλαβή) γά-τα
(εικόνα) ποτήρι _____ (συλλαβή) πο-τή-ρι
 - iii. Δίνεται στο παιδί μια εικόνα με ποικίλα ερεθίσματα (ανθρώπους, ζώα, αντικείμενα..) από κάποιο παραμύθι ή περιοδικό και ζητείται να πει όλα όσα παρατηρεί όπως και να αναλύει τις συγκεκριμένες εικονιζόμενες λέξεις σε φωνήματα:
Παράδειγμα: παρατήρηση εικόνας → ανάλυση εικονιζόμενων λέξεων σε φωνήματα.
Ομοίως, ζητείται να πει και τις συλλαβές που αποτελούνται οι εικονιζόμενες λέξεις:
Παράδειγμα: παρατήρηση εικόνας → ανάλυση εικονιζόμενων λέξεων σε συλλαβές.

ΣΥΝΘΕΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ / ΦΩΝΗΤΙΚΩΝ ΣΥΛΛΑΒΩΝ ΣΕ ΛΕΞΕΙΣ

- Το παιδί θα συνειδητοποιήσει ότι μπορεί να συνθέσει τα φωνήματα ή τις φωνητικές συλλαβές και να δημιουργήσει λέξεις. Γενικά, μπορούν να χρησιμοποιούνται κάθε είδους συλλαβικού τύπου λέξεις αφού ο χωρισμός δεν βασίζεται στους κανόνες της γραμματικής, αλλά παρ' όλα αυτά θεωρείται ότι οι λέξεις που περιλαμβάνουν μόνο ΣΦ-ΣΦ (π.χ. μή-λο) βοηθούν το παιδί να εξοικειωθεί με το άκουσμα αυτού του τύπου και αργότερα με την διδασκαλία στην ανάγνωση αυτών. Π.χ.

- i. Δίνονται προφορικά στο παιδί τα φωνήματα μιας λέξης με τη σωστή σειρά και καλείται να βρει τη λέξη που σχηματίζεται:

Παράδειγμα: π-ου-λ-ί _____ πουλί

μ-ά-θ-η-μ-α _____ μάθημα

Ομοίως, να βρει τη λέξη που σχηματίζεται από τις συλλαβές της:

Παράδειγμα: που-λι _____ πουλί

λου-λου-δι _____ λουλούδι

μα-θη-μα _____ μάθημα

- ii. Παρουσιάζονται στο παιδί ζωγραφιές με εικονιζόμενες λέξεις (π.χ. μια γάτα) και μέσω αυτών δίνονται προφορικά ένα-ένα τα φωνήματα της λέξης με τη σωστή σειρά και καλείται να δείξει τη σωστή ζωγραφιά:

Παράδειγμα: παρουσίαση ζωγραφιάς (μια γάτα) → φωνήματα (γ-ά-τ-α) → επιλογή

της σωστής ζωγραφιάς (με μια γάτα)

Ομοίως, καλείται να δείξει τη σωστή ζωγραφιά από τις συλλαβές που αποτελείται η λέξη:

Παράδειγμα: παρουσίαση ζωγραφιάς (μια γάτα) → συλλαβές (γά-τα) → επιλογή

της σωστής ζωγραφιάς (με μια γάτα)

- iii. Παρουσιάζονται στο παιδί ζωγραφιές με εικονιζόμενες λέξεις που έχουν διαφορετικό αριθμό συλλαβών και μέσω αυτών καλείται να πει πόσες συλλαβές έχει η κάθε λέξη από αυτές που απεικονίζονται ή να βρει τις λέξεις αυτές που έχουν τον ίδιο αριθμό συλλαβών.

Παράδειγμα: Δείξε τις ζωγραφιές που δείχνουν λέξεις που έχουν από τρεις συλλαβές.

ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ ΕΝΟΣ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ / ΜΙΑΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

- Το παιδί μαθαίνει να εντοπίζει και να απομονώνει ένα αρχικό ή τελικό ή μέσα στη λέξη φώνημα είτε την αρχική ή τελική ή μέσα στη λέξη συλλαβή. *Π.χ.*

- i. Παρουσιάζονται στο παιδί ζωγραφιές που εικονίζουν λέξεις και καλείται να βρει και να ενώσει αυτές τις λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο φώνημα ή τελειώνουν στο ίδιο φώνημα ή περιέχουν ένα ίδιο φώνημα γενικά μέσα στη λέξη σε οποιαδήποτε θέση.

Παράδειγμα: Αρχικό φώνημα → γάλα – γόμα

Τελικό φώνημα → χαλί – κερι

Μέσα στη λέξη → καράβι – χεράκι

Ομοίως, καλείται να βρει και να ενώσει αυτές τις λέξεις που αρχίζουν από την ίδια συλλαβή ή τελειώνουν στην ίδια συλλαβή ή περιέχουν μια ίδια συλλαβή γενικά μέσα στη λέξη σε οποιαδήποτε θέση.

Παράδειγμα: Αρχική συλλαβή → γάλα – γάτα

Τελική συλλαβή → κερι – χερι

Μέσα στη λέξη → καράβι – χεράκι

- ii. Εκτελούνται προφορικές ασκήσεις με τη μορφή εντολών. *Π.χ.*

Βρες λέξεις που: αρχίζουν από τον ήχο «μ»

τελειώνουν σε ήχο «ι»

περιέχουν τον ήχο «σ»

Ομοίως, βρες λέξεις που: αρχίζουν από «με»

τελειώνουν σε «ρι»

περιέχουν τη συλλαβή «σα»

- iii. Παρουσιάζονται ζωγραφιές που εικονίζουν λέξεις και το παιδί καλείται να βρει και να πει τη φωνημική σειρά.

Παράδειγμα: Πες... ποιο είναι το πρώτο, το δεύτερο, το τρίτο φώνημα ή το τελευταίο ή το προτελευταίο.

Ομοίως, καλείται να βρει και να πει τη συλλαβική σειρά.

Παράδειγμα: Πες... ποια είναι η πρώτη, η δεύτερη, η τρίτη συλλαβή ή η τελευταία ή η προτελευταία.

- iv. Επίσης, μέσα από τα παιχνίδια, όπως τη ρουλέτα, το ντόμινο, το φιδάκι, μερικά από τα επιτραπέζια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους μας.

Παράδειγμα: Στο χάρτινο δίσκο μιας ρουλέτας μπορούμε να τοποθετήσουμε ζωγραφιές που να εικονίζουν δισύλλαβες λέξεις τύπου ΣΦ – ΣΦ (όπως μήλο) και το παιδί καλείται να λέει κάθε φορά το αρχικό ή τελικό ή μέσα στη λέξη φώνημα είτε την αρχική ή τελική ή μέσα στη λέξη συλλαβή στη λέξη που τυχαίνει να σταματάει κάθε φορά η ρουλέτα.

Επιπρόσθετα, στις κάρτες ενός ντόμινο μπορούν να τοποθετηθούν ζωγραφιές που να εικονίζουν λέξεις, ώστε όταν βρίσκονται στη σωστή σειρά, η τελευταία ζωγραφιά της κάρτας να περιέχει ανάλογα το ίδιο φώνημα είτε την ίδια συλλαβή με την πρώτη ζωγραφιά της επόμενης κάρτας. Έτσι, το παιδί ζητείται να βάζει σε σειρά τις κάρτες για να ολοκληρωθεί το ντόμινο.

ΧΕΙΡΙΣΜΟΙ ΣΥΛΛΑΒΩΝ

- Το παιδί μαθαίνει να χειρίζεται τα φωνήματα και τις συλλαβές μια λέξης ώστε να δημιουργήσει νέες λέξεις ή ψευδολέξεις είτε μέσα από την αφαίρεση ή την προσθήκη ή την αντικατάσταση είτε την αντιμετάθεση των φωνημάτων ή συλλαβών μιας λέξης.

Π.χ.

- i. Δίνονται στο παιδί προφορικά λέξεις ή παρουσιάζονται εικόνες που εικονίζουν λέξεις και καλείται να πει τη νέα λέξη ή ψευδολέξη που θα προκύψει αναλόγως όταν...

- Αφαιρέσει:
 - το πρώτο φώνημα
 - το δεύτερο φώνημα
 - το τρίτο φώνημα
 - το τελευταίο φώνημα
 - την προτελευταία συλλαβή
- Προσθέσει ένα φώνημα:
 - στην αρχή της λέξης

ανάμεσα στη πρώτη και στη δεύτερη συλλαβή της λέξης
ανάμεσα στο πρώτο και στο δεύτερο φώνημα
ανάμεσα στην δεύτερη και στην τρίτη συλλαβή
ανάμεσα στο δεύτερο και στο τρίτο φώνημα
ανάμεσα στη τελευταία και στην προτελευταία συλλαβή
ανάμεσα στο προτελευταίο και τελευταίο φώνημα

- Αντικαταστήσει:
 - το πρώτο φώνημα με άλλο
 - το δεύτερο φώνημα με ένα άλλο
 - το τρίτο φώνημα με ένα άλλο
 - το τελευταίο φώνημα με ένα άλλο

- Αντιμεταθέσει:
 - το πρώτο με το δεύτερο φώνημα
 - το πρώτο με το τελευταίο φώνημα κ.λπ..

Ομοίως, όταν...

- Αφαιρέσει:
 - την πρώτη συλλαβή
 - τη δεύτερη συλλαβή
 - τη τρίτη συλλαβή
 - τη τελευταία συλλαβή
 - την προτελευταία συλλαβή

- Προσθέσει μια συλλαβή:
 - στην αρχή της λέξης
 - ανάμεσα στη πρώτη και στη δεύτερη συλλαβή της λέξης
 - ανάμεσα στην δεύτερη και στην τρίτη συλλαβή
 - ανάμεσα στη τελευταία και στην προτελευταία συλλαβή

- Αντικαταστήσει:
 - την πρώτη συλλαβή με μία άλλη
 - την δεύτερη συλλαβή με μία άλλη

την τρίτη συλλαβή με μία άλλη
την τελευταία συλλαβή με μία άλλη

- ο Αντιμεταθέσει:
την πρώτη με τη δεύτερη συλλαβή
την πρώτη με την τελευταία συλλαβή κ.λπ..

Η ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΟΜΟΙΟΚΑΤΑΛΗΞΙΑΣ

- Η ανάπτυξη της ικανότητας στη διάκριση της ομοιοκαταληξίας και της ομοηχίας των λέξεων από την προσχολική ηλικία βοηθάει στην συνειδητοποίηση της παρουσίας των φωνημάτων μέσα στις λέξεις, στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας αργότερα και γενικότερα στην επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου του λόγου. Ομοίως, η αντίληψη της ομοηχίας των λέξεων θα βοηθήσει μετέπειτα και στην εφαρμογή των κανόνων της γραμματικής για την ορθογραφία των καταλήξεων. Όταν τα παιδιά μέσω της διδασκαλίας μαθαίνουν τους κανόνες της γραμματικής, προσέχουν το άκουσμα της κατάληξης και επιλέγουν για τη σωστή ορθογραφία των λέξεων. Π.χ.

- i. Παρουσιάζονται ζωγραφιές που εικονίζουν αντικείμενα και το παιδί ζητείται να δείξει τις κατάλληλες αυτές ζωγραφιές που εικονίζουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν μεταξύ τους.

Παράδειγμα: Ζωγραφιές με εικονιζόμενες λέξεις: τυρί, σπίτι, κερί →

Ομοιοκαταληκτούν: τυρί και κερί.

- ii. Δίνεται στο παιδί προφορικά ένα – ένα ζευγάρι λέξεων και καλείται να πει αν οι δύο λέξεις που άκουσε ομοιοκαταληκτούν ή όχι.

Παράδειγμα: «μαρούλι – χερούλι» → Ναι

«βιβλίο – χαρτόνι» → Όχι.

- iii. Λέμε στο παιδί ποιημάτια και τραγουδάκια και το προτρέπουμε να σχολιάζει την ομοιοκαταληξία των στίχων που ακούει κάθε φορά.

Παράδειγμα: «Το φεγγαράκι μου λαμπρό», «Αχ κουνελάκι» κ.ά.

- iv. Μπορεί να ζητηθεί να βρει για κάθε στίχο στα ποιήματα που ακούει, άλλες εναλλακτικές λέξεις που ταιριάζουν στην ομοιοκαταληξία του ποιήματος.

Παράδειγμα: Κάτω από το κρεβατάκι

βρήκα εχθές ένα..... (σκυλάκι ή φιογκάκι ή αστεράκι).

Θα πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη ότι η ανωτέρω πορεία χορήγησης και αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντική λόγω της κλιμακούμενης δυσκολίας των επιμέρους δοκιμασιών. Αν δεν έχει κατακτηθεί ικανοποιητικά το προηγούμενο δεν προχωρούμε στο επόμενο επίπεδο. Κατά την εξάσκηση του μαθητή θα πρέπει να επανερχόμαστε περιστασιακά στο αμέσως προηγούμενο επίπεδο σαν «επαλήθευση μνήμης» (Μαυρομάτη, 2004).

4.3 Αντιμετώπιση

Τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν γίνει έντονο ζήτημα απασχόλησης στους ειδικούς φορείς, καθώς λόγω της πολυπλοκότητας και πολυμορφίας των προβλημάτων υπάρχουν ενστάσεις και αμφισβητήσεις. Στην Ελλάδα, το πρόβλημα είναι μείζων αφού χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή έλλειψη των ειδικοτήτων που συνεργάζονται για να επιφέρουν ουσιώδη αποτελέσματα. Αναφέρεται ότι η εξελικτική φύση των μαθησιακών δυσκολιών προσφέρει την αντιμετώπισή τους ήδη από την προσχολική ηλικία που στόχος (σε αυτή τη νηπιακή ηλικία) είναι η μείωση των αναπτυξιακών προβλημάτων ιδίως της κινητικής και γλωσσικής ανάπτυξης, που θέτουν το παιδί σε επικινδυνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών στη μετέπειτα σχολική πορεία. Επομένως, τα προγράμματα παρέμβασης πρέπει να προσαρμόζουν δραστηριότητες που αφορούν τον κινητικό και γλωσσικό τομέα (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009).

Οι τομείς ανάπτυξης των ικανοτήτων που απαιτούνται είναι:

- Ανάπτυξη ακουστικής αντίληψης και μνήμης.

Αναφερόμαστε στην αντιστοιχία ακοής – ομιλίας (στόμα – αυτί) μιλώντας και διαβάζοντας καθαρά και με ευκρίνεια. Παίζει μέγιστο ρόλο στη μάθηση για όλους τους ανθρώπους. Αντίθετα, η κακή ακουστική διάκριση και ανικανότητα ακουστικής σύλληψης των ποικίλων ερεθισμάτων από το περιβάλλον καθυστερεί τη μάθηση, τη πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου και δεν συντελεί στην απόκτηση των γνώσεων.

- Ανάπτυξη οπτικής αντίληψης και μνήμης.

Αναφερόμαστε στην αντιστοιχία όρασης – κίνησης (μάτι – χέρι). Η οπτική διαφοροποίηση και η ικανότητα να απομονώνει κανείς από μια πολυσύνθετη μορφή επιμέρους στοιχεία αναπτύσσονται ταυτόχρονα.

- Ανάπτυξη της ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο και ανάπτυξη ικανότητας αρίθμησης.

Παρατηρείται μια «πλευρική» ανασφάλεια σχετικά με το χώρο, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ξεχωρίσει όταν βλέπει μια μορφή ή ένα σχήμα, ποια πλευρά είναι πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά.

- Ανάπτυξη ικανότητας συγκέντρωσης και παρατηρητικότητας καθώς και ανάπτυξη της μνήμης.

Συγκέντρωση και παρατηρητικότητα: Επηρεάζονται από μερικές συνθήκες όπως το περιεχόμενο, την ψυχική διάθεση, την οργανική διάθεση, τη δομή της προσωπικότητας, τις περιβαλλοντικές συνθήκες.

Μνήμη: Ορίζεται ως η ανώτερη λειτουργία της νόησης και αποτελεί μια κατάσταση της γνώσης.

(Μάρκου, 1994).

Υποστηρίζεται η άποψη ότι η έγκαιρη αναγνώριση παιδιών σε «επικινδυνότητα» και η πρόωπη έναρξη θεραπευτικής βοήθειας έχουν θετικά αποτελέσματα και πιο συγκεκριμένα βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών, προλαβαίνουν την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων που επιβαρύνουν την πρωτογενή δυσκολία, προσφέρουν σημαντικά οικονομικά οφέλη στην κοινωνία (Shearer & Mori, 1967, Lerner et al., 1967). Στις Η.Π.Α. αναγνωρίστηκε με σχετική νομοθεσία (the Education of the Handicapped Act Amendments of 1966) η σπουδαιότητα της έγκαιρης παρέμβασης των μαθησιακών δυσκολιών και για ηλικίες 3-5 ετών. Τα προγράμματα Frostig, Minskoff και των Strauss & Lehtinen είναι κατάλληλα διαμορφωμένα για παιδιά τέτοιας ηλικίας.

Οι αρχές και τεχνικές είναι χρήσιμες αλλά ιδιαίτερη σημασία έχει η ψυχοκοινωνική προσέγγιση κυρίως της οικογένειας, η οποία αποτελεί στήριγμα στη θεραπευτική δοκιμασία ομοίως και του παιδιάτρου και του παιδαγωγικού προσωπικού της προσχολικής αγωγής που έχουν καθοριστικό ρόλο στην έγκαιρη αναγνώριση και πρόληψη (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009).

4.4 Τρόποι παρέμβασης στα παιδιά

Η έγκαιρη διάγνωση και άμεση αποκατάσταση από την ομάδα της οικογένειας, των ψυχολόγων, των εκπαιδευτικών και των ειδικών που εμπλέκονται στο πρόβλημα του παιδιού

αποτελεί βασική προϋπόθεση στη προσπάθεια σχεδιασμού μιας αποτελεσματικής παρέμβασης προσπαθώντας ο καθένας ανάλογα και στοχεύοντας σε μια κοινή επιτυχία.

Συγκεκριμένα, σκοπεύει α) την διαμόρφωση στο σπίτι και στο σχολείο ενός περιβάλλοντος που συντελεί στην επιτυχία του παιδιού περισσότερο μέσα από τις δικές του προσπάθειες και ικανότητες. Πρώτα όμως θα πρέπει να ενδυναμώσουμε το παιδί και να ενισχύσουμε την αίσθηση ότι έχει το ίδιο προσωπικά το έλεγχο και την ευθύνη για τη ζωή του. Οι γονείς θα το βοηθήσουν να οργανώσει τις προσπάθειες και τις δυνάμεις του με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτύχει το ίδιο το επιθυμητό ή παραπλήσιο αποτέλεσμα. Με αυτό τον τρόπο επικοινωνούν στο παιδί την αποδοχή και την εκτίμησή τους, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή του, βοηθούν στην εσωτερική του ηρεμία, το κινητοποιούν να πετύχει περισσότερα ενώ ενθαρρύνουν την αυτονομία του.

β) Την δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενισχύει την πεποίθηση στο παιδί ότι τα λάθη και οι αποτυχίες είναι αναμενόμενα και παρίστανται σαν ευκαιρίες για μάθηση. Έτσι λοιπόν, επιδιώκουμε να πείσουμε τα παιδιά που είναι ευάλωτα σε αποτυχίες - πολλά εκ των οποίων νιώθουν ηττημένα και κουρασμένα μετά από χρόνια απογοητεύσεων και αποτυχιών - ότι οι αποτυχίες τους μπορεί να τα οδηγήσουν στην επιτυχία κάποια στιγμή (Φλωράτου, 2009).

Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στους ρόλους τους απέναντι στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες..

Οι γονείς θα πρέπει να:

- Κατανοούν τις δυσκολίες του παιδιού (αναπτυξιακά, μαθησιακά, συμπεριφοριστικά, συναισθηματικά)
- Παρατηρούν το παιδί σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του για να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις ικανότητες και αδυναμίες του
- Εξασφαλίζουν αρκετό χρόνο με το παιδί ώστε να διατηρούν μια ζωντανή και λειτουργική σχέση
- Επιβραβεύουν και να ενθαρρύνουν το παιδί πιο συχνά ανάλογα με την προσπάθεια που έκανε
- Δημιουργούν κλίμα ηρεμίας, χωρίς φωνές και παρατηρήσεις
- Μην συγκρίνουν το παιδί με τα αδέρφια του
- Στέκονται διακριτικά αλλά και ουσιαστικά δίπλα στο παιδί τους

- Κατευθύνουν το παιδί σε δράση θέτοντας κάποιους κανόνες ώστε να αναδειχτούν οι δυνάμεις του
- Να φροντίζουν τον εαυτό τους γιατί τέτοιες περιπτώσεις προκαλούν στρες, συζυγικά και συναισθηματικά προβλήματα (Φλωράτου, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να:

- Γνωρίζουν τη σημασία των μαθησιακών δυσκολιών
- Μελετούν τη νομοθεσία
- Κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες
- Ενισχύουν τα παιδιά και να δίνουν έμφαση στα δυνατά τους σημεία
- Εφαρμόζουν δραστηριότητες που θα έχουν σημασία και πρακτική αξία για το παιδί
- Προσφέρουν ευκαιρίες για μάθηση και επιτυχία βελτιώνοντας τις σχολικές δεξιότητες
- Συμβάλλουν με τη κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση και σωστή αντιμετώπιση στην ελαχιστοποίηση των προβλημάτων και στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που σέβεται τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών του.

(www.specialeducation.gr)

Ωστόσο και οι δύο «συμμετέχοντες», γονείς και εκπαιδευτικοί, πρέπει να γνωρίζουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν, χωρίς να το επιδιώκουν, προβληματική συμπεριφορά που οφείλεται κυρίως στην αδυναμία τους να χρησιμοποιήσουν με συνέπεια εκτελεστικές δεξιότητες και δεν προκαλούν σκόπιμα προβλήματα. Επιπλέον, στα παιδιά αυτά χρειάζεται συχνότερη ανατροφοδότηση όσον αφορά τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για μια αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση οι βασικοί άξονες που λαμβάνονται είναι η συστηματική διδασκαλία (μέσα από στόχους αναλυμένους σε βήματα), η κατάλληλη αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό και η ενεργή συμμετοχή των γονιών. Ο ειδικός συζητάει με τους γονείς και το παιδί για το πρόβλημα που βλέπουν, αξιολογεί το παιδί στους τομείς που φαίνεται να δυσκολεύεται, διατυπώνονται προτάσεις και από τους δύο για την καθοδήγησή του και τέλος αποφασίζονται η διάρκεια και ο τρόπος των στόχων που θέτονται για το παιδί.

Άλλωστε όλα τα προβλήματα που προκύπτουν αντιμετωπίζονται με σωστή κατάρτιση και αν η παρέμβασή τους είναι έγκυρη δεν θα αποτελέσουν εμπόδιο στη πρόοδο των παιδιών (Κρόκου, Ζ).

4.5 Βασικά μοντέλα σχολικής ένταξης

Στις μορφές ένταξης που προσφέρονται παρέχεται εκπαιδευτική και ειδική υποστηρικτική βοήθεια μέσω ενός ευρέως φάσματος προγραμμάτων τα βασικότερα από τα οποία είναι τα εξής:

1. Σε ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες.

Οι μαθητές που φοιτούν σε απομονωμένα ειδικά ημερήσια σχολεία κατοικούν συνήθως σε περιοχές που απέχουν πολύ απ' το σχολείο τους. Μεταφέρονται έτσι από τη γειτονιά τους στο σχολείο και αντίστροφα με σχολικά αυτοκίνητα, διανύοντας καθημερινά μεγάλες αποστάσεις. Το ελληνικό ειδικό σχολείο εξυπηρετεί συνήθως συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ιδρύονται έτσι και λειτουργούν ειδικές σχολικές μονάδες για παιδιά με νοητική υστέρηση, για κωφά και βαρήκοα, για τυφλά, και μερικώς βλέποντα, για παιδιά με κινητικά προβλήματα κλπ.

2. Σε ειδικά σχολεία που στεγάζονται στο ίδιο σχολικό συγκρότημα με τα «κανονικά σχολεία». Σ' αυτή την περίπτωση το ειδικό σχολείο στεγάζεται στο ίδιο σχολικό συγκρότημα με άλλες σχολικές μονάδες και αποτελεί τη χαμηλότερη βαθμίδα σχολικής ενσωμάτωσης.

3. Σε ειδικά σχολεία που συστεγάζονται με το «κανονικό σχολείο». Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά με τις ειδικές ανάγκες βρίσκονται όλη ή σχεδόν όλη τη σχολική ημέρα μέσα στο ειδικό σχολείο. Όπου κι όποτε είναι δυνατό συνδιδάσκονται με τα συνηθισμένα παιδιά σε μαθήματα όπως είναι η αισθητική αγωγή, η γυμναστική, η μουσική ή σε όποιο άλλο μάθημα κρίνει κατάλληλο ο εκπαιδευτικός. Επί πλέον έχουν την ευκαιρία να έρθουν σ' επαφή με τα παιδιά των κοινών τάξεων κατά την ώρα του διαλείμματος, της σχολικής γιορτής και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων.

4. Ίδιο σχολείο. Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος είναι ο κύριος υπεύθυνος για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα όλων των μαθημάτων της τάξης. Το μοντέλο αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με τις εξής μορφές:

α. **Δίχως την παροχή ειδικής βοήθειας.** Στην περίπτωση αυτή η ειδική βοήθεια παρέχεται στο παιδί μόνο από τον εκπαιδευτικό της συνηθισμένη τάξης και οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία του προγράμματος είναι:

- Τοποθέτηση μικρού αριθμού παιδιών με ειδικές μέσα στην ίδια τάξη. Παράδειγμα: ένα ή δυο παιδιά μέσα σε εικοσαμελή ομάδα «συνηθισμένων» μαθητών.
- Ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση ή επιμόρφωση του δασκάλου σε θέματα αξιολόγησης κι αντιμετώπισης παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.

β. **Με συνδιδασκαλία.** Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου ο ειδικός ή υποστηρικτής εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για ορισμένες ώρες την εβδομάδα ή για ορισμένα μαθήματα. Κι ενώ οι δυο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τις δραστηριότητες της τάξης, ο ειδικός επικεντρώνει το έργο του περισσότερο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην αποφυγή ετικετοποίησης του μαθητή.

γ. **Με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από περιπατητικό εκπαιδευτικό ή άλλο ειδικό.** Σ' αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει και πάλι όλη την ευθύνη της τάξης, αλλά υποστηρίζεται από τον περιπατητικό ειδικό ο οποίος μπορεί να είναι δάσκαλος αλλά και λογοθεραπευτής, σχολικός ψυχολόγος ή άλλος περιοδεύων ειδικός. Ο ειδικός βοηθάει το παιδί σε τακτά χρονικά διαστήματα (μια ή περισσότερες φορές την εβδομάδα) είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες μέσα στην τάξη. Ο ίδιος περιπατητικός προμηθεύει συχνά τον εκπαιδευτικό της τάξης με το κατάλληλο διδακτικό υλικό.

δ. **Με τη βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας.** Η ειδική υποστηρικτική ομάδα περιλαμβάνει συνήθως ένα σχολικό ψυχολόγο και δυο σχολικούς συμβούλους. Ένα της ειδικής και ένα της γενικής αγωγής. Η ομάδα είναι υπεύθυνη για τη συμβουλευτική υποστήριξη και βοήθεια παιδιών και εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου αριθμού σχολείων ή μιας συγκεκριμένης περιοχής.

ε. **Στα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα σε σχολεία Γενικής εκπαίδευσης.** Σύμφωνα με τα προγράμματα αυτά, το παιδί απομακρύνεται προσωρινά από την τάξη του για να δεχτεί βοήθεια για πέντε ή λιγότερες ώρες την εβδομάδα, από εκπαιδευτικό ειδικευμένο στην ειδική αγωγή. Σε ορισμένους μαθητές παρέχεται ειδική βοήθεια για

μερικούς μήνες ενώ σε άλλους για πολύ μεγαλύτερα διαστήματα. Η ομάδα του τμήματος ένταξης αποτελείται συνήθως από 2 έως 6 παιδιά. Οι μαθητές που δικαιούνται να παρακολουθήσουν το υποστηρικτικό αυτό πρόγραμμα παρουσιάζουν συνήθως προβλήματα στην ανάγνωση, στη γραφή ή στην αριθμητική. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η πλήρης και όσο το δυνατόν συντομότερη ένταξη του παιδιού μέσα στη συνηθισμένη τάξη.

5. **Ένα σχολείο για όλους.** Το πρότυπο πρόγραμμα σχολικής ενσωμάτωσης που μπορεί να εφαρμοστεί για ένα συγκεκριμένο παιδί εξαρτάται συχνά από πολλούς παράγοντες, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι:
- Η στάση του εκπαιδευτικού της συνηθισμένης τάξης, αλλά και όλου του διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού του σχολείου απέναντι στο μαθητή με τις ειδικές ανάγκες. Η ενσωμάτωση δεν μπορεί να επιτύχει αν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης που είναι φορείς της φιλοσοφίας αρνηθούν να τη δεχτούν.
 - Η ύπαρξη εκπαιδευτικών με ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση σε θέματα εκτίμησης, αξιολόγησης και διδασκαλίας παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.
 - Η ύπαρξη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού (σχολικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κ.α.) καθώς και βοηθητικού προσωπικού όπως είναι βοηθοί δασκάλων, κ.α.
 - Η προσπελασιμότητα και καταλληλότητα των σχολικών κτιριακών συγκροτημάτων.
 - Η διαθεσιμότητα αιθουσών.
 - Η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού θεωρείται επίσης σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία των σχολικών προγραμμάτων ενσωμάτωσης.

Αποδεκτή είναι η άποψη της Αθηνάς Σιδέρη (1992) που τονίζει ότι τα πειράματα για ένταξη μέσα στα σχολεία δεν είναι παρά η αφορμή για ν' αρχίσει επιτέλους η εργασία με το στόχο που διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα μας «το σχολείο είναι σχολείο για όλα τα παιδιά». Εν τούτοις υλάγονται έτσι αλλαγές στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο σχέδιο Συμπερασμάτων των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής ένωσης, (1987), αναφέρει ότι η πολιτική της ένταξης είναι να επιφέρονται αλλαγές στα σχολικά συστήματα και τα ίδια τα συστήματα θα πρέπει να εξελίσσονται περαιτέρω για να δώσουν σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα ν' αναπτύξουν πλήρως τις ατομικές τους δυνατότητες. Μια κοινωνία για όλους οικοδομείται πάνω σε σχολεία για όλους κι ένα σχολείο για όλους χτίζεται πάνω σε μια σειρά βασικών αρχών. Οι αρχές αυτές αναφέρονται κυρίως:

- Στην πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση.
- Στο δικαίωμα για ξεχωριστό προγραμματισμό διδασκαλίας.
- Στην αποδοχή και ανάληψη της ευθύνης για την εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και δυνατότητες από όλους τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Στη διανομή αυτής της ευθύνης που προϋποθέτει τη στενή συνεργασία μεταξύ των συνηθισμένων και των ειδικών εκπαιδευτικών.
- Στην αναγκαιότητα λειτουργίας ψυχολογικών, κοινωνικών και άλλων υποστηρικτικών υπηρεσιών μέσα στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης.
- Στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας που περιλαμβάνει τη συμβουλευτική βοήθεια και καθοδήγηση των γονέων και τη συμμετοχή τους στο καταρτισμό του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προγράμματος του παιδιού τους.
- Στο δικαίωμα για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει την αύξηση της γνώσης και της ικανότητας τους ν' αντιμετωπίσουν ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού.
- Στην αναγκαιότητα συνεχούς και συστηματικής πληροφόρησης κι ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών) και στην αλλαγή των στάσεων απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. (www.eduportal.gr)

Βασικά όταν δεν έχει διαπιστωθεί ακόμα κάτι σίγουρο θα πρέπει να επιδιώκεται η παραμονή του παιδιού στην κανονική τάξη και η μετακίνησή του προς το τμήμα ένταξης ή των άλλων μορφών ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να πραγματοποιείται μόνο όταν δεν μπορούν να ικανοποιηθούν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές του ανάγκες στην κανονική τάξη (Σπαντιδάκης, 2004, Yell, 1995) και έχει καταγραφεί η επίσημη έκθεση από τους ειδικούς του φορέα (Κρόκου, Ζ).

5. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

5.1 Η έννοια και η σημασία της ετοιμότητας ¹

Ο όρος ετοιμότητα συμπεριλαμβάνει όλα τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Αναφέρει από τη μια τη μαθησιακή ετοιμότητα που εμπεριέχει τη διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ετοιμότητα του παιδιού ώστε να είναι σε θέση να

προσλαμβάνει τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Από την άλλη, αναφέρει τη σχολική ετοιμότητα που εμπεριέχει την προετοιμασία του παιδιού ώστε να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες καθώς και να είναι ικανό να ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος.

Παλαιότερα, πριν από τη δεκαετία του '60 θεωρείται ότι η σχολική ετοιμότητα συνδεόταν με τη βιολογική ωριμότητα. Με βάση αυτή την αντίληψη ο Gessel υποστήριξε ότι τα παιδιά ακολουθούν το βιολογικό ρυθμό της ανάπτυξής τους, ανεξάρτητα από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Αντίθετα, ο Bruner (1962) υποστήριξε ότι η μαθησιακή ετοιμότητα βασίζεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τις ιδέες και τις έννοιες στο εξελικτικό επίπεδο των παιδιών, παρά στη βιολογική τους ωριμότητα.

Σήμερα, θεωρείται ότι ο βιολογικός παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο στην ωρίμανση και στην απόκτηση της σχολικής ετοιμότητας, χωρίς να είναι όμως ο κυρίαρχος παράγοντας. Η ετοιμότητα για μάθηση δεν είναι μόνο θέμα βιολογικής ωρίμανσης, αλλά επηρεάζεται ουσιαστικά από τον πλούτο ή τη στέρηση των πρώτων ερεθισμάτων και από την προσχολική εξάσκηση (Δραγώνα Nilsen 1998, Κουτσοβάνου, Γιαλαμάς, 1998). Παρόμοια είναι και η άποψη των Anstotz 1994, και Παρασκευόπουλος 1989 που θεωρούν ότι οι διαδικασίες ωρίμανσης σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο της εξελικτικής ψυχολογίας, αποτελούν προϋπόθεση προκειμένου να εμφανιστούν ορισμένες συμπεριφορές, οι οποίες δεν ακολουθούν όμως μια μηχανική πορεία, αφού οι διάφορες μορφές ερεθισμάτων επηρεάζουν τις διαδικασίες αυτές.

Έτσι λοιπόν το παιδί πρέπει να έχει αναπτύξει ετοιμότητα για να μπορεί να ακολουθήσει την μετέπειτα μαθησιακή του πορεία. Ωστόσο, είναι εμφανές ότι όταν τα παιδιά τελειώνουν το νηπιαγωγείο, οι γονείς αναρωτιούνται αν είναι έτοιμα να ενταχθούν στην Α΄ Δημοτικού τάξη. Δεν έχει σημασία η ηλικία που βρίσκεται το παιδί ώστε να συνεχίσει τη «κανονική» πορεία φοίτησης, καθώς συμβαίνει πολλές φορές να χαρακτηρίζεται από ανωριμότητα και να μην είναι δυνατή η μετάβαση του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό.

Το επίπεδο ανάπτυξης της είναι πιθανό να επηρεάσει αποφασιστικά ολόκληρη την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού και την επιτυχία του στη ζωή. Παιδιά που εγγράφονται στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου και δεν έχουν αναπτύξει σχολική ετοιμότητα, είναι πιθανό να αποτύχουν στο σχολείο και να προστεθούν στη στρατιά των λειτουργικά αναλφάβητων μη εγγραμματισμένων ατόμων. (Ματσαγγούρας, 2007)

Αυτό σημαίνει ότι η σχολική ετοιμότητα επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και απαιτείται να υποστηριχτεί με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα.

¹ Όπως αναφέρεται στις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας από το βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

5.2 Αξιολόγηση των παιδιών πριν την ένταξη τους στην Α΄ Τάξη του Δημοτικού

Η παρατήρηση του εκπαιδευτικού (προσχολικής εκπαίδευσης) και τα τεστ ετοιμότητας θα δώσουν λεπτομερείς πληροφορίες αναφορικά με τις συγκεκριμένες διδακτικές ανάγκες των παιδιών κατά τη διάρκεια της περιόδου της ετοιμότητας.

Με τα σημερινά δεδομένα, υποστηρίζεται ότι όλα τα άτομα αντιλαμβάνονται και ότι πιθανότατα οι δυσκολίες στη μάθηση δεν οφείλονται μόνο σε αντιληπτικές δυσκολίες αλλά και σε προβλήματα μνήμης (Μπαμπλέκου, 1996). Δηλαδή ενώ όλα τα παιδιά αντιλαμβάνονται ό,τι βλέπουν ή ακούν, ορισμένα λόγω ειδικών μνημονικών προβλημάτων ξεχνούν αμέσως ό,τι οπτικά ή ακουστικά ή κιναισθητικά έχουν αντιληφθεί και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στη μάθηση.

Για αυτό το λόγο, έχουν κατασκευαστεί κάποια κριτήρια που περιλαμβάνουν τυπικά και άτυπα τεστ, ερωτηματολόγια, λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων κ.ά. με σκοπό την αξιολόγηση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων του παιδιού, οι οποίες συνδέονται με τη σχολική ετοιμότητα (*drastiriotites mathisiakis etoimotitas_bibliou daskalou*).

Μερικά τεστ σχολικής ετοιμότητας, τα οποία αναφέρονται ενδεικτικά, είναι:

- το τεστ των Austin J.J., Lafferty J.C. (Eds.) (1968). Ready or not? The School Readiness Checklist Handbook. Muskegon, Michigan: Research Concepts Test Maker, Inc.
- το τεστ του Achenbach T.M. (1984). Child Behavior Checklists for ages 2-3 (CBCL). Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry
- το τεστ του Goodenough, F.L. (1926). The Measurement of Intelligence by Drawings. New York: World Books, το οποίο προσαρμόσαν στην Ελλάδα οι Nilsen-Δραγώνα (1997)
- το τεστ Igl-Ames

- το τεστ Metropolitan
- το Cotenberg Grupptest
- το τεστ ΑΛΦΑ, (2006) ως «εργαλείο μαθησιακής ετοιμότητας» για παιδιά προσχολικής ηλικίας. το οποίο κατασκευάστηκε από παιδίατρος – αναπτυξιολόγους και εργοθεραπευτές του Νοσοκομείου Παιδών (Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία: Λωφ. Θωμαΐδου και Στ. Μαντούδης, 2006) με στόχο να εντοπισθούν έγκαιρα τα αναπτυξιακά προβλήματα (λόγου κ.λ.π.)

(drastiriotites mathisiakis etoimotitas_bibliou daskalou)

Για την χορήγηση των τεστ τίθενται εξειδικευμένη εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς ώστε να εκτιμηθούν τα ανάλογα αποτελέσματα του τεστ και να καταγραφεί μια σωστά δομημένη αξιολόγηση.

5.3 Πότε το παιδί είναι έτοιμο να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον

Για να μπορέσει το παιδί να ανταποκριθεί στις βασικές απαιτήσεις του σχολείου απαραίτητη προϋπόθεση είναι να διαθέτει σε πλήρη βαθμό τις γνωστικές λειτουργίες της γλώσσας, της αντίληψης, της σκέψης, της μνήμης όπως και της κινητικής δεξιότητας – ψυχοκινητικότητας ώστε να διευρύνονται οι γνώσεις του και να υλοποιούνται οι εργασίες σωστά. (www.proseggisi.gr) & (Μελάς, Δ).

5.3.1 Προφορικός λόγος-Γλώσσα: Τα μέρη του προφορικού λόγου θα πρέπει να είναι εξελίξιμα ώστε να επιτυγχάνεται επαρκώς η ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας. Υπάρχουν τρεις τομείς, εκ των οποίων είναι 1) η χρήση που περιλαμβάνει τη πραγματολογία (κάνοντας χρήση του λόγου σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον όπως τι λέμε στο ταμείο του supermarket), 2) η μορφή που περιλαμβάνει τη μορφολογία, τη σύνταξη (χρησιμοποιώντας το λόγο μορφολογικά και συντακτικά σωστά στη δομή μιας πρότασης) και τη φωνολογία (αποκτώντας ευχέρεια στη φωνολογική ενημερότητα με την αναγνώριση των φωνημάτων / συλλαβών στην αρχή, στο τέλος και στη μέση των λέξεων) και 3) το περιεχόμενο που περιλαμβάνει τη σημασιολογία (κατονομάζοντας το μέγιστο ποσοστό αντικειμένων του οικείου περιβάλλοντος και χαρακτηρίζοντας σημασιολογικά το μέγιστο αριθμό αντικειμένων. Και τα τρία επίπεδα του λόγου αλληλοσυνδέονται. Η φωνολογική ανάπτυξη αναφέρεται κυρίως στη διαφοροποίηση των ήχων για την παραγωγή των φθόγγων και

τη σύνδεσή τους για την παραγωγή των λέξεων, επομένως, η ικανότητα ακουστικής διάκρισης των ήχων είναι προϋπόθεση για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού στο φωνολογικό επίπεδο. Η σημασιολογική ανάπτυξη συνδέεται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου κι έτσι, το παιδί πρέπει να κατέχει ένα βασικό λεξιλόγιο, για να μπορεί να ακροάται, να κατανοεί αυτά που ακούει και να συμμετέχει στο διάλογο, περιμένοντας τη σειρά του. Η συντακτική ανάπτυξη ακολουθεί μια εξελικτική διαδικασία, η οποία αρχίζει με την ολοφραστική έκφραση με μια λέξη (π.χ. «νερό» = «μαμά θέλω νερό»). Η σύνδεση δύο λέξεων είναι η αρχή της συντακτικής δομής (π.χ. «μαμά νερό» = «μαμά θέλω νερό»). Ακολουθεί ο σχηματισμός προτάσεων με τρεις λέξεις κτλ.

Μέσα από το λόγο, το παιδί αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις, εκφράζει συναισθήματα, συνεργάζεται με τους άλλους, τηρώντας κανόνες και, τέλος, εντάσσεται ομαλά στην ομάδα των συνομηλίκων, της οικογένειας, του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας.

Εάν ένα από τα επίπεδα του λόγου παρουσιάζει δυσκολίες πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς πιθανόν να αποκρύπτουν στοιχεία για μαθησιακές δυσκολίες.

5.3.2 Νοητικές ικανότητες:

α) Αντίληψη: Το παιδί να έχει την ικανότητα να ενεργεί, να επιλέγει, να αξιολογεί, να οργανώνει ιδέες και να βρίσκει νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων στο άμεσο μέλλον. Να μπορεί να ανταποκριθεί σε δραστηριότητες οπτικής διάκρισης (π.χ. μέσα από μια εικόνα με τέσσερα φρούτα, αντικείμενα όπου τα τρία είναι όμοια και το ένα διαφορετικό. Θα πρέπει να είναι σε θέση να βρει ποιο είναι το όμοιο ή το διαφορετικό ή αυτό που λείπει.

β) Σκέψη/Συλλογισμός: Το άτομο να είναι ικανό να συνδέει γνώσεις και εμπειρίες, να καταλήγει σε συμπεράσματα και να γνωρίζει τις στρατηγικές κατά την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, να κατέχει γνώσεις σε πολλούς τομείς, όπως στις προμαθηματικές έννοιες στα μεγέθη (μεγάλο – μικρό, ψηλό – κοντό κ.ά.), στις ποσότητες (πολλά – λίγα, γεμάτο – άδειο, τίποτα – όλα κ.ά.), στους αριθμούς (να μετράει, να γράφει και να αναγνωρίζει απ' το 1-20 για την ηλικία του και την ποσοτική έννοια τους (αντιστοίχιση αριθμών με αντικείμενα). Επιπλέον, να γνωρίζει έννοιες που σχετίζονται με το χώρο (πάνω – κάτω, μέσα – έξω, κλειστό – ανοιχτό,

δεξί –αριστερό κ.ά.), το χρόνο (ημέρες, εποχές, πρώτο – τελευταίο, αργό – γρήγορο κ.ά.), την υφή / το υλικό (σκληρό – μαλακό, κρύο – ζεστό, σκληρό – μαλακό κ.ά.), την εαυτού και κοινωνική αντίληψη (συναισθήματα, άντρας – γυναίκα, σωστό – λάθος κ.ά.) και να αναγνωρίζει τις μορφές των απλών σχημάτων.

γ) Προσοχή: Το άτομο επικεντρώνεται στη λειτουργία των αισθήσεων και της αντίληψης με αυξημένη ένταση και για επιλεκτικά ερεθίσματα που του υποκινούν το ενδιαφέρον. Στις περιπτώσεις που έχουμε διαταραχές της προσοχής, όπως π.χ. στην ελλειμματική προσοχή, με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ή στην έλλειψη προσοχής με παρορμητικότητα, οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας βοηθούν στην αύξηση της διάρκειας της προσοχής (Merrell, & Tymms, 2001, Δροσινού, et al., 2004).

δ) Μνήμη: Τέλος, βασική προϋπόθεση για τη σχολική ετοιμότητα κατέχει το εύρος της μνήμης κατά πόσο να ακολουθεί οδηγίες και να συγκρατεί στη μνήμη του καινούρια πράγματα που έμαθε. Συντελούν, η ικανότητα της οπτικής (αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης οπτικών πληροφοριών), της ακουστικής (αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης ακουστικών πληροφοριών) και της λειτουργικής μνήμης (αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης σύνθετων πληροφοριών, οι οποίες είναι λειτουργικές για το άτομο και την προσαρμογή του στο περιβάλλον) προκειμένου να εξεταστούν στις βασικές γνωστικές δοκιμασίες για την κατάκτησή τους. Η ανεπαρκής μνήμη αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα χρήσης όλων των δεξιοτήτων που δεν εξυπηρετεί για την δοκιμασία της γνώσης γιατί χωρίς αυτή δεν συνυπάρχει.

Π.χ. Για την κατάκτηση της ανάγνωσης, το παιδί πρέπει να επεξεργαστεί οπτικές πληροφορίες (οπτική εικόνα της λέξης-οπτική αντίληψη), να συγκρίνει τη συγκεκριμένη οπτική εικόνα με παρόμοιες προηγούμενες πληροφορίες (οπτική μνήμη), να επεξεργαστεί περαιτέρω την οπτική αυτή πληροφορία (σκέψη, συλλογισμός) και να καταλήξει σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό προϊόν. Είναι αυτονόητο ότι, οποιαδήποτε δυσκολία κατά την διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών που επεμβαίνει αρνητικά στη διαδικασία της μάθησης, δυσχεραίνει το τελικό αποτέλεσμα της.

(drastiriotites mathisiakis etoimotitas_bibliou daskalou)

5.3.3 Κινητική δεξιότητα: Η προσέγγιση της γραφής στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην κίνηση του σώματος στο φυσικό χώρο που μέσα από διάφορες κινήσεις εφαρμόζονται στο γραφικό χώρο. Συγκεκριμένα, οι Furth και Wachs (1975) θεωρούν την ικανότητα του παιδιού να γράφει ως εφαρμογή εσωτερικής γνώσης και το συντονισμό χεριού, ματιού και δακτύλων σαν δραστηριότητες γραφικής σκέψης, που διαφαίνονται στη ζωγραφική, στο κόψιμο, στο ράψιμο, στη γλυπτική κ.ά. Για την επιτυχής κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής σημαντικό ρόλο έχει η ανάπτυξη της γραφοκινητικής δεξιότητας, του συντονισμού των κινήσεων ματιού – χεριού και του προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο που εμφανίζει το παιδί τοποθετώντας το χαρτί σε σωστή θέση, κρατώντας σωστά τη λαβή, παίρνοντας τη σωστή θέση σώματος. Θεωρείται ότι έχει δοκιμαστεί νωρίτερα σε ποικίλες ασκήσεις προγραφής, καταγράφοντας διάφορες γραμμές (οριζόντιες, κάθετες, τεθλασμένες, καμπύλες, κυκλικές) πάνω στις σκιαγραφημένες τελείες. Ο συντονισμός των κινήσεων οδηγεί το παιδί στη χαλάρωση, στην αίσθηση του μυϊκού τόνου και στη συνειδητοποίηση της αναπνοής. Ο προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο γίνεται με γενικά κινήσεις του σώματος και έτσι το παιδί αφού έχει κατακτήσει την έννοια της σωματικής μορφής μπορεί να αναπτύσσει την αίσθηση του ρυθμού και να είναι έτοιμο να διδαχθεί συστηματικά ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά. Γι' αυτό το λόγο, πρέπει να εφαρμοστούν ασκήσεις (π.χ. κινητικής δεξιότητας, δεξιότητας προσανατολισμού, αίσθηση του ρυθμού και χρόνου) με βάση κάθε φορά τον επιδιωκόμενο στόχο.

Σε περίπτωση λοιπόν που κατέχει ένα παιδί τα παραπάνω σε ικανοποιητικό επίπεδο θα είναι ικανό να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις και να μην περικλείνει σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Αν υστερεί περισσότερο όμως σε κάποιο στοιχείο από αυτά θα πρέπει να το αναφέρει το οικείο πρόσωπο στον εκπαιδευτικό αν το έχει εντοπίσει ώστε να αναπτυχθεί όσο το δυνατόν πιο γρήγορα αντί να περνάει ακέραια ο χρόνος και να συμβαδίζει στις σχολικές εργασίες όμοια με τα άλλα παιδιά.

5.4 Διδακτικοί στόχοι και δραστηριότητες

5.4.1. Νοητικές ικανότητες: ¹

A. Οπτική μνήμη → «Θυμάμαι ό,τι βλέπω».

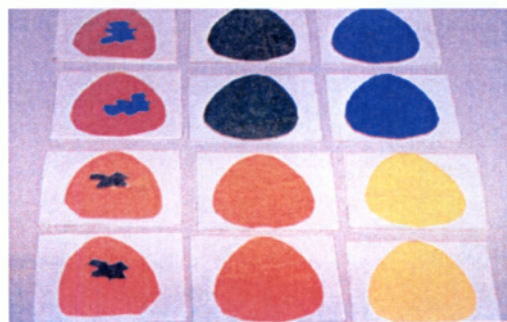
Στόχοι:

Το παιδί είναι ικανό:

- 1) Να λέει ονόματα προσώπων και αντικειμένων που είδε.
- 2) Να θυμάται το περιεχόμενο μιας κάρτας.



- 3) Να θυμάται τι δείχνουν οι κάρτες που είδε.
- 4) Να λέει τα χρώματα που απεικονίζουν οι κάρτες που είδε.



Δραστηριότητες:

1^ο στόχου: Θυμάται και λέει:

- Ονόματα συμμαθητών του που απουσιάζουν (Τάκης, Στέφανος, Νίκος)
- Ονόματα συγγενικών του προσώπων (ο θείος Τάκης, η γιαγιά Αγγελική, ο παπούς Νίκος)
- Ονόματα αντικειμένων που χρησιμοποιεί (ψαλίδι, μαρκαδόρος, κόλλα)

2^ο στόχου: Λέει το περιεχόμενο κάρτας:

- Με ένα αντικείμενο (ψωμί, τσουρέκι, κρουασάν, μπάλα, παντελόνι)
- Με τρία αντικείμενα (νερό – τυρί – αυγό, μολύβι – τετράδιο – βιβλίο)
- Με πέντε αντικείμενα (κρεβάτι – σεντόνι – κουβέρτα – μαξιλάρι – πάπλωμα, τραπέζι – πιάτο – πιρούνι – κουτάλι – μαχαίρι)

3^ο στόχου: Ζητείται να κάνει κάτι σε αυτό που δείξαμε:

- Λέει τα επαγγέλματα που είδε σε κάρτες (δάσκαλος, γιατρός)
- Λέει «τι κάνει» το πρόσωπο (οδηγεί, σκουπίζει)
- Τοποθετεί τις κάρτες σε λογική σειρά ώστε να βγει μια κατανοητή ιστορία (Ένα παιδί σηκώνεται από το κρεβάτι, πλένεται, τρώει πρωινό, ντύνεται και φεύγει για το σχολείο)
- Περιγράφει τις εκφράσεις/συναίσθημα των προσώπων (χαρούμενο, λυπημένο)

4^ο στόχου: Λέει τα χρώματα της εικόνας:

- Με τυχαία σειρά (κόκκινο, μπλε, πράσινο, κίτρινο)
- Με τη σειρά που τα είδε (κόκκινο, πράσινο, μπλε, πορτοκαλί, κίτρινο)
- Λέει και δείχνει αντικείμενα με το ίδιο χρώμα (κόκκινο μήλο, κόκκινη ντομάτα, κόκκινο κεράσι).

B. Ακουστική μνήμη → «Θυμάμαι ό,τι ακούω».

Στόχοι:

Το παιδί είναι ικανό:

- 1) Να λέει ονόματα που άκουσε.
- 2) Να επαναλαμβάνει λέξεις και αριθμούς που άκουσε.
- 3) Να επαναλαμβάνει χρώματα που άκουσε.
- 4) Να επαναλαμβάνει τις προτάσεις που άκουσε.
- 5) Να συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν.

Δραστηριότητες:

1^ο στόχου: Θυμάται και λέει ό,τι ακούει:

- Τ' όνομά του (Γιάννη, Άννα)
- Ονόματα προσώπων της οικογένειάς του (ο μπαμπάς Νίκος, η μαμά Δέσποινα, η αδερφή Ελένη)
- Ονόματα συμμαθητών του (Τάσος, Δημήτρης, Μαρία)
- Ονόματα αντικειμένων που χρησιμοποιεί (ψαλίδι, μολύβι, χάρακας)

2^ο στόχου: Επαναλαμβάνει λέξεις ή αριθμούς που ακούει:

- Με τυχαία σειρά λέξεων (κλειδιά, τσάντα, σήμερα, αύριο) ή αριθμών (7,5,2)
- Με τη σειρά που τ' άκουσε (σήμερα, αύριο, τσάντα, κλειδιά) ή αριθμών (2,5,7)

3^ο στόχου: Επαναλαμβάνει τα χρώματα που άκουσε:

- Με τυχαία σειρά (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο, μπλε)
- Με τη σειρά που τ' άκουσε (κίτρινο, μπλε, κόκκινο, πράσινο)

4^ο στόχου: Επαναλαμβάνει τις προτάσεις που άκουσε:

- Με τυχαία σειρά με τρεις λέξεις (Εγώ είμαι μαθητής, Αυτό είναι ζώο)
- Με τη σειρά που τ' άκουσε με τρεις λέξεις (Τώρα είναι Άνοιξη, Μετά είναι Καλοκαίρι)

5^ο στόχου: Βάζει τα γεγονότα στη σωστή χρονική διαδοχή:

- Το παραμύθι «Ο κοντορεβιθούλης» (Ήταν Χειμώνας και έκανε κρύο μέσα στο δάσος. Ο Κοντορεβιθούλης μετρούσε τους μήνες. Το πρωί η μαμά του άναβε φωτιά για να μαγειρέψει. Το βράδυ διάβαζαν κοντά στο φως του κεριού.)

Γ. Λειτουργική – Πρακτική μνήμη → «Θυμάμαι ό,τι βλέπω, ακούω και φτιάχνω».

Στόχοι:

Το παιδί είναι ικανό:

- 1) Να λέει και να αναγνωρίζει τ' όνομά του.
- 2) Να λέει ονόματα προσώπων.
- 3) Να λέει ονόματα αντικειμένων.
- 4) Να ξέρει κάποια από τα αντίθετα.
- 5) Να λέει αντικείμενα, ζώα και σκηνές που είδε στην τηλεόραση.

Δραστηριότητες:

1^ο στόχος: Πολυαισθητηριακή αναγνώριση του ονόματός του:

- Απαντά όταν τον καλούν με το όνομά του
Στο σπίτι, (οι γονείς, τα αδέρφια του)
Στο σχολείο, (οι δάσκαλοί του)
Στην τάξη, (οι συμμαθητές του)
Στην αυλή (οι φίλοι που παίζουν μαζί τους)
- Αναγνωρίζει το όνομά του γραμμένο σε/με κάρτες με χοντρά γράμματα, χαρτί με μολύβι, πίνακα με κιμωλία, πλαστελίνη
- Ακούει και δείχνει τ' όνομά του γραμμένο στον τοίχο (σε κάρτες, πίνακες), στο τραπέζι/θρανίο που εργάζεται, στις ετικέτες (στα συρτάρια με τους φακέλους εργασιών τους, στη τσάντα τους, στο παγουρίνο)

2^ο στόχος: Ονομάζει και Αναγνωρίζει:

- Πρόσωπα σε άλμπουμ με φωτογραφίες (η γιαγιά, ο παππούς, η θεία, ο θείος)
- Ποιος ζήτησε τη μαμά/τον μπαμπά στο τηλέφωνο (ο κύριος Γιώργος από τη δουλειά, η κυρία Σοφία η γειτόνισσα)

3^ο στόχος: Ονομάζει αντικείμενα που βλέπει σε κάρτες:

- Κουζίνας (πιρούνι, ποτήρι, κουτάλι, πιάτο)
- Επίπλων (καρέκλα, τραπέζι, κρεβάτι, γραφείο)
- Σχολικά (τσάντα, κασετίνα, γόμα, μολύβια, μαρκαδόροι)

4^ο στόχος: Λέει αντίθετες έννοιες:

- Ψηλός – κοντός
- Χοντρός –λεπτός
- Μεγάλο – μικρό
- Μέρα – νύχτα
- Άσπρο – μαύρο
- Λύπη – χαρά
- Άδειο – γεμάτο κ.ά.

5^ο στόχου: Απομνημονεύει κάτι που είδε:

- Τα ζώα του δάσους
- Τα φρούτα της εποχής
- Διαφημίσεις της τηλεόρασης (Το γάλα που μεγαλώνει γερά παιδιά) κ.ά.

Δ. Αντίληψη – Συγκέντρωση προσοχής → «Προσέχω και συγκεντρώνομαι».

Στόχοι:

Το παιδί είναι ικανό:

- 1) Να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει.
- 2) Να συγκεντρώνει γενικά την προσοχή του στο περπάτημα, στο παιχνίδι, για ορισμένο χρόνο.

Δραστηριότητες:

1^ο στόχου: Αντιλαμβάνεται ό,τι βλέπει ή ό,τι ακούει :

- Τα χαρακτηριστικά του προσώπου που βλέπει (το χρώμα των μαλλιών, των ματιών)
- Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αντικειμένων που βλέπει (ο ήλιος είναι κίτρινος, ο ήλιος είναι στρογγυλός)
- Την έκφραση του προσώπου που βλέπει (χαρά, λύπη)
- Ένα παραμύθι ή τραγούδι ή μια ιστορία που ακούει
- Διαφορετικά ερεθίσματα ταυτόχρονα στο σπίτι (η μαμά σιδερώνει, ο μπαμπάς σκουπίζει), στο σχολείο (οι μαθητές που γράφουν και ο εκπαιδευτικός που δίνει οδηγίες)

2^ο στόχου: Συγκέντρωση προσοχής:

- Όταν περπατά στο δρόμο
- Όταν παίζει στα ομαδικά παιχνίδια (δεν παραβιάζει τους κανόνες του παιχνιδιού, ακούει τον αρχηγό και τους συμπαίκτες του)
- Για ορισμένο χρόνο (για 3 λεπτά ζωγραφίζοντας χωρίς να διακόψει, για 5 λεπτά κάθεται στο θρανίο και εργάζεται, για 10 λεπτά ακούει μια ιστορία)

Ε. Σκέψη/Συλλογισμός → «Σκέφτομαι και ταξινομώ σε λογική σειρά».

Στόχοι:

Το παιδί είναι ικανό:

- 1) Να βάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει.
- 2) Να λέει με λογική σειρά δραστηριότητες.
- 3) Να κατανοεί ημιτελή ζωγραφικά σχέδια.
- 4) Να κάνει αντιστοιχίσεις.

Δραστηριότητες:

1^ο στόχος: Εικόνες / φωτογραφίες σε λογική σειρά:

- (Από το παραμύθι) «Η κοκκινοσκουφίτσα» ... Με τη μαμά της, με το καλάθι στο δάσος, στο σπιτάκι της γιαγιάς, με το λύκο στο κρεβάτι της γιαγιάς, στην αγκαλιά της γιαγιάς της.
- (Από τα γενέθλια) Η τούρτα με τα κεράκια στο τραπέζι, η μαμά ανάβει τα κεράκια, το παιδί φυσάει με δύναμη.

2^ο στόχος: Περιγράφει με λογική σειρά τα βήματα:

- «Πως φτιάχνω ένα τοστ» Παίρνω μια φέτα ψωμί του τοστ, την αλείφω με βούτυρο, βάζω τυρί και γαλοπούλα, βάζω άλλη μια φέτα ψωμί από πάνω και μετά στη τοστιέρα για να ψηθεί.

3^ο στόχος: Ενώνει:

- Διακεκομμένες γραμμές σε ευθεία, σε κύκλο
- Τελίτσες από κουκίδα σε κουκίδα, από αριθμό σε αριθμό

4^ο στόχος: Αντιστοιχεί αντικείμενα με παιχνίδια, κάνει χρονικές αντιστοιχίσεις:

- Ένα προς ένα (ένα ανθρωπάκι με ένα λουλουδάκι, ένα ανθρωπάκι με ένα σπιτάκι)
- Ένα προς δύο (ένα ανθρωπάκι με ένα σκυλάκι και ένα γατάκι, ένα ανθρωπάκι με ένα τραπεζάκι και ένα καρεκλάκι)
- Γεύματα με συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα (πρωινό το πρωί, μεσημεριανό το μεσημέρι, βραδινό το βράδυ)

- Εποχές με τους μήνες (Χειμώνας: Δεκέμβριος, Ιανουάριος, Φεβρουάριος, Άνοιξη: Μάρτιος, Απρίλιος, Μάιος, Καλοκαίρι: Ιούνιος, Ιούλιος, Αύγουστος, Φθινόπωρο: Σεπτέμβριος, Οκτώβριος, Νοέμβριος)
- Εποχές με φρούτα (Χειμώνας: μήλα, πορτοκάλια, Άνοιξη: φράουλες, κεράσια, Καλοκαίρι: καρπούζι, πεπόνι, Φθινόπωρο: σταφύλια, σύκα)
- Εποχές με λαχανικά (Χειμώνας: λάχανα, καρότα, Άνοιξη: μαρούλια, κρεμμύδια, Καλοκαίρι: ντομάτα, αγγούρι, πιπεριά)
- Εποχές με ρούχα (Χειμώνας: παλτό, πάπλωμα, Καλοκαίρι: μαγιό, σεντόνι, Φθινόπωρο: αδιάβροχο, μπουφάν)

¹ Από Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας»

5.4.2 Προφορικός λόγος: ²

A. Ακρόαση → «Ακούω, βρίσκω και ταιριάζω».

Στόχοι:

Το παιδί είναι ικανό:

- 1) Να ακροάται και να αναγνωρίζει ήχους.
- 2) Να διακρίνει ήχους.
- 3) Να αναγνωρίζει και να μιμείται ήχους.
- 4) Να ακροάται και να επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό.
- 5) Να ακροάται και να εκτελεί εντολές που ακούει.

Δραστηριότητες:

1^ο στόχος: Ακρόαση και αναγνώριση ήχων που παράγονται:

- Από το σώμα (βήξιμο, γέλιο, κλάμα, παλαμάκια, χτύπημα ποδιών κ.ά.)
- Από αντικείμενα (σύρσιμο καρέκλας, χτύπημα κουδουνιού κ.ά.)
- Από παιχνίδια (σφυρίχτρα, καραμούζα κ.ά.)
- Από διάφορες συσκευές (τηλέφωνο, ξυπνητήρι, τηλεόραση, ηλεκτρική σκούπα κ.ά.)

2^ο στόχου: Διάκριση μαγνητοφωνημένων ήχων:

- Από την εξοχή (νερό που τρέχει, πουλιά που κελαηδούν κ.ά.)
- Από μετεωρολογικά φαινόμενα (βροχή, αέρας, βροντές κ.ά.)
- Χωρίς να βλέπει την ηχητική πηγή (το χαρτί που σχίζεται, η πόρτα που ανοιγοκλείνει, το παιχνίδι της τυφλόμυγας κ.ά.)

3^ο στόχου: Μίμηση μαγνητοφωνημένων ήχων:

- Φωνές ζώων (γάτας: νιάου-νιάου, σκύλου: γαβ-γαβ, πάπιας: πα-πα-πα-πα κ.ά.)
- Ήχοι της πόλης (αυτοκινήτου, αεροπλάνου, πλοίου, αστυνομίας, ασθενοφόρου κ.ά.)

4^ο στόχου: Ακρόαση και επανάληψη:

- Συλλαβών λέξεων με ρυθμό (Νί-κος, Πη-νε-λό-πη κ.ά.)
- Ρυθμικών φράσεων (Ο σκύλος γαβγίζει γαβ, γαβ, γαβ, το τρένο περνά τσαφ-τσουφ, τσαφ-τσουφ κ.ά.)
- Τραγουδιών με ρυθμικά παλαμάκια (Μια ωραία πεταλούδα, Η μικρή μας αγελάδα κ.ά.)

5^ο στόχου: Ακρόαση και εκτέλεση:

- Απλών εντολών (Πάρε το μολύβι σου, έλα κοντά μου κ.ά.)
- Σύνθετων εντολών (Πήγαινε στο μπάνιο να πλύνεις τα χέρια σου κ.ά.)

B. Συμμετοχή στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά → «Κουβεντιάζω και παίζω».

Στόχοι:

Το παιδί είναι ικανό:

- 1) Να λέει ονόματα συμμαθητών.
- 2) Να ονομάζει τ' αντικείμενα, τα μέσα συγκοινωνίας,
- 3) Να λέει συλλαβές.
- 4) Να λέει πως πέρασε τη μέρα του ή και να αναφέρει δραστηριότητες που έκανε τις προηγούμενες μέρες.

Δραστηριότητες:

1^ο στόχου: Ονοματίζει τους συμμαθητές του:

- Με καθορισμένη σειρά (Ελένη, Νίκος, Ειρήνη, Γιάννης)
- Με τυχαία σειρά (Ειρήνη, Ελένη, Γιάννης, Νίκος)

2^ο στόχου: Ονοματίζει:

- Ηλεκτρικές συσκευές (ψυγείο, φούρνος, πλυντήριο κ.ά.) με τυχαία ή καθορισμένη σειρά.
- Έπιπλα (τραπέζι, κρεβάτι, γραφείο κ.ά.) με τυχαία ή καθορισμένη σειρά.
- Λουλούδια (μαργαρίτα, τριαντάφυλλο κ.ά.) με τυχαία ή καθορισμένη σειρά.
- Φρούτα (μήλο, πορτοκάλι, μπανάνα κ.ά.) με τυχαία ή καθορισμένη σειρά.
- Ζώα (γάτα, σκύλος, κότα κ.ά.) με τυχαία ή καθορισμένη σειρά.
- Μέσα συγκοινωνίας (πλοίο, λεωφορείο, τρένο κ.ά.) με τυχαία ή καθορισμένη σειρά.

3^ο στόχου: Συλλαβές με τα φωνήεντα:

- Με το «α» (κα, μπα, λα κ.ά.) με τυχαία ή καθορισμένη σειρά.
- Με το «υ» (πι, τι, κι κ.ά.) με τυχαία ή καθορισμένη σειρά.
- Με το «ο» (πο, ντο, το κ.ά.) με τυχαία ή καθορισμένη σειρά.
- Με το «ε» (κε, νε, λε κ.ά.) με τυχαία ή καθορισμένη σειρά.

4^ο στόχου: Αναφέρει:

- Τα νέα της ημέρας (Τι έκανες σήμερα; Ποιο παιδικό είδες στη τηλεόραση; κ.ά.)
- Προηγούμενες δραστηριότητες (Τι έφαγες χθες το μεσημέρι; Τι μέρα θα είναι αύριο; κ.ά.)

Γ. Έκφραση σαφής και ακριβής → «Μιλώ με σαφήνεια και ακρίβεια».

Στόχοι:

Το παιδί είναι ικανό:

- 1) Να λέει λέξεις και προτάσεις.
- 2) Να κάνει ερωτήσεις.
- 3) Να χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις.

- 4) Να εκφράζεται μπροστά σε άλλους.
- 5) Να περιγράφει και να διηγείται προφορικά.

Δραστηριότητες:

1^ο στόχου: Λέει προτάσεις με:

- Δύο λέξεις (Μαμά νερό)
- Τρεις λέξεις (Εγώ είμαι κορίτσι)
- Πέντε λέξεις (Ο μπαμπάς είναι στη δουλειά)
- Εφτά λέξεις (Τα χέρια σου είναι μέσα στη πλαστελίνη)
- Σύνδεση λέξεων: και (έφαγα ψωμί και τυρί), θα (θα παίζω), με (μακαρόνια με κιμά), για (πάω για ύπνο) κ.ά.
- Ενικό και πληθυντικό των λέξεων

2^ο στόχου: Ερωτήσεις με:

- «Τι» (Τι κάνετε;)
- «Ποιος-ά-ό» (Ποιος είναι;)
- «Που» (Που μένεις;)
- «Πως» (Πως είναι;)

3^ο στόχου: Κάνει προτάσεις:

- Καταφατικές (απαντήσεις με ΝΑΙ / ΟΧΙ)
- Αρνητικές (χρησιμοποιώντας όχι, μη(ν), δεν)

4^ο στόχου: Παίζοντας παιχνίδια:

- Μιμείται τον αγαπημένο του ηθοποιό και αρχίζει να παίζει τις σκηνές του που είχαν προβληθεί
- Παριστάνει τον δημοσιογράφο με πραγματικό ή φανταστικό πρόσωπο
- Παριστάνοντας ένα δημοφιλή τραγουδιστή και χρησιμοποιώντας μια χτένα για μικρόφωνο.

5^ο στόχου: Περιγράφει / διηγείται:

- Εικόνες με σταδιακά αυξανόμενο αριθμό λέξεων (με ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα) χωρίς να γνωρίζουν ακόμα την έννοια της γραμματικής.



- Μια ιστορία που άκουσε.

² Από Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας»

5.4.3 Ψυχοκινητικότητα: ³

Α. Γενική και λεπτή κινητικότητα → «Κινώ το σώμα μου και πιάνω με τα χέρια μου».

Στόχοι:

Το παιδί είναι ικανό:

- 1) Να εκτελεί κινήσεις γενικής κινητικότητας.
- 2) Να αυτοεξυπηρετείται.
- 3) Να αναπτύξει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας.
- 4) Να συντονίζει τις κινήσεις του.
- 5) Να κάνει κολλάζ με διάφορα υλικά, σύμφωνα με οδηγίες.

Δραστηριότητες:

1^ο στόχου: Με κινήσεις του σώματος:

- Κινείται συνειδητά στο χώρο (κάνει τούμπες, τρέχει, περπατάει, σηκώνει τα χέρια του ψηλά, ανεβοκατεβαίνει σκάλα, σκύβει κ.ά.)
- Ανοιγοκλείνει μέρη του σώματος (τα χέρια σε μια μεγάλη αγκαλιά, τα μάτια, το στόμα, τα δάχτυλα του χεριού)

2^ο στόχου: Αυτοεξυπηρέτηση:

- Στο ντύσιμο (φοράει και βγάζει τη μπλούζα του, τις κάλτσες του, τα παπούτσια του, ανεβάζει – κατεβάζει το φερμουάρ του μπουφάν του)
- Στη λήψη υγρών (ανοίγει το μπουκάλι και πίνει νερό, πίνει με το καλαμάκι)

3^ο στόχου: Κινήσεις με αντικείμενα και ψαλίδι:

- Με σχολικά αντικείμενα (ανοιγοκλείνει τη τσάντα του, ξεφυλλίζει περιοδικά και βιβλία, ανοιγοκλείνει το συρτάρι και το ντουλάπι του στη τάξη, κάθεται στο πάτωμα και ζωγραφίζει)
- Κόβει με το ψαλίδι (φωτογραφίες από περιοδικά, γράμματα από εφημερίδες, υφάσματα, χαρτόνια)
- Ζυμώνει και πλάθει (αλεύρι για κουλουράκια, πλαστελίνη κάνοντας διάφορα σχέδια, πηλό κάνοντας σχήματα κ.ά.)

4^ο στόχου: Συντονισμός ματιού – χεριού / ματιού ποδιού:

- Πιάνει με ακρίβεια τα αντικείμενα (την κόκκινη τσάντα μέσα στη ντουλάπα, το ρολόι και το φοράει στο χέρι του, σηκώνει το χέρι όταν θέλει να ζητήσει κάτι)
- Δείχνει τη σωστή κατεύθυνση πάνω σε επιφάνειες (από πάνω προς τα κάτω οι σελίδες του βιβλίου, από την αρχή στο τέλος της ιστορίας, από τα αριστερά προς τα δεξιά ή από τα δεξιά προς τα αριστερά κ.ά.)
- Περνάει ξύλινες χάντρες, πλαστικά κουμπιά σε κορδόνι κ.ά.
- Ανεβαίνει και κατεβαίνει σκάλα, κλωτσάει τη μπάλα

5^ο στόχου: Συνθέσεις κολλάζ:

- Κόβει και κολλάει πάνω σε λευκό χαρτί (φωτογραφίες από περιοδικά, πρόσωπα και προϊόντα από διαφημίσεις)
- Χρησιμοποιεί διάφορα υλικά για να απεικονίσει κάτι (φτιάχνει ένα λουλούδι με φακές, ένα ανθρωπάκι με ξύσματα μολυβιού κ.ά.)

B. Προσανατολισμός στο χώρο → «Παίζω και προσανατολίζομαι στο χώρο με το σώμα μου».

Στόχοι:

Το παιδί είναι ικανό:

- 1) Να ορίζει τη θέση του στο χώρο.
- 2) Να προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια των αντικειμένων.
- 3) Να εκτελεί κινήσεις προσανατολισμού με τη βοήθεια παιδαγωγικού υλικού.

Δραστηριότητες:

1^ο στόχου: Δραστηριότητες με συγκεκριμένες θέσεις στο χώρο:

- Μπαίνει σε παράταξη (ευθείας/κυκλικής γραμμής, γραμμής σε δυάδες)
- Πιάνεται χέρι – χέρι (με δύο ή τρία ή περισσότερα άτομα)
- Περπατάει στο έδαφος πάνω σε (χαραγμένες γραμμές, γεωμετρικά σχήματα)
- Πηδά στη σειρά (κύκλους, ανά δύο, τρία, τέσσερα τετράγωνα)

2^ο στόχου: Παιχνίδια με:

- Στεφάνια (περπατά πατώντας μέσα στα στεφάνια, περπατά μέσα στα στεφάνια που έχουν εμπόδια όπως μαξιλάρια)
- Σχοινάκια (πηδώντας με τα δύο πόδια)
- Μπάλα (πιάνει, πετάει, κλωτσάει, παίζει)

3^ο στόχου: Παιχνίδια προσανατολισμού:

- Συναρμολόγηση πάζλ
- Εικόνες (ταύτιση αντικειμένων, παράλειψη στοιχείων σε όμοια αντικείμενα, πρόσθεσης αντικειμένων σε όμοια αντικείμενα, αντικείμενα σε διαφορετική θέση)

Γ. Ρυθμός και χρόνος → «Βρίσκω και ταιριάζω το ρυθμό και το χρόνο».

Στόχοι:

Το παιδί είναι ικανό:

- 1) Να αντιλαμβάνεται το ρυθμό.
- 2) Να αντιλαμβάνεται το χρόνο.
- 3) Να λέει τις ημέρες της εβδομάδας.
- 4) Να λέει τις εποχές του έτους.
- 5) Να λέει τους μήνες του έτους.

Δραστηριότητες:

1^ο στόχου: Αντίληψη του ρυθμού:

- Παρακολουθεί φυσικούς ήχους που ακούει (το φύσημα του αέρα, το θόρυβο της βροχής, το χτύπημα του κουδουνιού, το θόρυβο ενός αεροπλάνου που πετάει κ.ά.)
- Λέει τραγουδία χτυπώντας παλαμάκια με τον κατάλληλο ρυθμό (χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ, ήταν ένα μικρό καράβι)

2^ο στόχου: Γνώση του χρόνου:

- Ορίζει χρονικά σημεία της ημέρας (το πρωί πηγαίνει σχολείο, το μεσημέρι τρώει, το απόγευμα παίζει και το βράδυ κοιμάται)
- Το πρόγραμμα του σχολείου

3^ο στόχου: Ημέρες της εβδομάδας:

- Λέει τις ημέρες με την καθορισμένη σειρά (Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Παρασκευή, Σάββατο, Κυριακή) ή αρχίζοντας από οποιαδήποτε μέρα (Τετάρτη, Πέμπτη, Παρασκευή, Σάββατο, Κυριακή, Δευτέρα, Τρίτη)
- Συμπληρώνει τον πίνακα με τις ημέρες της εβδομάδας (βρίσκει τη μέρα που έχουμε σήμερα)
- Τοποθετεί τις κάρτες με τις ημέρες με τη σωστή σειρά

4^ο στόχου: Εποχές του έτους:

- Λέει τις εποχές με καθορισμένη ή τυχαία σειρά από την εποχή που βρισκόμαστε

- Συμπληρώνει τον πίνακα με τις εποχές του έτους (βρίσκει την εποχή που έχουμε)
- Τοποθετεί τις κάρτες με τις εποχές με τη σωστή σειρά

5^ο στόχος: Μήνες του έτους:

- Λέει τους μήνες με καθορισμένη ή τυχαία σειρά από τον μήνα που βρισκόμαστε
- Συμπληρώνει τον πίνακα με τους μήνες του έτους (βρίσκει το μήνα που έχουμε)
- Τοποθετεί τις κάρτες με τους μήνες με τη σωστή σειρά

Δ. Πλευρίωση → «Βρίσκω και διακρίνω το δεξί από το αριστερό».

Στόχοι:

Το παιδί είναι ικανό:

- 1) Να δείχνει και να λέει μέρη του σώματος.
- 2) Να δείχνει και να λέει μέρη του σώματος μπροστά στον καθρέφτη.
- 3) Να εκτελεί κινήσεις με οδηγίες.

Δραστηριότητες:

1^ο στόχος: Δείχνει και πιάνει:

- Το κεφάλι, μάτια του, τα φρύδια, τα αυτιά, τη μύτη, τα μαλλιά του, τα χέρια, τα πόδια, τα γόνατά του



- Δείχνει το αριστερό (χέρι, μάτι, φρύδι, αυτί, πόδι, γόνατο) / πιάνει με το δεξί τη μύτη, το αυτί
- Δείχνει το δεξί (χέρι, μάτι, φρύδι, αυτί, πόδι, γόνατο) / πιάνει με το αριστερό τη μύτη, το αυτί

2^ο στόχος: Αναγνώριση των μελών του σώματος σε καθρέφτη:

- Δείχνει το δεξί/αριστερό (χέρι, πόδι, γόνατο, μάτι)
- Πιάνει με το δεξί/αριστερό (μύτη, χέρι, φρύδι, πόδι)

3^ο στόχος: Εκτέλεση κινήσεων:

- Περπατάει εναλλάξ μια το αριστερό/δεξί πόδι με ρυθμό, ακούγοντας τα ρυθμικά χτυπήματα
- Ισορροπεί στις μύτες των ποδιών
- Περπατάει στις μύτες των ποδιών

³ Από Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας»

ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, όσον αφορά το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών παραμένει μέχρι σήμερα αρκετά πολύπλοκο ως προς τη διάγνωση, αξιολόγηση, τους τρόπους αντιμετώπισης και με αναπάντητα ερωτήματα για τα αίτια που τις προκαλούν καθώς «στηριζόμαστε» σε υποθέσεις.

Κάθε περίπτωση παιδιού είναι διαφορετική και ανάλογα με αυτή προσαρμόζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες γι' αυτό. Οι μαθησιακές δυσκολίες διαρκούν όσο και η ζωή του ατόμου και επηρεάζουν όλες τις πλευρές της και τα εξελικτικά στάδια της ζωής του. Από την άλλη περίπτωση, αν αυτές εντοπιστούν, αναγνωριστούν και διαγνωστούν έγκαιρα θα αντιμετωπιστούν με μεγαλύτερη επιτυχία.

Στη προσχολική ηλικία όμως που είναι πιο δύσκολο να ανιχνευτούν οι μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουμε υπόψη από τα στοιχεία που παρατηρούν ο εκπαιδευτικός, οι γονείς στο λόγο, στην ομιλία και στην κίνησή του παιδιού και ομοίως τα αποτελέσματα από τη χορήγηση των τεστ.

Σε περίπτωση που υπάρχουν ενδείξεις για συναισθηματικά, κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα ή ενδείξεις του συνδρόμου ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας θα χρειαστεί να παραπεμφθεί το παιδί σε έναν ψυχολόγο. Λόγω της πολυδιάστατης και σύνθετης φύσης των μαθησιακών δυσκολιών, για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση αυτών κρίνεται απαραίτητη η συνεχή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων με τους γονείς, οι οποίοι έχουν τον πιο καταλυτικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτονομίας και αυτοπεποίθησης των παιδιών τους.

Είναι γεγονός ότι το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με τον έντυπο λόγο, τον οποίο προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει και να μάθει από νωρίς. Πολλές φορές όμως υπάρχει η απορία αν το παιδί είναι έτοιμο να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον και να ανταπεξέλθει στη σχολικές απαιτήσεις, αν δεν έχει αναπτυγμένες τις δεξιότητες και ικανότητες για την ηλικία του.

Γι' αυτό λοιπόν, σε περίπτωση καθυστέρησης στη βάδιση - ομιλία ή στην κατάκτηση των αναπτυξιακών του δεξιοτήτων (γνωστικών-αντιληπτικών-κοινωνικών) χρειάζεται έγκαιρα παρακολούθηση από τους ειδικούς που θα οδηγήσουν σε γρήγορη διάγνωση και παρέμβαση στην προσχολική ηλικία, η οποία με τη σειρά της θα ελαχιστοποιήσει μετέπειτα την πιθανότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Γιάντσιος, Β. (2006). «Γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις που αναπτύσσει το παιδί κατά την προσχολική και σχολική ηλικία και πώς αυτές σχετίζονται με τη χρήση του γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τεύχος 6, σ. 60-62.
2. Δενδάκη, Α. & Κονιστή, Π. (2004). «Πρώτη ανάγνωση και γραφή των παιδιών με διαταραχές στο λόγο», *Μαθησιακές δυσκολίες & διαταραχές λόγου και ομιλίας*.
3. Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). «Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας», *Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*, εκδ. Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων – παιδαγωγικό ινστιτούτο.
4. Θωμαΐδου, Α. & Μαντούδης Στ. (2006). Τεστ ΑΛΦΑ, (2006). Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία.
5. Καμπανάρου, Μ. (2007). «Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας», Κεφάλαιο 2, *Των Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα*.
6. Κέντρο Παιδιού και Εφήβου (ΚΠΕ), Χίου. (2007). «Δυσκολίες στην ανάπτυξη της κίνησης & του λόγου» *Οι επιπτώσεις τους στη σχολική ζωή* Εκδ. Αιγέας: Χίος.
7. Κρόκου, Ζ. «Μαθησιακές Δυσκολίες», *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*.
8. Κωτσοπούλου, Α. «Μαθησιακές διαταραχές, Δυσλεξία & Γλωσσικές διαταραχές», *Ενότητα 3*.

9. Μάλαμα, Β. «Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών: Μια πολύπλοκη διαδικασία», *Μαθησιακές δυσκολίες & διαταραχές λόγου και ομιλίας*.
10. Μάρκου, Σπ. (1994). *Δυσλεξία: Αριστεροχειρία – Κινητική αδεξιότητα – Υπερκινητικότητα: Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Κεφ. Ε, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
11. Μαυρομάτη, Δ. (2004). «Δυσλεξία», *Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*, σ. 150-157, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
12. Μελάς, Δ. (1995). «Άτομα με ειδικές ανάγκες: Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις, προβλήματα πρόσληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης», *Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό συνέδριο, Τόμος Β΄, Κεφάλαιο Διαταραχές Λόγου*, σ. 510-513, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
13. Μπλάτσιου, Ι. (2010). «Πώς να διακρίνουμε την πιθανή εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών, όταν το παιδί βρίσκεται στην προσχολική ηλικία», *Προσέγγιση*, Τεύχος 13, σ. 2 – 3.
14. Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
15. Παντελιάδου, Σ. (2004). «Μαθησιακές Δυσκολίες», *Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, Τεύχος α΄, Κεφάλαια 4 - 5, Βόλος.
16. Παρασκευόπουλος, Ι. «Εξελικτική ψυχολογία», *Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Γενικές έννοιες και ορισμοί της εξελικτικής ψυχολογίας. Προγεννητική περίοδος – βρεφική ηλικία*. Τόμος 1, Κεφάλαιο 2, Αθήνα.

17. Πολυχρονοπούλου, Στ. (2001). «Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες», *Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*, Τόμος Α', Κεφάλαιο 10, Αθήνα.
18. Πόρποδας, Κ. (2003). «Η μάθηση και οι δυσκολίες της», *Γνωστική προσέγγιση*, Πάτρα.
19. Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
20. Τζουριάδου, Μ. (2008). Λ-α-Τ-ω Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας. Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Έργο: Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες.
21. Τζουριάδου, Μ & Μπάρμπας Γ. (2009). «Μαθησιακές Δυσκολίες», *Γνωστικές προσεγγίσεις*, Κεφάλαιο 4, σ. 40 – 41.
22. Φλωράτου, Μ. (2009). «Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά», *Διδακτικά προγράμματα για τη αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε Ανάγνωση, Γραφή και Ορθογραφία*, ένατη έκδοση, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
23. Φράγκος, Χρ. (2006). «Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης». *Θέματα σχετικά με τη μάθηση. Ψυχολογικές θεωρίες για τη μάθηση. Σχέσεις μάθησης και ψυχοπαιδαγωγικής*. 38^η έκδοση. Πέμπτο μέρος. Σελ. 271. Παιδαγωγική σειρά. Gutenberg: Αθήνα.

ΞΕΝΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Bley, N. S. & Thornton, C. A. (1995). *Teaching mathematics to the learning disabled*. (3rd ed.). Autsin, TX: Pro-ed.
2. Hunt, N. & Marshall, K. (2005). *Exceptional children and youth*. (4th ed.) Boston, MA: Houghton Mifflin.
3. Kaufman, N.L. (1980). Review of research in on reversal errors. *Perception and Motor Skills*, 51, 55-79.
4. Money, J. (1966). On Learning and not Learning to Read. In J. Money (Ed.), *The disabled reader: Education of the dyslexic child*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
5. Rothman, H. W. & Cosden, M. (1995). The relationship between self – perception of a learning disability and achievement, self – concept and social support. *Learning Disability Quarterly*. 18, 203 – 212.
6. Saddler, C.D. & Buckland, R.L. (1995). *Psychological reports*, 77, 483-490.
7. Satz, P. & Morris, R. (1981). Learning Disabilities subtypes: A review. In F.J. Pirozzolo & M.C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading*, pp. 109-144. New York: Academic Press.
8. Slobin, D. (1992), «Παιδιά και γλώσσα: Τα παιδιά μαθαίνουν με το ίδιο τρόπο σ' όλο τον κόσμο», *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τόμος Α': Γλώσσα (επιμ. Βοσνιάδου Σ.). Gutenberg: Αθήνα.
9. Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.

10. Swanson, H. L. (1994). Short – term memory and working memory. Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*.
11. Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory. Στο B. Y. L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities* (3rd ed.) (σελ. 41 – 92). San Diego, CA: Elsevier.
12. Tallal, P., (1980). Auditory Temporal Perception, Phonics, and Reading Disabilities in Children, *Brain and Language*.
13. Torgesen, J. K. (1984). Listening comprehension in LD children with adequate or poor short-term memory, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, State University of Florida.
14. Willows, D.M., & Terepocki, M. (1993). The relation of reversal errors to reading disability, In D.M. Willows, R. Kruk, & E. Corcos (Eds.), *Visual Processes in Reading and Reading Disabilities*, pp. 31-56. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

1. www.kpechios.gr
2. <http://www.iator.gr/2010/09/01/sxoliki-ctoimotita>
3. www.specialeducation.gr (πρόσβαση 01/03/2014)
4. <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=181&cid=67>
(πρόσβαση 09/03/2014)
5. http://www.proseggi.gr/bp_con/uploads/2010/11/November-2010.pdf
(πρόσβαση 09/03/2014)
6. <http://www.dyskolies.gr/files/ergaleia/odigies-atipa.pdf>
(πρόσβαση 09/03/2014)
7. <http://www.eduportal.gr/index.php/articles/special-edu/122-tsepas2>
(πρόσβαση 10/05/2014)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Λ-α-Τ-ω Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας (Τζουριάδου Μ.)

Ατομικό φυλλάδιο εξέτασης

Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας (8.0 – 15.11)	Όνομα		Αγόρι	Κορίτσι
		Έτος	Μήνας	Ημέρα
	Ημερομηνία Εξέτασης			
	Ημερομηνία Γέννησης			
	Ηλικία			
	Σχολείο			Τάξη

(Φύλλο εξέτασης α)

Υποδοκιμασίες	Αρχικοί βαθμοί
1. Προφορικό Λεξιλόγιο	
2. Λεξιλόγιο Συσχετισμού	
3. Κατανόηση Ανάγνωσης	
4. Αναγνώριση Λαθών	
5. Ακολουθία Προτάσεων	

6. Συνδυασμός Προτάσεων	
7. Ανάγνωση και Κατανόηση Ιστοριών	

Συνθέσεις	Αρχικοί βαθμοί	Τυπικοί Βαθμοί
Προσληπτικό Σύστημα		
Οργανωτικό Σύστημα		
Εκφραστικό Σύστημα		
Σημασιολογικό στοιχείο		
Μορφοσυντακτικό Στοιχείο		
Άθροισμα Τ.Β.		

Προφίλ του παιδιού

ΤΒ	Προσληπτικό Σύστημα	Οργανωτικό Σύστημα	Εκφραστικό Σύστημα	Σημασιολογικό στοιχείο	Μορφοσυντακτικό Στοιχείο
20	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
19	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
18	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
17	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
16	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
15	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
14	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
13	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
12	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
11	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
10	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
9	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
8	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
7	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
6	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
5	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
4	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
3	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
2	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
1	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕

Ατομικό φυλλάδιο εξέτασης

Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας (4.0 – 7.11)	Όνομα		Αγόρι	Κορίτσι
		Έτος	Μήνας	Ημέρα
	Ημερομηνία Εξέτασης			
	Ημερομηνία Γέννησης			
	Ηλικία			
	Σχολείο			Τάξη

(Φύλλο εξέτασης β)

Υποδοκιμασίες	Αρχικοί βαθμοί
1. Εικονο-λεξιλόγιο	
2. Λεξιλόγιο Συσχετισμού	
3. Προσληπτικό Λεξιλόγιο	
4. Προφορικό Λεξιλόγιο	
5. Άρθρωση	
6. Φωνημική Ολοκλήρωση	
7. Φωνημική Ανάλυση	

8. Φωνημική Διάκριση	
9. Μορφοσυντακτική κατανόηση	
10. Μορφοσυντακτική ολοκλήρωση	

Συνθέσεις	Αρχικοί βαθμοί	Τυπικοί Βαθμοί
Προσληπτικό Σύστημα (1,3,8,9)		
Οργανωτικό Σύστημα (2,6,7,10)		
Εκφραστικό Σύστημα (4,5)		
Σημασιολογικό στοιχείο (1,2,3,4)		
Φωνολογικό Στοιχείο (5,6,7,8)		
Μορφοσυντακτικό Στοιχείο (9,10)		
Άθροισμα Τ.Β.		

Προφίλ του παιδιού

ΤΒ	Προσληπτικό Σύστημα	Οργανωτικό Σύστημα	Εκφραστικό Σύστημα	Σημασιολογικό στοιχείο	Φωνολογικό Στοιχείο	Μορφοσυντακτικό Στοιχείο
20	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
19	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
18	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
17	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
16	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
15	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
14	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
13	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
12	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
11	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
10	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
9	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
8	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
7	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
6	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
5	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
4	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
3	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
2	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
1	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕

Προσχολική ηλικία
Δυσκολία αναγνώρισης τύπων αριθμών
Δυσκολία αντιστοίχισης ενός αριθμού με αυτό που αντιπροσωπεύει στην καθημερινότητα (π.χ. δεν συνδέουν τον αριθμό 3 με τη συλλογή 3 μολυβιών)
Αδύναμη μνήμη, ιδιαίτερα στη συγκράτηση αριθμών
Δυσκολία στη οργάνωση πραγμάτων σε μια λογική σειρά
Δυσκολία στην εκμάθηση μέτρησης

Εικόνα 4. Μορφή Δυσαριθμσίας



Εικόνα 5. Μορφή Δυσλαλίας