

Α.Τ.Ε.Ι ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΑΙ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ- ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ**



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ ΔΑΝΑΗ Α.Μ: 2011072

ΕΠΟΠΤΕΙΑ: ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	3
---------------	---

Ευχαριστίες.....	4
------------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Ορισμός λογοθεραπείας.....	5
--------------------------------	---

1.2 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών.....	6
---------------------------------------	---

1.3 Είδη μαθησιακών δυσκολιών.....	12
------------------------------------	----

1.4 Χαρακτηριστικά.....	18
-------------------------	----

1.5 Αίτια.....	38
----------------	----

1.6 Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών.....	42
--	----

1.7 Θεραπεία-αντιμετώπιση.....	50
--------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ

Εξέλιξη και επίπεδα κατάκτησης της γραφής.....	55
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

3.1 Έννοια και ορισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στη γραπτή έκφραση και ορθογραφία.....	63
--	----

3.2 Ορισμός δυσγραφίας.....	65
-----------------------------	----

3.3 Χαρακτηριστικά δυσγραφίας.....	68
------------------------------------	----

3.4 Αίτια δυσγραφίας.....	72
---------------------------	----

3.5 Διαγνωστικά εργαλεία.....	74
-------------------------------	----

3.6 Θεραπεία δυσγραφίας.....	76
3.7 Ορισμός δυσορθογραφίας.....	90
3.8 Χαρακτηριστικά δυσορθογραφίας.....	91
3.9 Αίτια δυσορθογραφίας.....	96
3.10 Αντιμετώπιση δυσορθογραφίας.....	96
3.11 Δυσγραφία και δυσορθογραφία σε δημοτικό και γυμνάσιο.....	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ:ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ-ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	
4.1 Ενδεικτικές ασκήσεις για τη δυσγραφία.....	105
4.2 Ενδεικτικές ασκήσεις για τη δυσορθογραφία.....	119
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	128

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην πτυχιακή αυτή εργασία γίνεται προσπάθεια να δοθεί αρχικά μια αναλυτική και σαφής εικόνα για το τι ακριβώς είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, ποια η σχέση τους με την λογοθεραπεία, ποια τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, τα συμπτώματα, η διάγνωση αλλά και η σωστή αντιμετώπιση τους. Γίνεται αναλυτική αναφορά στα διαγνωστικά εργαλεία για τις μαθησιακές δυσκολίες και τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους σε διάφορους τομείς όπως η κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, η επίδοση τους σε κάθε κατηγορία μαθημάτων ξεχωριστά, κ.α. Γίνεται επίσης αναφορά στην γραφή και τα επίπεδα της εξέλιξης της.

Σε ξεχωριστό κεφάλαιο αναλύονται οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες της δυσγραφίας και της δυσορθογραφίας κυρίως στα χρόνια του δημοτικού και του γυμνασίου, τα χαρακτηριστικά που τις προσδιορίζουν, τα αίτια εμφάνισης τους, τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την ανίχνευση τους αλλά και οι τρόποι αντιμετώπισης τους.

Στο τέλος της εργασίας δίνονται κάποιες ενδεικτικές ασκήσεις για την αντιμετώπιση της δυσγραφίας και της δυσορθογραφίας και την ενίσχυση των παιδιών στην επίδοσή τους.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την επιτυχή ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ πρώτα την κ. Παναγιώτα Βασιλοπούλου, καθηγήτρια και επόπτριά μου η οποία με την πολύτιμη βοήθειά της με συμβούλεψε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της προσπάθειας.

Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιτροπή για την υπομονή και τον χρόνο που διέθεσαν για την παρουσίαση της εργασίας.

Θα ήθελα, τέλος, να ευχαριστήσω και την οικογένειά μου για τις προσπάθειες και την στήριξη που μου παρείχαν όλο αυτό το διάστημα των σπουδών μου μέχρι το τέλος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Ορισμός λογοθεραπείας

Η λογοθεραπεία είναι η επιστήμη η οποία ασχολείται με την πρόληψη, την αξιολόγηση, τη διάγνωση, τη θεραπεία και την επιστημονική μελέτη των διαταραχών της ανθρώπινης επικοινωνίας σε παιδιά και σε ενήλικες.(Καμπανάρου, 2007)

Η λογοθεραπεία αποσκοπεί στην ανάπτυξη της εξωλεκτικής και λεκτικής επικοινωνίας, την καθαριότητα της ομιλίας και της φωνής και στην παραγωγή λόγου των βαρήκοων.

Η λογοθεραπεία ασχολείται με τις παρακάτω διαταραχές του λόγου:

- Διαταραχές άρθρωσης (δυσarthρίες, δυσλαλίες).
- Διαταραχές ρυθμού της ομιλίας (λογονευρώσεις,ταχυλαλίες,βραδυλαλίες, τραυλισμός).
- Μερικές ή ολικές διαταραχές προφορικής έκφρασης (κωφολαλία, αλαλία, υστερική αλαλία).
- Φωνητικές ανωμαλίες (αφωνία, δυσφωνία, ρινολαλία).
- Ανωμαλίες κατανόησης και έκφρασης (αφασίες, νευρολογικές διαταραχές, εγκεφαλικές κακώσεις).
- Γραμματικές/συντακτικές ανωμαλίες.
- Διαταραχές γραφής/ανάγνωσης.
- Μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, υπερκινητικότητα, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής). (www.ikidcenters.com)

1.2 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται παραδοσιακά σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών στην πρόσληψη και παραγωγή του προφορικού λόγου, αδυναμίες στον συλλογισμό καθώς και δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, οι οποίες όμως δεν προκύπτουν από αισθητηριακά, κινητικά, νοητικά, συναισθηματικά προβλήματα ή πολιτισμικές διαφορές και ελλιπή διδασκαλία.

Ο γενικός διαγνωστικός όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται στις ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφή και τα μαθηματικά που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού, ώστε να είναι κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης, στην οποία φοιτά το παιδί. Ο όρος αυτός παρόλο που αντικαταστάθηκε στο DSM-IV από την διαγνωστική κατηγορία των «Διαταραχών μάθησης», συνεχίζει να χρησιμοποιείται ευρύτατα.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολικά χρόνια. Εκδηλώνεται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά.

Ο όρος χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ για να περιγράψει τις ειδικές δυσκολίες μάθησης ενώ στη Βρετανία υπεργενικευμένα για να περιγράψει κάθε είδους πρόβλημα μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς.

Από τους παιδαγωγούς χρησιμοποιείται για κάθε μορφή σχολικής υποεπίδοσης, ενώ από τους γιατρούς για κάθε αναπτυξιακή διαταραχή.

Τον όρο «Μαθησιακές δυσκολίες» πρώτος τον εισήγαγε ο Samuel Kirk το 1962. Το 1968 ο ορισμός προτάθηκε από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή των

ΗΠΑ υπό την εποπτεία του Kirkκαι ενσωματώθηκε από το Κογκρέσο στο νόμο για την εκπαίδευση όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ο Kirkλοιπόν, ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με τον εξής τρόπο:

«Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις, όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία, κ.λπ.

Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή τέλος σε ανεπαρκείς κοινωνικές συνθήκες».

Ο Kirkκαταλήγει ότι «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες».(Kirk,1972. Πολυχρονοπούλου, 1989.Τζουριάδου, 1990. Σακκάς Β., 2002).

Ένας από τους πρώτους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς που στοιχεία του έχουν ενσωματωθεί σε όλους τους μεταγενέστερους, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Bateman (1965). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό:

«Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα σε εμφανή

δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».

Το 1987, η Εθνική Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities), ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα και μελέτη κατέληξε σ' έναν ορισμό στον οποίο επιχειρήθηκε να συγκεραστούν στοιχεία των προηγούμενων ορισμών και απόψεων που έχει δοθεί από τον Hammill και ο οποίος τείνει να γίνει γενικά αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα.

Και ο ορισμός είναι:

«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή), ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990).

Το National Joint Committee έκανε επιπλέον τις ακόλουθες επισημάνσεις:

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

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

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

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

Αργότερα ο ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA (Kavale&Forness, 2000) είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ'αυτόν:

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

Πηγή: Τρίγκα Δ. Ελένη-Μερτίκα (2010) Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» (learning disorders) χρησιμοποιείται εδώ και μερικές δεκαετίες (Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2006:265). Ωστόσο, ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών έχει αποτελέσει το μεγάλο πρόβλημα των επιστημόνων που ασχολούνται με το αντικείμενο (Τσακμάκη, 2010:38).

Όπως αναφέρει και η Μ. Τζουριάδου (1995), οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια κατάσταση πολυκαθοριζόμενη, με πολλαπλές εκδηλώσεις και συμπτωματολογία, που μεταβάλλεται από ηλικία σε ηλικία. Σύμφωνα με τη Lerner (1993), οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι μια απλή κατάσταση αλλά μια κατηγορία από σχετιζόμενες και, εν μέρει, αλληλεπικαλυπτόμενες καταστάσεις. Οι διαφορετικοί ορισμοί που έχουν δοθεί φαίνεται να αντικατοπτρίζουν τον επιστημονικό χώρο από τον οποίο προέρχονται οι συντάκτες τους, τις διαφορετικές επιστημολογικές τους θεωρήσεις και το πνεύμα της εποχής που συντάχθηκαν (Τσακμάκη, 2010:39).

Έτσι διαμορφώθηκαν δύο κυρίως τάσεις, η ιατροκεντρική και η παιδαγωγικοκεντρική (Μαρκοβίτης&Τζουριάδου, 1991:14). Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne (1971) και του Myklebust (1968). Οι παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί επικεντρώνουν το πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών στη δυσκολία σχολικής επίδοσης. Οι πιο γνωστοί είναι της Bateman (1965) και του Kirk (1972) (Τζουριάδου& Μπάρμπας, σελ.6).

Ο Lyon και οι συνεργάτες του (2001) επισημαίνουν ότι «Η πραγματική τραγωδία είναι ότι η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει αλλάξει τα τελευταία 30 χρόνια, παρά την ολοκλήρωση σημαντικών ερευνών τα τελευταία 15 χρό-

νια». Η τελευταία αναθεώρηση του νόμου για την ειδική αγωγή στις Η.Π.Α. (IDEIA, 2004) υιοθετεί τον παρακάτω ορισμό:

A) Γενικά: Ο όρος «Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία» σημαίνει μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, ομιλούμενη ή γραπτή, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται με ατελή ικανότητα στην ακρόαση, τη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία ή τους μαθηματικούς υπολογισμούς.

B) Διαταραχές που περιλαμβάνονται: Αυτός ο όρος περιλαμβάνει καταστάσεις όπως αντιληπτικές διαταραχές, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία.

Γ) Διαταραχές που δεν περιλαμβάνονται: Ο όρος δεν περιλαμβάνει προβλήματα μάθησης που είναι το αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών ή νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικών, πολιτιστικών ή οικονομικών μειονεκτημάτων [Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004 – Sec. 602(30)(A)] (Δαρβούδης, 2010:64).

Σύμφωνα με τον Γεώργιο Δ. Δράκο, η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών θα πρέπει να οριστεί ως εξής:

«Μαθησιακό πρόβλημα» είναι ένας όρος ευρύς, που εμπεριέχει τόσο τις μαθησιακές δυσλειτουργίες όσο και τις μαθησιακές διαταραχές. Το μαθησιακό πρόβλημα συντελεί στην περιορισμένη ικανότητα του ανθρώπου για κοινωνική προσαρμογή, ενώ επιδρά δυσμενώς σε κάθε ψυχοδιανοητική και μαθησιακή δεξιότητα».

Με τον όρο «μαθησιακή δυσλειτουργία» εννοούμε τη συγκεκριμένη κατάσταση ενός ατόμου, με συγκεκριμένη αιτιολογία, ψυχοδιανοητικών λειτουργιών, που έχει ως αποτέλεσμα να επιβραδύνεται σημαντικά η όλη ψυχοδιανοητική και μαθησιακή εξέλιξη του ατόμου.

Με τον όρο «μαθησιακή διαταραχή» εννοούμε τη μερική, λιγότερο βαθιά και συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος μαθησιακή δυσκολία ενός ατόμου με κάποιες επιδράσεις στη ψυχοδιανοητική και κοινωνική ανάπτυξη του, που μπορεί να αντιμετωπιστεί με τους κατάλληλους παιδοψυχολογικούς χειρισμούς. Αν ωστόσο δεν ληφθούν έγκαιρα τα κατάλληλα ψυχοπαιδαγωγικά μέτρα, το πρόβλημα μπορεί να εξελιχθεί σε γενικευμένη μαθησιακή διαταραχή. (Δράκος, 2003).

1.3 Είδη μαθησιακών δυσκολιών

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το είδος της δυσκολίας. Οι κατηγορίες αυτές διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και είναι:

- A) Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία.
- B) Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία).
- Γ) Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην γραπτή έκφραση-ορθογραφία (δυσορθογραφία).
- Δ) Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά-αριθμητική (δυσαριθμησία).

Στο DSM-IV, οι μαθησιακές δυσκολίες-διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003):

1. Διαταραχή της Ανάγνωσης.
2. Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης.
3. Διαταραχή των Μαθηματικών.
4. Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Το 1937, ο Samuel Orton δημοσίευσε τη δική του θεωρία, σύμφωνα με την οποία, η διαταραχή της ανάγνωσης ήταν αποτέλεσμα καθυστέρησης της πλαγίωσης (lateralization) και όχι κάποιου εγκεφαλικού τραύματος, όπως υποστήριζε προηγουμένως ο Hinshelwood (1917). Η υπόθεση αυτή οδήγησε στη διεξαγωγή ενός πολύ μεγάλου αριθμού νευροψυχολογικών ερευνών, οι οποίες συνέκριναν τις πλαγιωμένες διεργασίες παιδιών τα οποία αντιμετώπιζαν διαταραχές ανάγνωσης με τις αντίστοιχες διεργασίες παιδιών που ανήκαν στις ομάδες μαρτύρων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ήταν συνήθως ασαφή. Η συμβολή όμως του Orton στην αντιμετώπιση της διαταραχής αυτής οδήγησε το 1949 στη δημιουργία της εταιρίας δυσλεξίας η οποία έφερε και το όνομά του (Orton Dyslexia Society). Από τότε, ο όρος «δυσλεξία» άρχισε να χρησιμοποιείται συχνά τόσο από κλινικούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς και, στις μέρες μας, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ακόμη σε αρκετές περιπτώσεις ως συνώνυμος των όρων της διαταραχής της ανάγνωσης και της μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση.

Η πλησιέστερη κατανόηση της φύσης της διαταραχής της ανάγνωσης προϋποθέτει τη γνώση των βασικών σταδίων που ακολουθεί η φυσιολογική πορεία εκμάθησης της ανάγνωσης. Ο μηχανισμός της ανάγνωσης βασίζεται καταρχήν στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ των γραμμάτων (γραφημάτων) και των ήχων

(φωνημάτων) της γλώσσας. Η διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί συνήθως τα εξής βήματα: α) το άτομο εστιάζει την προσοχή του στα γραμμένα σύμβολα (γράμματα) και ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο, β) Αντιστοιχεί κάθε γραπτό σύμβολο στην ηχητική του αναπαράσταση, γ) Στη συνέχεια κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες, δ) Με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων, οικοδομεί ιδέες και παραστάσεις, ε) Έπειτα, συγκρίνει τις καινούργιες ιδέες και παραστάσεις με τις ήδη υπάρχουσες στη μνήμη, στ) Τέλος, αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στη μνήμη.

Επομένως, ο μηχανισμός της ανάγνωσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, για την κατανόηση της οποίας το παιδί χρειάζεται να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια.

Για το λόγο αυτόν, το παιδί που μαθαίνει να διαβάζει είναι στην αρχή υπερβολικά αργό και δυσκολεύεται στην προσπάθεια κατανόησης της πολυπλοκότητας των συνδυασμών των γραμμάτων. Αυτή η νοητική διαδικασία απαιτεί την καλή λειτουργία ενός πολύπλοκου δικτύου εγκεφαλικών κυττάρων τα οποία συνδέουν τα κέντρα όρασης, γλώσσας και μνήμης (NIMH, 1996). Το παραμικρό πρόβλημα σε οποιαδήποτε απ' αυτές τις περιοχές είναι πιθανό να οδηγήσει σε δυσκολίες στην ανάγνωση. Το πιο κοινό χαρακτηριστικό των διαταραχών ανάγνωσης αφορά τη δυσκολία του παιδιού να διακρίνει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει. Αυτό το έλλειμμα είναι καθοριστικής σημασίας γιατί οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Η διαταραχή της ανάγνωσης έχει διερευνηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή διαταραχή. Στον ορισμό και τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV διευκρινίζεται πως για τη διάγνωση της διαταραχής αυτής η αναγνωστική επίδοση του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη σε σχέση

με τη νοημοσύνη και τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, ενώ παράλληλα το αίτιο αυτής της δυσκολίας δεν πρέπει να σχετίζεται με κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα.

Τυπικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης είναι καθρεπτισμοί (σ/δ, 3/ε), οι αντιμεταθέσεις (σταυρός/ στραβός, αργός/ αγρός), οι αναστροφές (μ/η) και οι παραλείψεις (σύνεση αντί σύνθεση, πέρα αντί πέτρα). Το βασικό έλλειμμα το οποίο σχετίζεται με τις διαταραχές ανάγνωσης αφορά πρωταρχικά τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης-δηλαδή την αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μια λέξη-σε συνδυασμό με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων (Olsonetal, 1994· Stanovitch, 1994). Στην περίπτωση όπου το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει τη φωνολογική δομή της γλώσσας και να αναγνωρίσει αυτόματα απλές λέξεις, τότε είναι πολύ πιθανό να υπάρξει πρόβλημα στην αναγνωστική του ικανότητα (Adams, 1990· Blachman, 1991).

Η αργή και κοπιαστική αποκωδικοποίηση και αναγνώριση απλών λέξεων απαιτεί ουσιαστική προσπάθεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ικανότητας του παιδιού να συγκρατήσει το βασικό νόημα μιας πρότασης ή, ακόμη περισσότερο, μιας ολόκληρης παραγράφου. Το παιδί με διαταραχές ανάγνωσης στερείται των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνται για τη στοιχειώδη ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή (Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2006:268-270).

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Οι διαταραχές στη διαδικασία της γραφής συζητούνται από τη δεκαετία του 1960 (Hooperetal, 1994). Ήδη όμως το 1867, ο Ogle είχε χρησιμοποιήσει τον όρο

«αγραφία» προκειμένου να περιγράψει τη σχέση μεταξύ αφασίας και αγραφίας και να καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι δύο διαταραχές δε σχετίζονται μεταξύ τους.

Στο πρώτο ήμισυ του περασμένου αιώνα, αρκετοί ερευνητές, μέσα από τη κλινική παρατήρηση, επιχείρησαν τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προφορικής και της γραπτής έκφρασης (Head, 1926· Goldstein, 1948), και το 1992 ο Wong διατύπωσε την άποψη πως οι διαταραχές αυτές είναι κλινικά σημαντικές αφού συχνά σχετίζονται με διαταραχές ανάγνωσης. Ο Wong (1992) υποστήριξε πως τα προβλήματα στη γραπτή έκφραση σηματοδοτούν την ύπαρξη και άλλων μαθησιακών δυσκολιών, επειδή σε αυτές τις περιπτώσεις εμπλέκονται οι ίδιες μεταγνωσιακές διεργασίες, όπως είναι για παράδειγμα η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και ο σχεδιασμός. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως τα περισσότερα, αν όχι όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν και προβλήματα σε έναν τουλάχιστο τομέα που αφορά τη γραπτή έκφραση, όπως για παράδειγμα το συλλαβισμό, τη δομή, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία (Hooperetal., 1994).

Τα παιδιά με διαταραχές στη γραπτή έκφραση δεν έχουν συνήθως δυσκολίες μόνο στη γραφή αλλά ενδέχεται να δυσκολεύονται και σε άλλες δραστηριότητες που απαιτείται καλός συντονισμός χεριού-ματιού. Οι δάσκαλοι συχνά αναφέρουν πως τα παιδιά αυτά γράφουν μικρότερα και λιγότερο ενδιαφέροντα κείμενα και πως η οργάνωση του γραπτού τους δεν είναι καλή (Hooperetal, 1994).

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, οι δεξιότητες γραφής του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία, το νοητικό του επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Επίσης, στην περίπτωση όπου υπάρχει αισθητηριακό πρόβλημα, οι

δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως συνοδεύουν το πρόβλημα αυτό.

Στο ICD-10, η διάγνωση περιορίζεται στην ειδική διαταραχή του συλλαβισμού, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η μια ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, χωρίς όμως να υπάρχει ιστορικό ειδικής διαταραχής στην ανάγνωση (Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2006:271).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία, Δυσαναγνωσία, Δυσορθογραφία, Δυσαριθμησία παρουσιάζουν δυσκολίες σε βασικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία, η γραφή και η αριθμητική. Η ηλικία και το νοητικό επίπεδο του παιδιού έχει αποδειχθεί ότι δε σχετίζονται με αυτές τις δυσκολίες. Η Δυσλεξία αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών και σχετίζεται με τη δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και στην ανάγνωση. Πολύ συχνά, όταν γίνεται αναφορά στην δυσλεξία, συγχέονται δύο όροι, η επίκτητη δυσλεξία, η οποία εμφανίζει αδυναμίες λόγω τραυματισμών στο κεντρικό νευρικό σύστημα (Πόρποδας, 1981, Thomson, 1990) και η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία, η οποία εμφανίζει αδυναμίες χωρίς ξεκάθαρες αιτίες (Pumfrey, 1997). Η μεν δεύτερη διακατέχεται από ασυμφωνίες σχετικές με τις δεξιότητες και τις κατακτήσεις των παιδιών (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία Δυσλεξίας OrtonSociety (1994) «η Δυσλεξία είναι μια δυσλειτουργία που έχει νευρολογική και συχνά κληρονομική βάση και η οποία συνδέεται με την κατάκτηση και την επεξεργασία της γλώσσας. Διαφέροντας ως προς τον βαθμό σοβαρότητας εκδηλώνεται ως δυσκολία στην πρόσληψη και έκφραση της γλώσσας, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική». (OrtonDyslexiaSociety, 1994). Επειδή η δυσλεξία

είναι μια έννοια πολυσύνθετη, έχουν παρουσιαστεί αμφιλεγόμενα σημεία θεώρησης με αποτέλεσμα ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση της να είναι αλληλοσυγκρουόμενα. Σύμφωνα με τη Μαυρομάτη είναι μια εξαιρετική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και στην ανάγνωση, δυσανάλογη προς το νοητικό επίπεδο και την ηλικία καθώς και επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας (Μαυρομάτη, 1995).

Στο ICD-10, οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

1. Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης.
2. Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού.
3. Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων.
4. Μικτή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων.
5. Άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων.
6. Αναπτυξιακή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων, μη Καθοριζόμενη.

1.4 Χαρακτηριστικά

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αποκλίνουν από το επίπεδο της τάξης τους περίπου ένα χρόνο, ιδιαίτερα στις πρώτες σχολικές βαθμίδες. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται αρχικά στην ανάγνωση και αργότερα στο γραπτό λόγο.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό αναφέρονται σε μια «ανομοιογενή ομάδα διαταραχών». Αυτό πρακτικά σημαίνει πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να έχουν μερικά ή όλα τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στον ορισμό.

Το χαρακτηριστικό στοιχείο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που είναι γενικά παραδεκτό, είναι ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό που διαθέτουν και στη σχολική τους απόδοση και αυτό επηρεάζει σημαντικά και την καθημερινή τους ζωή.

Γενικά ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, αν και ευφυής δεν μπορεί να διαβάσει και να γράψει σε ικανοποιητικό επίπεδο για την ηλικία του. Χαρακτηρίζεται συχνά ως τεμπέλης, απρόσεκτος, ανώριμος. Τα καταφέρνει στα προφορικά αλλά όχι στα γραπτά. Είναι συχνά ταλαντούχος στα εικαστικά, τα τεχνικά, το θέατρο, τη μουσική. Μαθαίνει καλύτερα μέσω της εμπράγματης εμπειρίας, των επιδείξεων, του πειραματισμού, της παρατήρησης και των οπτικών βοηθημάτων. Σχεδόν αυτόματα απαντά σε ερωτήσεις και προβλήματα και κατά κανόνα, δίνει λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχει καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσει.

Σύμφωνα με την DianaKerrη ομάδα των ανθρώπων που προσδιορίζεται υπό τον όρο «μαθησιακή δυσκολία», θα παρουσιάσει μία σημαντική δια βίου κατάσταση η οποία διακρίνεται από τρεις πτυχές:

- Μειωμένη ικανότητα να κατανοήσει καινούργιες ή περίπλοκες πληροφορίες ή να χρησιμοποιήσει καινούργιες δεξιότητες.
- Μειωμένη ικανότητα να ανταπεξέλθουν σε καταστάσεις ανεξάρτητοι και αυτόνομοι.
- Και παρουσιάζουν μία κατάσταση που ξεκίνησε πριν την ενήλικη ζωή τους με διαρκή επιρροή στην ανάπτυξη του ατόμου.

Συχνά η σοβαρότητα της μαθησιακής δυσκολίας υπολογίζεται και με βάση τον δείκτη νοημοσύνης. Οι ευρύτερες κατηγορίες είναι οι ακόλουθες:

- Ήπια μαθησιακή δυσκολία- IQ 70-50
- Μέτρια μαθησιακή δυσκολία-IQ 50-35
- Σοβαρή μαθησιακή δυσκολία-IQ 35-20
- Πολύ σοβαρή μαθησιακή δυσκολία-IQ χαμηλότερο από 20.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες καλύπτει ένα μεγάλο εύρος καταστάσεων. Οι καταστάσεις αυτές έχουν ποικίλες μορφές και πολύ διαφορετικές συνέπειες για τα άτομα που τις παρουσιάζουν. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι άνθρωποι με ποικίλες ικανότητες και προσωπικότητες. Όπως και τα άτομα χωρίς κάποια μαθησιακή δυσκολία, η ζωή τους είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας τους, των ιστορικών και πολιτισμικών προσδοκιών αλλά και της γενετικής τους κληρονομιάς. (Diana Kerr, 2003).

Σύμφωνα με την Penny Hutchins Paquette και την Cheryl Gerson Tuttle, οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν τα άτομα στους ακόλουθους τομείς:

Α.Στην προσοχή. Παρατηρείται πρόβλημα στην συγκέντρωση.

- Η προσοχή του ατόμου αποσπάται εύκολα.
- Το άτομο δυσκολεύεται στο να δώσει προσοχή σε λεπτομέρειες.
- Δεν μπορεί να διαχειριστεί πολλαπλά καθήκοντα.
- Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες.
- Έχει μειωμένο έλεγχο της παρόρμησης του αφού συχνά μιλάει και δρα χωρίς να σκέφτεται.
- Παρατηρείται υπερδραστηριότητα.
- Το άτομο είναι συχνά αφηρημένο.
- Έχει ανυπομονησία.

- Έχει νευρική φύση.

Β. Στις επικοινωνιακές δεξιότητες.

- Παρουσιάζεται πρόβλημα στον γραπτό και προφορικό λόγο.
- Δυσκολία στην καταγραφή των σκέψεων σε γραπτό λόγο.
- Φτώχη γραμματική.
- Αδυναμία στην ορθογραφία.
- Αδυναμία στην αντιγραφή πληροφοριών από κείμενο ή από πίνακα.
- Αργή γραφή.
- Αδύναμος/άσχημος γραφικός χαρακτήρας.
- Δυσκολία στην κατανόηση προφορικού λόγου.
- Δυσκολία στην ακριβή έκφραση των σκέψεων.
- Αδυναμία στη σωστή χρήση της γραμματικής.
- Πρόβλημα στην κατανόηση άγνωστων/καινούργιων θεμάτων και στη συζήτηση πάνω σε αυτά.
- Δυσκολία στην περιγραφή ιστορίας με τη σωστή σειρά.
- Δυσκολία στην υλοποίηση προφορικών οδηγιών/εντολών.

Γ. Στα μαθηματικά.

- Δυσκολία σε βασικούς υπολογισμούς.
- Ελλιπής προσοχή σε εργασίες επίλυσης προβλημάτων.
- Δυσκολία στην εύρεση σωστών σημείων στην κόλλα εργασίας.
- Αδυναμία στη στοίχιση στηλών.
- Σύγχυση αριθμών (το 6 με το 9 π.χ. ή το 17 με το 71).
- Αδυναμία κατανόησης βασικών συμβόλων (+, -, %, κ.λπ.).

- Δυσκολίες με τις έννοιες χρόνου και κατεύθυνσης.
- Δυσκολία στον έλεγχο βιβλιαρίου επιταγών.
- Πρόβλημα με τις αλλαγές.
- Πρόβλημα με τη μουσική.
- Αδύναμος συντονισμός.
- Δυσκολία στο να θυμάται τα βήματα ή την αλληλουχία βημάτων και οδηγιών σε αθλήματα.
- Πρόβλημα στον υπολογισμό βαθμολογίας.
- Δυσκολία σε εκτιμήσεις/υπολογισμούς.

Δ.Στις μη λεκτικές ικανότητες.

- Έλλειψη συντονισμού ή/και ισορροπίας.
- Προβλήματα στη λεπτή κινητικότητα (στην ζωγραφική, στην γραφή, στην αντι-γραφή, κ.λπ.).
- Πιθανή προσοχή σε λεπτομέρειες και αδυναμία στην παρατήρηση της συνολικής εικόνας.
- Αδυναμία στην κατανόηση της γλώσσας του σώματος.
- Πρόβλημα με τα κοινωνικά του ένστικτα.
- Αδυναμία στην κατανόηση των προθέσεων/σκοπών άλλων ανθρώπων.
- Δυσκολία στην συζήτηση.
- Έχει την τάση να ‘‘χάνεται’’.
- Δυσκολία στην κατανόηση χαρτών, διαγραμμάτων, γραφημάτων,κ.λπ.

Ε. Στην οργάνωση.

- Πρόβλημα με την οργάνωση σε όλους τους τομείς.

- Δυσκολία στην διαχείριση του χρόνου.
- Δυσκολία στην έναρξη δραστηριοτήτων/αναβλητικότητα.
- Αδυναμία στο να θυμηθεί εργασίες του σχολείου.
- Απώλεια εγγράφων, βιβλίων, κλειδιών, κ.λπ.

ΣΤ. Στο διάβασμα.

- Αργό διάβασμα.
- Πρόβλημα στην ορθογραφία.
- Δυσκολία στην περίληψη και στην περιγραφή.
- Φτωχό λεξικό.
- Φτωχή κατανόηση και ανάκληση πληροφοριών.
- Δυσκολία στην λήψη σημειώσεων.
- Αδύναμη συγκέντρωση την ώρα της ανάγνωσης.
- Προβλήματα στην οργάνωση και ολοκλήρωση γραπτών εργασιών.
- Δυσκολία στην αναγνώριση θεμάτων.
- Δυσκολία στην απάντηση ανοικτού τύπου ερωτήσεων.
- Ανάγνωση λέξεων και γραμμάτων χωρίς σειρά.
- Παράκαμψη λέξεων και προτάσεων.
- Δυσκολία με αφηρημένες έννοιες.
- Δυσκολία στην ολοκλήρωση εργασιών. (PennyHutchinsPaquette, 2006)

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σχεδόν πάντα και τα εξής γνωστικά χαρακτηριστικά:

Α. Προβλήματα αισθητηριακής αντίληψης και επεξεργασίας.

Οι πρώτοι παράγοντες που «ενοχοποιήθηκαν» ως αίτια των μαθησιακών δυσκολιών ήταν αυτοί της οπτικής και έπειτα της ακουστικής αντίληψης.

Σήμερα έχει καταστεί σαφές πως δεν υπάρχουν προβλήματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς των ματιών και των αυτιών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά με την επεξεργασία των πληροφοριών που προσέρχονται στο γνωστικό μηχανισμό των παιδιών από αυτούς.

Προβλήματα υπάρχουν στην οπτική επεξεργασία των πληροφοριών αλλά και στην ακουστική τους επεξεργασία. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατό να έχουν προβλήματα στην αντίληψη σχέσεων χώρου (Wong, 1998). Τα μικρότερα από αυτά αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα με τις σχέσεις του χώρου γύρω τους σε σημείο που να χαρακτηρίζονται από αδεξιότητα και δυσκολίες στην κίνησή τους μέσα στην τάξη ή στο σπίτι. Ακόμη, μπορούν να συγχέουν το δεξί με το αριστερό, να δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν μια κατεύθυνση ή την αλλαγή της και γενικά να προσανατολίζονται στο χώρο (Satz&Morris, 1981). Οι δυσκολίες αυτές αλλοιώνονται με το πέρασμα του χρόνου και στην εφηβεία γίνονται πλέον δυσκολίες στην αντίληψη των χωρικών σχέσεων στη σελίδα ενός βιβλίου ή τετραδίου ή αδυναμία κατανόησης ενός σχεδιαγράμματος ή ενός εννοιολογικού χάρτη.

B. Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης, λόγου και ομιλίας.

Οι δυσκολίες αυτές περιλαμβάνουν, κυρίως προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου. Τα προβλήματα στον προφορικό λόγο μπορεί να είναι (Πολυχρονοπούλου, 1989):

1. Το παιδί όταν μιλάει, χρησιμοποιεί συνήθως απλές λέξεις και φράσεις με απλή σύνταξη και γραμματική.
2. Μπορεί να έχει προβλήματα με τους χρόνους των ρημάτων ή με τις αντωνυμίες.
3. Να παραλείπει λέξεις ή καταλήξεις.
4. Να μη χρησιμοποιεί κατάλληλες λέξεις για να εκφράσει συγκεκριμένες σκέψεις του, με αποτέλεσμα να γίνεται συχνά μη κατανοητό.
5. Μπορεί να εισάγει παραπανίσιες λέξεις στις προτάσεις του.
6. Να εκφράζει τις ιδέες και σκέψεις του κομματιαστά.
7. Να έχει δυσκολίες άρθρωσης.
8. Να δυσκολεύεται διαρκώς να βρει τις κατάλληλες λέξεις, όταν μιλάει, με αποτέλεσμα να κομπιάζει συνέχεια ή να εγκαταλείπει τη συζήτηση.

Αρκετοί μικροί μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες λόγου και ομιλίας φυσιολογικά μεν αλλά με βραδύτερο ρυθμό-φαινόμενο πιο συχνό στα αγόρια, γι' αυτό συνήθως γονείς εκπαιδευτικοί αλλά και ειδικοί δεν εκδηλώνουν ανησυχία για το γεγονός.

Για ορισμένα όμως παιδιά οι δυσκολίες αυτές αποδεικνύονται σοβαρότερες και όχι πρόσκαιρες με αποτέλεσμα να απαιτείται έγκαιρος εντοπισμός και κατάλληλη παρέμβαση ώστε να μην υπάρχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες τόσο στην γλωσσική τους επικοινωνία όσο και στη σχολική τους επίδοση.

Οι τρεις βασικοί τομείς προβλημάτων λόγου και ομιλίας (δυσκολίες άρθρωσης, έκφρασης και κατανόησης) μπορεί να εμφανίζονται μεμονωμένα ή και σε συνδυασμό. Οι συνηθέστεροι συνδυασμοί δυσκολιών που εμφανίζονται σε μαθητές γενικών σχολείων είναι: α) δυσνόητη ομιλία και μη αυθόρμητος λόγος χωρίς όμως δυσκολία κατανόησης και β) ευκρινής ομιλία αλλά δυσκολία κατανόησης και περιορισμένη γλωσσική έκφραση (Locke, 1995).

Γ.Δυσκολία στην κατανόηση και μνήμη κειμένων.

Κατά τους Paris και Myers, 1981, τα άτομα με προβλήματα ανάγνωσης δεν συνειδητοποιούν όσο πρέπει την έλλειψη κατανόησής τους, του κειμένου. Επίσης, κατά τους Worden και Nakamura, 1983, τα άτομα με προβλήματα μάθησης παρουσιάζουν κάπως ελαττωμένη συναίσθηση μικροδιαφορών σε σημασία του περιεχομένου ενός κειμένου. Εν τούτοις, παρότι οι Worden, Malmgren και Gaboyrie, 1982, παρατηρούν πως τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες θυμούνται (αναπλάθουν) μια συντομευμένη έκδοση της ιστορίας που διάβασαν με λιγότερες λέξεις και θέματα, δεν παρατηρούν διαφορές σε ποιοτικές ενδείξεις, όπως παραμορφώσεις, προσθέσεις, αφαιρέσεις, κ.α.

Υπάρχουν ενδείξεις, ακόμα, πως άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μειονεκτούν στη χρήση στρατηγικών που θα τους επιτρέψουν να απομνημονεύσουν σωστά κάποια κείμενα (Petersen, Bransford, Morris and Stein, 1980).

Δ. Διαταραχές της μνήμης

Η μνήμη αναφέρεται στην ανάπλαση λεκτικών ή μη λεκτικών εμπειριών. Η ανικανότητα να θυμηθούμε λέξεις και κατευθύνσεις είναι παραδείγματα ανικανότητας λεκτικής μνήμης. Τα προβλήματα μνήμης μπορεί να σχετίζονται με ένα ειδικό κανάλι (δυσκολίες οπτικής μνήμης ή ακουστικής μνήμης). Υπάρχουν προβλήματα που σχετίζονται με την άμεση ή βραχυπρόθεσμη μνήμη ακουστικών ή οπτικών ακολουθιών, την μακροπρόθεσμη μνήμη και τη μηχανική που δηλώνει επανάληψη χωρίς κατανόηση (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Έχει παρατηρηθεί πως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν πολύ λιγότερο από τα άλλα παιδιά σε ελεύθερη ανάκληση για λίστες λέξεων που ανήκουν στην

ίδια κατηγορία, αλλά και για λίστες με άσχετες μεταξύ τους λέξεις. Δεν θυμούνται πολύπλοκες οδηγίες. Έχουν φτωχή βραχυπρόθεσμη μνήμη για ακολουθίες αλλά και για πληροφορίες που δεν έχουν βιωθεί.

Επίσης και για μη λεκτική μνήμη αποδίδουν λιγότερο. Πολλοί ερευνητές αποδίδουν αυτήν τη μειωμένη απόδοση σε δοκιμασίες μακροπρόθεσμης μνήμης σε μειωμένη χρησιμοποίηση μνημονικών στρατηγικών και μεθόδων που οργανώνουν το προς απομνημόνευση υλικό (DallagoetMoely, 1980. Wong et. Al.,1977. Ceci, Lea et Ringstrom, 1980. Howeet.al.1984 στοΜίχου, 1990).

Εκτός από την έλλειψη μνήμης κάποιων λέξεων ή νοημάτων παρατηρείται και καθυστέρηση (η λέξη δεν έρχεται αμέσως) σε σχετικές δοκιμασίες (Anderson 1965, Fried-Oken 1984).

Ε.Προβλήματα στην διατήρηση της προσοχής.

Ορισμένα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλειμματική προσοχή, η οποία μπορεί να συνοδεύεται από υπερκινητικότητα. Αποτέλεσμα της ελλειμματικής προσοχής είναι η αδυναμία συγκέντρωσης στο προς μάθηση αντικείμενο, γεγονός που οδηγεί σε αργό ρυθμό προόδου και σε ποικιλία λαθών. Η ελλειμματική προσοχή επιβάλλει ιδιαίτερες ρυθμίσεις από άποψη μεθόδων διδασκαλίας και παρουσίασης της γνώσης, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά δύσκολα μαθαίνουν μέσω της μίμησης και χρειάζονται συχνές αλλαγές δραστηριοτήτων, προκειμένου να διατηρήσουν την προσοχή τους στο μάθημα. Συχνά το παιδί δεν συνειδητοποιεί την διάσπαση προσοχής.

Για μερικούς, η παρορμητικότητα που αναφέρθηκε πριν, έχει σχέση με τα σοβαρά προβλήματα στη διατήρηση της προσοχής που παρουσιάζει το παιδί με προβλή-

ματα μάθησης. Όσο μικρότερος είναι ο χρόνος συγκέντρωσης και προσοχής του παιδιού, τόσο σοβαρότερο αποδεικνύεται το πρόβλημα του.

Γι' αυτό ένας από τους πιο συνηθισμένους χαρακτηρισμούς που ακούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εδώ και πολλά χρόνια είναι αυτός του «απρόσεκτου» (ο άλλος είναι του «τεμπέλη»).

Η παρατήρηση είναι σωστή γιατί η διάσπαση προσοχής είναι ένα από τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, δεν μπορεί όμως κάποιος να κατηγορήσει τα παιδιά γι' αυτό.

Η διάσπαση προσοχής και συγκέντρωσης φαίνεται να οφείλεται στην έλλειψη ή/και αναποτελεσματική εφαρμογή οργανωτικών στρατηγικών (Bender, 1985) αλλά και στην ευπάθεια κινήτρων και έλλειψη ενδιαφέροντος (Smith, 2004).

Το σημαντικότερο όμως έλλειμμα δημιουργείται μεταξύ των 11 και 13 ετών, όταν τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν ένα τεράστιο άλμα στην ικανότητα προσοχής τους. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όντας τουλάχιστον δύο χρόνια πίσω σε αυτήν τη δεξιότητα, δεν μπορούν να καλύψουν-γεφυρώσουν αυτή τη διαφορά και χάνουν το άλμα αυτό, μιας και κλείνει το «αναπτυξιακό παράθυρο». Έτσι μένουν πολύ πίσω από τους υπόλοιπους τυπικούς συμμαθητές τους όσον αφορά στην προσοχή (Conte, 1998).

ΣΤ. Έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης. Ελλιπής χρήση στρατηγικών μνήμης και μάθησης.

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά διαθέτουν ανεπαρκείς γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται σε τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές στα

κριτήρια επιλογής, στον έλεγχο και στην αναθεώρηση των γνωστικών στρατηγικών. Για παράδειγμα, γνωστικές στρατηγικές για το διαχωρισμό των γνωστών στοιχείων από τα άγνωστα και την επισήμανση του ζητούμενου, κατά την επίλυση προβλήματος, μπορεί να είναι η επανειλημμένη ανάγνωση, η παράφραση (διήγηση του προβλήματος με λόγια του παιδιού), η αναπαράσταση του προβλήματος με σκίτσο ή η κατασκευή ενός πίνακα με στήλες για τα γνωστά και τα άγνωστα. Σ' αυτήν την περίπτωση, οι μεταγνωστικές στρατηγικές μπορεί, μεταξύ άλλων, να αναφέρονται (Αγαλιώτης, 2009):

- Στην κινητοποίηση προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων για την επιλογή μιας από τις διαδικασίες επισήμανσης του ζητούμενου (π.χ. ποιες σχετικές στρατηγικές γνωρίζω ή ποια στρατηγική με βοήθησε να λύσω με τη μεγαλύτερη ευκολία τα προβλήματα τις προηγούμενες φορές;)
- Στον έλεγχο τήρησης του σχεδίου εφαρμογής της διαδικασίας που θα επιλεγεί στη συγκεκριμένη περίπτωση.
- Στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχεδίου επίλυσης που εφαρμόστηκε.

Τα σημαντικότερα από τα μεταγνωστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι:

- Προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου.
- Προβλήματα επιλογής και εφαρμογής στρατηγικών.
- Προβλήματα στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης σε ένα έργο.
- Δυσκολίες στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής λειτουργίας.

Z.Δυσκολία στον προσανατολισμό και στις χωροχρονικές έννοιες.

Τα παιδιά με μαθησιακή δυσκολία, αντιληπτικά, μπορεί να έχει μεγάλη σύγχυση όσον αφορά στις έννοιες της απόστασης, του χρόνου και του χώρου γενικά. Μπορεί να δυσκολεύεται να εκτελέσει έργα που προϋποθέτουν προσανατολισμό στο χώρο, όπως πάνω, κάτω, βόρεια, νότια.

Όροι με χρονική έννοια, όπως χθες, σήμερα, αύριο κ.λπ., καθώς και έννοιες προθέσεων και συνδέσμων μπορεί να μην έχουν καλά ξεκαθαριστεί στο μυαλό του. Μπορεί, επίσης, να παρουσιάζει προβλήματα πλευρίωσης που το εμποδίζουν να διακρίνει τη δεξιά από την αριστερή του πλευρά ή το αριστερά και δεξιά μεταξύ των αντικειμένων του περιβάλλοντος (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Η.Προβλήματα κινητικής ανάπτυξης και γενικού συντονισμού.

Τα προβλήματα γενικού συντονισμού εμφανίζονται σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν καλή ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, όπως τρέξιμο, πήδημα και ισορροπία ή ακόμα σε θέματα που απαιτούν εκλεπτυσμένες κινήσεις, όπως είναι η γραφή, η ζωγραφική κ.α. (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Ως προς τις κινητικές του δεξιότητες, λοιπόν, ένα παιδί μπορεί να είναι αδέξιο, ασυντόνιστο και να μην τα καταφέρνει σε ομαδικά αθλήματα. Ενδέχεται να έχει δυσκολίες στον προσανατολισμό και να συγχέει το «αριστερό-δεξί». Δυσκολεύεται και αργεί στο γράψιμο. Το κράτημα του μολυβιού γίνεται με ασυνήθιστο τρόπο και η γραφή του είναι ακανόνιστη και δυσανάγνωστη.

Θ.Γνωστική υποκινητικότητα ή νωθρότητα.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που δεν αναφέρεται ξεχωριστά είναι μια γνωστική υποκινητικότητα ή νωθρότητα που παρατηρείται στα παιδιά με μαθησιακό πρόβλημα κι ας μοιάζουν συχνά πολύ ενεργοποιημένα ή και υπερκινητικά.

Είναι το χαρακτηριστικό που κάνει πολλούς ειδικούς να βλέπουν τα παιδιά με μαθησιακό πρόβλημα σαν να «βαριούνται» ή σαν να μη θέλουν να σκεφτούν. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στο στάδιο της αξιολόγησης του υποκινητικού μαθητή για να μην καταλήξουμε στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές του δυσκολίες οφείλονται σε τεμπελιά, αδιαφορία, νοητική υστέρηση ή σε συναισθηματική διαταραχή.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν επίσης και τα ακόλουθα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά.

Α.Προβλήματα συμπεριφοράς.

Είναι κοινός τόπος στην καθημερινή διδακτική πρακτική πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμπλέκονται σε επεισόδια και αντιμετωπίζουν γενικά προβλήματα συμπεριφοράς. Οι πρώτες αντιλήψεις για το ζήτημα έκαναν λόγο για εγγενή και άρρηκτη σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με τα προβλήματα συμπεριφοράς (Παντελιάδου, 2000).

Πολύ γρήγορα η άποψη αυτή απορρίφθηκε μια και δεν βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα να την στηρίζουν ανεπιφύλακτα. Η άποψη που κυριάρχησε είναι πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έχοντας χάσει την κοινωνική τους θέση στην τάξη και στο σχολείο, προσπαθούν να «τραβήξουν» με κάποιον τρόπο την προσοχή εκπαιδευτικών και συμμαθητών. Αυτός ο τρόπος συνήθως έχει να κάνει με συμπεριφορές που τις περισσότερες φορές δεν είναι αποδεκτές από τη σχολική κοινότητα (Παντελιάδου, 2000).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σχετιστεί, τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, με την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία μπορεί να εκτείνονται

από την επιθετικότητα μέχρι την απάθεια ή την εσωστρέφεια (Grigorenko, 2001). Σε έρευνα των McKinney και Sreene (1986) βρέθηκε πως περισσότερο από το 50% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα επιθετικότητας και προκλητικότητας, το 11% προβλήματα εσωστρέφειας, ενώ το υπόλοιπο 35% δεν αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς.

Αν και η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς είναι συχνή σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν αποτελούν συστατικό στοιχείο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αυτά τα προβλήματα είναι πιθανά απόρροια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη και τις ανατροφοδοτούν άμεσα.

Ένας μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες που δεν έχει τη δυνατότητα να έχει μια κοινωνική θέση μέσα στην τάξη, επειδή δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα, μπορεί να τραβήξει την προσοχή ή να αντιδράσει μέσα από επιθετικότητα ή απόσυρση. Όμως αυτό τον απομακρύνει περισσότερο από την υπόλοιπη τάξη και τις λειτουργίες της και τροφοδοτεί τον φαύλο κύκλο της σχολικής αποτυχίας (Παντελιάδου&Μπότσα, 2007:36-37).

Τελευταία, έχει αρχίσει να κερδίζει έδαφος και η υπόθεση της «διακριτικής μεταχείρισης». Σύμφωνα με αυτήν, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από ότι οι άλλοι συμμαθητές τους. Το πρόβλημα είναι πως επειδή δεν μπορούν να προσαρμοστούν στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου εύκολα, πιάνονται τις περισσότερες φορές. Όταν συμβεί αυτό εξαιτίας του γλωσσικού τους προβλήματος δεν μπορούν να υπερασπιστούν αποτελεσματικά τον εαυτό τους ή να ξεφύγουν με «πλάγιο τρόπο» από αυτό και συχνά τιμωρούνται.

Β.Κοινωνική εξέλιξη και κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνική τους εξέλιξη. Τα παιδιά αυτά στερούνται γενικά της κοινωνικής αποδοχής των συνομηλίκων τους. Η αδυναμία τους να έχουν μια επίδοση στα μαθήματα που θα τους κατέτασσε εντός του κοινωνικού κύκλου της τάξης τους, έχει μεγάλη επιρροή στο πόσο γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους.

Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι μια κοινωνική συμπεριφορά που δεν συνάδει αρκετές φορές με την ηλικία και τις κοινωνικές δεξιότητες που ταιριάζουν σ' αυτήν (Wong, 1998). Αίτια αυτού του γεγονότος πέρα από την έλλειψη κοινωνικής αποδοχής είναι προβλήματα στην ικανότητα πρόσληψης, ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων-πληροφοριών, αλλά και ελλειμματική γνώση σχετικά με την κατάλληλη κατά περίπτωση συμπεριφορά.

Γ. Συναισθηματική εξέλιξη.

Τα συναισθηματικά προβλήματα που εμφανίζουν συχνά τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα των επανειλημμένων αποτυχιών τους. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή αρνητικής στάσης προς το μάθημα, ιδιαίτερου άγχους ή ακόμη και φοβίας.

Αναμφίβολα η ύπαρξη τέτοιων προβλημάτων επιδεινώνει την κατάσταση, αφού είναι γνωστό ότι μια τέτοιου είδους συμπεριφορά περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα κάθε παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Αγαλιώτης, 2009).

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).

Οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν διερευνηθεί περισσότερο και συνδέονται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη (Παντελιάδου&Μπότσας, 2007:39).

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, δεν διεκδικούν την αποκλειστικότητα κάποιων αρνητικών γνωστικών χαρακτηριστικών, αλλά μάλλον παρουσιάζουν ποιοτικές και ποσοτικές διαφορές σε σύγκριση με το γενικό μαθητικό πληθυσμό ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά (Shaywitz, 1996).

Δ.Ευπάθεια κινήτρων.

Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατείχαν το προφίλ του «παθητικού» μαθητή.

Ο λόγος γι' αυτό είναι η ευπάθεια των κινήτρων που τους διακρίνει, οι αρνητικές δηλαδή πεποιθήσεις που έχουν σε σχέση με τα κίνητρα.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν:

- Μειωμένη πρόθεση για ενεργητική μάθηση και μειωμένο ενδιαφέρον για ό,τι σχετίζεται με τη σχολική μάθηση.
- Άρνηση ή αντίσταση στην καταβολή προσπάθειας για την ολοκλήρωση ενός έργου.
- Ισχυρή πεποίθηση ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα (μαθημένη αβοηθησία).
- Εξάρτηση από άλλους και αναζήτηση κοινωνικής ενίσχυσης.

- Προτίμηση της εξωτερικής ενίσχυσης, έναντι της εσωτερικής.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι απόλυτα προσανατολισμένα στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης. Ενώ οι τυπικοί συμμαθητές τους είτε επιθυμούν και εργάζονται για να αποκτήσουν βαθιά γνώση είτε κοινωνική αναγνώριση μέσω των βαθμών, τα παιδιά αυτά έχουν ως μόνο μέλημα τους να γλιτώσουν από μια καινούργια αποτυχία (Botsas&Padeliadu, 2003. Elliot&Church, 1997).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ακόμα και τα ακόλουθα νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά.

Οι περισσότερες υποθέσεις για τις νευρολογικές αιτίες των μαθησιακών προβλημάτων προβάλλουν ανωμαλίες στην εγκεφαλική πλευρίωση. Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να συμβαίνει κάτι τέτοιο. Έτσι έχει διαπιστωθεί (Μίχου, 1990).

A. Αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας στον επικρατούντα εγκεφαλικό λοβό ή αντιστροφή της εγκεφαλικής ασυμμετρίας.

B. Αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου ή της ικανότητας για λόγο, σύμφωνα με την Witelson (1976). Κατά τον Martintα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα δυσκολεύονται στο διάβασμα επειδή ο αριστερός τους εγκεφαλικός λοβός μειονεκτεί.

Γ. Αναπτυξιακή καθυστέρηση στην πλευρίωση. Τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα παρουσιάζουν μια καθυστέρηση στην ωρίμανσή τους με συνέπειες που για αναπτυξιακούς και ορμονικούς λόγους είναι πιο μεγάλες για τον αριστερό λοβό (Carey&Diamond, 1980. Rourke, 1978. Rutter, 1978).

Δ. Σχετική μειονεξία του αριστερού λοβού απέναντι στον δεξιό. Κατά τους Denckla, Rudel&Broman, 1980 η δομή της εγκεφαλικής οργάνωσης στα μαθησιακά προβλήματα είναι δομή συναλλαγής ενός μειονεκτικού αριστερού με έναν πλεονεκτικό δεξιό εγκεφαλικό λοβό.

Ε. Δυσλειτουργία στη δι-ημισφαιρική συνεργασία, κυρίως λόγω προβλημάτων μετάδοσης-μεταφοράς του μεσολοβίου.

Εκτός απ' αυτές τις πέντε περιοχές έρευνας για την νευρολογική αιτιολόγηση των προβλημάτων μάθησης, έχει κατά καιρούς εκδηλωθεί ενδιαφέρον από τους ειδικούς για την διερεύνηση του ρόλου που παίζει η ύπαρξη και ο βαθμός αριστεροχειρίας. Οι Geschwind&Behan (1982) από σύνολο ευρημάτων συσχετίζουν την αριστεροχειρία τόσο με διαταραχές στο ανοσοποιητικό σύστημα όσο και με τα προβλήματα μάθησης. Ο Yeo&Cohen (1983), αναφέρουν ότι κληρονομική οικογενειακή αριστεροχειρία και φύλο συσχετίζονται διαφορετικά και με την ικανότητα αντίληψης χώρου και με την αντιληπτική ικανότητα γενικά.

Ωστόσο, όπως προτείνει και ο Martin, (1986) να μην οδηγούμαστε σε βιαστικά συμπεράσματα για εγκεφαλικές βλάβες ή ανώμαλη εγκεφαλική οργάνωση, αλλά να θεωρούμε ότι υπάρχει μια διαφορετική εγκεφαλική δομή ή οργάνωση στα άτομα που παρουσιάζουν γνωστικές διαφορές. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η Μάρθα Φλωράτου αναφέρει επίσης και μερικά ακόμα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών:

Τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ένα σύνολο συμπεριφορών που αναγνωρίζονται εύκολα από τους ειδικούς που έρχονται καθημερινά σε επαφή μαζί τους.

Πιο συγκεκριμένα λοιπόν τα παιδιά αυτά:

1. Δυσκολεύονται στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και στην οργάνωση γενικά των πληροφοριών που δέχονται.
2. Δυσκολεύονται πολύ στις αλληλουχίες π.χ. να μάθουν τις μέρες της εβδομάδας και τους μήνες, να δένουν τα κορδόνια τους κλπ.
3. Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας», απαντούν αυτόματα στις ερωτήσεις, χωρίς να σκέφτονται, γι' αυτό οι περισσότερες απαντήσεις τους είναι λανθασμένες.
4. Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό, συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής στον τρόπο διαβάσματος, στην σχολική τσάντα, στο δωμάτιό τους κλπ.
5. Δυσκολεύονται να πάρουν μήνυμα από το τηλέφωνο γιατί πρέπει να ακούν και να γράφουν σε γρήγορο ρυθμό.
6. Έχουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής οπότε κουράζονται πιο εύκολα από τους συμμαθητές τους, διότι ο μηχανισμός φιλτραρίσματος του εγκεφάλου, ο οποίος ξεχωρίζει το ουσιώδες από το ανούσιο, δεν λειτουργεί. Ενδέχεται λοιπόν να προσέχει εξίσου με την δασκάλα που εξηγεί, τις φωνές έξω στο δρόμο και τα βήματα στο διάδρομο.
7. Τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι πολύ ικανά σε κάποιες δραστηριότητες και πολύ αδύναμα σε άλλες.
8. Δυσκολεύονται να ακούν περίπλοκες οδηγίες.
9. Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.
10. Θυμούνται το πρόγραμμα της τηλεόρασης αλλά όχι την ορθογραφία απλών και καθημερινών λέξεων.

11. Δείχνουν απογοητευμένα και απρόθυμα για σχολική εργασία, γι' αυτό η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή.
12. Πολλά παιδιά εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα, με αποτέλεσμα να περιγράφονται από πολλούς σαν «ζημιάρικα παιδιά», αδέξια στις κινήσεις.
13. Δυσκολεύονται να μάθουν ορισμούς, να θυμούνται ημερομηνίες, μάχες, συνθήκες, ονόματα κλπ.
14. Δυσκολεύονται στην κατανόηση γραφικών παραστάσεων.
15. Εμφανίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα ή στην γραφή καθ' υπαγόρευση γιατί ο ρυθμός υπαγόρευσης είναι συνήθως γρηγορότερος από αυτόν που μπορούν να ακολουθήσουν.
16. Κρατάνε πολύ σφιχτά το μολύβι ή μπορεί να το κρατάνε λάθος, με αποτέλεσμα να κουράζονται πιο εύκολα από τα άλλα παιδιά (Φλωράτου, 1998).

1.5 Αίτια

Γενικά η επιστημονική κοινότητα αποδίδει τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών κυρίως σε βιολογικούς, γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με την SandraJ. Judd, η βασική διαταραχή στις μαθησιακές δυσκολίες είναι στην ουσία μια δυσλειτουργία του νευρικού συστήματος που περιλαμβάνει και τον εγκέφαλο. Όταν ο εγκέφαλος δεν λειτουργεί σωστά, επηρεάζεται η νευροβιολογία του σώματος. Η νευροβιολογία περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση του κεντρικού νευρικού συστήματος με το ανοσοποιητικό και το ενδοκρινικό σύστημα. Υπάρχουν πολλά αίτια που προκαλούν τις δυσλειτουργίες:

- Τα γονίδια συχνά επηρεάζουν το αποτέλεσμα. Πολλές φορές η διαταραχή μεταφέρεται από το DNA του παππού προς τον πατέρα και από τον πατέρα προς τον γιο.
- Άλλοι παράγοντες είναι τα προγεννητικά, τα περιγεννητικά και τα μεταγεννητικά προβλήματα, όπως όταν η μητέρα παρουσιάζει ιλαρά κατά την διάρκεια της κύησης, προβλήματα κατά την γέννηση όπως η εγκεφαλική βλάβη από την χρήση της ιατρικής λαβίδας, αλλά ακόμα και η χρήση φόρμουλας με βάση τη σόγια που περιέχει μεγάλες ποσότητες μαγγανίου μετά τη γέννηση και συγκεκριμένοι εμβολιασμοί. Όλοι αυτοί οι παράγοντες είναι συχνά υπεύθυνοι για την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών.
- Διαρθρωτικά προβλήματα του εγκεφάλου τα οποία προκαλούνται από την χρήση ουσιών από τη μητέρα κατά τη διάρκεια της κύησης μπορούν επίσης να συμβάλουν στη δυσλειτουργία του εγκεφάλου μετά την γέννηση.
- Οι τοξικές ουσίες είναι επίσης ιδιαίτερα επικίνδυνες για τη λειτουργία του εγκεφάλου. Ανησυχίες της επιστημονικής κοινότητας για την επίδραση του μολύβδου στην υποβάθμιση του δείκτη νοημοσύνης, οδήγησε στην εξάλειψη του από την βενζίνη και την μπογιά.
- Μολύνσεις όπως η εγκεφαλίτιδα, η μηνιγγίτιδα, η πνευμονία, η σοβαρή γρίπη, η ιλαρά κι άλλες παθήσεις της παιδικής ηλικίας μπορούν να καταβάλλουν το ανοσοποιητικό σύστημα του ατόμου σε σημείο που να καταστεί ιδιαίτερα δύσκολο για το κεντρικό νευρικό σύστημα να λειτουργήσει φυσιολογικά.
- Τέλος το εγκεφαλικό τραύμα είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας και μπορεί να προκληθεί από πολλά πράγματα. Ειδικός τραυματισμός στο κεφάλι μπορεί να βλάψει την διαδικασία της σκέψης ακόμα κι αν ο γιατρός δεν μπορεί να βρει συγκεκριμένο πρόβλημα. Η κακοποίηση και η παραμέληση μπορούν να επηρεά-

σουν άμεσα ή έμμεσα τον εγκέφαλο λόγω υποσιτισμού. Εγκατάλειψη, απώλεια αγαπημένου προσώπου ή διαζύγιο των γονέων μπορεί να προκαλέσει έντονη περίοδο κατάθλιψης. Αισθήματα θυμού και κατάθλιψης μπορεί να δίνουν την εντύπωση μαθησιακών δυσκολιών αρχικά αλλά αργότερα γίνονται ξεκάθαρα τα πράγματα όταν η περίοδος της κατάθλιψης περνάει. (Judd J. Sandra, 2012)

Κατά τον Bradley (1995) τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών χωρίζονται σε εξωγενή, ενδογενή και μεικτά. Εξωγενή αίτια θεωρούνται οι διάφορες ασθένειες και η απουσία από τα μαθήματα λόγω των ασθενειών, οι συναισθηματικές αποκλίσεις, τα άσχημα κίνητρα μάθησης, οι επιδράσεις των συνομηλίκων και οι μεγάλες ψυχικές βλάβες. Ο Bradley τονίζει ιδιαίτερα τον ρόλο της οικογένειας στην δημιουργία φόβων και ανησυχιών στο παιδί λόγω αστάθειας στις οικογενειακές σχέσεις, συζυγικών και οικονομικών δυσκολιών, συχνής αλλαγής κατοικίας, λόγω κάποιας απώλειας συγγενούς προσώπου, λόγω άμεσων επιδράσεων των γονέων, κ.α. Στα ενδογενή αίτια κατατάσσονται γενετικοί παράγοντες, ανωμαλίες κατά τη γέννηση και το σύνδρομο εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Στους μεικτούς παράγοντες αναφέρονται οι νευρολογικές δυσλειτουργίες σε συνδυασμό με συναισθηματικές ανωμαλίες και άσχημες περιβαλλοντικές συνθήκες. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Όπως αναφέρεται στο DSM – IV (A.P.A., 1995), την ακριβή αιτιολογία τους ουσιαστικά δε την γνωρίζουμε. Οι W. Gaddes & D. Edgell (1994) αναφέρουν ως τα κυριότερα αίτια των προβλημάτων μάθησης: α) αυτά που συνδέονται με τις λειτουργίες του οργανισμού, β) τα ψυχολογικά και ψυχιατρικά και γ) τα κοινωνιολογικά ή περιβαλλοντικά (Τσακμάκη, 2010).

Από τα αίτια, που συνδέονται με τις λειτουργίες του οργανισμού, προσδιορίζονται ευκολότερα οι νευρολογικές δυσλειτουργίες, τα γενετικά αίτια και ο

υποσιτισμός. Αρχικά οι μαθησιακές δυσκολίες περίπου ταυτίζονταν με τους όρους ελαφρά εγκεφαλική βλάβη ή δυσλειτουργία. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια κατηγορία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς νευρολογικά σημεία. Επίσης, ένας αριθμός με σαφή ήπια νευρολογικά σημεία δεν παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες.

Στα παιδιά που δε διαπιστώνεται νευρολογική δυσλειτουργία, εφόσον αποκλειστούν τα ψυχολογικά αίτια ή έλλειψη κινήτρων, τότε είναι πιθανόν η μαθησιακή δυσκολία να οφείλεται σε κάποια γενετική διαταραχή ή σε αναπτυξιακό πρόβλημα ή σε ελαφριά νευρολογική δυσλειτουργία, τόσο λεπτή που δεν ανιχνεύεται από μια τυπική νευρολογική εξέταση. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, που δεν υπάρχουν νευρολογικές δυσλειτουργίες, οι ακαδημαϊκές μαθησιακές ανεπάρκειες είναι δυνατόν να οφείλονται σε ανατομικές ιδιαιτερότητες κατά την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Οι ανατομικές αυτές παραλλαγές μπορεί να αποτελέσουν την αιτία διαταραχών επιμέρους ικανοτήτων. Ο υποσιτισμός και οι δυσλειτουργίες διάφορων ενδοκρινών αδένων μπορεί να επηρεάσουν ποικιλοτρόπως τη λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και τη διανοητική λειτουργία (Τσακμάκη, 2010).

Η έκθεση της μητέρας ή του εμβρύου κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης σε ποικίλες τοξικές ουσίες μπορεί να προκαλέσει βραχυχρόνιες ή μακροχρόνιες βλάβες κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Η χρήση ουσιών ή φαρμάκων (π.χ. σκληρά ναρκωτικά όπως η ηρωίνη, αλκοόλ, νικοτίνη, καθώς επίσης και συνταγογραφημένα ή μη φάρμακα) κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα βλάβες στο έμβρυο. Επίσης η μόλυνση ή οι ακτινοβολίες μπορεί να επηρεάσουν σοβαρά το έμβρυο κατά τη διάρκεια της κύησης. Μια κατηγορία που θεωρείται επίσης υψηλού κινδύνου να παρουσιάσουν κατά τη σχολική τους ζωή μαθησιακές δυσκολίες είναι τα πρόωρα και τα πολύ χαμηλού βάρους κατά τη γέννηση (Τσακμάκη, 2010).

Από τους ψυχολογικούς και ψυχιατρικούς παράγοντες έχει αποδεχτεί ότι οι συναισθηματικές διαταραχές επηρεάζουν σοβαρά την επίδοση στο σχολείο (Τσακμάκη, 2010).

Όσον αφορά τους κοινωνιολογικούς παράγοντες, οι μελέτες παιδιών των ghetto δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά υπάρχει αυξημένη πιθανότητα να παρουσιάσουν βιολογικές και κοινωνικο – περιβαλλοντικές ανεπάρκειες. Τα παιδιά από πολύ χαμηλά κοινωνικά στρώματα σε αρκετές περιπτώσεις παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που ταιριάζουν σε μεγάλο βαθμό με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά η αιτιολογία τους είναι δύσκολο να διαπιστωθεί (Τσακμάκη, 2010:71-73).

1.6 Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών.

Ο λογοθεραπευτής αξιολογεί τον προφορικό λόγο (ομιλία και ακουστικές ικανότητες), τον γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή) των παιδιών τα οποία έχουν χαρακτηριστεί από τους δασκάλους και/ ή τους γονείς τους ως «ύποπτα». Επίσης, ο λογοθεραπευτής πρέπει να παρέχει μια ολοκληρωμένη και πλήρη αξιολόγηση λόγου, καθώς και να εξετάσει την άρθρωση και την εκτελεστική λειτουργία. Εκτελεστική λειτουργία είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να σχεδιάσει, να οργανώσει και να παρατηρεί τις λεπτομέρειες προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος (παραδείγματος χάριν «σχεδιάζει/ οργανώνει τη γραφή του;») (ASHA).

Η διάγνωση γίνεται χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους και δοκιμασίες αξιολόγησης (τυπικές και άτυπες) που περιλαμβάνουν ειδικές ασκήσεις με τη χρήση εποπτικού υλικού όπως κάρτες, παιχνίδια, βιβλία, ηλεκτρονικά προγράμματα και όρ-

γανα. Αφού αξιολογήσει το δυναμικό του παιδιού μπορεί να κρίνει αν χρίζει θεραπευτικής παρέμβασης (Κουλούντζου, 2014).

Υπάρχουν επίσης και ειδικατεστ και δοκιμασίες για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών όπως τα ακόλουθα:

Α. Σταθμισμένα και μη σταθμισμένα τεστ, για την διάγνωση-αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.

- Δοκιμασίαπροσληπτικούλέξιλογίου: The Peabody Picture Vocabulary Test –Revised (Dunn & Dunn, 1981). Προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Μουζάκη, Σίμος, Σιδερίδης και Πρωτόπαπας, 2006. Περιλαμβάνει 173 ερωτήσειςσημασιολογικής αναγνώρισης λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. (Dunn, L.M. &Dunn, L.M, 1981).
- The Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R). American Guidance Service, adapted for Greek by Mouzaki, A., Simos, P., Sideridis, G. D. &Protopapas, A.(2006).
- PACS (Φωνολογική αξιολόγηση του παιδικού λόγου, Πανελλήνιος ΣύλλογοςΛογοπεδικών, 1995). Το παιδί καλείται να κατονομάσει ένα σύνολο εικόνων. Τοφωνημικό ρεπερτόριο και η φωνο-τακτική δομή καταγράφονται και συγκρίνονται με το αναμενόμενο στάδιο φωνολογικής ανάπτυξης ανάλογα με την χρονολογική ηλικία του παιδιού.
- Pintrich& De Groot (1990). Motivated Strategies for Learning Questionnaire”(MSLQ). Εκτίμηση των πεποιθήσεων Αυτο-αποτελεσματικότητας, ως προς συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα και Μαθηματικά). Η μετάφραση καιπροσαρμογή Κλίμακας Αυτο-αποτελεσματικότητας: Α. Λεονταρή& Ε. Γωνίδα.Renfrew, C. (1997). The Bus

Story Test. Winslow, adapted for Greek by Protopapas, A. Mouzaki, A. & Tsadoula, D. (2004). Αξιολόγηση αφηγηματικού λόγου.

- Wechsler Preschool & Primary Scale of Intelligence (Wechsler, 1990). WPPSYR: Κατασκευή κύβων. Η δοκιμασία απαιτεί την ανακατασκευή ενός προτύπου-σχεδίου με την χρήση δίχρωμων ξύλινων κύβων. Μη λεκτική ικανότητα.
- Α ΤΕΣΤ - Ανιχνευτική Δοκιμασία Σχολικής Ετοιμότητας, σταθμίστηκε εξ' ολοκλήρου στην Ελλάδα, σε δείγμα 2.000 παιδιών, και η προληπτική χρήση του προτείνεται από την Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία.
- Αθηνά Τεστ Διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Γεώργας, Δ. Δ., Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Μπεζεβέγκης, Η. Γ. & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1997).
- Ελληνικό WISC-III: Wechsler κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Καλαντζή-Αζίζι Α, Αγγελή Κ. & Ευσταθίου Γ. (2005).
- Ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Μπεζεβέγκης, Η., Οικονόμου, Α., Μυλωνάς, Κ. (2007).
- Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (4), Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., Μυλωνάς, Κ., & Πολυχρόνη, Φ. (2007).
- Εργαλείο Ανίχνευσης της διερεύνησης διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό. Ηλικίες 9-12 έτη. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (5), Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., Μυλωνάς, Κ., & Βαρλόκωστα, Σ. (2007).
- Εργαλείο ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (3), Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007).

- Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ- Α. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ Παντελιάδου, Σ. & Σιδερίδης, Γ. (2007).
- Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (Πόρποδας, Κ. (2007).
- Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α - Β' Δημοτικού. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ, Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κλ., Δημάκος, Ι., Καραντζή, Ι., Παλαιοθόδωρος, Αργ., Υφαντή, Καλ., Τσαγγάρη, Γ., & Καραμπέτσου, Μ. (2007).
- Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των Μαθητών Γ- ΣΤ' Δημοτικού. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ, Ρούσσου Α. (2002). Θέματα ψυχομετρίας στην κλινική πράξη και έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σίμος, Π., Μουζάκης, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2007).
- Αξιολόγηση Επιτελικών Λειτουργιών στο Δημοτικό Σχολείο. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ, Σίμος, Π., Μουζάκης, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2007).
- Αξιολόγηση Συγκέντρωσης και Προσοχής στο Δημοτικό Σχολείο. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ, Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007).
- Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και αδυναμιών. ΛΑΜΔΑ Τάξεις Β'-Δ Δημοτικού. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ, Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007).
- Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και αδυναμιών. ΛΑΜΔΑ Τάξεις Ε' Δημοτικού - Β' Γυμνασίου. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Τεστ & Μέθοδος Παυλίδη. Ακριβής βιολογική πρόγνωση & διάγνωση. Αντικειμενικά βιολογικά και μη-λεκτικά τεστ που είναι ανεξάρτητα από την ανάγνωση και τη γραφή. Μπορεί να γίνει αξιόπιστα η διάγνωση πολύ νωρίτερα, με

την (οφθαλμοκίνηση).Τζουριάδου, (1989). Detroit Test μαθησιακής ικανότητας (DTLA-2), γλωσσική προσαρμογή στα Ελληνικά. Τρίγκα Α. (2004).

- Τεστ αναγνωστικής ικανότητας. Αθήνα: Ατραπός. Χατζηχρήστου, Χ, Πολυχρόνη, Φ, Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2007).
- Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας. Κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά Σχολικής Ηλικίας (7-12 έτη). ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ.

B. Μη σταθμισμένα τεστ για την διάγνωση-αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.

- Davis - Έλεγχος της δυσλεξίας και αποτελεσματική μάθηση με απλές τεχνικές με χρήση πλαστελίνης. Ζάχος, Γ. Η., & Ζάχος, Δ. Η. (1998).
- Δυσλεξία. Αντιμετώπιση-Αποκατάσταση. Οδηγίες εφαρμογής προγράμματος. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών. Κυριαζή, Ο. & Σπαντιδάκης, Ι. (2001).
- Τρόποι αξιολόγησης των δυσκολιών παραγωγής του γραπτού λόγου και των κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο Επιστημονική Επιθεώρηση Κίνητρο (τόμ. 3, σσ.35-78). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σκαλούμπακας, Χ., Πρωτόπαπας, Α., Νικολόπουλος, Δ. (2003).
- Παρουσίαση μια κλίμακας μαθησιακής αξιολόγησης για την εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών και στοιχεία από τη χορήγησή της σε μαθητές γυμνασίου. 9^ο Συνέδριο Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών, Αθήνα. ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2008).
- Αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας στην Συναισθηματική Οργάνωση με την Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων: ΛΕΒΔ -Συναισθηματική Οργάνωση ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2008).
- Αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας στην Ψυχοκινητικότητα με την Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων: ΛΕΒΔ-Ψυχοκινητικότητα ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2008).

- Αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας στις Νοητικές Ικανότητες με την Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων: ΛΕΒΔ – Νοητικές Ικανότητες. ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2008). Αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας στον προφορικό λόγο με την Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων: ΛΕΒΔ - Προφορικός λόγος. (<http://blogs.sch.gr/tanantias/files/2014/03/ergaleia-1.pdf>).

Κατά την Sandra J. Judd η αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία προσδιορίζεται η ύπαρξη ή όχι, κάποια ειδικής ανάγκης στο παιδί και το αν χρήζει ειδικής εκπαίδευσης και ειδικών υπηρεσιών.

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει τη συγκέντρωση πληροφοριών για την ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς στους οποίους υπάρχει υποψία ύπαρξης κάποιας διαταραχής, από διάφορες πηγές αλλά και από τους ίδιους τους γονείς. Η αξιολόγηση μπορεί να εξετάσει γνωστικούς, συμπεριφορικούς, σωματικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες, όπως και άλλους τομείς. Όλες οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού.

Μία αναλυτική και ολοκληρωμένη αξιολόγηση βοηθάει τους ακόλουθους σκοπούς:

- Την ταυτοποίηση. Εντοπίζει τα παιδιά με καθυστέρηση στην μάθηση ή μαθησιακές δυσκολίες και μπορεί να χρειαστούν ειδική εκπαίδευση και ειδικές υπηρεσίες.
- Την πληρότητα προϋποθέσεων. Η διάγνωση μπορεί να καθορίσει εάν το εξεταζόμενο παιδί ανήκει στην κατηγορία των ατόμων με αναπηρίες σύμφωνα με το νόμο για την Εκπαιδευτική πράξη ατόμων με αναπηρίες (IDEA) και αν χρήζει ειδικής αγωγής.

- Τον σχεδιασμό ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση παρέχει πληροφορίες που μπορούν να βοηθήσουν άμεσα τόσο τους γονείς όσο και το σχολείο στον σχεδιασμό ενός σωστού ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Τις εκπαιδευτικές στρατηγικές. Μια σωστή αξιολόγηση θα βοηθήσει να καθοριστούν οι στρατηγικές εκείνες που θα είναι πιο αποτελεσματικές στην διαδικασία μάθησης του παιδιού.
- Την μέτρηση και τον υπολογισμό της προόδου. Προσφέρει ένα βασικό μέτρο για τον υπολογισμό της εκπαιδευτικής προόδου του παιδιού. (Judd J. Sandra, 2012)

Παραδοσιακά οι διαγνωστικές ομάδες αποτελούνται από μια ομάδα που περιλαμβάνει ειδικό της παιδοψυχιατρικής, ή άλλο ειδικό ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού (π.χ. οφθαλμίατρο, ακοολόγο κ.λπ.), ειδικό της ψυχολογίας, κοινωνικό λειτουργό και παιδαγωγό ειδικής εκπαίδευσης.

Η συλλογή των απαραίτητων για την διάγνωση πληροφοριών γίνεται με την χρήση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι τα σταθμισμένα τεστ, τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, η καταγραφή του εξελικτικού, οικογενειακού και σχολικού ιστορικού. Ειδικότερα, οι πληροφορίες που περιλαμβάνει μια διαγνωστική εκτίμηση είναι οι ακόλουθες:

- Ατομικό ιστορικό του παιδιού. Πληροφορίες που αφορούν την κύηση, τον τοκετό, τα σημαντικά αναπτυξιακά βήματα του παιδιού (ομιλία, έλεγχος των σφιγκτήρων, στήριξη του κεφαλιού, μπουσούλισμα, περπάτημα), την εμπειρία σε παιδικό σταθμό, τη σχολική προσαρμογή και μάθηση, προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι, τις σχέσεις με αδέρφια και συνομηλίκους.

- Ιατρικό ιστορικό-Κληρονομικότητα. Πληροφορίες για ασθένειες, αλλεργίες, ατυχήματα, επεισόδια/διαταραχές που συνδέονται με άλλα περιστατικά στην ίδια οικογένεια, φαρμακευτική αγωγή.
- Οικογενειακή κατάσταση. Ηλικία, επάγγελμα, οικονομική κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο γονέων, ενδοσυζυγικές σχέσεις, διαζύγια, ασθένειες.
- Πληροφορίες από το σχολείο. Στοιχεία που συγκεντρώνονται από τη δασκάλα και άλλους ειδικούς και αφορούν τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού.
- Πληροφορίες από άλλα άτομα. Κάποιο συγγενικό πρόσωπο από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού μπορεί να προσφέρει πληροφορίες κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής συνέντευξης.
- Παρούσα κατάσταση παιδιού. Εξωτερική εμφάνιση παιδιού, συμπεριφορά κατά τον αποχωρισμό από τους γονείς, συμπεριφορά προς τον εξεταστή, περιγραφή των λόγων για τους οποίους κρίθηκε απαραίτητα η παραπομπή του παιδιού για διαγνωστική συνέντευξη και η στάση του απέναντι στο πρόβλημα (διάθεση για αλλαγή, προσωπικοί στόχοι και επιθυμίες).
- Ψυχομετρικές δοκιμασίες. Τα ψυχομετρικά τεστ χορηγούνται και αξιολογούνται από τον/την ψυχολόγο και παρέχουν πληροφορίες για τις γνωστικές λειτουργίες (π.χ. δείκτης νοημοσύνης, μνήμη, κατανόηση, γενικές γνώσεις, αντίληψη), τις οπτικο-κινητικές δεξιότητες (π.χ. διευθέτηση κύβων, υλικών) και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. υπερκινητικότητα, αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς).

Μαθησιακή εκτίμηση. Η ειδική δασκάλα, σε συνεργασία ίσως με κάποιο λογοπεδικό, αξιολογεί τον προφορικό και γραπτό λόγο του παιδιού. Εξετάζει τις επιμέρους ικανότητες, δηλαδή την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου,

την προφορική και γραπτή έκφραση, την ανάγνωση, την ορθογραφία και τις μαθησιακές δεξιότητες.

Αποψη των γονέων για την κατάσταση του παιδιού. Η περιγραφή και η ερμηνεία της κατάστασης του παιδιού από τους γονείς του.

Ακόμα για να μπορεί μια διαγνωστική εκτίμηση να είναι ολοκληρωμένη, πρέπει να ακολουθείται από:

- Αναπαλαίωση-αναδιατύπωση: Μετά τη συνολική εξέταση όλων των παραπάνω πληροφοριών το πρόβλημα του παιδιού διατυπώνεται με διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε να ενσωματώνονται δυναμικά όλες οι σχέσεις και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές.
- Παρέμβαση-αντιμετώπιση: Η διαγνωστική ομάδα προτείνει και παρουσιάζει αναλυτικά την κατάλληλη σχολική δομή στην οποία θα πρέπει να ενταχθεί το παιδί, καθώς επίσης τις περιοχές και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης.

Τέλος, παρέχει ειδικότερες συμβουλές που αφορούν την περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού. (Παντελιάδου, 2000)

1.7Θεραπεία-αντιμετώπιση

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και η θεραπευτική παρέμβαση μπορεί να γίνει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα πάντα με το πώς αντιλαμβάνονται και κατανοούν το πρόβλημα οι διάφοροι ειδικοί που ασχολούνται με την επίλυση του.

Σήμερα στις περισσότερες χώρες, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκπαιδεύονται μέσα στο χώρο του γενικού σχολείου από το δάσκαλο της τάξης με τη βοήθεια, συχνά, του ειδικού δασκάλου ή της υπηρεσίας εκπαιδευτικής υποστήριξης (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Για μια αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού, είναι απαραίτητο η παρέμβαση να περιλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια και το σχολικό πρόγραμμα. (Achenbach&al., 1991).

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να στηρίζονται αφενός στην αντιστάθμιση των ανεπαρειών, σε επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή, με την παράλληλη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του και αφετέρου στην αντιμετώπιση και τροποποίηση των προβλημάτων στην συμπεριφορά του. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με τον Χρήστο Μπίρτσα, για την σωστή αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στα πλαίσια του σχολείου και της εκπαίδευσης, ο δάσκαλος οφείλει να έχει μία συγκεκριμένη στάση απέναντι στο παιδί με μαθησιακά προβλήματα:

- α. Ο δάσκαλος πρέπει να παρατηρεί με προσοχή τον μαθητή σε κάθε του εκδήλωση με σκοπό να επισημάνει προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, καθώς και πιθανά αίτια.
- β. Να αποφεύγει να δημιουργεί καταστάσεις που μπορεί να επιδεινώσουν ή να συντηρήσουν το πρόβλημα (παρατηρήσεις, γκρίνιες, κ.λπ.).
- γ. Να πιστεύει ότι και στις πιο δύσκολες περιπτώσεις ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα έχει θετικά αποτελέσματα.

δ. Δεν δικαιούται να εγκαταλείψει τον μαθητή στη γωνία αβοήθητο, γιατί έργο του δεν είναι να βοηθά μόνο τους καλούς μαθητές αλλά να βοηθά τον κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τις ικανότητες που διαθέτει έτσι ώστε να αναπτυχθεί ως τα ανώτατα όρια των δυνατοτήτων του.(Μπίρτσας,1998).

Απαραίτητο στοιχείο για την επιτυχία της αντιμετώπισης και θεραπείας των μαθησιακών δυσκολιών είναι φυσικά και η άμεση παρέμβαση.

Κατά τον Χρήστο Μπίρτσα η ειδική παιδαγωγική παρέμβαση αρχίζει από τη στιγμή που θα εκδηλωθεί το πρόβλημα. Επομένως καλό είναι να μην υπάρχει καμία καθυστέρηση γιατί:

α. Όσο νωρίτερα αρχίσει η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση, τόσο περισσότερο χρόνο έχουμε στη διάθεση μας να δράσουμε.

β. Όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο πιο εύπλαστο και εξελίξιμο είναι.

γ. Η έγκαιρη παρέμβαση είναι ένα είδος πρόληψης, γιατί προλαμβάνει χειροτέρευση της κατάστασης.

Με βάση τα παραπάνω καταλήγουμε στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος.

Το ειδικό αυτό πρόγραμμα είναι λεπτομερειακό και στηρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, το οποίο δεν αντικαθιστά, αλλά συμπληρώνει. Προϋπόθεση για τον καταρτισμό ενός τέτοιου προγράμματος είναι η ακριβής γνώση των δυσκολιών και ικανοτήτων του μαθητή. Γι' αυτό προηγείται διαγνωστική εργασία.

Αφού επισημανθούν οι αδυναμίες του παιδιού και καταγραφούν αναλυτικά τα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος που αγνοεί, θέτονται διδακτικοί στόχοι.

Διδακτικοί στόχοι είναι εκείνα τα περιεχόμενα που πρέπει να διδαχτούν ή πιο σωστά, εκείνα που πρέπει να έχει μάθει το παιδί μετά τη διδασκαλία.

Για την επιτυχία του προγράμματος εφαρμόζεται η λεγόμενη «**άμεση διδασκαλία**», οι βασικές απαιτήσεις της οποίας είναι οι ακόλουθες:

1. Οι διδακτικοί στόχοι σειριοθετούνται κατά αύξουσα δυσχέρεια.
2. Οι στόχοι που παρουσιάζουν δυσκολία να κατακτηθούν από το μαθητή σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, αναλύονται σε μικρότερα βήματα (Ανάλυση έργου).
3. Οι διδακτικές ενότητες (στόχοι) είναι μικρές και διδάσκονται με ταχύ ρυθμό.
4. Το πρόγραμμα είναι εντατικό, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν περισσότερα στο διατιθέμενο χρόνο, με απώτερο στόχο να καλύψουν τα κενά που έχουν δημιουργηθεί.
5. Κατά τη διδασκαλία πρέπει να μειωθεί στο ελάχιστο ο «χαμένος χρόνος» προς όφελος του «χρόνου εργασίας». Αυτό σημαίνει αποφυγή άσχετων με το διδακτέο συζητήσεων.
6. Γίνεται συστηματική χρήση της θετικής ενίσχυσης (π.χ. 'μπράβο), ενώ αποφεύγονται οι παρατηρήσεις και επιτιμήσεις.
7. Το «μυστικό» της επιτυχίας είναι η άσκηση. Αυτό σημαίνει επανάληψη της ίδιας έννοιας με πολλά παραδείγματα. Στην αρχή μέχρι να κατανοήσει ο μαθητής την έννοια, η άσκηση είναι μαζική (πολλά παραδείγματα). Κατόπιν η άσκηση επαναλαμβάνεται κατά διαστήματα, μέχρι να είναι σίγουρο ότι επήλθε η πλήρης μάθηση. (Μπίρτσας, 1998).

Η αναγκαιότητα ύπαρξης εξατομικευμένων προγραμμάτων τονίζεται ιδιαίτερα από τους ειδικούς που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Είναι πολύ

σημαντικό τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (individual educational plan- IEP), τα οποία θεωρείται ότι καθοδηγούν το πρόγραμμα διδασκαλίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, να είναι πολύ καλά σχεδιασμένα, ώστε να έχουν και επαρκή αποτελέσματα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ

Εξέλιξη και επίπεδα κατάκτησης της γραφής

Κατά τους RogerPierangelo και GeorgeGiuliani, ο γραπτός λόγος περιέχει ένα σύνολο από αλληλένδετες δεξιότητες όπως οι ακόλουθες:

1. Η Σύνθεση. Η ικανότητα του ατόμου να παράγει ιδέες και να τις εκφράζει μέσω της σωστής χρήσης της γραμματικής, ενώ ταυτόχρονα ακολουθεί και διατηρεί συγκεκριμένες υφολογικές συμβάσεις.
2. Η Ορθογραφία. Η ικανότητα χρήσης γραμμάτων με σκοπό την παραγωγή λέξεων σύμφωνα με τη σωστή χρήση.
3. Ο Γραφικός χαρακτήρας. Η ικανότητα εκτέλεσης των γραφικών σημάτων που είναι απαραίτητα για την δημιουργία και παραγωγή ευανάγνωστων συνθέσεων ή μηνυμάτων. (PierangeloetGiuliani, 2008).

Υπάρχουν όμως και συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης της γραφής, για κάθε παιδί.

Τα περισσότερα παιδιά ξεκινούν να μουντζουρώνουν στο χαρτί αμέσως μόλις μπορέσουν να κρατήσουν ένα εργαλείο γραφής και συνήθως καταλήγουν να χρωματίζουν πάνω σε οποιαδήποτε επιφάνεια.

Στάδια φυσιολογικής ανάπτυξης και εξέλιξη γραφοκινητικού συντονισμού

1)Μουντζουρώνει στο χαρτί: 10-12 μηνών.

2)Ξεκινά να κάνει οριζόντια, κάθετα και κυκλικά σημάδια στο χαρτί: 2 ετών.

3)Αντιγράφει οριζόντιες και κάθετες γραμμές και κύκλο : 3 ετών.

4)Αντιγράφει σταυρό, δεξιά και αριστερή γραμμή, τετράγωνο, κάποια γράμματα και κάποιους αριθμούς: 4-5 ετών.

5)Αντιγράφει τρίγωνο, το όνομά του και τα περισσότερα κεφαλαία και μικρά γράμματα: 5-6 ετών. (Κουλούρη Μ. Σοφία, εργοθεραπεύτρια).

Πηγή: (http://anaptixipaidiou.blogspot.gr/2013/05/blog-post_31.html)

Η Ε. Ferreiro αναφέρεται σε τρία γενικά στάδια εξέλιξης της γραφής.

1^ο στάδιο: Τα παιδιά αναζητούν κριτήρια για να διαφοροποιήσουν τις δύο βασικές μορφές γραφικής αναπαράστασης, τη ζωγραφική και τη γραφή.

Α. Εδραιώνεται η διαφορά μεταξύ σχεδίου και γραφήματος.

Β. Γίνεται διάκριση μεταξύ σχεδίου και άλλων σημείων, π.χ. γράμματα, αριθμοί, κ.λπ.

Γ. Αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι η μορφή των γραμμάτων είναι αυθαίρετη και ότι τα γράμματα οργανώνονται με γραμμικό τρόπο.

Δ. Κάνουν την εμφάνιση τους πρωτόγονα γραφήματα, όπως τα ψευδογράμματα και τα σκαριφήματα. Πρόκειται για σημεία που δεν είναι ούτε σχέδια, ούτε συμβατικά γράμματα, απλά τείνουν να μοιάζουν με γράμματα.

Ε. Εμφανίζονται γραπτές παραγωγές χωρίς έλεγχο ποσότητας. Άλλοτε παρατηρείται γραφή που τα σύμβολα καταλαμβάνουν όλο το πλάτος της σελίδας και σε άλλα παιδιά, ένα μόνο γράμμα ή ολόκληρη γραμμή με γράμματα.

ΣΤ. Συχνά γράφουν το ίδιο σύνολο σημείων για οτιδήποτε, π.χ. χρησιμοποιούν το όνομα τους για τα πάντα.

Ζ. Εξελικτικά αναζητούν τις συνθήκες που επιτρέπουν σε ένα τμήμα της γραφής να είναι αναγνώσιμο, ερμηνεύσιμο και με συγκεκριμένο νόημα.

Με βάση τις παρατηρήσεις τους οι Ferreiro&Teberosky διαπίστωσαν ότι σε αυτό το στάδιο εξέλιξης της γραφής παρατηρείται:

- Η αρχή της ελάχιστης ποσότητας.
- Η αρχή της εσωτερικής ποιοτικής διαφοροποίησης. (Ferreiro, 1985, Ferreiro, 1990, Curto et al, 1998).

✓ **Αρχή της ελάχιστης ποσότητας**

Τα παιδιά αρχίζουν να διερωτώνται από πόσα γράμματα πρέπει να αποτελείται μια γραπτή παραγωγή έτσι ώστε να είναι αναγνώσιμη.

✓ **Αρχή της εσωτερικής ποιοτικής διαφοροποίησης.**

Για να μπορεί να διαβαστεί μια γραπτή παραγωγή, πρέπει να αποτελείται από διαφορετικά στοιχεία (γράμματα, ψευδογράμματα, αριθμοί, κ.λπ.)

(Ferreiro, 1990).

2^ο στάδιο: Τα παιδιά αναζητούν αντικειμενικές διαφορές ανάμεσα στις διαφορές των γραπτών παραγωγών, ώστε να τους αποδώσουν διαφορετικές ερμηνείες.

Εξελίσσοντας τις δύο βασικές αρχές του προηγούμενου σταδίου αναζητούν ποιοτικές και ποσοτικές συνθήκες, όπως:

- Το μέγιστο και ελάχιστο αριθμό γραμμάτων για τη γραφή ενός ονόματος.

- Τη χρήση διαφορετικών γραμμάτων.
- Την αλλαγή κάποιων γραμμάτων για να σηματοδοτήσουν διαφορετικές λέξεις (Ferreiro, 1990).

3^ο στάδιο: Εδώ γίνεται αντιληπτή η «φωνητικοποίηση» του γραπτού λόγου, με εμφανείς τις επιδράσεις που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον και κυρίως από τη γραφή του ονόματος του. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά διαμορφώνουν τρεις υποθέσεις:

✓ **Συλλαβική υπόθεση.**

- Τα παιδιά αναζητούν τρόπους για να ελέγξουν τις διαφοροποιήσεις στην ποσότητα των γραμμάτων που απαιτούνται, για να γράψουν τη λέξη που θέλουν.
- Αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι η γραπτή αναπαράσταση στο αλφαβητικό σύστημα εστιάζεται αποκλειστικά στην ηχητική μορφή της λέξης.
- Αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι κάθε γράμμα αντιπροσωπεύει έναν ήχο.
- Η μονάδα ήχου που γίνεται αντιληπτή, είναι η συλλαβή.
- Οι συλλαβές αντιστοιχούν σε γράμματα ή γραφήματα.
- Αρχίζουν να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα των μονοσύλλαβων λέξεων, δεδομένου ότι αντιμετωπίζουν μια γνωστική σύγκρουση, μια και η αρχή της ελάχιστης ποσότητας δεν τους επιτρέπει να δεχτούν, στα πλαίσια της συλλαβικής υπόθεσης, ότι η λέξη αυτή γράφεται με μία συλλαβή.
- Μια άλλη γνωστική σύγκρουση που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι η συλλαβική γραφή λέξεων με το ίδιο φωνήεν σε κάθε συλλαβή (π.χ. πατάτα), κι αυτό γιατί η αρχή της εσωτερικής ποιοτικής διαφοροποίησης δεν τους επιτρέπει να δεχτούν ότι μια λέξη γράφεται χρησιμοποιώντας το ίδιο γράμμα για κάθε συλλαβή.
- Λόγω της παραπάνω γνωστικής σύγκρουσης, καταλήγουν να γράφουν με σύμφωνα.

- Σταθεροποιούν τη γραφή των κυρίων ονομάτων και κυρίως του ονόματος τους.
(Ferreiro, 1985, Ferreiro, 1990, Curto et all, I, 1998).

✓ **Συλλαβικό-αλφαβητική υπόθεση.**

- Τα παιδιά αφήνουν την αντιστοίχιση γράμμα-συλλαβή και σταδιακά εμφανίζονται κάποια γράμματα που αντιπροσωπεύουν κάποιες μικρότερες ηχητικές μονάδες.
- Χρησιμοποιούν σύμφωνα και φωνήεντα.

✓ **Αλφαβητική υπόθεση.**

- Αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη φύση του αλφαβητικού συστήματος, χωρίς όμως να έχουν υπόψη τα ορθογραφικά χαρακτηριστικά της γλώσσας.
- Καταλήγουν να γράφουν όλα τα γράμματα που γράφουν και οι ενήλικες.
- Καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα όπως γραφή με πεζά ή κεφαλαία, τονισμό, ορθογραφία λέξεων, χωρισμός λέξεων, κ.λπ.

Πηγή:(<http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2013/09/Domhtikh-proseggish.pdf>).

Σύμφωνα με τους Nathan, Temple&Burris (1992) και D.HGraves (1989), τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν και τα εξής αλληλένδετα στάδια ανάπτυξης της γραφής:

❖ **Το Προ-φωνημικό στάδιο:**

- Το παιδί ξεκινάει με τυχαίες μουτζούρες που αρχίζουν από διάφορα σημεία του χαρτιού.
- Αργότερα το παιδί αρχίζει να σχηματίζει πιο συντονισμένες μουτζούρες που ξεκινούν σταδιακά από το αριστερό προς το δεξί μέρος του χαρτιού.
- Σχηματίζει στρογγυλές και οβάλ μουτζούρες.

- Αρχίζει να ζωγραφίζει απλές μορφές και εικόνες που έχουν κάποια ιστορία ή κάποιο μήνυμα.
- Ψευδογράμματα. Μπορεί να είναι προσωπικά ή συμβατικά σύμβολα όπως η καρδιά, το αστέρι ή γράμματα με πολλές γραμμές.
- Συνεχόμενες σειρές γραμμάτων. Ξεκινούν από το αριστερό μέρος της σελίδας και προχωρούν προς το δεξί. Δεν υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στα γράμματα, ούτε συσχέτιση με λέξεις ή ήχους.
- Διαχωρισμένες λέξεις. Ομάδες γραμμάτων που διαχωρίζονται μεταξύ τους και θυμίζουν λέξεις.

❖ **Πρώιμο φωνημικό στάδιο:**

- Κατηγοριοποίηση εικόνας. Ο αρχικός ήχος μιας εικόνας αντιπροσωπεύει ένα γράμμα (π.χ. σκύλος).
- Αντίληψη του σχεδίου στο περιβάλλον. Το παιδί αρχίζει να αντιγράφει σχέδια και γράμματα όπως τα βλέπει πάνω σε διάφορα σημεία (π.χ. σε πίνακες, κουτιά, τοίχους).
- Μεταβατικό στάδιο ορθογραφίας ή επινοημένη ορθογραφία. Το πρώτο γράμμα κάθε λέξης αντιπροσωπεύει ολόκληρη τη λέξη (π.χ. Εγώ πήγα βόλτα > ΕΠΒ).

❖ **Στάδιο γραμμάτων-ονομάτων.**

- Το αρχικό και το τελικό γράμμα αντιπροσωπεύουν τη λέξη. (π.χ. μωβ > Μ.Β).

❖ **Μεταβατικό στάδιο.**

- Το παιδί γράφει λέξη στην οποία λείπει ο μεσαίος ήχος που συνήθως είναι το φωνήεν. (π.χ. μωβ > μβ)
- Η τοποθέτηση του φωνήεντος είναι στη σωστή θέση αλλά το φωνήεν είναι λάθος. (π.χ. μεβ αντί για μωβ).
- Το παιδί αντιλαμβάνεται και ακούει αρχικούς, μεσαίους και τελικούς ήχους ακόμα κι όταν το ίδιο δε τους περιλαμβάνει στη γραφή του (π.χ. θελ να πα βλτα > θέλω να πάω βόλτα).
- Αρχίζει να γράφει φράσεις (δέντρο στο κήπο).
- Αναπτύσσει ολοκληρωμένες προτάσεις (το μολύβι είναι δικό μου).

❖ Συμβατικό στάδιο.

- Το στάδιο της μεταβατικής ή επινοημένης ορθογραφίας αντικαθίσταται από την σωστή και ολοκληρωμένη ορθογραφία των λέξεων. (Ο ήλιος είναι ψηλά).

(<http://www.ovesc.k12.oh.us/Downloads/Stages%20of%20Writing.pdf>)

Το γράψιμο είναι από τις σημαντικότερες δεξιότητες του ανθρώπου που σχετίζεται με την ολοκλήρωση όλων των κινητικών και αισθητικών δεξιοτήτων του. Ο τρόπος που γράφει ένα παιδί δείχνει και την μελλοντική γνωστική εικόνα που θα έχει. Παρακάτω αναφέρονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τον σωστό τρόπο γραφής:

Λεπτή κίνηση, αδρή κίνηση, στάση σώματος, μυϊκός τόνος, κράτημα μολυβιού, σταθερότητα συμπεριφοράς, συγκέντρωση προσοχής, οπτικοκινητικός συντονισμός, σταθερότητα και αναγνώριση φορμών, εκτίμηση χώρου, έλεγχος γραμμής, διαχωρισμός εικόνας-φόντου, οπτικό κλείσιμο, προσανατολισμός στο χώρο, κατανόηση μεγεθών, συμμετρία, κατευθυντικότητα, λεπτομερής κινητικός έλεγχος, πυκνότητα, ρυθμός, συχνότητα, συνέχεια και ολική αντίληψη.

Επομένως σε ηλικία 3 ετών θα πρέπει το παιδί να μπορεί να αντιγράψει σωστά σταυρό και κύκλο, στα 4 να κρατάει σωστά το μολύβι, να αντιγράφει τετραγωνικό σχήμα και να χρωματίζει μέσα σε πλαίσια χωρίς να ξεφεύγει από τα όρια, στα 5 να μπορεί να αντιγράφει τρίγωνο, ανθρωπάκια και καμπύλες και στα 6 να μπορεί να αντιγράψει όλα τα κεφαλαία γράμματα του αλφαβήτου καθώς και να ξέρει να γράφει το όνομα του σε σειρά τετραδίου.

(http://blogs.sch.gr/emiliaraki/files/2009/01/i_grafi_kai_i_simasia_tis.pdf)

Η γραφή δεν γεννιέται λοιπόν στο χέρι αλλά στον εγκέφαλο. Το χέρι λειτουργεί απλά ως ένα εκτελεστικό όργανο. Η γραφή δεν είναι μια συνήθεια που απλά μαθαίνεται. Αποτελεί μια πολύπλοκη νευροαναπτυξιακή διαδικασία που αφορά πολλαπλούς μηχανισμούς (οπτικούς, κιναισθητικούς, αυτόματης μηχανικής μνήμης και οπτικοποίησης) και έχει άμεση σύνδεση με την εγκεφαλική κυριαρχία. (Καραπέτσας, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

3.1 Έννοια και ορισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στη γραπτή έκφραση και ορθογραφία

Η δυσκολία της γραφής τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης απλής παραγράφου αποτελεί την δυσγραφία και την δυσορθογραφία, που είναι δύο από τις δυσκολίες που αποτελούν την ομάδα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες της γραπτής έκφρασης, οι δεξιότητες της γραφής είναι σε σημαντικό βαθμό χαμηλότερες από τις αναμενόμενες, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η σχολική επίδοση ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν σύνθεση γραπτού λόγου.

Για την ολοκλήρωση της γραφής με το χέρι, ο μαθητής ανεξάρτητα από το ύψος της γραφής (όρθια, πλάγια, συνεχή, πληκτρολόγηση), χρειάζεται να συντονίσει οπτικές, κινητικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Για τους περισσότερους μαθητές αυτή η διαδικασία είναι συνήθως εύκολη, άνετη, γρήγορη και εκτελείται χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία και χωρίς να τους επιβαρύνει γνωστικά. Ωστόσο για κάποιους μαθητές η γραφή παραμένει μία ιδιαίτερα επίπονη και δύσκολη δραστηριότητα.

Σε περιπτώσεις όπου ένας μαθητής δυσκολεύεται να παράγει ευανάγνωστα κείμενα με σχετική ευκολία και ταχύτητα, δημιουργούνται διάφορα προβλήματα.

Πρώτον δυσχεραίνεται η επικοινωνιακή του ικανότητα. Επιπλέον, το δυσανάγνωστο κείμενο επιδρά αρνητικά στην αυτοεικόνα και το αυτοσυναίσθημα

του και δημιουργεί δυσκολίες στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που έχουν σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου.

Τα προβλήματα της γραφής αυξάνονται σε κάποιους μαθητές καθώς αυτοί προσπαθούν συγχρόνως να συνθέσουν ένα κείμενο. Η διαδικασία σύνθεσης του κειμένου από την αρχή τους υποχρεώνει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις γνωστικές και μεταγνωστικές απαιτήσεις της γραφής, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την προβληματική εικόνα του γραπτού τους. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η Αγάθη Γεωργιάδου χρησιμοποιεί τον ακόλουθο ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες στην γραπτή έκφραση:

Με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου», εννοούμε τις δυσκολίες που συναντούν παιδιά και έφηβοι, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, στην αναγνώριση και κατανόηση γραπτών λέξεων και κειμένων και γενικότερα τη παραγωγή γραπτού λόγου, όταν οι δυσχέρειες αυτές δεν σχετίζονται με νοητική υστέρηση, δυσλεξία ή άλλη αντιληπτική αναπηρία ή ειδική ανάγκη. (Γεωργιάδου Α. Δρ. Φιλολογίας, σχολική σύμβουλος).

Οι δυσκολίες γραπτής έκφρασης μπορεί να πάρουν τη μορφή ειδικών λαθών, αναστροφών, σύγχυσης γραμμάτων, αντιμεταθέσεων, παραλείψεων ή πρόσθεσης γραμμάτων, κακογραφίας, παρατονισμών κ.α. Συνήθως αυτά εμφανίζονται σε μαθητές με οπτικο-αντιληπτικά ελλείμματα λόγω δυσκολιών στον συντονισμό ματιού-χεριού, στην αντίληψη του χώρου, στον προσανατολισμό κ.α. (Τζουριάδου, 2008).

Οι σοβαρότερες δυσκολίες γραπτού λόγου συνυπάρχουν με δυσκολίες στην ανάγνωση, σε περιπτώσεις που προέρχονται από ελλείμματα στον λόγο ή γίνονται εμφανείς μόνο στο γραπτό λόγο. Οι περιπτώσεις αυτές συνήθως εντοπίζονται με

καθυστέρηση, συχνά μετά την πρώτη τάξη του δημοτικού κι αυτό γιατί ακόμα και αν υπάρχουν προβλήματα προφορικού λόγου από τη προσχολική ηλικία, δεν εντοπίζονται εύκολα. Οι δυσκολίες τους εστιάζονται στο σύστημα οργάνωσης του λόγου, στο οποίο δεν δίνεται ιδιαίτερη προσοχή.

Συνήθως τα παιδιά αυτά κατά την προσχολική ηλικία δυσκολεύονται στην ονοματοδοσία, στη περιγραφή λέξεων ή στο αντίστροφο, δυσκολεύονται επίσης στην οργάνωση και ανάκληση ιστοριών καθώς και στη χρήση του πλάγιου λόγου (Τζουριάδου, 2008).

Πηγή: (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

3.2 Ορισμός δυσγραφίας.

Στην κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών της γραπτής έκφρασης και ορθογραφίας ανήκουν, η δυσγραφία και η δυσορθογραφία.

Κατά τον Caramazza, Capasso και Miceli: «Δυσγραφία χαρακτηρίζεται από ελλειμματική επεξεργασία στη μετατροπή των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων σε κινητική συμπεριφορά, από δυσκολία του ατόμου να παράγει αναγνώσιμη γραφή με το χέρι και μια γενική ασυνέπεια αναγνωστικού επιπέδου και γραφής». (<http://www.dyslexia.gr>).

Από νευροψυχολογική άποψη, ο γραπτός λόγος θεωρείται από τους περισσότερους ειδικούς, η πιο περίπλοκη και δύσκολη δεξιότητα. (Lerner, 2003).

Η Δυσγραφία μπορεί να χωριστεί στις δύο ακόλουθες κατηγορίες, αναπτυξιακή και επίκτητη. Η αναπτυξιακή δυσγραφία εκδηλώνεται ως μια σημαντική

καθυστέρηση στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, ενώ η επίκτητη μπορεί να οφείλεται σε εγκεφαλικό τραύμα ή ασθένεια.

Πιο συγκεκριμένα:

- Τυπική δυσγραφία (ανικανότητα εκμάθησης της γραφής)
- Καθαρή κινητική δυσγραφία που περιλαμβάνει: την ασυντόνιστη γραφή (άρρυθμες κινήσεις, τινάγματα του χεριού, ανόμοια γράμματα, αλλαγές στη θέση των γραμμμάτων, διαστρεβλωμένες μορφές, δημιουργία δυσανάγνωστης γραφής), την χορειακή γραφή (επακόλουθο της χορείας, της μυϊκής δηλαδή ανησυχίας και διαταραχής της συναρμογής στις εκούσιες κινήσεις η οποία μοιάζει με ασυντόνιστη γραφή, όμως πολλές έχει ανάμεσα και περιόδους με κανονική γραφή), την τρεμουλιαστή γραφή (τρέμουλο των δαχτύλων), την παρκινσονική Δυσγραφία ή παιδικός Παρκινσονισμός (υποκινητικότητα, ακαμψία- ελλειπείς ασκήσεις, άμορφη κινητική ανησυχία με βραχυκυκλωματική συμπεριφορά κ.α.), την γραφή των επιληπτικών (ανόμοια γραφή- απότομες στάσεις γραφής – μουτζούρες – επαναλήψεις- στερεοτυπικές κινήσεις και εμμονές). (Μήτσιου,Γλ. 2001).

(http://www.paidikoxamogelo.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=115:disgrafia&catid=44:ergotherapiea&Itemid=97).

ΟDeuel (1995) περιγράφοντας την δυσγραφία, αναφέρει τρία είδη της δυσκολίας αυτής:

- Δυσλεξική δυσγραφία.
- Κινητική δυσγραφία.
- Δυσγραφία χωρικής αντίληψης.

Η δυσλεξική δυσγραφία χαρακτηρίζεται από αδύναμη ορθογραφία και αδύναμο γραπτό και προφορικό λόγο. Ωστόσο η ζωγραφική και η αντιγραφή γραπτών δοκιμασιών έχουν συνήθως καλά αποτελέσματα.

Στην κινητική δυσγραφία, η αντιγραφή κειμένων και η αυθόρμητη παραγωγή γραπτού λόγου καθώς και η ζωγραφική παρουσιάζουν προβληματική εικόνα αλλά ο γραπτός λόγος είναι συνήθως επαρκής.

Στην δυσγραφία χωρικής αντίληψης ο προφορικός λόγος είναι επαρκής αλλά υπάρχουν δυσχέρειες στην ζωγραφική και στην επεξεργασία χωρικών εννοιών. (Davis-Broitman, 2011).

Σύμφωνα με το άρθρο της Erica Patino για την ειδική μαθησιακή δυσκολία της δυσγραφίας, αυτή ορίζεται ως μία διαταραχή που προκαλεί δυσχέρεια στην γραπτή έκφραση.

Διάφοροι ειδικοί χρησιμοποιούν και διάφορους ορισμούς για το φαινόμενο της δυσγραφίας, ωστόσο ο διαγνωστικός οδηγός DSM-5, αντί για τον όρο δυσγραφία, χρησιμοποιεί την φράση «βλάβη στον γραπτό λόγο», ένας ορισμός που προτιμούν και οι περισσότεροι γιατροί και ψυχολόγοι. (<https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dysgraphia/understanding-dysgraphia#item0>).

Η δυσγραφία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει τις δεξιότητες της γραφής. Εμφανίζεται με τη μορφή δυσκολιών στην ορθογραφία, τον άσχημο γραφικό χαρακτήρα και τη δυσκολία στην αποτύπωση ιδεών σε γραπτή μορφή. (National Center for Learning Disabilities, 2006).

Η δυσγραφία δεν συνεπάγεται συνήθως με εγκεφαλικά προβλήματα ούτε επηρεάζει την φυσιολογική νοημοσύνη του ατόμου, ωστόσο μπορεί συχνά να συνοδεύεται και από άλλες διαταραχές όπως προβλήματα ομιλίας, διαταραχή διάσπασης της προσοχής και αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού. (Bryce, 2014).

3.3 Χαρακτηριστικά δυσγραφίας.

Τα χαρακτηριστικά της δυσγραφίας ποικίλουν ανάλογα με το είδος της δυσγραφίας, ωστόσο ένα άτομο μπορεί να παρουσιάζει όλα ή κάποια από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά με βάση την ηλικία του:

4 με 6 ετών:

- Αδέξια ή ασυνήθιστη λαβή του μολυβιού.
- Προβλήματα στη μάθηση του αλφάβητου και ειδικότερα στην αποστήθιση και απομνημόνευση των γραμμάτων με το όνομα τους.
- Γενική αποστροφή προς τη γραφή ή/και τη ζωγραφική.
- Αποφυγή ή χαμηλή επίδοση σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότηταςόπως η ζωγραφική, το κράτημα του μολυβιού και το κόψιμο με ψαλίδι.
- Αγανάκτηση με τη δραστηριότητα της γραφής και της ζωγραφικής.
- Ανικανότητα σύνθεσης λέξεων. Η αντιγραφή συχνά μπορεί να είναι φυσιολογική.

7 με 12 ετών:

- Ομιλία με τον εαυτό τους κατά τη γραφή.
- Παρατήρηση του χεριού τους κατά τη γραφή.
- Αδέξιο ή ασυνήθιστο κράτημα μολυβιού.

- ο Παράξενη τοποθέτηση χαρτιού ή τοποθέτηση σώματος και καρπού.
- ο Ατελείς ή παραλειπόμενες λέξεις.
- ο Λανθασμένη ορθογραφία.
- ο Δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας.
- ο Ελλιπή κενά μεταξύ των λέξεων.
- ο Σύγχυση κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων.
- ο Γρήγορη κούραση κατά τη διάρκεια της γραφής.
- ο Αργό και κοπιαστικό γράψιμο και αντιγραφή.

Έφηβοι και ενήλικες:

- ο Παρατήρηση του χεριού τους όταν γράφουν.
- ο Μονόλογος κατά τη γραφή.
- ο Αδέξιο ή ασυνήθιστο κράτημα μολυβιού.
- ο Περίεργη τοποθέτηση χαρτιού και τοποθέτηση του σώματος και του καρπού.
- ο Σύγχυση αντιγραφής και καλλιγραφίας.
- ο Έλλειψη οργάνωσης στην αποτύπωση ιδεών στον γραπτό λόγο.
- ο Δυσκολία στις βασικές ιδέες και στις βοηθητικές προτάσεις.
- ο Αποφυγή γραφής.
- ο Εμφανής διαφορά μεταξύ της επίδοσης τους σε γραπτό και προφορικό λόγο.
- ο Καθυστερήση ολοκλήρωσης γραπτών εργασιών.
- ο Δυσκολίες στην ορθογραφία και στην γραμματική.
- ο Αργή κοπιώδης γραφή και αντιγραφή.

(Bryce,2014).

Τα χαρακτηριστικά της δυσγραφίας εξαρτώνται επίσης και από το είδος της.

Στη δυσλεξική δυσγραφία τα κείμενα του μαθητή είναι δυσανάγνωστα και με αρκετά λάθη ορθογραφίας, χωρίς όμως να υπάρχουν προβλήματα στην αντιγραφή, τη λαβή του μολυβιού και την ταχύτητα των κινήσεων που απαιτούνται στον σχεδιασμό του γράμματος. Κάποιοι ερευνητές αναφέρονται σε προβλήματα ορθογραφικής αναπαράστασης της λέξης και για δυσλειτουργία στη φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη που δημιουργεί δυσκολίες στην μάθηση συμβατικών κανόνων γραφής. Οι μαθητές με αυτή τη δυσκολία αδυνατούν να αντιστοιχίσουν τα φωνήματα σε γραφήματα και τα γράφηματα σε φωνήματα.

Στην κινητική δυσγραφία, δηλαδή αυτή που οφείλεται σε προβλήματα λεπτής κινητικότητας, τα κείμενα του παιδιού είναι δυσανάγνωστα αλλά συνήθως χωρίς ορθογραφικά λάθη. Υπάρχουν όμως δυσκολίες στην αντιγραφή, στη λαβή του μολυβιού και στην ταχύτητα των κινήσεων για τον σχεδιασμό των γραμμμάτων.

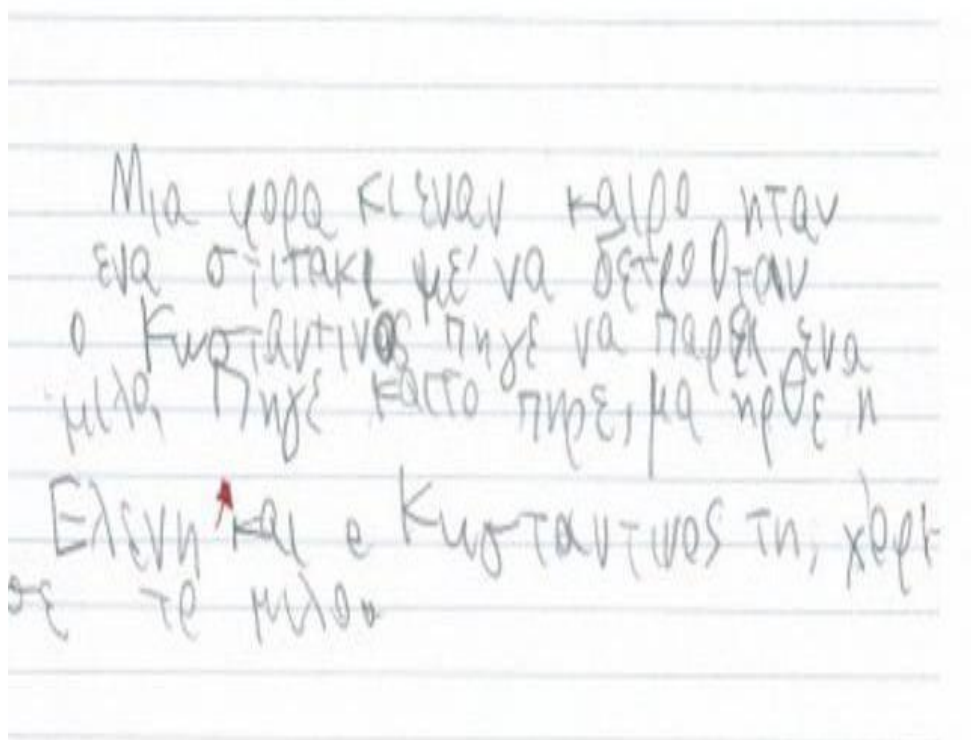
Στην χωρική δυσγραφία/δυσγραφία που οφείλεται σε προβλήματα χωρικής αντίληψης, τα γραπτά του μαθητή είναι δυσανάγνωστα και υπάρχουν προβλήματα στην αντιγραφή χωρίς όμως να παρατηρούνται λάθη ορθογραφίας. Η ταχύτητα γραφής είναι κανονική (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Παρακάτω περιγράφεται η δυσγραφία μέσα από την εμπειρία του Eli, ενός δυσγραφικού μαθητή:

«Το γράψιμο είναι το χειρότερο από όλα όσα μας βάζουν στο σχολείο. Είναι πολύ δύσκολο να θυμάμαι όλα όσα χρειάζομαι για το κείμενο, όπως οι περίοδοι και τα κεφαλαία. Και είναι σχεδόν αδύνατο να σκεφτώ πως είναι η σωστή ορθογραφία όταν έχω στο νου μου αυτά που θέλω να γράψω στην ιστορία μου. Είναι τόσο δύσκολο να θυμά-

μαι τι ακριβώς πρέπει να γράψω. Σκέφτομαι ότι είναι ευκολότερο να γράψω μερικές προτάσεις μόνο. Έτσι δε κουράζεται και το χέρι μου τόσο. Οι δάσκαλοι μου συνέχεια παραπονιούνται αλλά εγώ συνεχίζω να γράφω σύντομες ιστορίες. Ούτως ή άλλως οι δάσκαλοι δε ξέρουν πως είναι να δυσκολεύεσαι συνέχεια να γράφεις και να καταλήγεις πάλι μ' ένα χαρτί γεμάτο λάθη και μουτζούρες. Πάντα μου λένε πόσο ακατάστατο είναι το γραπτό μου. Απλά δε μπορούν να καταλάβουν πόσο πολύ προσπαθώ. Όσο και να προσέχω, το γραπτό μου ποτέ δεν είναι σαν αυτό των άλλων παιδιών. Συνήθως ξέρω πως θέλω να φαίνεται η λέξη αλλά και πάλι δε βγαίνει έτσι όπως πρέπει». (RichardsG. Regina, 2008).

Γραπτό παιδιού με δυσγραφία στο δημοτικό:



3.4 Αίτια δυσγραφίας.

Αν και δεν είναι 100% ξεκάθαρα τα αίτια που προκαλούν τη δυσγραφία, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η δυσγραφία οφείλεται σε προβλήματα στην ορθογραφική κωδικοποίηση της μνήμης εργασίας. Η ορθογραφική κωδικοποίηση είναι η ικανότητα του ατόμου να αποθηκεύει άγνωστες λέξεις, καθώς και κανόνες της γλώσσας στην βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη μνήμη.

Η κωδικοποίηση των ορθογραφικών πληροφοριών είναι η ικανότητα του ατόμου να παρουσιάζει τη μοναδική σειρά των γραμμάτων που συνθέτουν μία λέξη, αλλά και τα γενικά χαρακτηριστικά του συστήματος γραφής όπως οι διαδοχικές εξαρτήσεις, οι διαρθρωτικές απολύσεις, οι συχνότητες τοποθέτησης γραμμάτων, κ.λπ.

Κάποιες έρευνες αποδίδουν τα αίτια της δυσγραφίας σε κληρονομικούς παράγοντες. Πολλές μελέτες κατά διαστήματα, έχουν φέρει ισχυρά στοιχεία για τους κληρονομικούς παράγοντες που δημιουργούν και επιφέρουν δυσλεξία και λόγω των πολλών κοινών χαρακτηριστικών της δυσλεξίας με την δυσγραφία, πολλοί τείνουν στην θεωρία της κληρονομικότητας όσον αφορά και τη δυσγραφία. (Bryce, 2014).

Πολλοί ειδικοί πιστεύουν επίσης ότι η δυσγραφία οφείλεται στην προβληματική αλληλεπίδραση των δύο εγκεφαλικών συστημάτων, που επιτρέπουν στο άτομο να μεταφράζει τον εγκεφαλικό λόγο σε γραπτό (μετάφραση του φωνήματος σε γράφημα). (TheInternationalDyslexiaAssociation, 2000).

Η Janet Lerner αναφέρει στο βιβλίο της για τις μαθησιακές δυσκολίες ότι κάποιες από τις υποκείμενες ελλείψεις που μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση της γραφής είναι:

- Η έλλειψη επαρκών κινητικών δεξιοτήτων.
- Η προβληματική ή ανεπαρκής οπτική αντίληψη γραμμάτων και λέξεων.
- Η δυσκολία συγκράτησης οπτικών εντυπώσεων.

(Lerner, 2002).

Γενικά θεωρείται ότι η δυσγραφία μπορεί επίσης να οφείλεται και σε τραυματισμό στο κεφάλι ή εγκεφαλικό τραύμα.

(<http://www.rightdiagnosis.com/d/dysgraphia/intro.htm>).

Κατά τον Ronald D. Davis τα 7 συνήθη αίτια της δυσγραφίας είναι:

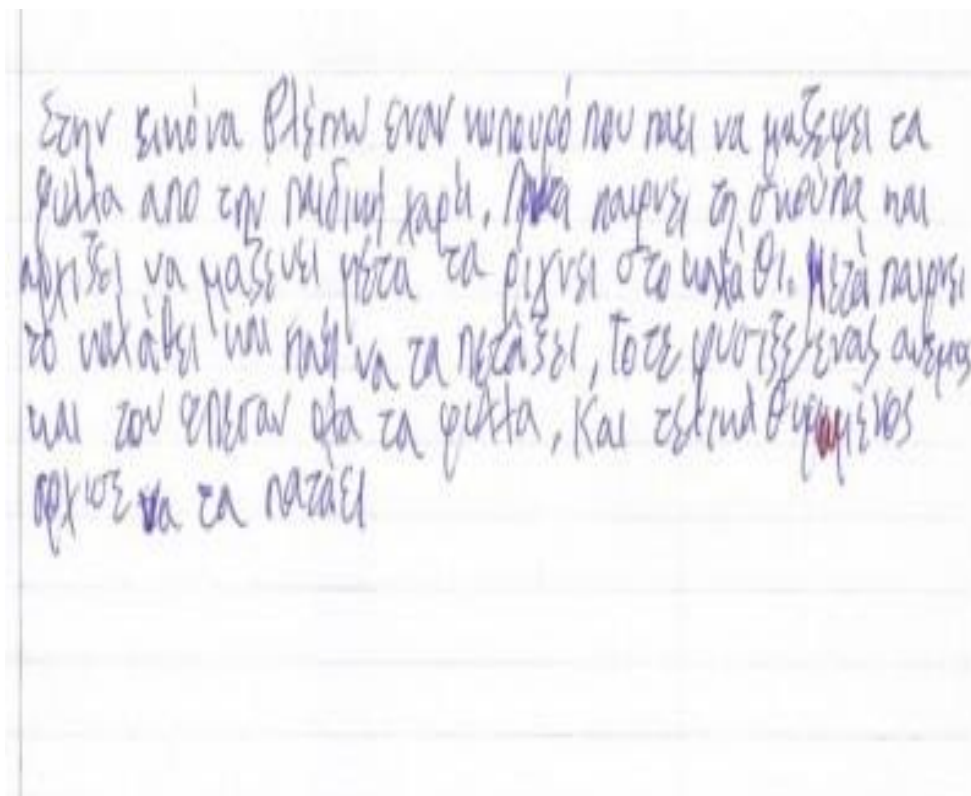
- Εγκεφαλικό τραύμα.
- Σωματική αναπηρία.
- Σκόπιμη κακογραφία.
- Ελλιπής ή ανεπαρκής καθοδήγηση.
- Αποπροσανατολισμός.
- Πολλαπλές νοητικές εικόνες.
- Ανεπαρκής ή αδύναμος προσανατολισμός.

(Davis, 2003).

Η δυσγραφία προέρχεται από προβλήματα με μία ή περισσότερες από τις δεξιότητες που απαιτούνται για την δημιουργία γραπτής έκφρασης. Έτσι τα άτομα με δυσγραφία δυσκολεύονται με την διατήρηση της προσοχής τους, την τοποθέτηση στον χώρο, την οργάνωση γραμμάτων και λέξεων στο χαρτί, την διαδοχική τοποθέ-

τηση γραμμάτων και σκέψεων, την δημιουργική σκέψη και τον γραφοκινητική τους ικανότητα. (<http://www.bandbacktogether.com/dysgraphia-resources/>).

Δείγμα γραπτού παιδιού με δυσγραφία στο γυμνάσιο:



(<http://www.proseggisi.gr>).

3.5 Διαγνωστικά εργαλεία.

Για την σωστή διάγνωση της δυσγραφίας είναι απαραίτητα ορισμένα τεστς που βοηθούν τόσο στον εντοπισμό όσο και στην διαφοροδιάγνωση της δυσγραφίας από άλλες δυσκολίες.

Ενδεικτικά τεστ για την δυσγραφία:

Τεστ αξιολόγησης κίνησης.

•PDMS-2 (PEABODY)

(Εξερευνά τους 4 βασικούς τομείς κίνησης του παιδιού περιλαμβανόμενης και της προγραφής)

•BRUININKS-OSERETSKY TEST OF MOTOR PROFICIENCY

(Εξερευνά όλο το κινητικό δυναμικό του παιδιού-εφήβου περιλαμβανομένης και της γραφής).

•DE GANGI-BERK TEST OF SENSORY INTEGRATION

(Εξερευνά το αιθουσαίο-ιδιοδεκτικό δυναμικό του παιδιού περιλαμβανομένης και της προγραφής).

Τεστ αξιολόγησης γνωστικής ικανότητας.

TVPS (TEST OF VISUAL PERCEPTUAL SKILLS)

(Εξερευνά το οπτικό δυναμικό του παιδιού και εφήβου- οπτική πρόσληψη).

•MATRIX ANALOGIES TEST

(Εξερευνά το δυναμικό οπτικής επεξεργασίας του παιδιού-εφήβου)

Μικτά νευρο-αντιληπτικά τεστ αξιολόγησης.

A ΤΕΣΤ

(Εξερευνά το δυναμικό σχολικής ένταξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας περιλαμβανόμενης και της προγραφής).

•ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ

(Εξερευνά το γενικότερο μαθησιακό δυναμικό του παιδιού περιλαμβανομένης και της γραφής).

•VISUAL-MOTOR INTEGRATION TEST (BEERY'S)

(Εξερευνά το δυναμικό οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης του παιδιού).

•DTVP-2 (DEVELOPMENTAL TEST OF VISUAL PERCEPTION)

(Ερευνάτο δυναμικό οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης του παιδιού).

MILLER ASSESSMENT FOR PRE-SCHOOLERS (MAP)

(Εξερευνά το γενικότερο δυναμικό του παιδιού περιλαμβάνει και την προγραφή).

•LOWENSTEIN OCCUPATIONAL THERAPY COGNITIVE ASSESSMENT (LOTCA)

(Εξερευνά όλο το γνωσιακό δυναμικό του παιδιού και περιλαμβάνει και την γραφή).

(www.proseggisi.gr).

3.6 Θεραπεία δυσγραφίας.

Παρακάτω θα αναλυθούν διάφορες θεραπευτικές προτάσεις και τεχνικές για την αντιμετώπιση της δυσγραφίας από διάφορους ειδικούς.

Με προγραμματικές δραστηριότητες:

Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες το παιδί μαθαίνει με ευχάριστο τρόπο πώς να ελέγχει και να συντονίζει τις κινήσεις του. Τέτοιες δραστηριότητες περιλαμβάνουν:

- Την εκγύμναση του χεριού, του καρπού και των δαχτύλων με διάφορους τρόπους όπως είναι ο σχηματισμός ζώων με τα δάχτυλα, το χτύπημα των δαχτύλων μεταξύ τους και διάφορα είδη παιχνιδιών μίμησης του θεραπευτή.
- Άλλες πολύ καλές δραστηριότητες είναι το δέσιμο κορδονιών ή κορδέλας, το κόψιμο σχεδίων με ψαλίδι, η δημιουργία σχεδίων με σύρμα και το παιχνίδι με πλαστελίνη.
- Η επαφή με τα υλικά γραφής επίσης χρησιμεύει στο να μάθει εύκολα το παιδί να χρησιμοποιεί το μολύβι και το χαρτί με ορθή τοποθέτηση των δαχτύλων του πάνω στο μολύβι και τη σωστή τοποθέτηση του χαρτιού ως προς τη στάση του σώματος, το γραφείο και τη γωνία γραφής του παιδιού.
- Ύστερα από αυτές τις δραστηριότητες σειρά έχει το γέμισμα περιγραμμάτων με μαρκαδόρο, ο χρωματισμός σχεδίων με διαφορετικά χρώματα και ο σχηματισμός απλών σχεδίων.

Αργότερα αν ακολουθήσει με επιτυχία τις παραπάνω δραστηριότητες ο θεραπευτής μπορεί να ζητήσει από το παιδί να ζωγραφίσει κάτι που σκέφτεται ή κάτι που τον/την ευχαριστεί για να καταλάβει τη σημασία της αποτύπωσης των ιδεών στο χαρτί.

Διδασκαλία αντιστοίχισης γραφήματος και φωνήματος:

Διδάσκεται ξεχωριστά κάθε γράμμα της αλφαβήτου και ο τρόπος που διαβάζεται. Συγκεκριμένα:

- Χρησιμοποιούνται κάρτες με γράμματα και παρουσιάζεται στο παιδί ένα-ένα γράμμα ξεχωριστά.
- Ζητείται από το παιδί να πει λέξεις που ξεκινούν από το γράμμα που διδάσκεται κάθε φορά.
- Ο θεραπευτής γράφει σε ένα χαρτί μια λέξη που να αρχίζει από το γράμμα που διδάσκει και δείχνοντας με το δάχτυλο ένα ένα τα γράμματα, προφέρει αργά τη λέξη. Το ζητούμενο γράμμα συνήθως γράφεται με εντονότερο χρώμα.

Όταν το παιδί έχει μάθει και μπορεί πλέον να χρησιμοποιήσει όλα τα γράμματα για να διαβάζει λέξεις τότε ξεκινάει και η εκμάθηση της γραφημικής απεικόνισης των φωνών που αντιπροσωπεύουν τα γράμματα. Συγκεκριμένα:

- Δίνονται καρτέλες με το ζητούμενο γράμμα και το παιδί πρέπει να πιέσει με το μολύβι και να ενώσει τις γραμμές για να εμφανίσει το γράμμα.
- Διαβάζονται γράμματα και αργότερα λέξεις(μονοσύλλαβες – δισύλλαβες- πολυσύλλαβες) στο παιδί και του ζητείται να τις καταγράψει.
- Φυσικά αυτή η δοκιμασία όπως και οι περισσότερες θα χρειαστούν αρκετές προσπάθειες και επαναλήψεις για την επιτυχία τους.

Οργάνωση του λόγου με σκοπό την ενίσχυση της έκφρασης.

Όταν το παιδί έχει μάθει να αναγνωρίζει και να σχεδιάζει όλα τα γράμματα γραπτά τότε μπορεί να περάσει στο επόμενο στάδιο στο οποίο δίνονται ιδέες για αυθόρμητη γραφή και το παιδί μαθαίνει να οργανώνει τη σκέψη του. Αυτό γίνεται με τους εξής τρόπους:

- Αφού δοθεί μια ιστορία, ο θεραπευτής με το παιδί αναλύουν τα επιμέρους στοιχεία της:
 - Ποιοι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας, που και πότε διαδραματίζεται η ιστορία, ποιες οι προθέσεις των πρωταγωνιστών, τι συμβαίνει όταν πετυχαίνουν τον σκοπό τους οι πρωταγωνιστές, ποιο το τέλος της ιστορίας και ποια τα αισθήματα των πρωταγωνιστών, κ.λπ.
- Ύστερα ο μαθητής εξετάζεται για το αν θυμάται ή όχι τις παραπάνω πληροφορίες.
- Τέλος ζητείται από το παιδί να γράψει ένα σχεδιάγραμμα της ιστορίας.

Αφού το παιδί έχει εξοικειωθεί με τις ασκήσεις οργάνωσης της σκέψης του μέσω των ιστοριών και τη δημιουργία σχεδιαγραμμάτων για τις ιστορίες τότε δίνονται θέματα από τον θεραπευτή για την περαιτέρω ενίσχυση της αυθόρμητης γραπτής του έκφρασης.

- Παίρνοντας ένα ένα τα προηγούμενα ερωτήματα (σε σχεδιάγραμμα), δημιουργείται η φανταστική ιστορία που θα πει το παιδί.
- Όταν το παιδί μάθει τη διαδικασία, του δίνεται ερέθισμα όπως μια εικόνα ή ξεκινάει ο θεραπευτής την ιστορία δίνοντας το όνομα του πρωταγωνιστή και μία μικρή εισαγωγή. (http://www.slpathology.gr/2014/06/blog-post_24.html)

Η Regina G. Richards αναφέρει ότι μια κοινή τεχνική διδασκαλίας είναι να έχουν οι μαθητές που γράφουν, πληροφορίες για να ενισχύεται το υλικό. Για παράδειγμα, προγράμματα ορθογραφίας συχνά ενθαρρύνουν τους μαθητές να γράψουν κάθε λέξη 20 φορές ή πέντε φορές. Για πολλούς μαθητές, η κιναισθητική διαδικασία γραψίματος ενισχύει αυτό πρόκειται να μαθευτεί.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές να μην αποφεύγουν εντελώς τη διαδικασία γραφής όσο σοβαρό κι αν είναι το επίπεδο της δυσγραφίας τους. Η γραφή είναι πολύτιμη ικανότητα τόσο για εξειδικευμένες όσο και για καθημερινές δραστηριότητες οπότε είναι απαραίτητο το γράψιμο για κάθε μαθητή ακόμα κι αν δεν είναι σε θέση να παράγουν γραπτό λόγο για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Οι νέοι μαθητές πρέπει να λάβουν θεραπευτική βοήθεια στον γραπτό λόγο τον αυτοματισμό και την ευχέρεια λόγου. Χρειάζονται ειδικές πολυαισθητηριακές τεχνικές που να τους ενθαρρύνουν να εκφράσουν με λόγια τις ακολουθίες των γραμμάτων. Πρέπει επίσης να κάνουν χρήση της γραφής στον «αέρα», κάτι που ενισχύει την κινητική μνήμη τους για την απομνημόνευση της ακολουθίας κινήσεων που χρειάζονται για τον σχηματισμό κάθε γράμματος. Αυτό συμβαίνει γιατί η γραφή στον αέρα κάνουν το άτομο να χρησιμοποιεί πολλούς περισσότερους μυς από αυτούς που χρησιμοποιεί όταν γράφει με το μολύβι.



Οι πολυαισθητηριακές τεχνικές είναι καλό να χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία και της αυθόρμητης αλλά και της συνεχούς γραφής. Οι τεχνικές πρέπει να χρησιμοποιούνται προσεχτικά και συχνά ώστε ή γραφή των γραμμάτων να γίνει σχετικά «αυτόματη» πριν φτάσει σε σημείο ο μαθητής να παράγει γραπτό λόγο για την έκφραση των ιδεών του.

Κάποια παιδιά μπορούν να γράψουν και να αντιγράψουν διάφορες προτάσεις με σχετική ευκολία ωστόσο δυσκολεύονται πολύ στην γραφή παραγράφων.

Αυτοί οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται τεχνικές που θα τους επιτρέπουν να εκτελούν κάθε τμήμα πριν ενώσουν μαζί όλα τα μέρη. Για παράδειγμα για τη γραφή παραγράφων οι μαθητές μπορούν να ακολουθήσουν τα εξής βήματα:

1. Σκέψη και επεξεργασία κάθε τμήματος της ιδέας.
2. Οργάνωση των ιδεών. Σε αυτή τη περίπτωση σημαντική βοήθεια μπορούν να προσφέρουν και τα εικονικά συστήματα οργάνωσης. Ο μαθητής για παράδειγμα μπορεί να δημιουργήσει ένα «σχήμα» στο μυαλό του που θα αποτελείται από την κεντρική ιδέα και τις υποκατηγορίες της ιδέας αυτής. Η κεντρική ιδέα βρίσκεται πάντα στο κέντρο και οι υποκατηγορίες αυτής την πλαισιώνουν.



3. Ανάλυση του συστήματος οργάνωσης και έλεγχος για τυχόν παράλειψη κάποιας ιδέας. Σε περίπτωση προβλήματος ορθογραφίας είναι πολύ χρήσιμη η καταγραφή μιας φόρμας με τις πιο σημαντικές λέξεις που θα χρειαστούν για το γραπτό. Αυτό θα βοηθήσει τον μαθητή στην συνοχή και ευχέρεια του γραπτού του αφού δεν θα χρειάζεται να διακόπτει το γράψιμο του συνέχεια για να σκεφτεί πως ακριβώς γράφεται η κάθε λέξη που τον δυσκολεύει.
4. Πρόχειρη καταγραφή των ιδεών σε ένα χαρτί πριν γίνει η αντιγραφή στο επίσημο γραπτό.
5. Έλεγχος λαθών.
6. Αναθεώρηση της παραγράφου.
7. Ανάπτυξη του τελικού γραπτού. (Richards, 1999).

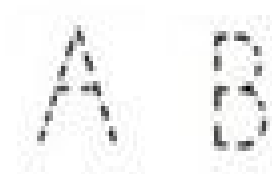
Σύμφωνα με τον BryceMat, κάθε είδος δυσγραφίας επιδέχεται και διαφορετικό είδος αντιμετώπισης.

Μετά από μία έγκυρη διάγνωση ένα παιδί με δυσγραφία μπορεί να χορηγηθεί ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το οποίο θα συνεργαστούν οι απαραίτητοι ειδικοί μαζί με το σχολείο.

Οι πιο χρήσιμες και ενδεδειγμένες εκπαιδευτικές τεχνικές και τροποποιήσεις που μπορεί να κάνει ο ειδικός θεραπευτής σε συνεργασία με το σχολείο για την καλύτερη πρόοδο του παιδιού με δυσγραφία είναι οι ακόλουθες:

- Μία πρωτότυπη διαδικασία μάθησης της αλφαβήτου. Στη συγκεκριμένη τεχνική το παιδί καλείται να επαναλάβει την ακόλουθη διαδικασία κάθε φορά που μαθαίνει ένα γράμμα: (μελέτη του γράμματος, κατονομασία, κάλυψη του γράμματος και προσπάθεια του παιδιού να το φανταστεί στο μυαλό του, καταγραφή του γράμματος και σύγκριση του γραπτού αποτελέσματος τους με τη σωστή μορφή του γράμματος). Αυτή η διαδικασία εκμάθησης των γραμμάτων βοηθάει το παιδί με δυσγραφία να μάθει και να απομνημονεύει καλύτερα τα γράμματα και μπορεί να προσφέρει τεράστια βοήθεια ακόμα και σε πιθανή ολοκληρωτική θεραπεία της δυσγραφίας.
- Χρήση ευέλικτων τεχνικών για την ενίσχυση του γραφικού χαρακτήρα. Εδώ προτείνεται στους ειδικούς αλλά και στους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν το παιδί να χρησιμοποιεί τον γραφικό χαρακτήρα με τον οποίο νιώθει πιο άνετα. Πολλά παιδιά με δυσγραφία προτιμούν την συνεχή γραφή διότι τους είναι πολύ πιο εύκολη. Στη συνεχή γραφή το παιδί δεν χρειάζεται να αγκώνεται συνέχεια για το πότε πρέπει να σταματήσει να γράφει, που πρέπει να τοποθετήσει κενά και πώς ή πότε πρέπει να αφήσει και να ξαναπιάσει το μολύβι/στυλό για να γράψει. Η συνεχής γραφή επίσης μειώνει τις πιθανότητες να γράψει το παιδί τα γράμματα ανάποδα άθελα του.

- Ένωση τελειών για τη γραφή γραμμάτων. Αυτή η τεχνική είναι κυρίως για μικρότερα παιδιά κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησης γραφής. Ενώνοντας τελείες για τον σχηματισμό των γραμμάτων τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να ενισχύσουν την κινητική τους μνήμη και την αυτοματοποιημένη γραφή.



- Επιπλέον περιθώριο χρόνου για τις ασκήσεις. Ο μαθητής πρέπει να έχει στη διάθεση του αρκετό χρόνο για τις ασκήσεις που καλείται να κάνει τόσο την ώρα της συνεδρίας όσο και για τις ασκήσεις που θα κάνει στο σπίτι. Ακόμα πιο ιδανικό είναι να προσπαθεί ο θεραπευτής να μην «υπερφορτώνει» το πρόγραμμα του παιδιού με ασκήσεις.
- Τα παιδιά με δυσγραφία χρειάζονται αρκετά περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση ασκήσεων που παιδιά χωρίς αυτήν μπορούν να ολοκληρώσουν σε ένα συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο. Οι ίδιες ασκήσεις που θα κάνει ένα παιδί χωρίς δυσγραφία σε 2 ώρες, θα είναι αρκετά πιο κουραστικές και δύσκολες για ένα παιδί με δυσγραφία. Ο σκοπός δεν είναι το παιδί να αγανακτήσει με τις ασκήσεις και να τις αντιμετωπίζει με φόβο ή ως «αγγαρεία», αλλά όσο γίνεται να τις αντιμετωπίζει σαν κάτι απλό και διασκεδαστικό.
- Έναρξη των ασκήσεων από νωρίς. Αυτό γίνεται κυρίως για να έχει περισσότερο χρόνο και ο μαθητής.
- Εκμάθηση χρήσης του υπολογιστή. Όπως έχει παρατηρηθεί, η γραφή στον υπολογιστή βοηθάει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά με δυσγραφία καθώς τους προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο γραπτής έκφρασης χωρίς το σύνηθες άγχος

για τη σωστή γραφή γραμμάτων και την δημιουργία λέξεων. Η χρήση ειδικών προγραμμάτων του υπολογιστή για τη βοήθεια παιδιών με δυσγραφία είναι επίσης μια πολύ καλή τεχνική.

- Ορθογραφικός έλεγχος. Καλό είναι το παιδί να ενθαρρύνεται στον να ελέγχει την ορθογραφία του τόσο στο χαρτί όσο και στον υπολογιστή.
- Έγκαιρη προετοιμασία. Μια έξυπνη μέθοδος για αποφυγή περιττού άγχους από το παιδί είναι η έναρξη τμημάτων της εργασίας στο σπίτι. Το παιδί μπορεί να ξεκινήσει να προετοιμάζει την εργασία του βάζοντας τον τίτλο και την εισαγωγή. Έτσι όταν θα έρθει η ώρα να γράψει την εργασία του θα μπορεί να συγκεντρωθεί απόλυτα, χωρίς να χάσει χρόνο για τις λεπτομέρειες που μπορεί του προκαλέσουν αγανάκτηση, πριν κα ξεκινήσει να γράφει το κυρίως θέμα.
- Εναλλαγή εκθέσεων με εργασίες. Ο καθηγητής και ο θεραπευτής μπορούν να δώσουν στο παιδί εναλλακτικές εργασίες όταν είναι απαραίτητη η γραφή μιας έκθεσης. Για παιδιά με δυσγραφία συνήθως προτιμάται το τεστ πολλαπλών επιλογών. Άλλες επιλογές περιλαμβάνουν την προφορική εξέταση ή την χρήση του υπολογιστή για την ολοκλήρωση μιας εργασίας.
- Αποφυγή επίπληξης. Είναι απαραίτητο ο ειδικός και ο καθηγητής να αποφεύγουν την οποιαδήποτε επίπληξη για τυχόν προχειρότητες στο γραπτό του παιδιού ή για ατημέλητη εικόνα της εργασίας. Πρέπει να δίνουν έμφαση στην επιβράβευση και να τονίζουν πάντα τα θετικά στοιχεία σε κάθε προσπάθεια του. Για παράδειγμα μπορεί το παιδί να είχε μια πολύ καλή κεντρική ιδέα για το γραπτό του, ή να ήταν πολύ καλά οργανωμένες οι παράγραφοι του ακόμα κι αν το υπόλοιπο γραπτό ήταν ατημέλητο. Τα παιδιά με δυσγραφία τείνουν να έχουν αρκετά χαμηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να προτιμούνται τα ενθαρρυντικά σχόλια έναντι των αρνητικών.

- Χρήση εικονικών οργανωτικών συστημάτων. Ο ειδικός πρέπει να προσπαθήσει να πείσει το παιδί να χρησιμοποιεί ένα ευέλικτο εικονικό σύστημα οργάνωσης των ιδεών του, ειδικά για μεγάλες εργασίες ή γραπτά. Αυτό το σύστημα βοηθάει τον μαθητή να οργανώνει τις σκέψεις του και να συμπληρώνει τις εργασίες βήμα-βήμα με μεγαλύτερη άνεση και οργάνωση. (Mat Bryce, 2014).

Τεχνικές αντιμετώπισης για δυσγραφία χωρικής αντίληψης:

Τα παιδιά με δυσγραφία έχουν προβλήματα κατανόησης των χωρικών εννοιών κάτι που έχει ως αποτέλεσμα δυσνόητα και ατημέλητα γραπτά, ακόμα και από αντιγραφή. Ένας άλλος τομέας στον οποίο έχουν δυσκολία είναι η ζωγραφική. Οι δεξιότητες τους στην ορθογραφία είναι κατά κύριο λόγο σε φυσιολογικά επίπεδα.

Οι καταλληλότερες τεχνικές αντιμετώπισης της δυσγραφίας χωρικής αντίληψης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον ειδικό σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό στο σχολείο, είναι οι ακόλουθες:

- Χρήση χαρτιού με γραμμές ή χαρτιού μιλιμετρέ. Παρέχει την απαραίτητη βοήθεια στο παιδί για να μάθει στη σωστή χρήση του χώρου στο χαρτί και στο πότε και πού πρέπει να σταματάει το γράψιμο. Το χαρτί μιλιμετρέ επίσης δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να μάθει να βάζει τα γράμματα και τους αριθμούς στη σωστή θέση.
- Χρήση κανονικού χαρτιού με κενά. Βοηθάει στην ομαλή μετάβαση από το βασικό χαρτί στο φύλλο σημειώσεων με τις πλατιές γραμμές, κάτι που διδάσκει τα παιδιά την σωστή χρήση των κενών ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις.

- Χρήση πληκτρολογίου και άλλων βοηθητικών συσκευών. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως το πληκτρολόγιο και ο υπολογιστής γενικά μπορούν να προσφέρουν μεγάλη βοήθεια σε παιδιά με δυσγραφία που δυσκολεύονται ιδιαίτερα στη γραφή με το χέρι και μπορεί να αυξήσει και την αυτοπεποίθησή τους στο γράψιμο καθώς η γραφή με πληκτρολόγιο θα τους είναι πολύ πιο εύκολη και άνετη.
- Μία ιδανική λύση για το παιδί με δυσγραφία είναι το να παρέχει ο δάσκαλος στο σχολείο σημειώσεις ώστε να μη χρειάζεται να κρατάει το παιδί σημειώσεις κάθε φορά που γίνεται κάποιο μάθημα, κάτι που όχι μόνο θα του αποσπάσει τη προσοχή από ό,τι διδάσκεται εκείνη τη στιγμή, αλλά και λόγω της, συνήθως, δυσνόητης γραφής, το παιδί δεν θα μπορεί να καταλάβει καλά τις σημειώσεις του και να τις διαβάσει στο σπίτι.

Τεχνικές αντιμετώπισης για κινητική δυσγραφία:

Παρακάτω καταγράφονται οι πιο αποτελεσματικές τεχνικές για την αντιμετώπιση της κινητικής δυσγραφίας που ακολουθούνται από τον ειδικό θεραπευτή που συνήθως είναι ένας εργοθεραπευτής σε συνδυασμό με τον γονέα του παιδιού, του εκπαιδευτικού στο σχολείο αλλά και με όποιον άλλο ειδικό υπάρξει συνεργασία για την θεραπεία του παιδιού.

Το πρώτο στοιχείο που πρέπει να φροντίσει ο ειδικός σε αυτή τη περίπτωση είναι η εκμάθηση της σωστής λαβής του μολυβιού από το παιδί. Γι' αυτόν το σκοπό επιλέγονται συγκεκριμένες μέθοδοι:

- Δυναμική ή τρίποδη λαβή μολυβιού. Αυτή είναι η λαβή για την οποία χρησιμοποιούνται τρία δάχτυλα.

- Τετράποδη λαβή. Κράτημα μολυβιού με τέσσερα δάχτυλα. Καλό είναι να εξασκηθεί το παιδί στο κράτημα που του είναι πάντα πιο εύκολο πρώτα πριν μάθει και τα δύο είδη λαβής.
- Ενδυνάμωση των μυών του χεριού. Υπάρχουν πάνω από 25 μύες στον πήχη και στο χέρι που ελέγχουν την κίνηση. Οι μεγαλύτεροι από αυτούς συμβάλλουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες όπως η πίεση αντικειμένων. Οι μικρότεροι μύες στο χέρι όμως, είναι αυτοί που είναι πιο σημαντικοί για την γραφή και τη ζωγραφική. Αν αυτοί δεν έχουν αναπτυχθεί σωστά μπορεί να υπάρχουν προβλήματα στον συντονισμό του χεριού όταν το παιδί προσπαθεί να κρατήσει το μολύβι/στυλό, όταν προσπαθεί να σηκώσει ένα αντικείμενο, να κουμπώσει ένα φερμουάρ, να χρησιμοποιήσει το ψαλίδι ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν έντονη λεπτή κινητικότητα. Σε αυτήν τη περίπτωση βοηθούν πολύ οι ασκήσεις και τα παιχνίδια αντίστασης όπως: παιχνίδια με πλαστελίνη ή/και πυλό, κατασκευαστικά παιχνίδια όπως τα Legos και τα απλά τουβλάκια (για λεπτή κινητικότητα), μπουκάλια ψεκασμού, νεροπίστολα, σφουγγάρια και άλλα παιχνίδια και αντικείμενα για το νερό για εξάσκηση των μυών, σκάψιμο στο χώμα, κόψιμο με ψαλίδι, παιχνίδια ντυσίματος με κούκλες (εξάσκηση για λεπτή κινητικότητα), κ.λπ.
- Μία άλλη μέθοδος είναι το να εξασκηθεί το παιδί στην χρήση και γραφή του αλφάβητου. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι να αντιγράψει τα κεφαλαία γράμματα από κάποιο τετράδιο. Αυτή η τεχνική μπορεί να ακολουθείται για έναν ολόκληρο μήνα, καθημερινά, μέχρι το παιδί να μάθει να χρησιμοποιεί τα κεφαλαία αυτόματα.
- Όταν έχει κατακτήσει αυτό το στάδιο κι έχει μάθει να κρατάει και το μολύβι σωστά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ίδια τεχνική και για τα μικρά γράμματα. Σημα-

ντικό κι εδώ είναι ο ειδικός να ενθαρρύνει συνεχώς το παιδί και να το επιβραβεύει για την προσπάθεια του.

Τεχνικές αντιμετώπισης για την δυσλεξική δυσγραφία:

Τα παιδιά με δυσλεξική δυσγραφία έχουν πρόβλημα με την προσωρινή τους μνήμη και την μόνιμη αποστήθιση και απομνημόνευση γραμμάτων και λέξεων. Η ικανότητα της «αυτοματοποιημένης γραφής», που έχουν τα περισσότερα άτομα, γι' αυτά τα παιδιά δεν είναι κάτι εύκολο. Σε αντίθεση με τα παιδιά χωρίς δυσλεξική δυσγραφία, δεν μπορούν να σχηματίσουν τις λέξεις ή τα γράμματα στο μυαλό τους. Εικονικά επομένως δεν μπορούν να γράψουν και τα γράμματα με κλειστά μάτια. Υπάρχουν ορισμένες μέθοδοι για την αντιμετώπιση της δυσλεξικής δυσγραφίας όπως οι ακόλουθες:

- Χωρισμός της γραφής σε τμήματα. Το γράψιμο, ειδικά για παιδιά με δυσγραφία, μπορεί να αποδειχθεί πολύ κουραστικό και περίπλοκο, ειδικά με όλα τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για μία σωστή έκθεση/εργασία. Ο καλύτερος τρόπος εκμάθησης για ένα παιδί με δυσλεξική δυσγραφία είναι το να χωρίζεται η εργασία και το γράψιμο σε διάφορα βήματα που θα το βοηθήσουν να την οργανώσει καλύτερα. Το πρώτο βήμα θα είναι σίγουρα η συγκέντρωση των ιδεών/σκέψεων. Γι' αυτό μπορεί το παιδί να καταγράφει τις ιδέες του σε έναν υπολογιστή ή να μαγνητοφωνήσει τον εαυτό του την στιγμή που μιλάει και σχεδιάζει αυτό που θα γράψει. Το επόμενο βήμα είναι η δημιουργία του πρόχειρου φύλλου, το φύλλο πάνω στο οποίο θα γίνει η πρώτη βασική προσπάθεια καταγραφής της εργασίας/έκθεσης. Το επόμενο βήμα θα είναι η δημιουργία δεύτερου πρόχειρου στο οποίο θα ξαναγίνει μία ακόμα προσπάθεια, αυτή τη

φορά με το γραπτό να είναι πιο ξεκάθαρο και οργανωμένο από το προηγούμενο. Αργότερα πάνω σε αυτό το φύλλο θα γίνει επισκόπηση του γραπτού, έλεγχος της ορθογραφίας, παραγράφων, τονισμού, κ.λπ. Ύστερα θα γίνουν τυχόν διορθώσεις. Και το τελευταίο βήμα περιλαμβάνει το τελικό επίσημο γραπτό που θα είναι η διορθωμένη και έτοιμη αντιγραφή από το πρόχειρο.

- ο Αποφυγή προθεσμιών και χρονομετρημένων ασκήσεων. Αυτό συνήθως δεν παρέχει βοήθεια στο παιδί καθώς θα καταλήξει συνήθως να αγχώνεται περισσότερο από όσο χρειάζεται και δεν θα συγκεντρώνεται αρκετά στο γραπτό του. Αν όμως ο ειδικός κρίνει απαραίτητο να δώσει συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο για την άσκηση, τότε δεν θα πρέπει να δίνεται έμφαση στα λάθη ορθογραφίας και γραμματικής, κάτι απόλυτα φυσιολογικό για το παιδί αφού θα είναι υπό τη πίεση του χρόνου. Αντίθετα ο ειδικός πρέπει να επικεντρωθεί στο περιεχόμενο του γραπτού και στις ιδέες του παιδιού.
- ο Χρήση βοηθητικών λογισμικών και προγραμμάτων για ενίσχυση της διαδικασίας εκμάθησης. Μερικά από τα πιο χρήσιμα και εξελιγμένα λογισμικά για παιδιά με δυσλεξική δυσγραφία είναι τα: (Mindmeister, Inspiration/Kidspiration, WWYN Literacy software resolution, Bruce's unusual typing wizard, Bubbl.us, ClickSpeak, EverNote Free, Mindomo, ReadTheWords.com, Speakonia, WikiMindMap, WordWeb). (Bryce, 2014).

3.7 Ορισμός δυσορθογραφίας.

Κατά την Ελληνική εταιρεία δυσλεξίας η δυσορθογραφία ανήκει στην κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Αποτελεί ειδική διαταραχή της μάθησης της ορθογραφίας και των κανόνων που τη διέπουν.

Το φαινόμενο της δυσορθογραφίας σχετίζεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στη διαδικασία της γραφής, τόσο σε επίπεδο λέξης, όσο και σε επίπεδο σύνταξης, πρότασης και παραγράφου.

Η δυσορθογραφία είναι ειδική δυσκολία της μάθησης της ορθογραφίας που συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Πολύ συχνά συνοδεύει την ειδική μαθησιακή δυσκολία της ανάγνωσης αλλά μπορεί να υπάρχει και μόνη της.

Τα λάθη μπορεί να οφείλονται σε:

- Διαταραχές της οπτικής και ακουστικής αντίληψης και ακολουθίας.
- Διαταραχές στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου.
- Δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου.

(Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

3.8 Χαρακτηριστικά δυσορθογραφίας.

Σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό Σοφία Ράπτη και την ψυχολόγο και ειδική παιδαγωγό Ειρήνη Σοφού, το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της δυσορθογραφίας είναι η δυσκολία στην εφαρμογή των γραμματικών κανόνων στα γραπτά, με αποτέλεσμα το παιδί να είναι πολύ ανορθόγραφο. Δηλαδή, ενώ γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες, δεν μπορούν να τους εφαρμόσουν με σταθερότητα (π.χ. μπορεί να γράψουν την ίδια λέξη 2-3 φορές στο ίδιο κείμενο και να τις γράψουν με διαφορετική μορφή).

(<http://www.larissanet.gr/2014/12/19/i-dysorthografia>).

Διαγνωστικά κριτήρια κατά το DSM-IV (1994) για την Διαταραχή της Δυσορθογραφίας είναι:

- ❖ Οι δεξιότητες ορθής γραφής, όπως μετρούνται με σταθμισμένες δοκιμασίες ατομικά είναι πολύ κατώτερες από τις αναμενόμενες με βάση την ηλικία του παιδιού, της νοημοσύνης του και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
- ❖ Η διαταραχή στο Κριτήριο 1 παρεμποδίζει ουσιαστικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (όπου απαιτείται σύνθεση γραπτών κειμένων). Εννοείται ότι απαιτούνται, οι γραμματικά σωστές προτάσεις και η σωστή οργάνωση παραγράφων.
- ❖ Εάν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα ή βλάβη, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι πολύ περισσότερες από αυτές που απορρέουν από την διαταραχή.
- ❖ Συχνά, η διαταραχή αυτή συνυπάρχει με Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία) ή Διαταραχή των Μαθηματικών (Δυσαριθμησία). Είναι αρκετά σπάνιο να εμφανιστεί μόνη της.
- ❖ Συνήθως η διαταραχή γίνεται εμφανής στη δεύτερη τάξη του Δημοτικού (αφού έχει προηγηθεί τυπικά επαρκής διδασκαλία στη σύνθεση προτάσεων), πολλές φορές και αργότερα. (Δρ. Γιαννέλη, Ελληνική εταιρεία δυσλεξίας).

Συνήθη λάθη των παιδιών με δυσορθογραφία κατά την Ελληνική εταιρεία δυσλεξίας:

1. Τοποθέτηση γραφημάτων στον χώρο.

- Αντικατάσταση γραμμάτων από άλλα με όμοια μορφή.
- Γράμματα προσανατολισμένα με διαφορετικό τρόπο.
- Χρήση γραμμάτων γειτονικής μορφής.

- Αντιστροφές (αντιστροφή αρχικού φωνήματος > αρ/ρα, αντιστροφές μέσα στην συλλαβή ή σε διαδοχικά σύμφωνα >τρια, τιρα).
- Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών.
- Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών.
- Σύνδεση και προσκόλληση των λέξεων (της μαμας του> της μαμαστου).

2. Φωνολογικά λάθη.

- Αντικατάσταση άηχου-ηχηρού φωνήματος.
- Απλοποίηση συμπλέγματος (βάφτισα > βάφισα).
- Αφομοίωση (παγώνω > παγώγω).
- Επένθεση (κλαίω > καλαίω).
- Παραποίηση φωνηέντων (επτά >επτέ).

3.Λάθος χρήση (ιστορική ορθογραφία).

4.Λάθη στην χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου (ευχαριστώ > εφχαριστώ).

5.Λάθη συμφωνίας γραμματικής κλίσης. Τα παιδιά με δυσορθογραφία μπορεί να γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες αλλά να μην έχουν την δυνατότητα να τους εφαρμόσουν.

6.Αντικατάσταση λέξεων.

7.Χρήση ομόηχων λέξεων.

Κατά την φιλόλογο Τέτη Παρασκευοπούλου, οι μαθητές με δυσορθογραφία στο δημοτικό και στο γυμνάσιο παρουσιάζουν και τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Κάνουν συχνά παράλειψη γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων (στώμα αντί για στρώμα).
- Κάνουν συχνά αντιστροφή γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων (έστι αντί για έτσι).
- Κάνουν συχνά αντικατάσταση γραμμάτων των οποίων οι ήχοι είναι φωνολογικά συγγενείς ή μοιάζουν μεταξύ τους ως προς τη μορφή (δ-β, δ-θ, β-φ, γ-χ, β-θ, κ-χ).
- Κάνουν παραποίηση φωνηέντων (πέντα αντί για πέντε).
- Κάνουν προσθήκη φθόγγων ή συλλαβών (παπαράθυρο).
- Κάνουν μετακίνηση γραμμάτων μέσα στην ίδια λέξη (παιο αντί για από).
- Κάνουν ορθογραφικά λάθη σε βασικούς κανόνες (παίζο).
- Παρουσιάζουν αδυναμία στην αυτοματοποίηση των καταλήξεων.
- Χρησιμοποιούν καθρεπτική γραφή (ρ-9, ε-3).
- Ενώνουν δύο λέξεις σε μία ενώ δε χρειάζεται (το δικομου).
- Κάνουν λανθασμένη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων. (Ξεκινούν καινούρια πρόταση με μικρό γράμμα ή γράφουν μία λέξη με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα ενώ δεν είναι κύριο όνομα).
- Κάνουν λανθασμένη χρήση του τόνου ή δεν χρησιμοποιούν καθόλου τόνους.
- Κάνουν λάθη στο ετυμολογικό μέρος της λέξης.
- Παρουσιάζουν αδυναμία στη γενίκευση των κανόνων ορθογραφίας των ομοιοκατάληκτων και παράγωγων λέξεων.
- Παρουσιάζουν αδυναμία στη σύνδεση της ορθογραφίας με την σημασία της (τις αντί για της).
- Κάνουν λάθη στη χρήση των γραμμάτων -υ, -φ, -β.
- Κάνουν συντακτικά λάθη (Τα παιδιά έτρεχε).

3.9 Αίτια δυσορθογραφίας.

Η ειδική παιδαγωγός Σοφία Ράπτη και η ψυχολόγος Ειρήνη Σοφού εξηγούν ότι η δυσορθογραφία όπως και όλες οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχει νευρολογική – βιολογική αιτιολογία, είναι συνήθως κληρονομική και συνοδεύεται από τουλάχιστον κανονική ευφυΐα. Οι ψυχο-κοινωνικοί παράγοντες, όπως π.χ. μη υποστηρικτικό ή χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα πριν το δημοτικό, ανεπαρκής εκπαίδευση, περιορισμένες ευκαιρίες για μάθηση, υπερβολικές απουσίες, κτλ., μπορούν να επιδεινώσουν την υπάρχουσα δυσορθογραφία, αλλά όχι να την προκαλέσουν. Τα παιδιά με δυσορθογραφία είναι συνήθως ευφύεστατα και παρόλο που έχουν όλους τους παραπάνω παράγοντες σε ευνοϊκά επίπεδα, αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην ορθογραφία.

(www.larissanet.gr/2014/12/19/i-dysorthografia).

Σύμφωνα με τον ειδικό παιδαγωγό Φώτη Παπαναστασίου, τα παιδιά με προβλήματα στην ορθογραφία έχουν συνήθως δυσκολίες στην οπτική μνήμη και ακουστική μνήμη, στην οπτική και ακουστική διάκριση και στις κινητικές δεξιότητες. (www.eidikospaidagogos.gr).

3.10 Αντιμετώπιση δυσορθογραφίας.

Η δυσορθογραφία μπορεί να αντιμετωπιστεί με τις ακόλουθες μεθόδους:

- Δουλεύουμε την ορθογραφική μνήμη.
- Διορθώνουμε άμεσα το λάθος ώστε ο μαθητής να το απομνημονεύει σωστά.
- Δίνουμε έμφαση στα σωστά ορθογραφημένα σημεία και όχι στα λάθη.

- Μετράμε τον σωστό αριθμό λέξεων.
- Εξασκούμε την αντιγραφή (δείχνοντας τη λέξη στόχο και ύστερα κρύβοντας την για να τη συγκρατήσει το παιδί στη μνήμη του).
- Είμαστε σίγουροι ότι ο μαθητής κατανοεί καλά το είδος κειμένου που γράφει και τις απαιτήσεις του.
- Στόχος πρέπει να είναι μία σωστά προετοιμασμένη ορθογραφία.
- Συμβουλευουμε τον μαθητή όταν γράφει κάτι που δεν ξέρει ορθογραφικά να το αφήνει κενό ή να βάζει κάποιο σημάδι. Έτσι δεν θα καθυστερεί και θα προχωράει δίνοντας προτεραιότητα σε ό,τι πρέπει.
- Ορθογραφία με κενά.
- Χρήση ασκήσεων πολλαπλής επιλογής (Ανώτατο όριο οι 3 επιλογές).
- Περιορίζουμε όσο μπορούμε τον αριθμό των λέξεων εκμάθησης και προσπαθούμε οι συγκεκριμένες λέξεις να έχουν μία θεματική δομή.
- Φωνητική αποκωδικοποίηση των λέξεων.
- Δουλεύουμε τις αναλογίες των λέξεων.
- Δημιουργούμε με το μαθητή έναν οδηγό παραγωγής κειμένου (κείμενο που διηγείται, επιχειρηματολογία, κανόνες, κ.λπ.)
- Χρήση οπτικού σχεδιαγράμματος έκθεσης (χρώματα, σχήματα, σύμβολα).

(www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysorthografia).

Τεχνικές για την σωστή ορθογραφία:

- **Μέθοδος Gillingham**

Είναι συνήθως μέθοδος προφορικής ορθογραφίας και δίνει έμφαση στην άσκηση και στην επανάληψη. Η στρατηγική είναι η ακόλουθη: Ξεκινά ο μαθητής από τις λέξεις όπου υπάρχει αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων. Αφού μάθει να γράφει

σωστά τέτοιες λέξεις προχωρά στις πιο δύσκολες λέξεις που ομαδοποιούνται ανάλογα με το μοτίβο που ακολουθούν. Γράφονται προτάσεις και ιστορίες με τις λέξεις που έχει μάθει.

○ **Πολυαισθητηριακή προσέγγιση Fernald.**

Η τεχνική αυτή εμπλέκει οπτική, ακουστική, κιναισθητική και απτική αίσθηση. Η προσέγγιση ακολουθεί τα βήματα :

1. Η δασκάλα γράφει και λέει τη λέξη.
2. Ο μαθητής αναπαράγει την γραφή της λέξης στον αέρα, ενώ την λέει. Γράφει τη λέξη σε χαρτί.
3. Ο μαθητής ξαναγράφει από τη μνήμη του τη λέξη. Αν είναι σωστή μπαίνει στο κουτί των λέξεων. Αλλιώς επαναλαμβάνεται η διαδικασία από την αρχή.

○ **Μέθοδος Horn.**

Η μέθοδος αυτή επιτυγχάνει την πρόοδο του μαθητή μέσω της ανάκλησης, της προφοράς, της οπτικοποίησης και της διόρθωσης της ανάγνωσης. Αν ο μαθητής κάνει λάθος κατά τη διάρκεια της παραπάνω διαδικασίας, θα πρέπει να την επαναλάβει μέχρι το λάθος να μην ξαναγίνει το λάθος.

○ **Εικονογραφικές μέθοδοι**

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιεί τα «εικονογραφήματα». Ο εκπαιδευτικός έχει επιλέξει από πριν τις λέξεις που θα διδαχθούν, αλλά και τις εικόνες που θα τις αντιπροσωπεύουν. Συζητάει με τους μαθητές για τη σημασία της λέξης και αποφασίζεται ποια περίπου θα είναι η εικόνα. Φυσικά αυτή η συζήτηση είναι κατευθυνόμενη, αφού ο εκπαιδευτικός έχει προεπιλέξει την εικόνα. Ωστόσο, θα πρέ-

πει να υπάρχει μια σχετική ευελιξία στην περίπτωση που το πλήθος των μαθητών έχει συγκεκριμένη εικόνα για τη λέξη και είναι διαφορετική απ' αυτή του/της εκπαιδευτικού. Σκοπός αυτής της μεθόδου είναι να δημιουργηθεί ισχυρός μνημονικός σύνδεσμος μεταξύ της εικόνας και της φόρμας της λέξης.

ο **Φωνοοπτική μέθοδος**

Η κεντρική ιδέα αυτής της μεθόδου είναι να παρουσιάσει στον μαθητή απομονωμένα φωνήματα με τη χρήση εικόνων. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να συνδέσει ο μαθητής κάποιο δύσκολο φώνημα με την εικόνα κάποιου αντικειμένου του οποίου η ονομασία αρχίζει ή περιέχει το συγκεκριμένο φώνημα.

Η σύνδεση αυτή δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να θυμηθεί με τη βοήθεια της εικόνας και να γράψει όταν θα πρέπει, το σωστό φώνημα.

ο **Μέθοδοι μίμησης**

Οι μέθοδοι μίμησης συνήθως χρησιμοποιούνται για να μάθουν ορθογραφία οι μαθητές που δεν τα κατάφεραν με τις παραδοσιακές μεθόδους. Ο εκπαιδευτικός προφέρει και γράφει τη λέξη δειγματικά. Το παιδί κάνει το ίδιο αντιγράφοντας το μοντέλο του/της εκπαιδευτικού, μέχρι να μάθει τη λέξη. Τότε οι επόμενες λέξεις διδάσκονται με τον ίδιο τρόπο. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι πιο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά και πιο αποτελεσματική αν η όλη διαδικασία δε γίνει σε πίνακα ή τετράδιο, αλλά χρησιμοποιηθεί κάποιο tablet/ipad ή ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής.

ο **Διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες**

Η μέθοδος βασίζεται στη διδασκαλία κανόνων και σε γενικεύσεις. Διδάσκονται οι κανόνες που ισχύουν σε μεγάλο αριθμό λέξεων (π.χ. τα ρήματα που τελειώνουν σε -αίνω) και έχουν λίγες εξαιρέσεις (π.χ. τα ρήματα μένω, δένω, πλένω).

Μπορεί ο ίδιος ο μαθητής να ανακαλύψει τον κανόνα μέσα από ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Έπειτα εφαρμόζεται ο κανόνας σε άγνωστες λέξεις και γενικεύεται. Μετά διδάσκονται οι λέξεις που εξαιρούνται από τον κανόνα.

ο Χρονική καθυστέρηση

Στηρίζεται στην τεχνική της χρονικής καθυστέρησης, που χρησιμοποιούν οι συμπεριφοριστές, ιδιαίτερα στην τροποποίηση συμπεριφοράς.

Αρχικά ο εκπαιδευτικός διορθώνει τον μαθητή αμέσως μόλις κάνει λάθος, χωρίς χρονική καθυστέρηση. Έπειτα από λίγο, αρχίζει να καθυστερεί χρονικά να διορθώσει το λάθος του μαθητή, έτσι ώστε να δώσει στον μαθητή την ευκαιρία να σκεφτεί περισσότερο και να καταφύγει στην αυτοδιόρθωση. Στη συνέχεια, η καθυστέρηση γίνεται μεγαλύτερη και με το πέρασμα του χρόνου ακόμα μεγαλύτερη, μέχρι να βελτιώσει ο μαθητής την ορθογραφία του και να αποκτήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες αυτοδιόρθωσης.

ο Αυτοδιόρθωση

Η προσέγγιση της αυτοδιόρθωσης στηρίζεται στην προσπάθεια του μαθητή να διορθώσει ο ίδιος τις λέξεις ή το κείμενο που γράφει, χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή κάποιου συμμαθητή. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι απαραίτητο είναι ο μαθητής να έχει κατακτήσει τις απαιτούμενες στρατηγικές αυτοδιόρθωσης. Η αυτοδιόρθωση γίνεται αρχικά γράμμα-γράμμα και μετά σε ολόκληρη τη λέξη.

ο Λίστες λέξεων

Κάθε Δευτέρα δίνονται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό λίστες άγνωστων λέξεων, τις οποίες μαθαίνουν στη διάρκεια της εβδομάδας. Ο έλεγχος γίνεται με δοκιμασίες, συνήθως την τελευταία μέρα, την Παρασκευή. Ο τρόπος που ελέγχει αν

τα παιδιά κατέκτησαν ή όχι την ορθογραφημένη γραφή των συγκεκριμένων λέξεων γίνεται από τα ίδια τα παιδιά και έχει ομαδικό χαρακτήρα. Όταν το παιδί μαθαίνει κάποιες λέξεις, αυτές φεύγουν από τη λίστα και στη θέση τους μπαίνουν νέες άγνωστες λέξεις.

- **Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή/tablet/ipad.**

Τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και γνώριμα στα παιδιά. Η χρήση τους, λοιπόν, βοηθάει και στην εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής. Υπάρχουν αρκετά προγράμματα, όπως είναι «οι περιπέτειες του Ξεφτέρη», τα οποία μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τα παιδιά στην εκμάθηση της ορθογραφίας.

(www.eidikospaidagogos.gr).

Σε κάθε περίπτωση για την αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας, απαραίτητο στοιχείο είναι η παρέμβαση ειδικών και η χορήγηση εξατομικευμένου προγράμματος θεραπείας, ειδικά διαμορφωμένο για να καλύψει τα συμπτώματα και τις ιδιαιτερότητες του παιδιού.

Οι ειδικότητες που είναι κατάλληλες για την διάγνωση και θεραπεία της δυσορθογραφίας είναι:

- Οι λογοθεραπευτές.
- Οι εργοθεραπευτές.
- Ειδικοί παιδαγωγοί.
- Ψυχολόγοι.

3.11 Δυσγραφία και δυσορθογραφία σε δημοτικό και γυμνάσιο.

Είναι ιδιαίτερα σημαντική η παρουσία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών της δυσγραφίας και δυσορθογραφίας τόσο στο δημοτικό όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γι' αυτό τονίζεται ιδιαίτερα και από τους ειδικούς ότι οι δυσκολίες αυτές πρέπει να ανιχνεύονται σε όσο γίνεται μικρότερη ηλικία για να είναι και πιο ομαλή η μετάβαση του παιδιού από το δημοτικό στις απαιτήσεις του γυμνασίου.

Γενικά, είναι σωστή η άποψη ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο πιο γρήγορα διαγνωστούν και αντιμετωπιστούν εκπαιδευτικά τόσο καλύτερα θα είναι τα αποτελέσματα. Όταν, για παράδειγμα, ένας μαθητής στην Γ' δημοτικού παρουσιάζει έντονη διαφορά σε ακαδημαϊκό επίπεδο από τον μέσο όρο της τάξης του, πρέπει να διαπιστωθεί αν υπήρξε στο παρελθόν καθυστέρηση στην έναρξη ομιλίας και χρειάστηκε λογοθεραπεία, ή και εργοθεραπεία, ιστορικό στην οικογένεια με δυσλεξία, δυσαριθμησία. Στη δεδομένη χρονική στιγμή δηλαδή στη ηλικία των 9-10 χρόνων, πρέπει σε συνεννόηση γονείς και εκπαιδευτικοί δηλαδή να ζητήσουν διάγνωση από ΚΕΔΔΥ ή ιατροπαιδαγωγικό κέντρο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα συμπτώματα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή και στο γυμνάσιο.

Συγκεκριμένα οι μαθητές παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

Εξακολουθούν να διαβάζουν λάθος τις λέξεις, ή αντικαθιστούν λέξεις με άλλες παρόμοιες και κάπου-κάπου παραλείπουν ολόκληρες γραμμές. Επίσης κάνουν αρκετά ορθογραφικά λάθη, ενώ έχουν φτωχό και περιορισμένο λεξιλόγιο. Παρατηρούμε αργό ρυθμό στη γραφή, ακόμα και στην αντιγραφή και προτάσεις χωρίς ορθή δομή (συντακτικό) ή νόημα.

Επίσης υπάρχει εμφανής δυσκολία στη σημασιολογική κατανόηση των λέξεων, δυσκολία στη σύνταξη περίληψης και δυσκολία στην απαρίθμηση/ αφήγηση γεγονότων με σωστή χρονική σειρά.

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να προβληματίζει έως να προξενεί άγχος σε κάθε νεαρό άτομο, αλλά τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κάτω από ακόμη μεγαλύτερη πίεση. Τα δημοτικά σχολεία προσφέρουν μεγαλύτερη προβλεψιμότητα καθώς οι περισσότερες ώρες περνούν με τον ίδιο δάσκαλο και στην ίδια τάξη, όλη τη σχολική χρονιά. Η μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνοδεύεται από πολλές αλλαγές, όπως είναι οι διαφορετικές σχολικές αίθουσες και βέβαια η εναλλαγή των καθηγητών.

Αν η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αντιμετωπισθεί με κατάλληλο τρόπο, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να καταλήξουν απομονωμένα και ευάλωτα. Μια καλά σχεδιασμένη μετάβαση θα βοηθήσει να αρθούν τα εμπόδια στη μάθηση και θα επιτρέψει στους μαθητές να αναπτύξουν το πλήρες ακαδημαϊκό δυναμικό τους.

Είναι προφανές ότι οι όψιμες Μαθησιακές Δυσκολίες, που παρουσιάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αντιμετωπίζονται με την εκπαιδευτική στήριξη, την ειδική παρέμβαση μπορεί να βελτιώνονται αλλά δεν ξεπερνιούνται.

Αποτελεί δυστυχώς κοινή διαπίστωση ότι με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και το νομοθετικό πλαίσιο για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν υπάρχει ιδιαίτερη ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης, όσο αφορά στην αντιμετώπιση δυσκολιών στον τομέα της ανάγνωσης, της ορθογραφημένης γραφής και των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά. Από μελέτη των νομικών

ρυθμίσεων διαπιστώνεται ότι η απόκτηση του γραπτού λόγου στις βασικές του παραμέτρους αποτελεί αποκλειστική υπόθεση του δημοτικού σχολείου.

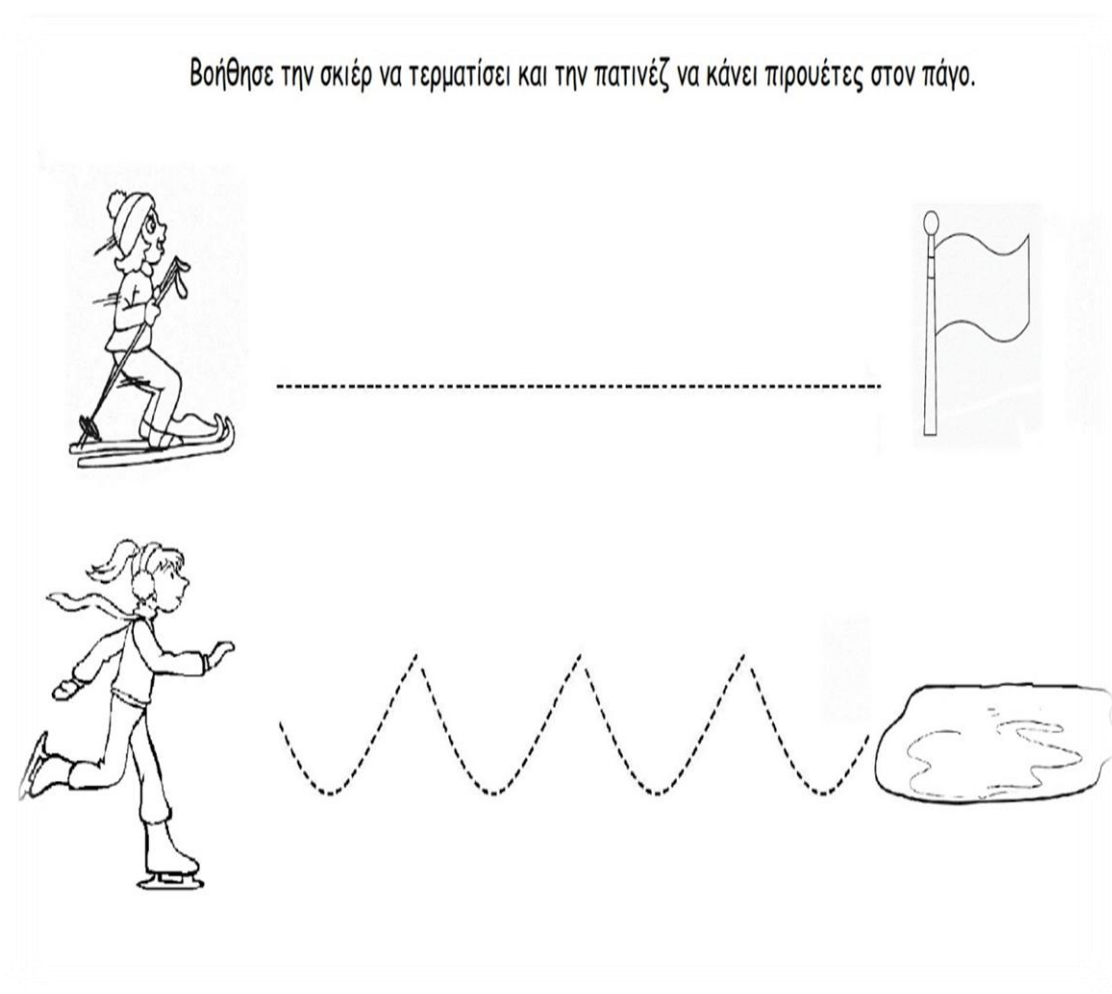
Επομένως επισημαίνεται ότι η αναγκαία και καθοριστική για την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών, διαδικασία παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να συνεχισθεί και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν πρέπει κάτι που ξεκίνησε και δίνει αποτελέσματα στα παιδιά, για να καλύψει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη και πρόοδο αυτών των μαθητριών/των που την έχουν τόσο ανάγκη.

(<http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/mathisiakes-dyskolies-deyterovathmia>)

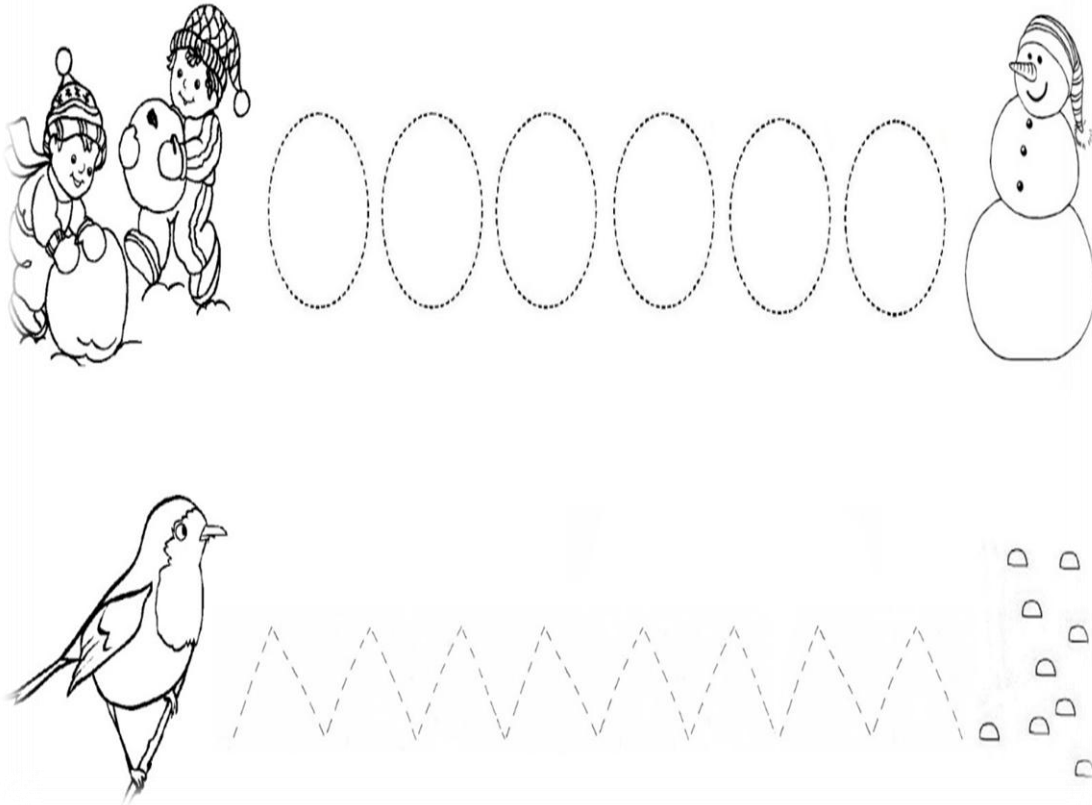
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ: ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ- ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

4.1 Ενδεικτικές ασκήσεις για τη δυσγραφία.

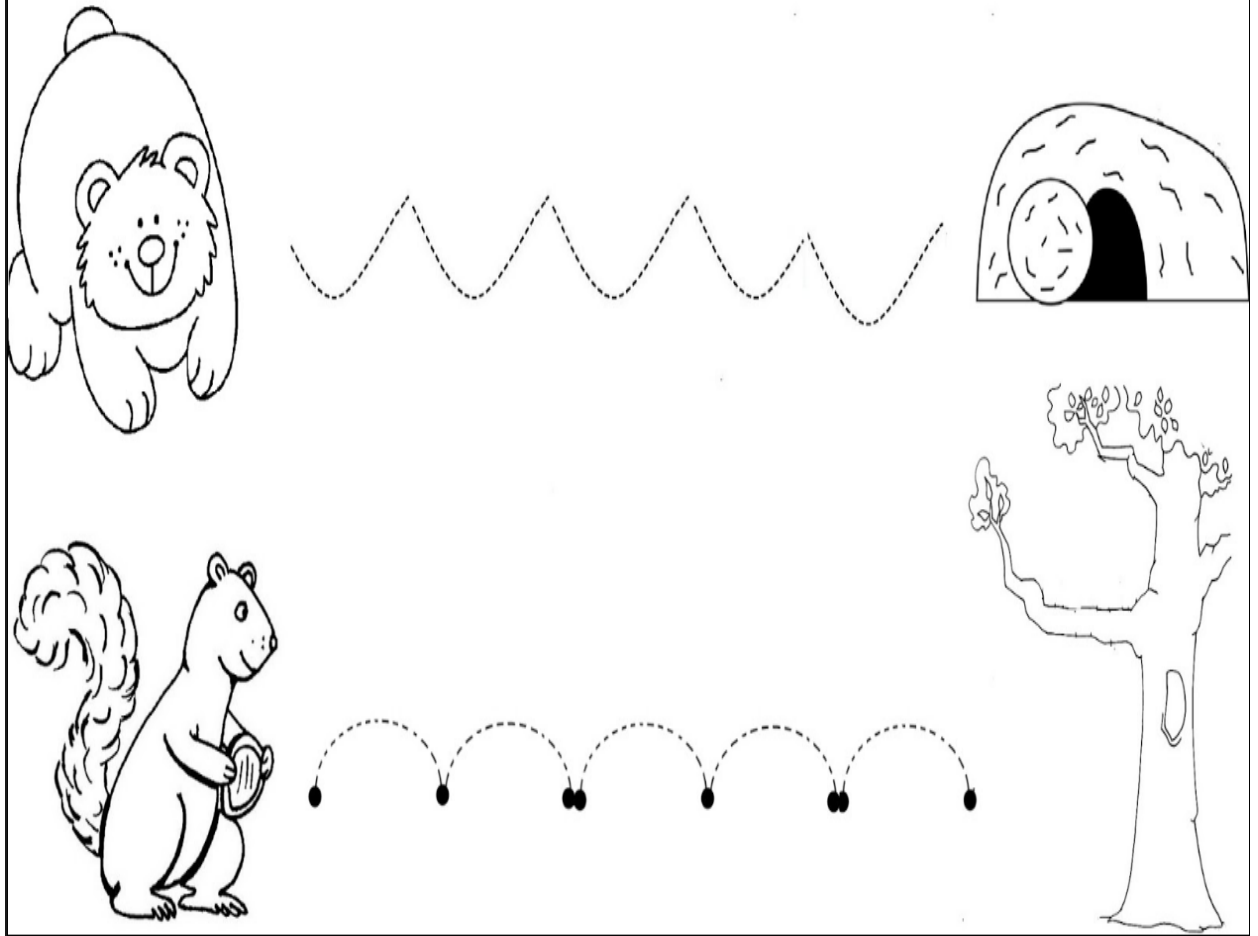
Ασκήσεις προγραφής:



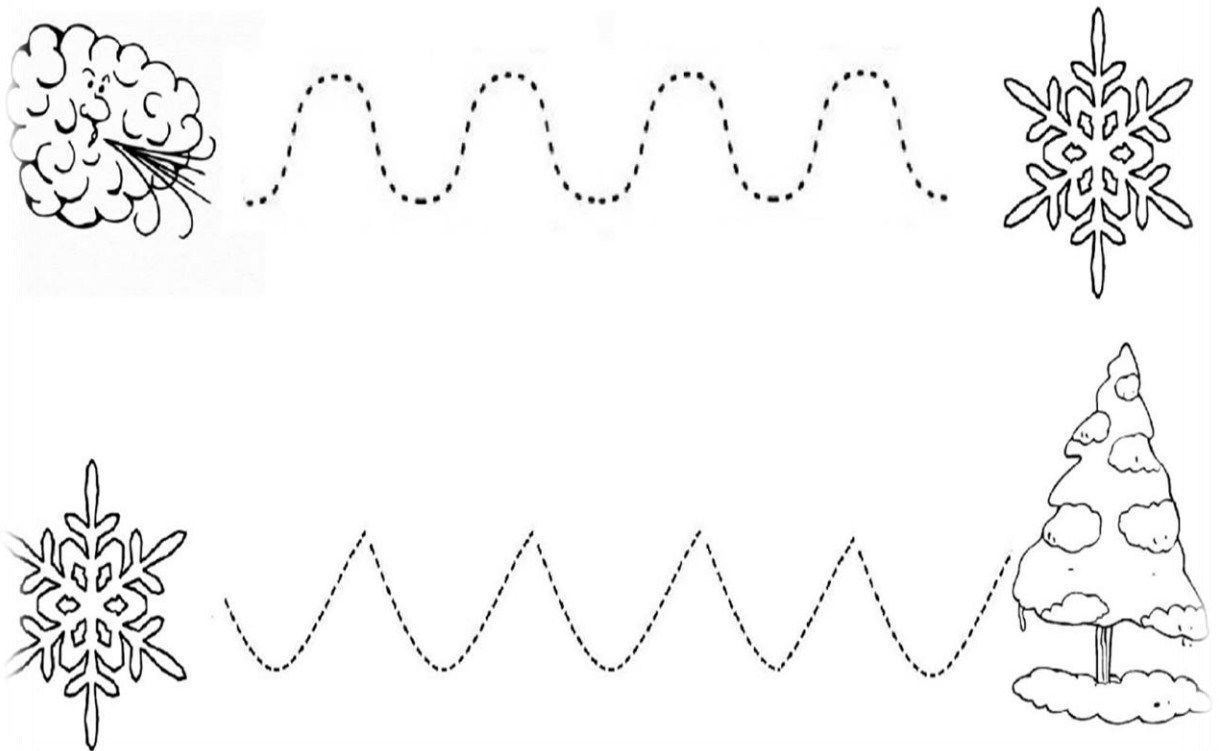
Βοήθησε τα παιδιά να φτιάξουν τον χιονάνθρωπο και το πουλάκι να φτάσει τα
σποράκια να φάει.



Τα ζώα θέλουν να κοιμηθούν για τον χειμώνα! Βοήθησε την αρκούδα να φτάσει στην φωλιά της και τον σκίουρο στο δέντρο.



Χιονίζει! Ο άνεμος φυσάει και στροβιλίζει την χιονονιφάδα η οποία πέφτει
πάνω στο δέντρο!



Κοίταξε την εικόνα που είναι μέσα στο κουτάκι. Μετά κύκλωσε αυτή που
είναι διαφορετική από την εικόνα στο κουτάκι.



Κοίταξε την εικόνα που είναι μέσα στο κουτάκι. Μετά κύκλωσε αυτή που είναι διαφορετική από την εικόνα στο κουτάκι.

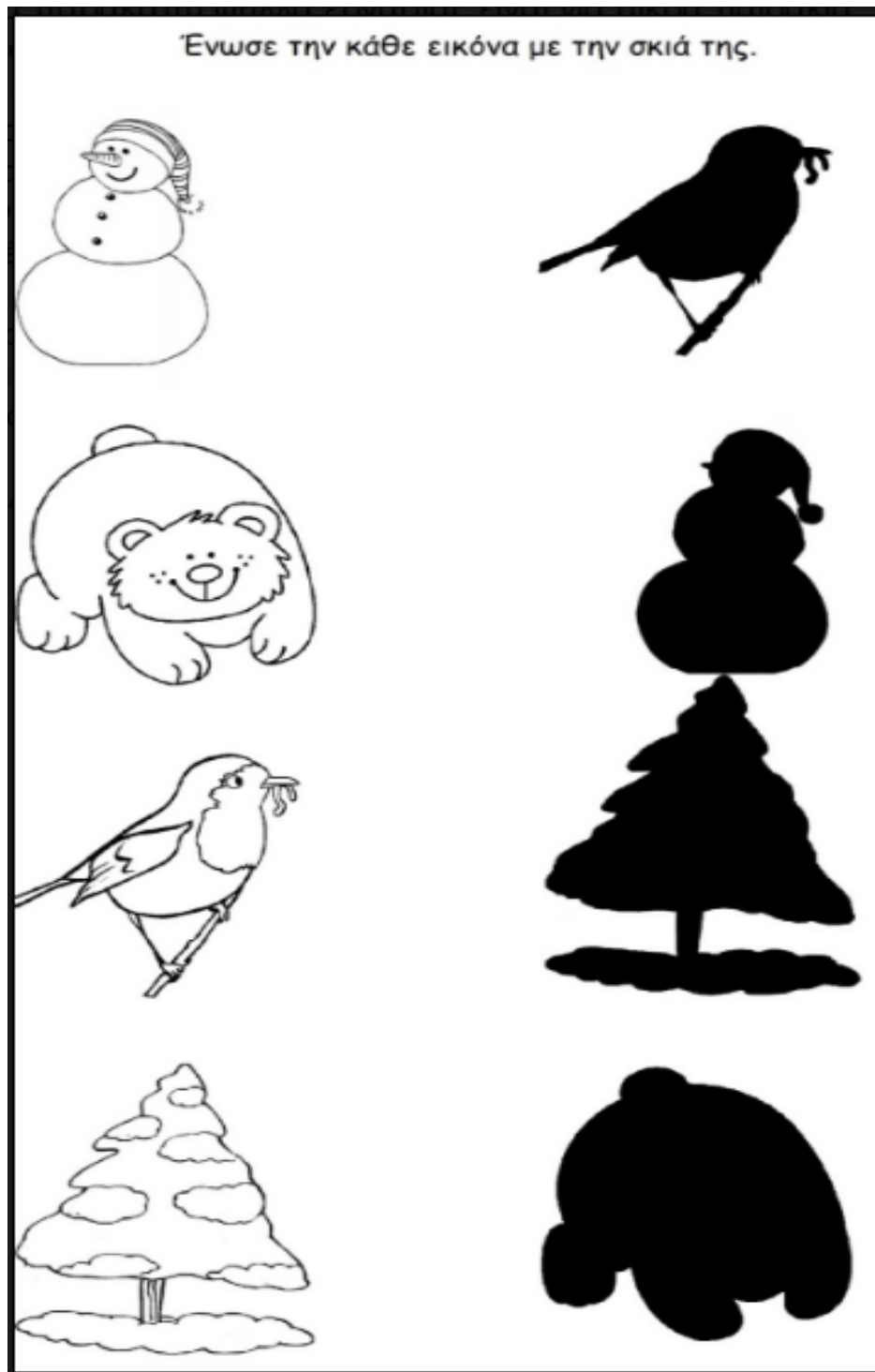


Ένωσε με μια γραμμή τις ίδιες εικόνες.



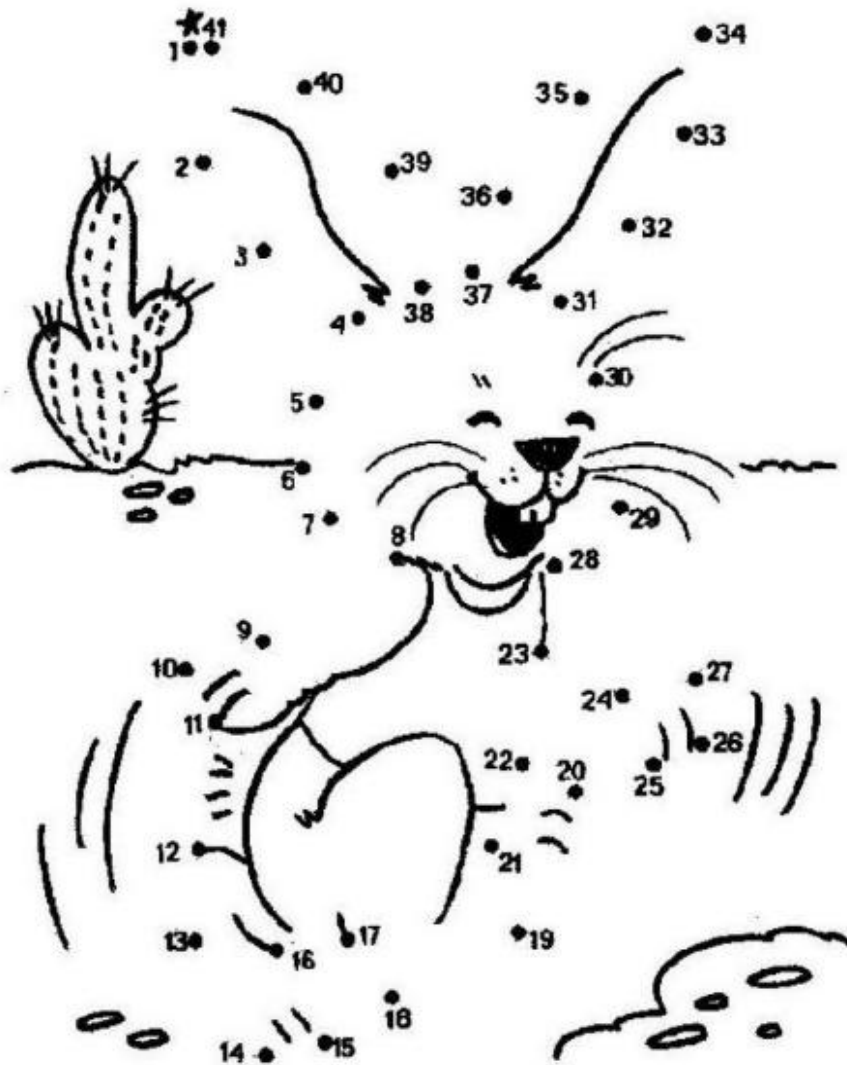
Ένωσε με μια γραμμή αυτά που ταιριάζουν.





(<http://anaptixipaidiou.blogspot.gr/2014/11/blog-post.html>)

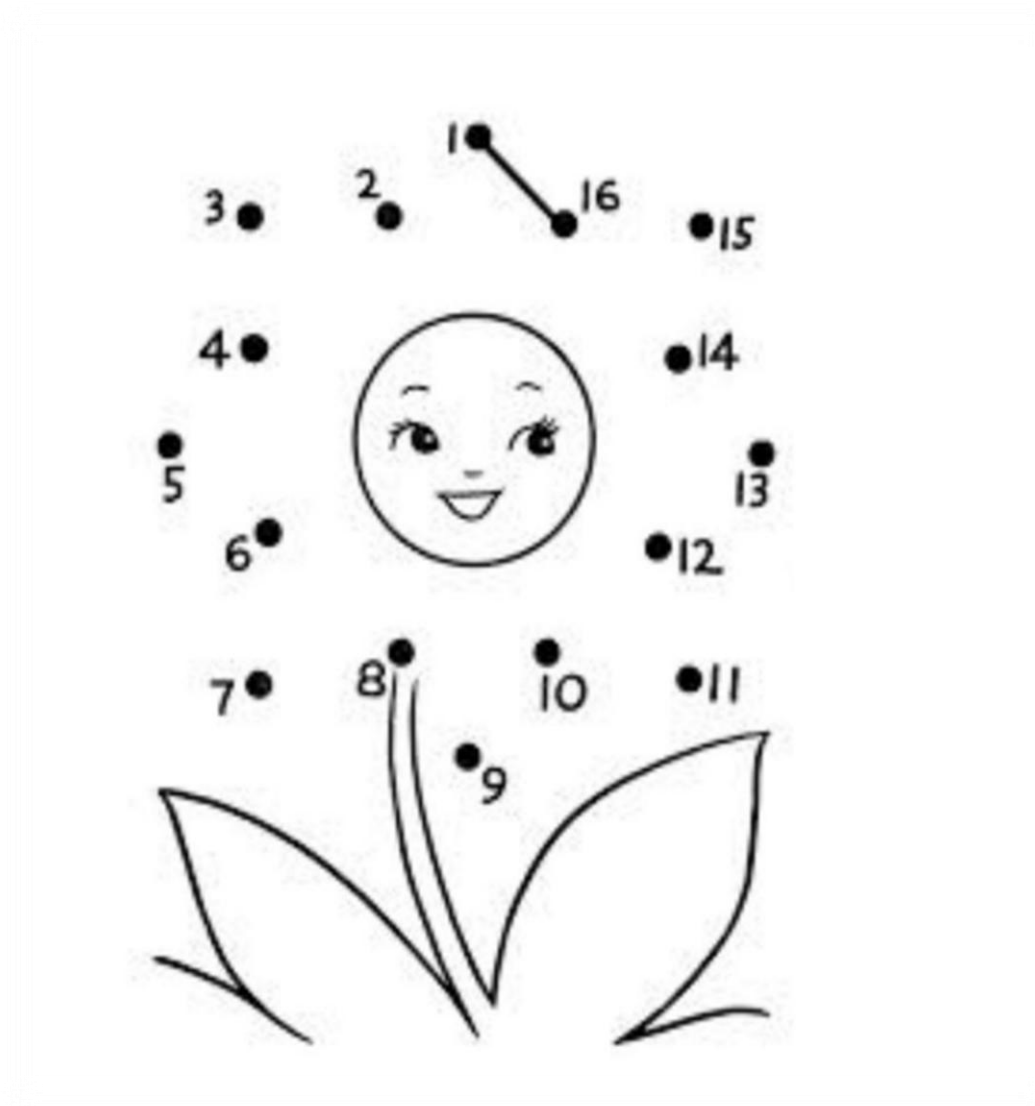
Ένωση τελειών για σχηματισμό ζωγραφιάς.



Ένωση τελειών για σχηματισμό ζωγραφιάς.



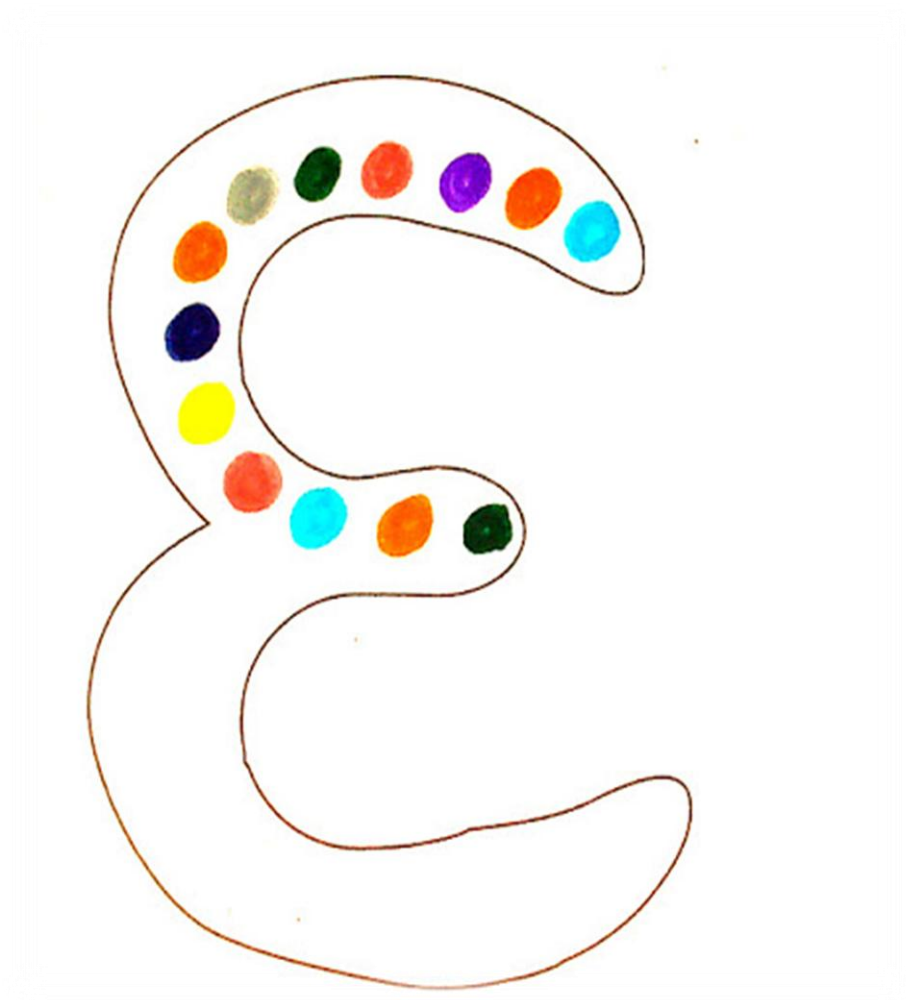
Ένωση τελειών για σχηματισμό ζωγραφιάς.



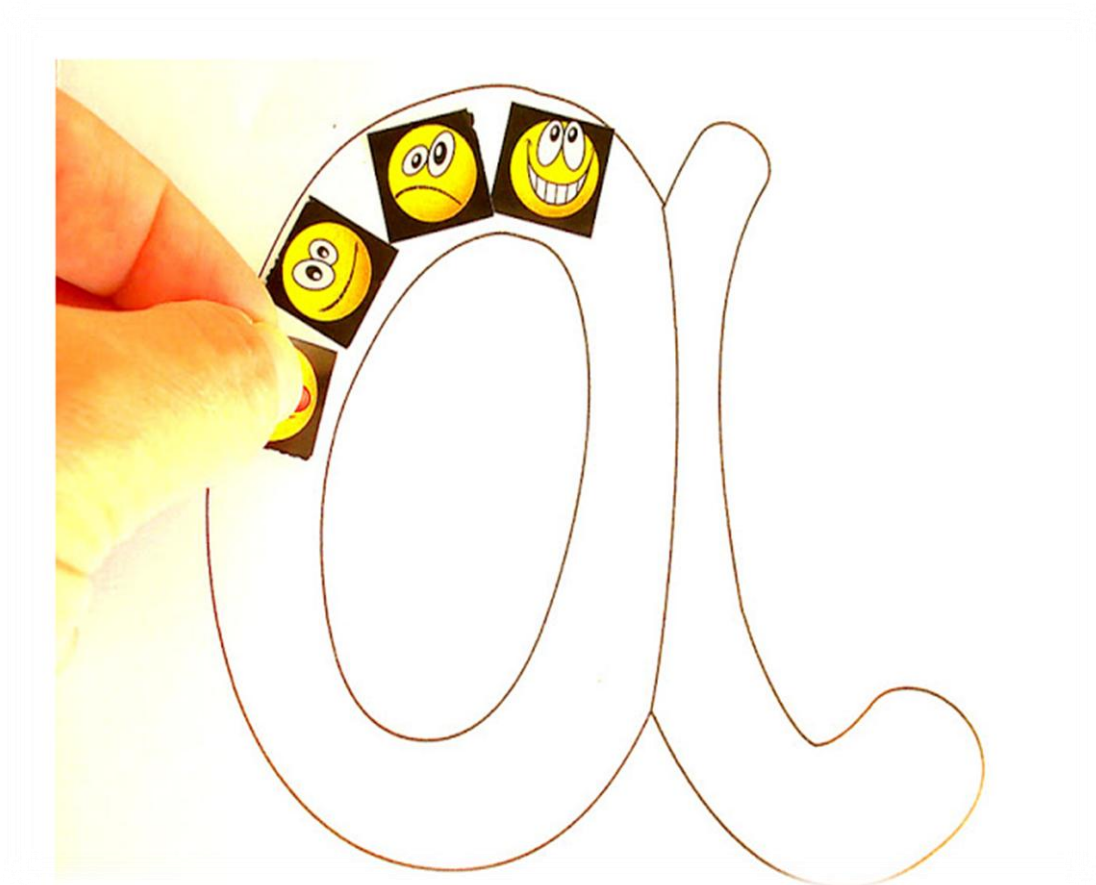
(Bryce,2014).

Ασκήσεις γραφής:

Α. Γέμισμα γράμματος με χρώματα για εξάσκηση στον ορθό προσανατολισμό της γραφής, την λεπτή κινητικότητα, τη σωστή λαβή μολυβιού και το γέμισμα πλαισίου.



Β. Γέμισμα γράμματος με αυτοκόλλητα για εξάσκηση στην λεπτή κινητικότητα και τον ορθή φορά της γραφής.



Γ. Αντιγραφή κάθε γράμματος της αλφαβήτας σε περιθώρια.

Α α							
							
Α	Α	Α	Α	Α	Α	Α	
α	α	α	α	α	α	α	

(dyslexiaathome.blogspot.gr)

4.2 Ενδεικτικές ασκήσεις για τη δυσορθογραφία.

1. Διαβάζω με προσοχή το άρθρο των παρακάτω ουσιαστικών και έπειτα το τοποθετώ στην κατάλληλη στήλη ανάλογα με το γένος τους.

Ο άνθρωπος, η αυλή, το παιδί, το μήλο, ο πίνακας, ο μηχανικός, η δασκάλα, το βιβλίο, το σκυλί, η σκέψη, ο γιατρός, το πηγάδι, ο άγγελος, η θήκη, το παιχνίδι, ο κίνδυνος, η αυλή, η θάλασσα, το ποδήλατο, το θρανίο, ο οδηγός, η ομπρέλα, η βιβλιοθήκη, ο κηπουρός

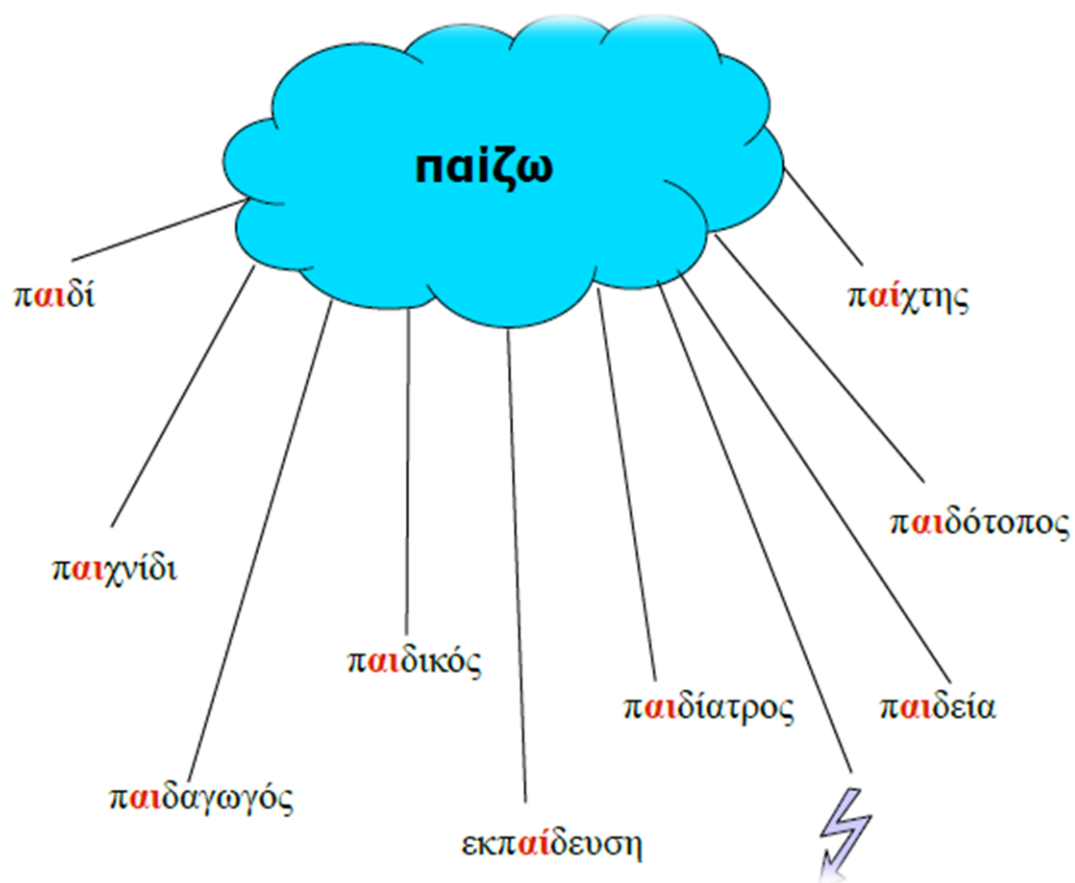
[illegible]

2. Να βάλω το κατάλληλο άρθρο (ο, η, το) μπροστά από τα παρακάτω ουσιαστικά

___ κηπουρός	___ ομπρέλα	___ τάξη
___ σκηνοθέτης	___ γείτονας	___ καλάθι
___ αυλή	___ λουλούδι	___ δύναμη
___ βιβλίο	___ κούραση	___ αδερφός
___ κιθάρα	___ σκύλος	___ κίνδυνος
___ παιδί	___ άνοιξη	___ αστέρι
___ ποτήρι	___ επίσκεψη	___ κούραση
___ μανάβης	___ αυτοκίνητο	___ πολυθρόνα
___ σκέψη	___ παράγκα	___ παππούς
___ εκδρομή	___ Γιώργος	___ όρεξη
___ κήπος	___ εκδρομή	___ επίσκεψη
___ πιάνο	___ αγκάθι	___ κυνηγός
___ θρανίο	___ αυτί	___ ψάρι

3. Να γράψεις της, τις στα κενά των παρακάτω προτάσεων

- Με ____ φίλες μου παίζουμε κάθε απόγευμα.
- Το δυνατό χαλάζι κατέστρεψε ____ καλλιέργειες των γεωργών.
- Ο δάσκαλος διορθώνει ____ εργασίες των μαθητών.
- Η μητέρα δεν έβρισκε το σακουλάκι ____ ζάχαρης για να φτιάξει το κέικ.
- Λόγω ____ οικονομικής κρίσης, ο διευθυντής τους εργοστασίου απέλυσε όλες ____ εργάτριες.
- Τα παιδιά λύνουν ____ ασκήσεις των μαθηματικών μόνα τους.
- Λόγω ____ ηχορύπανσης πολλοί άνθρωποι εγκαταλείπουν ____ πόλεις και επιστρέφουν στα χωριά.
- Η Αργυρώ παίζει με ____ κούκλες της.
- Τα ρούχα ____ αδερφής του ήταν τακτοποιημένα μέσα στην ντουλάπα.



(<http://emathima.gr/?cat=839>)

Εκμάθηση γραμμάτων μέσα από τη ζωγραφική- μέθοδος Μαυρομάτη:

1. ήλιος

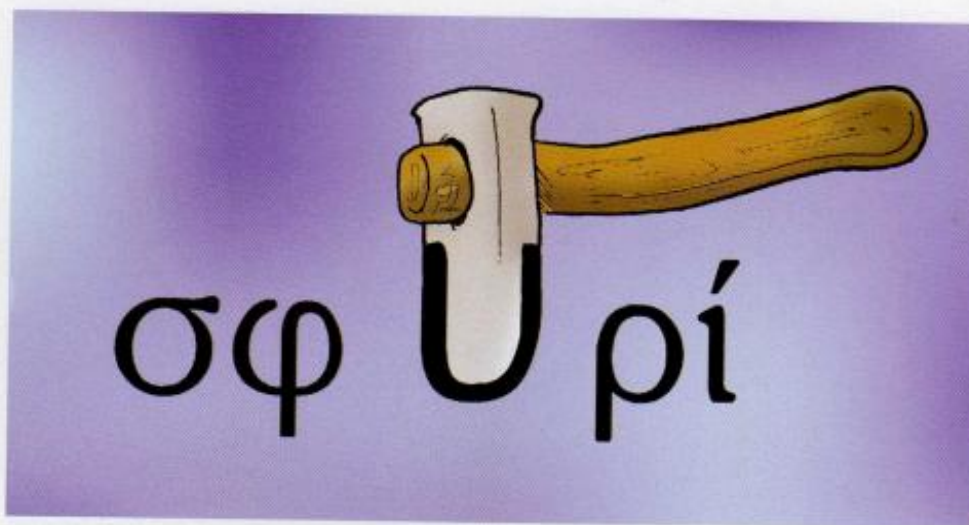


Στη λέξη «**ήλιος**», ζωγραφίζουμε το γράμμα «**η**» σαν τα δύο ψηλά βουνά πίσω από τα οποία βγαίνει ο **ήλιος** κάθε πρωί.

Άλλες λέξεις της ίδιας οικογένειας

ηλιακός	ηλιοκαμένος	ηλιοστάσιο	ηλιόχαρος
ηλίαση	ηλιοκαίω	ηλιοσυσσωρευτής	ηλιοψημένος
ηλιοβασίλεμα	ηλιόλουστος	ηλιοτρόπιο	ανήλιος
ηλιογέννητος	ηλιόλουτρο	ηλιοφάνεια	προσήλιος
ηλιόγερμα	ηλιοπύρι	ηλιοφώτιστος	προσήλιο
λιόγερμα	λιοπύρι	ηλιόφωτο	ηλιόκαμα
ηλιοθεραπεία	ηλιοστάλαχτος	ηλιόφως	αντιηλιακό

35. σφυρί



Στη λέξη «**σφυρί**» ζωγραφίζουμε το γράμμα «υ» σαν ένα **σφυρί**.

Άλλες λέξεις της ίδιας οικογένειας

σφυριά
σφύρα
σφυρηλασία

σφυρηλάτηση
σφυροκοπώ
σφυροκόπηση

σφυρήλατος
σφυρηλατώ
σφυροβολία

σφυροδρέπανο
σφυροκόπημα

Άλλες λέξεις της ίδιας οικογένειας

χώρος	χωρίζω	αχώριστος	διαχωρισμός
χωρώ	ξεχωρίζω	χωριστικός	διαχωριστικός
χωριό	ξεχωριστά	απλόχωρος	αδιαχώριστος
χωρικός	ξεχωριστός	απλοχωριά	καταχωρώ
χωριάτης	χωρίστρα	στενοχωρώ	καταχώρηση
χωριάτισσα	χωρίς	στενόχωρος	αποχωρώ
χωριατόπουλο	χωριστός	στενοχώρια	αποχώρηση
χωριατοπούλα	αξεχώριστος	στενοχωριέμαι	αποχωρισμός
χωριατόπαιδο	ξεχώρισμα	ευρύχωρος	χωροφύλακας
χωριάτικος	χώρισμα	ευρυχωριά	χωροφυλακή
χώρα	χωρισμός	διαχωρίζω	



(Μαυρομάτη, 2013).

1. Συμπληρώνω στις λέξεις τα γράμματα που λείπουν.



δρόμος φό __ α κά __ ουνο	ρμ δρ ρβ	α __ ίνες __ υάρι α __ υρός	κτ λμ φτ
ι __ ώνω ρά __ ης σε __ ιτόρος	φτ δρ ρβ	αμυ __ αλιά πρά __ ατα __ ούρα	γμ σβ γδ
σει __ ός σμαρά __ ι μα __ αδόρος	ρκ σμ γδ	α __ ούδα σου __ άκι καρέ __ α	βλ κλ ρκ
κού __ α δά __ η __ ήμα	κτ κλ φν	βι __ ίο __ αδιά κονσέ __ α	βλ ρβ κλ
ο __ όντα __ ήνω τί __ η	σβ γδ γρ	ύφα __ α στι __ ή αρι __ ός	θμ γμ σμ

ά _ _ _ ος χο _ _ _ ός _ _ _ ούζα	σπρ ντρ μπλ	πα _ _ _ άρι λα _ _ _ ός _ _ _ ίζος	μπρ ντζ γκρ
βού _ _ _ α _ _ _ ατός γα _ _ _ ός	στρ ρτσ μπρ	κέ _ _ _ ο μπά _ _ _ ας _ _ _ ατιώτης	ρμπ ντρ στρ
μά _ _ _ α μπα _ _ _ ούνι σκα _ _ _ όχοιρος	ρμπ ντζ ντρ	νερά _ _ _ ι _ _ _ άβο ηλε _ _ _ ισμός	μπρ κτρ ντζ
_ _ _ εμίζω ε _ _ _ ομή ά _ _ _ ας	γκρ ντρ κδρ	κά _ _ _ ο πα _ _ _ εμένος α _ _ _ ίζω	στρ σπρ ντρ
χά _ _ _ α κάτα _ _ _ ος ηλε _ _ _ ικό	κτρ σπρ ντρ	κρεμά _ _ _ α καλικά _ _ _ αρος βου _ _ _ ίζω	ντζ στρ ρτσ

(<http://dafouaristea1.wixsite.com/aristea/works-c1d1q>)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία.

- Αγαλιώτης, Ι. (2009). Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάδου, Α. Δρ. Φιλολογίας, σχολική σύμβουλος. Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Δαρβούδης Θ. (2010). Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Κυριακίδη ΑΦΟΙ.
- Δράκος, Γ. (2003). Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Αθήνα
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων- Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων- Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καμπανάρου, Μ. (2007). Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Κουλουντζού, Δ. (2014). Δοκιμασία κατανόησης λεξιλογίου από εικόνα - Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου από εικόνα. ROWPVT & EOWPVT (μια συνδυαστική πιλοτική μεταφορά και αξιολόγησή τους στην ηλικιακή ομάδα των 10 ετών έως 10 ετών και 11 μηνών και 11 ετών έως 11 ετών και 11 μηνών. Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Καραπέτσας, Α. (1993). Νευροψυχολογία Αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.

- Μαυρομάτη, Δ. (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη Δ. (2013). Η Διδασκαλία της ορθογραφίας με εικονογραφήματα και γλωσσολογική προσέγγιση σε παιδιά με δυσλεξία. Ιδιωτική.
- Μήτσιου, Γλ.(2001). Επιδημιολογική Έρευνα πρόβλεψης Μαθησιακών Δυσκολιών. Στα πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας, Αθήνα.
- Μίχου Μ. - Καρύδη, Γνωστικά, Νευροψυχολογικά και Κοινωνικά χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών, στο: Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990.
- Μπίρτσας, Χ. (1998). Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αθήνα.
- Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές δραστηριότητες στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: "Μεταγινώσκειν", κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. ΣτοΕ. Mela- Athanasopoulou. The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.

- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Βόλος.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: εκδ. Σ. Πολυχρονοπούλου
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). Ο δυσλεξικός έφηβος. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Σακκάς, Β. (2002). Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Αθήνα: Ατραπός.
- Τζουριάδου, Μ. (1990). Εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης, στο: μαθησιακές δυσκολίες-σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). Προσαρμογές Αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. Μαθησιακές δυσκολίες-Γνωστικές προσεγγίσεις.
- Τρίγκα Μερτίκα Ε. (2010). Μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσακμάκη, Θ. (2010). Ιστορική εξέλιξη της φαρμακευτικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών και άλλων σχετικών παιδοψυχιατρικών διαταραχών. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Υγείας. Τμήμα Ιατρικής. Τομέας Μορφολειτουργικός. Εργαστήριο Φαρμακολογίας.
- Φλωράτου, Μ. (1998). Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

- Achenbach, T. M., Howell, E.T., Quey, H.C. & Conners, C.K. (1991). National Survey of problems and competencies among four and sixteen- year-olds: Parent's reports for normative and clinical sample. Monographs of the Society for Research in Child Development, 56.
- Adams, M.J. (1990). Beginning to read: Thinking and Learning about print. Cambridge, MA: The Mit Press.
- American Psychiatric Association (1995). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition (DSM-IV: International Version with ICD-10 Codes). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, H. Norman. (1965). Averaging versus adding as a stimulus combination rule in impression formation. University of California, San Diego.
- Bender, W.N. (1985). Differences between learning disabled and non-learning disabled children in temperament and behavior. Learning Disability Quarterly, 8, 11-18.
- Blachman B. (1991). Getting ready to read: Learning how print maps to speech. In Kavanagh J. (Ed.), The language continuum: From infancy to literacy. Parkton, MD: York Press.
- Bryce, M. (2014). The Dysgraphia Sourcebook: Everything You Need to Help Your Child. CreateSpace Independent Publishing Platform (May 23, 2014).
- Carey, S. & Diamond, R. (1980). Development of Face Recognition- A maturational Component? Massachusetts Institute of Technology.
- Conte, R. (1998). Attention disorders. Στο B.Y.L. Wong. Learning about learning disabilities, σ. 67-106. San Diego, CA: Academic Press.
- Curto, L., Morillo, M. & Texido (1998). Γραφή και ανάγνωση. Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση (επιστ. ευθύνη Βαρνάβα-Σκούρα. Τζ.), τ. Ι, Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Davis, A.J. (2003). The Measurement of Learning. In The Companion to the Philosophy of Education. Curren, R. Oxford: Blackwell Publishers. 272-283.
- Davis, J. & Broitman, J. (2011). Nonverbal Learning Disabilities in Children. Springer;2011 edition (May 23, 2011).
- Elliot, Andrew J.; Church, Marcy A. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, Vol 72(1), Jan 1997, 218-232.
- Ferreiro, E. (1985). Literacy Development: A psychogenetic perspective. In D.R Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (eds). (1985) pp. 217-228.
- Ferreiro, E. (1990). Literacy Development. Psychogenesis. In Goodman, Y.M. (ed). How children construct literacy. Piagetian Perspectives. Newark: International Reading Association.

- Fried, O. M. (1984). Voice Recognition Device for Computer Control by Motorically- And Speech- Impaired Individuals. Rehabilitation Engineering Soc of North America, p. 454-455 2 p.
- Hamill, D.D. (1990). A brief history of learning disabilities. In P. Mayers & D.D. Hamill (Eds.). Learning Disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies. Austin, TX: Procd.
- Hooper, S.R., Montgomery, J., Swartz, C., Reed, M., Sandler, A., Levine, M., et. al. (1994). Measurement of written language expression. In G.R Lyon (ed.), Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues. (pp. 375-418). Baltimore: Brookes.
- Judd, J. S. (2012). Learning Disabilities Sourcebook. Omnigraphics Inc; 4 edition (June 30, 2012).
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). ‘‘The Great Divide in Special Education: Inclusion. Ideology and Research’’. In Advances in Learning and Behavioural Disabilities. Vol. 14, pp. 179-215.
- Kerr, D. (2003). Understanding Learning Disability and Dementia: Developing Effective Interventions. Jessica Kingsley Publishers.
- Kirk, S.A. (1972). Educating exceptional children, Houghton- Mifflin, Boston.
- Lerner, J. (2003). Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching practices. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lerner, J. (2002). Patent Protection and Innovation Over 150 Years. American Economic Review, 2002, v92(2,May), 221-225.
- Lerner, R. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. Issue online: 17 October 2002.
- Locke, A. (1995). Speech and language difficulties. In G. Moss (Ed.), The basics of special needs. London: Routledge.
- Paquette, H. P. (2006). Learning Disabilities: The Ultimate Teen Guide (It Happened to Me). Scarecrow Press; Reprint edition (May 8, 2006).
- Petersen, Gail A. Bransford, John D. Morris, C. Donald Stein, Barry S., Owings, Richard A. (1980). Spontaneous monitoring and regulation of learning: A comparison of successful and less successful fifth graders. Journal of Educational Psychology, Vol 72(2), Apr 1980, 250-256.
- Pierangelo, R. , Giuliani, G. (2008). Understanding Assessment in the Special Education Process: A Step-by-Step Guide for Educators. Skyhorse Publishing; Reissue edition.
- Richards, G.R. (2008). Helping Children with Learning Disabilities Understand What They Read.
- Richards, G.R. (1999). The Source for Dyslexia and Dysgraphia. LinguSystems, 1999.
- Rourke, B. 1978. Neuropsychological research in reading retardation: A review. In A. Benton and D. Pearl (eds.). Dyslexia: An appraisal of current knowledge. New York: Oxford University Press.

- Rutter, M. 1978. Prevalence and types of dyslexia. In A. Benton and D. Pearl (eds.). *Dyslexia: An appraisal of current knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Shaywitz, S.E. (1996). Dyslexia. In *Scientific American*, November, 78-84.
- Smith, C.R. (2004). *Learning Disabilities. The interaction of students and their environments*. (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon-Pearson.
- Yell, M.L., Drasgow, E., & Ford, L. (2000). The Individuals with Disabilities Act Amendments of 1997: Implications for school-based teams. In C. Telzrow & M. Tankersley, *IDEA Amendments of 1997: Practice guidelines for school-based teams* (pp.1-28). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Διαδικτυακές πηγές.

- www.ldaamerica.org/wp-content/uploads/2013/10/LDA-White-Paper-on-IDEA-Evaluation-Criteria-for-SLD.pdf
- www.blogs.sch.gr/tanantias/files/2014/03/ergaleia-1.pdf
- www.anaptixipaidiou.blogspot.gr/2013/05/blog-post_31.html
- www.ovesc.k12.oh.us/Downloads/Stages%20of%20Writing.pdf
- www.blogs.sch.gr/emiliaraki/files/2009/01/i_grafi_kai_i_simasia_tis.pdf
- www.paidikoxamogelo.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=115:disgrafia&catid=44:ergotherapeia&Itemid=97.
- www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dysgraphia/understanding-dysgraphia#item0.
- www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf
- www.dyslexiaida.org/history-of-the-ida/
- www.rightdiagnosis.com/d/dysgraphia/intro.htm
- www.bandbacktogether.com/dysgraphia-resources/.
- www.proseggisi.gr.
- www.slpathology.gr/2014/06/blog-post_24.html
- www.larissanet.gr/2014/12/19/i-dysorthografia.
- www.eidikospaidagogos.gr
- www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysorthografia.
- www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/mathisiakes-dyskolies-deyterovathmia.
- www.dyslexiaathome.blogspot.gr/
- www.emathima.gr/?cat=839
- www.dafouaristea1.wixsite.com/aristea/works-c1d1q
- www.asha.org/public/speech/disorders/LBLD.htm
- www.literacy.gr/sites/default/files/Psychogenesh%20ths%20grafhs.pdf
- www.ikidcenters.com