

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
Ι Δ Ρ Υ Μ Α



ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: Συναισθηματικές
συνιστώσες παιδιών με ΜΔ. Ο ρόλος των ειδικών
στην αξιολόγηση, διάγνωση και θεραπεία. Ο ρόλος
της οικογένειας.**

Επιμέλεια:

Αλεξάνδρα Βοζικάκη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Παναγιώτα Βασιλοπούλου

Καλαμάτα Νοέμβριος 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Προτού πραγματοποιηθεί η παρουσίαση της πτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την καθηγήτρια μου κυρία Παναγιώτα Βασιλοπούλου, καθηγήτρια του τμήματος Λογοθεραπείας στο ΤΕΙ Καλαμάτας, για την πολύτιμη βοήθειά της και τις συμβουλές της καθ' όλη τη διάρκεια προετοιμασίας της πτυχιακής μου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την οικονομική και ψυχική στήριξη που μου παρείχαν κατά την φοίτησή μου στο ΤΕΙ Πελοποννήσου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ.....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	viii
1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	10
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	10
1.1.1 <i>ΟΡΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</i>	10
1.1.2 <i>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</i>	13
1.1.3 <i>ΑΙΤΙΑ</i>	14
1.1.4 <i>ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</i>	17
1.1.5 <i>ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</i>	20
1.1.6 <i>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</i>	22
1.1.7 <i>ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</i>	25
1.2 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΓΡΑΦΗΣ	27
1.2.1 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ-ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ) 27	
1.2.2 ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ-ΔΥΣΓΡΑΦΙΑΣ-ΑΓΡΑΦΙΑ- ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	28
1.2.3 ΤΥΠΟΙ.....	30
1.2.4 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΓΡΑΦΗΣ	34
1.2.5 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΓΡΑΦΗΣ	36
1.2.6 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΓΡΑΦΗΣ.....	37
1.3 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	42
1.3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ.....	42
1.3.2 ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	44
1.3.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑ.....	46
1.3.4 ΔΙΑΓΝΩΣΗ.....	47
1.3.5 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	50
1.4 ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ.....	54
1.4.1 ΟΡΙΣΜΟΣ.....	54
1.4.2 ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΑΡΙΘΜΗΣΙΑΣ	55
1.4.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	56
1.4.4 ΔΙΑΓΝΩΣΗ.....	58

1.4.5	ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	60
1.5	ΟΙ ΕΙΔΙΚΟΙ ΠΟΥ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ 64	
1.5.1	ΔΙΑΓΝΩΣΗ	64
1.5.2	ΘΕΡΑΠΕΙΑ	67
2	ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	78
2.1	Η ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ...	78
2.2	ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	80
2.3	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ	82
2.4	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	86
2.5	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ	88
2.5.1	ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	91
2.5.2	ΆΓΧΟΣ / ΑΝΗΣΥΧΙΑ	94
2.5.3	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	97
3	ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	100
3.1	ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	100
3.2	ΣΤΑΔΙΑ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	103
3.2.1	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΓΟΝΙΩΝ	103
3.2.2	ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗΣ ΠΑΝΙΚΟΥ	106
3.3	ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥ, ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΤΙΣ Μ.Δ.	107
3.4	ΠΩΣ ΟΙ ΕΝΔΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΙ ΔΕΣΜΟΙ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ Μ.Δ.	110
3.5	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΓΟΝΙΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	112
4	ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ	115
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	116

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία μου πραγματεύεται το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών, όρος που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, και έχει δομηθεί με βάση τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από ξένη και ελληνική βιβλιογραφία. Στο πρώτο κεφάλαιο αναγράφονται οι διάφοροι όροι που έχουν διατυπωθεί για τις μαθησιακές δυσκολίες, τους τρόπους αξιολόγησης, τα είδη, τα αίτια εμφάνισής τους, τους τρόπους αντιμετώπισης, αλλά και τους ειδικούς που εμπλέκονται τόσο με την αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και την εφαρμογή θεραπευτικών προγραμμάτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός γύρω από την ιδιοσυγκρασία ενός παιδιού με Μαθησιακά προβλήματα καθώς επίσης και οι δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο στην καθημερινότητά του. Σε κάθε περίπτωση η εμφάνιση τέτοιου είδους δυσκολιών δημιουργεί στο παιδί προβλήματα τόσο σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, αφού θα πρέπει να διαχειριστεί την κοινωνική περιθωριοποίηση, όσο και σε ακαδημαϊκό καθώς δεν θα είναι σε θέση να συμβαδίζει γνωσιακά με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Τέλος αναφέρονται τρόποι αντιμετώπισης της ψυχοφθόρας αυτής κατάστασης, με σκοπό να ανακτήσουν οι μαθητές την αυτοπεποίθησή τους αλλά και να καταφέρουν να πετύχουν τους στόχους τους.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο πραγματεύεται την επιρροή που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στην εμφάνιση ή στην επιδείνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Συγκεκριμένα το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μιας οικογένειας έχει άμεση σχέση με την επιτυχημένη σχολική πορεία ενός μαθητή, αφού όσο κατώτερο είναι το επίπεδο τόσο φτωχότερα γλωσσικά ερεθίσματα θα λάβει το παιδί. Η βελτίωση των μαθησιακών δυσκολιών σχετίζεται με τη στάση που διατηρεί η οικογένεια απέναντι στην κατάσταση, καθώς ένα παιδί που δεν ζει σε υποστηρικτικό περιβάλλον είναι βέβαιο πως θα αποτύχει ακαδημαϊκά. Τέλος γίνονται συστάσεις με σκοπό να αντιμετωπιστούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά οι δυσκολίες αυτές κι έτσι οι μαθητές να καταφέρουν αν όχι να ξεπεράσουν τα προβλήματα, να μπορέσουν να διευκολύνουν τον τρόπο ζωής τους συμβαδίζοντας με αυτά.

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

*«Αν ένα παιδί δέχεται κριτική,
μαθαίνει να καταδικάζει.*

*Αν ένα παιδί αντιμετωπίζεται με εχθρότητα,
μαθαίνει να επιτίθεται.*

*Αν ένα παιδί γελοιοποιείται,
μαθαίνει να είναι ντροπαλό.*

*Αν ένα παιδί ζει με την ντροπή,
μαθαίνει να αισθάνεται ένοχο.*

*Αν ένα παιδί αντιμετωπίζεται με ανεκτικότητα,
μαθαίνει να είναι υπομονετικό.*

*Αν ένα παιδί ενθαρρύνεται,
μαθαίνει να έχει αυτοπεποίθηση.*

*Αν ένα παιδί επαινείται,
μαθαίνει να αξιολογεί θετικά τους άλλους.*

*Αν ένα παιδί αντιμετωπίζεται με ευθύτητα,
μαθαίνει να είναι δίκαιο.*

*Αν ένα παιδί νιώθει ασφάλεια,
μαθαίνει να πιστεύει στους άλλους.*

*Αν ένα παιδί είναι αποδεκτό,
μαθαίνει να αγαπά τον εαυτό του.»*

(Burns, 1984)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για την συγγραφή της ακόλουθης πτυχιακής εργασίας πραγματοποιήθηκε εκτεταμένη αναζήτηση πληροφοριών και ερευνών. Μελετήθηκε ένα σεβαστό ποσοστό άρθρων ελληνικής αλλά και ξένης βιβλιογραφίας, με σκοπό τον σχηματισμό σφαιρικής εικόνας για το συγκεκριμένο θέμα. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψιν τις ήδη τεκμηριωμένες θεωρίες και έρευνες και με γνώμονα την κριτική σκέψη, έγινε μια αξιολόγηση των δεδομένων και στη συνέχεια η διατύπωσή τους, μέσα σε ένα πλαίσιο προσωπικής επεξεργασίας.

Η μάθηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής ενός ανθρώπου και ξεκινάει ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Γι' αυτό το λόγο όλοι έχουν δικαίωμα συμμετοχής στη εξελικτική αυτή διαδικασία, αφού μέσω αυτής επιτυγχάνεται η προσωπική εξέλιξη του καθενός τόσο σε πνευματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Συγκεκριμένα τα παιδιά θα είναι σε θέση να προβούν στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε επικοινωνιακό επίπεδο, μέσω των ικανοτήτων χειρισμού της γλώσσας, αντίληψης του χώρου, μνήμης και τέλος της γνώσης των ψυχικών τους παραμέτρων (Τζενάκη-Μιχελογιάννης, 2000). Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή αναπτυξιακή αλλά και σχολική πορεία του κάθε παιδιού, αποτελούν τα οικογενειακά ερεθίσματα που λαμβάνει από την βρεφική του ήδη ηλικία.

Η παρουσία των Μαθησιακών Δυσκολιών στη ζωή ενός παιδιού επηρεάζει τη διαδικασία μάθησης, αφού αποτελούν ένα μεγάλο φάσμα δυσκολιών που εμφανίζονται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Σε κάποιες περιπτώσεις είναι πολύ πιθανή η απογοήτευση των παιδιών αυτών, εξ αιτίας της χαμηλής επίδοσής τους στα μαθητικά τους καθήκοντα. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να υπάρχει συνεχής υποστήριξη τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον όσο και από την σχολική τους κοινότητα. Καλό θα ήταν στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος να οργανώνονται διάφορα προγράμματα μάθησης, ειδικά σχεδιασμένα και εξατομικευμένα για κάθε παιδί που παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, με σκοπό την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών αδυναμιών τους.

1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αρχικά προτάθηκε τη δεκαετία του 1960 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής από συλλόγους ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών. Εξαιτίας του γεγονότος αυτού, επικρατούσε εμφανή ανακούφιση από την σχολικές κοινότητες αλλά και από τους γονείς για το λόγο ότι δεν υπήρξε ιατρική αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων αυτών, αντιθέτως αποφορτιζόταν από την ετικετοποίηση του ως ιατρικά ιάσιμο πρόβλημα και αντιμετωπιζόταν ως δυσκολία που μπορεί να βελτιωθεί εκπαιδευτικά. Ο τομέας των μαθησιακών δυσκολιών απασχολεί αρκετούς κλάδους της επιστήμης όπως η ιατρική, ψυχιατρική, παιδοψυχολογία, παιδιατρική, Λογοθεραπεία, νευρολογία κ.α. Στην προσπάθεια των ειδικών αυτών να δώσουν έναν σαφή ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες, προέκυψαν εμπόδια καθώς ο κάθε κλάδος από την δική του πλευρά προσπαθεί διαφορετικά να ορίσει το αντικείμενο. Ένας ακόμη λόγος αποτυχίας σχηματισμού ενός γενικά αποδεκτού ορισμού, είναι ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια συγκεκριμένη παθολογική κατάσταση, αλλά πρόκειται για μια συνεχώς εξελισσόμενη δυσλειτουργία αποτελούμενη από περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα η καθεμία.

Ο επιστημονικός όρος μαθησιακές δυσκολίες διατυπώθηκε για πρώτη φορά τον Απρίλιο του 1962 από τον Samuel Kirk στο Σικάγο, όπου βρισκόταν περιβαλλόμενος από μια έναν στενό κύκλο ενδιαφερομένων γονέων. Σύμφωνα με τον ειδικό παιδαγωγό, μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ομάδα διαφορετικών διαταραχών όπου επηρεάζουν τις ικανότητες γραφής, ανάγνωσης, ακρόασης, ομιλίας, καθώς και της μαθηματικής σκέψης. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και υπάρχει πιθανότητα να ακολουθούν το άτομο εφόρου ζωής. Κάποιες άλλες διαταραχές όπου μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσκολία αυτορρύθμισης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διαπροσωπικής αντίληψης, χωρίς αυτό να σημαίνει πως από μόνα τους οδηγούν στο σχηματισμό μαθησιακών δυσκολιών. (Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια, σ.30-31).

Αξίζει να σημειωθεί πως ο ορισμός του Kirk αποτελεί τον πιο κοινώς αποδεκτό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών αφού τον ενστερνίστηκε το National Advisor Committee on Handicapped Children (1967). Όμως το πρόβλημα της απόδοσης ενός και μόνο ορισμού για την ομάδα των διαταραχών αυτών εξακολουθεί να υπάρχει (Μαρκοβίτης- Τζουρανίδου, 1991).

Ένας διαφορετικός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών διατυπώθηκε από την Lerner (1993) όπου αναφέρει τα εξής: Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχή σε μια ή περισσότερες ψυχολογικές διεργασίες. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για την πραγματοποίηση των διεργασιών αυτών είναι η ύπαρξη των παρακάτω ικανοτήτων: οπτική αντίληψη, μνήμη, ακουστική αντίληψη, η σκέψη, ο προφορικός λόγος. Επίσης οι ομάδες των ατόμων αυτών εμφανίζουν δυσκολίες στην ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, και στην ομιλία. Υποστηρίζεται από την ίδια ότι η διαταραχή αυτή δεν σχετίζεται με νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές, κινητικές αναπηρίες, ακουστικές ή οπτικές βλάβες. Τέλος αναφέρει πως η χαμηλές επιδόσεις των παιδιών αυτών σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές δεν σχετίζονται με το δυναμικό του μαθητή για μάθηση. (individuals with disabilities education act, 1990).

Ο Hammill (1990) διατύπωσε έναν άλλο ορισμό ο οποίος είναι εξίσου αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα. Σύμφωνα με τον παραπάνω «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση 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, μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο 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 να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη).

Σύμφωνα με τον Σύνδεσμο Ψυχιάτρων Αμερικής άτομα που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από τις παρακάτω συμπεριφορές:

- ✚ Σε εννοιολογικό επίπεδο τα άτομα αυτά δυσκολεύονται στους τομείς των μαθηματικών, της γραφής της ανάγνωσης.
- ✚ Σε κοινωνικό επίπεδο είναι ευάλωτοι στην κοινωνική κριτική, δυσκολεύονται στις διαπροσωπικές σχέσεις επικοινωνίας, δυσκολεύονται στην δημιουργία και διατήρηση φιλικών δεσμών με άλλα άτομα.
- ✚ Σε πρακτικό επίπεδο δυσκολεύονται αρκετά σε δεξιότητες που σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο, όπως είναι η προσωπική φροντίδα ή η μη ανεπαρκής απόδοση στον τομέα εργασίας τους. (American Psychiatric Association, 2013).

Όπως γίνεται αντιληπτό ο σχηματισμός ενός γενικά αποδεκτού ορισμού για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά περίπλοκος. Παρόλα αυτά οι δυσκολίες αυτές γενικώς εμφανίζονται νωρίς, από την σχολική ηλικία του παιδιού και χαρακτηρίζονται από χαμηλή επίδοση στις σχολικές απαιτήσεις, από αδυναμία εκμάθησης μέσω της τυπικής μεθόδου διδασκαλίας καθώς και από ανεπαρκείς γλωσσικές δεξιότητες. Το παραπάνω όμως δεν αποκλείει την εναλλακτική εκπαίδευση των παιδιών αυτών, μέσω προγραμμάτων ειδικά και ατομικά σχεδιασμένων για την κάθε περίπτωση. Κάποιοι άνθρωποι μπορούν να διαγνωσθούν ότι εμφανίζουν διαφορετικό τρόπο μάθησης, ο οποίος διαφέρει από την τυπική διαδικασία διδασκαλίας. Στην περίπτωση αυτή θα αντιμετωπιστεί κατάλληλα από ειδικούς παιδαγωγούς, με σκοπό να κατακτήσει το μηχανισμό μάθησης που του ταιριάζει, κι έτσι να μπορέσει να συμβαδίσει με την υπόλοιπη τάξη γνωσιακά. Έτσι θα αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες σχετικά με την ιδιαιτερότητα που εμφανίζει καθώς θα μειωθούν χαρακτηρισμοί όπως ‘‘τεμπέλης’’, ή ‘‘αδιάφορος’’. (Childhood Voyages in Development Third Edition, Thomson Wadsworth, 2008).

1.1.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Ο προσδιορισμός του ποσοστού εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αρκετά δύσκολος καθώς τα δεδομένα διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα. Σύμφωνα με ερευνητές τα άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές διαταραχές αποτελούν το 10-20% του συνολικού πληθυσμού από τα οποία τα αγόρια αποτελούν την πλειονότητα σε σχέση με τα κορίτσια. (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2005). Τα κατώτερα οικονομικά-κοινωνικά στρώματα τείνουν να εμφανίζουν μαθησιακά προβλήματα περισσότερο από τον υπόλοιπο πληθυσμό λόγω των ελλιπών γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχονται αλλά και των γενικών δυσχερειών που αντιμετωπίζουν όσον αφορά την υγεία και την διατροφή. (Birch, 1962). Όπως έχει εξακριβωθεί από τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα της χώρας (Κ.Δ.Α.Υ.) το 2,2% του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδας αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα.

1.1.3 ΑΙΤΙΑ

Κληρονομικοί παράγοντες:

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί υποστηρίζεται από αρκετούς ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια γενετικά μεταδιδόμενη δυσλειτουργία με συγκεκριμένο χρωμόσωμα, το οποίο καθορίζει το γενετικό μηχανισμό. Έτσι από τους δυσλεξικούς γονείς πολλές φορές οι δυσλειτουργίες στη μάθηση μεταδίδονται στα παιδιά. (Σακκάς, 2002). Αυτό επιβεβαιώνεται από έρευνες που διεξάγονται σχετικά με τους μονοζυγωτικούς διδύμους, αφού και οι δυο φαίνεται να εμφανίζουν τις ίδιες δυσκολίες. Παρόλ' αυτά το θέμα της συσχέτισης των μαθησιακών δυσκολιών και των γενετικών παραγόντων δεν έχει διευκρινιστεί ακόμα πλήρως. (Πολυχρονοπούλου, 2003 σελίδα 203).

Οργανικοί παράγοντες:

Τον τελευταίο καιρό όλο και περισσότεροι τείνουν να υπερασπίζονται την άποψη ότι η δυσλεξία και γενικά οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ευρύτερη νευρολογική ανωμαλία του ανθρώπινου εγκεφάλου. Σύμφωνα με μια έρευνα που διεξήχθη στο πανεπιστήμιο της Οξφόρδης και του Χάρβαρντ, αναφέρεται πως η δυσλειτουργία αυτή προκύπτει «από μια ανικανότητα να αισθανθεί κανείς τις γρήγορες αλλαγές στο περιβάλλον του», οι οποίες οφείλονται σε «σε μορφολογικές αλλοιώσεις στο νευρικό σύστημα των δυσλεξικών ατόμων». (Clauton, 1999). Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το National Institute of Mental Health, 1999) αποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει μια μόνο αιτία για τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά πρόκειται για ένα σύνολο περίπλοκων νευρολογικών διαταραχών. Ο Σακκάς υποστηρίζει πως οι περισσότερες διαταραχές προέρχονται «από δυσκολίες να συγκεντρωθούν μαζί πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου» (Σακκάς, 2002).

Κατά την δεκαετία του 1950, οι Lehtinen και Strauss παρατηρώντας τη γενικότερη συμπεριφορά των δυσλεξικών παιδιών και συγκρίνοντάς τα με άτομα που πάσχουν από εγκεφαλική βλάβη, υποστήριξαν την άποψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι το αποτέλεσμα της εγκεφαλικής βλάβης, πράγμα που δεν έχει επιβεβαιωθεί στις μέρες μας. Συμπληρωματικά, υποστηρίζεται από την Πολυχρονοπούλου πως δεν υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που να προδίδουν την εμφάνιση της δυσλεξίας, και να μπορούν να θεωρηθούν γνώμονας διάγνωσης της διαταραχής αυτής. (Πολυχρονοπούλου, 1985).

Οι Waller & Strawser, υποστηρίζουν ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε διάσπαση προσοχής, σε προβλήματα λόγου, ψυχολογικά προβλήματα, υπερκινητικότητα. Επιπρόσθετα άλλοι παράγοντες μπορεί να είναι οι διαταραχές πρόσληψης πληροφοριών καθώς και μνήμης. Τέλος τονίζουν τη σημασία των περιβαλλοντικών παραγόντων στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών. (Weller, Strawser, 1987).

Συμπληρωματικά, οι οργανικοί παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών θα μπορούσαν να καταταμηθούν σε τρεις κατηγορίες:

- ✚ Προγεννητικοί παράγοντες: Ο υποσιτισμός της εγκύου, η κατανάλωση αλκοόλ ή τοξικών ουσιών από τη μητέρα. Ακόμα και η φυσιολογική κατανάλωση αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη του παιδιού και να προκαλέσει προβλήματα στο παιδί που σχετίζονται με την προσοχή, τη μάθηση, τη μνήμη και τη μαθηματική σκέψη. Επίσης η δηλητηρίαση από μόλυβδο, η έκθεσή της σε ακτινοβολία ιοντικά φορτισμένη συντελούν αρνητικά στην εμφάνιση των δυσλειτουργιών αυτών.
- ✚ Περιγεννητικά αίτια: Το τραύμα στο κεφάλι του παιδιού κατά την ώρα του τοκετού, η κρανιακή πίεση, ο πρόωρος τοκετός της μητέρας, και το χαμηλό βάρος του εμβρύου (Gaddes and Edgell 1994, Lerner, 1993). Επίσης υπάρχει η πιθανότητα κατά τη διάρκεια της γέννας ο ομφάλιος λώρος να στριφτεί και να διακόψει προσωρινά την παροχή οξυγόνου και αυτό μπορεί να προκαλέσει ανωμαλίες στην ανάπτυξη του νεογνού.
- ✚ Μεταγεννητικά αίτια: Όπως η μνιγγίτιδα, το άσθμα, οι αλλεργίες, η διαίτα της μητέρας και η υψηλή ζάχαρη. (Στογιαννίδου, 1990), (Κοιλιάδης, Πολυχρονοπούλου, 1990). Μαθησιακά προβλήματα μπορεί να δημιουργηθούν και σε παιδιά με καρκίνο, ο οποίος αντιμετωπίστηκε με χημειοθεραπεία ή ακτινοβολία σε μικρή ηλικία, ιδιαίτερα σε παιδιά με όγκο στον εγκέφαλο που ακτινοβολήθηκαν.

Περιβαλλοντικοί παράγοντες:

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες σχετίζονται με τις καταστάσεις εκείνες που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον, στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών. Παιδιά με τραυματικές εμπειρίες από την πρώτη παιδική τους ηλικία ή και πολύ νωρίτερα καθώς και παιδιά με ανεπαρκή εκπαίδευση παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης παιδιά που προέρχονται από πολύ χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, διαγιγνώσκονται επίσης με τις ίδιες δυσκολίες.

Η Καλαντζή-Αζίζι Α. υποστηρίζει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, έχουν στερηθεί έγκαιρης διάγνωσης, κατάλληλων υπηρεσιών και ανεπαρκή περιβαλλοντικά κίνητρα για διάγνωση των δυσκολιών αυτών, καθώς και έλλειψη σχετικών εργαλείων διάγνωσης και παρέμβασης. Υποστηρίζοντας τη θέση αυτή η Σαμαρτζή Σ. αναφέρει πως οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται άμεσα με τα κατά καιρούς εκπαιδευτικά προγράμματα, με τα σχολικά καθήκοντα που έχει κάθε παιδί και τους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες όπως είναι οι δραστηριότητες καθώς και ο τρόπος αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των γονέων.

Η Clay. M στο άρθρο της με τίτλο «Μαθαίνοντας να έχεις μαθησιακές δυσκολίες» υποστηρίζει πως οι μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτική δυσλειτουργία και λανθασμένη επεξεργασία των πρώτων αναγνωστικών και γραφικών εμπειριών. Αρνείται δηλαδή την κλινική αντιμετώπιση της διαταραχής αυτής. Ο Κυπριωτάκης Α. γράφει πως οι διαταραχές στη μάθηση πέραν από το άτομο στο οποίο εμφανίζονται, αφορούν και την οικογένεια του ατόμου αυτού, αφού το ένα δεν είναι ανεξάρτητο από το άλλο. Ο Παπαγεωργίου Κ.Γ. κάνει αναφορά στην περίπτωση της νοητικής ψευδοκαθυστέρησης, σύμφωνα με την οποία το άτομο δίνει την εντύπωση ενός ατόμου που αντιμετωπίζει νοητική καθυστέρηση εξαιτίας διαφόρων περιβαλλοντικών παραγόντων, ενώ η νοημοσύνη του είναι φυσιολογική και κάποιες φορές μπορεί να βρεθεί και πάνω από το μέσο όρο.

1.1.4 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (National Centre for Learning Disabilities των Η.Π.Α) οι μαθησιακές δυσκολίες κατατάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες:

A) Διαταραχή της ανάγνωσης

Η διαταραχή αυτή αναφέρεται σε παιδιά τα οποία παρόλο που δεν εμφανίζουν κάποια βλάβη στην όραση, ακοή ή νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην διαδικασία ανάγνωσης. Υπάρχει πιθανότητα να παρουσιάζονται διαταραχές στην πραγμάτωση του προφορικού λόγου όπως η παραγωγή ήχων (άρθρωση), μετατροπή ιδεών σε λόγο (έκφραση) και η κατανόηση των λεγομένων του συνομιλητή ή ενός γραπτού κειμένου. (Hammill,1990). Αρκετές είναι οι περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση όπου δεν καταφέρνουν να πραγματοποιήσουν σωστές φωνολογικές διεργασίες, μπερδεύοντας τα γράμματα κατά την ανάγνωση. Επιπλέον τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία παρουσιάζουν φτωχότερο λεξιλόγιο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Larkin, 2015).

B) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα παιδιά που εκδηλώνουν δυσκολία σε παραμέτρους που αφορούν τις δεξιότητες γραπτής έκφρασης, στην αποκωδικοποίηση καθώς και παραγωγή του γραπτού λόγου. Επίσης δυσκολίες παρουσιάζονται στην ορθογραφημένη γραφή, τη σωστή χρήση σημείων στίξης καθώς και την οργάνωση και δόμηση του γραπτού κειμένου. Πολλές είναι οι περιπτώσεις όπου οι δυσκολίες αυτές συνυπάρχουν με περιορισμένες γραφοκινητικές ικανότητες (Παντελιάδου, 2000). Σε αυτές τις δυσκολίες συμπεριλαμβάνεται και η πιο διαδεδομένη περίπτωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η δυσλεξία (Hammill,1990). Η Patino, μια συγγραφέας που ασχολείται με θέματα υγείας, αναφέρει πως τα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, αρνούνται να κάνουν εργασίες στο σπίτι που εμπεριέχουν γράψιμο και επίσης τονίζει πως η γραφή τους είναι μη ισορροπημένη και άτσαλη, χωρίς να γίνεται διαχωρισμός των πεζών από τα κεφαλαία γράμματα.

Γ) Διαταραχή των μαθηματικών ή Δυσαριθμησία

Οι μαθητές που βρίσκονται αντιμέτωποι με το φαινόμενο της διαταραχής των μαθηματικών δεν εμφανίζουν κινητική, αισθητηριακή, ή νοητική αναπηρία. Παρόλο που έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης με τους συμμαθητές τους, δεν παρουσιάζουν επιτυχία στα μαθηματικά, αντιθέτως αποτυγχάνουν παταγωδώς. Ο όρος αναφέρεται στους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνώριση των αριθμών και των μαθηματικών συμβόλων (π.χ. τη διαίρεση), την κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών. Μία ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίζουν, συνίσταται στην επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων, καθώς επίσης και στην αποστήθιση της προπαίδειας.

Ο Η. Ginsburg τονίζει πως πέραν από την εμφάνιση της δυσλειτουργίας αυτής από το παιδί, σημαντικό ρόλο παίζει και η αντιμετώπιση της από το δάσκαλο. Πιο συγκεκριμένα, αν ο δάσκαλος μπορέσει να δεχθεί το γεγονός της χρήσης κομπιούτερ από το παιδί έτσι ώστε να μπορέσει να βοηθηθεί ο μαθητής, η εκπαίδευση των μαθηματικών θα γίνει ευκολότερη. Από την άλλη πλευρά αν ο δάσκαλος για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση την αποστήθιση της προπαίδειας, τότε προφανώς ο μαθητής θα αντιμετωπίσει περισσότερες δυσκολίες σχετικά με την μαθηματική του εκπαίδευση.

Όπως και στην περίπτωση της δυσκολίας του γραπτού λόγου, πρόκειται για μορφές μαθησιακής δυσκολίας οι οποίες εντοπίζονται τις περισσότερες φορές μετά την ένταξη του ατόμου στην εκπαιδευτική κοινότητα. (Shaywitz & Sally, 1996).

Δ) Μη προσδιοριζόμενες διαταραχές

Υπάρχει και μια κατηγορία παιδιών τα οποία παρουσιάζουν περισσότερες από μια διαταραχές μάθησης, όπως για παράδειγμα η δυσκολία στην ανάγνωση ή οι ορθογραφικές δυσκολίες, καθώς επίσης και δυσκολίες στον υπολογισμό και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Σημειώνεται πως οι παραπάνω δυσκολίες δεν συμβαδίζουν με την ηλικία, τον δείκτη νοημοσύνης του παιδιού ή την εκπαίδευση που έχει λάβει το παιδί (Παπαδάτος, 2010).

ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Μια διαταραχή κατά την οποία τα παιδιά εμφανίζουν διαφόρων ειδών δυσκολίες όπως οι διαταραχές ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών είναι η δυσλεξία. Πρόκειται για ένα σύνολο δυσκολιών που αφορούν την επεξεργασία του γραπτού λόγου και συνδέεται με όλες τις λειτουργίες της γλώσσας. Επηρεάζει δηλαδή, πέρα από την αναγνωστική ικανότητα, τις ικανότητες γραφής, κατανόησης, έκφρασης αλλά και της αριθμητικής. Θεωρείται η κυριότερη μαθησιακή δυσκολία καθώς περιλαμβάνει στοιχεία από όλες τις μορφές των μαθησιακών δυσκολιών, (δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία). (Ζάχος, 1991). Σημειώνεται πως η δυσλεξία δεν συνδέεται με το χαμηλό νοητικό επίπεδο των μαθητών αυτών και δεν αντιμετωπίζεται ως ‘ασθένεια’ αλλά ως ένα σύνολο διαταραχών επεξεργασίας του γραπτού λόγου. (Τομαράς, 2008).

Μύθοι και αλήθειες γύρω από τη Δυσλεξία: Καλό θα ήταν να διευκρινιστούν οι παρερμηνευμένες ικανότητες των δυσλεξικών ατόμων, για το λόγο ότι οι ίδιοι αποτελούν μια ομάδα ατόμων ιδιαίτερα ‘παρεξηγημένη’.

- ✚ Οι δυσλεξικοί μαθητές είναι άτομα χαμηλής νοημοσύνης.
- ✚ Ένας δυσλεξικός δεν είναι λιγότερο έξυπνος από τους υπόλοιπους ανθρώπους ή με μικρότερη ικανότητα όρασης. Τα παιδιά αυτά μπορούν κάλλιστα να είναι εξίσου ευτυχισμένα και επιτυχημένα με τα υπόλοιπα, κατά την ενηλικίωσή τους, αρκεί να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε παιδί. (Larkein, 2014). Υπήρξαν πολλές γνωστές προσωπικότητες με υψηλό IQ και δυσλεξία όπως ο Charles Schwab, Albert Einstein, ο Thomas Edison και άλλοι.
- ✚ Τα αγόρια με δυσλεξία είναι περισσότερα από τα κορίτσια

- ✚ Αναλογικά τα αγόρια τα οποία έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία είναι 3 φορές περισσότερα από τα κορίτσια. Το γεγονός αυτό όμως οφείλεται στο ότι τα αγόρια είναι ευκολότερο να προσέλθουν για τυπική αξιολόγηση λόγω υπερκινητικότητας ή διάσπασης προσοχής. Απ' την άλλη πλευρά στα κορίτσια είναι δυσκολότερη η παρακίνηση για αξιολόγηση καθώς λόγω συμπεριφοράς δεν κινούνται υποψίες για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. (Κολοβέα).
- ✚ Οι δυσλεξικοί μαθητές είναι τεμπέληδες
- ✚ Το παραπάνω δεν ισχύει καθώς ο εγκέφαλος των παιδιών αυτών λειτουργεί έως και 3 φορές περισσότερο από εκείνο των φυσιολογικών παιδιών. Αυτός είναι και ο λόγος που κουράζονται εύκολα και δεν μπορούν να αποδώσουν όπως θα έπρεπε στην ακαδημαϊκή τους πορεία, με αποτέλεσμα να απογοητεύονται.
- ✚ Τα συμπτώματα της δυσλεξίας τείνουν να εξαφανίζονται με τον καιρό χωρίς παρέμβαση
- ✚ Η αλήθεια είναι πως η δυσλεξία είναι μια μη ιάσιμη κατάσταση, και ακολουθεί το άτομο εφόρου ζωής. Μη γνωρίζοντας αυτό πολλοί άνθρωποι επειδή καταφέρνουν να αναπτύξουν μόνοι τους στρατηγικές βελτίωσης της καθημερινότητάς τους, θεωρούν λανθασμένα πως εξαλείφθηκε η διαταραχή.
- ✚ Η δυσλεξία κατέχει πολύ μικρό ποσοστό πληθυσμιακής εμφάνισης
- ✚ Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α και στην Βρετανία το ποσοστό των ατόμων που εμφανίζουν δυσλεξία είναι πάνω από το 20% του πληθυσμού. Αν λάβουμε υπόψιν και τα παιδιά των γονέων που δεν έχουν δεχθεί τη διαταραχή αυτή το ποσοστό θα είναι πολύ μεγαλύτερο.
- ✚ Η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας
- ✚ Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή η οποία δεν εμφανίζεται ξαφνικά στα παιδιά, αλλά προϋπάρχει, γεγονός που δικαιολογεί τον μύθο της ανεπαρκούς διδασκαλίας που πιθανόν να έχει εδραιωθεί. Παρόλ' αυτά υπάρχουν πιθανότητες επιδείνωσης της κατάστασης όταν ο δάσκαλος δεν ευαισθητοποιηθεί να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να μάθουν. (Παντελιάδου, 2000).
- ✚ Οι δυσλεξικοί δεν μπορούν να μάθουν
- ✚ Οι δυσλεξικοί μαθητές μπορούν κάλλιστα να μάθουν αλλά και να ενταχθούν σε πανεπιστήμια αναγνωρισμένα, αφού όμως λάβουν τη μεταχείριση που τους αρμόζει, με σκοπό να μάθουν ευκολότερα. (Παντελιάδου, 2000).

1.1.5 ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην πλειοψηφία εμφανίζουν κάποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, χωρίς όμως να είναι απαραίτητο ότι θα τα παρουσιάζουν όλα:

- ✚ Εμφανίζονται περισσότερο ανοργάνωτοι από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και αυτό γίνεται αντιληπτό στην καθημερινότητά τους, αφού βρίσκονται σε αταξία τα προσωπικά τους αντικείμενα, η σχολική τους τσάντα, το δωμάτιό τους, η ντουλάπα τους.
- ✚ Λάθος κράτημα του μολυβιού, είτε πιο σφιχτά είτε χαλαρά (Τομαράς, 2008).
- ✚ Δυσκολία στην κατανόηση γραφικών παραστάσεων.
- ✚ Συναισθηματική αστάθεια.
- ✚ Δυσκολία στο να ξεχωρίσει μεταξύ τους τους αριθμούς, τα γράμματα, ή και τους ήχους.
- ✚ Λειτουργούν με υπερβολικά αργό ρυθμό (<http://www.markosrigos.gr>).
- ✚ Η συμπεριφορά τους διαφέρει από τη μία μέρα στην άλλη, κυκλοθυμία.
- ✚ Δυσκολία στην γραφή καθ' υπαγόρευση γιατί ο ρυθμός ομιλίας είναι πολύ πιο γρήγορος από αυτόν που είναι σε θέση να ακολουθήσουν.
- ✚ Δυσκολία εκμάθησης ορισμών, συνθηκών, ημερομηνιών, αλληλουχιών (Φλωράτου, 2002).
- ✚ Χαρακτηρίζονται από ανώριμη κινητικότητα, πράγμα που αιτιολογεί την άτσαλη συμπεριφορά τους.
- ✚ Παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω της αποτυχίας τους στις σχολικές υποχρεώσεις (Τομαράς, 2008).
- ✚ Αδυναμία διαχείρισης ψυχολογικής ισορροπίας εξαιτίας της δυσκολίας να αντιμετωπίσουν το άγχος με αποτέλεσμα την πρόκληση αισθημάτων ανικανότητας. Εμφανίζουν αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους, δεν υπάρχουν ικανοποιητικές ταυτίσεις με τους γονείς. Επίσης εμφανίζουν συμπτώματα φόβου για αποτυχία, θυμού και αίσθημα κατωτερότητας και περιορισμένες ικανότητες προσαρμογής σε νέα δεδομένα, με αποτέλεσμα την απραξία και αναβλητικότητα. (Σακκάς, 2002).
- ✚ Αποσυντονίζονται όταν βρίσκονται σε αγχώδεις περιβάλλοντα.

- ✚ Θυμούνται απέξω το πρόγραμμα της τηλεόρασης για παράδειγμα, αλλά δεν θυμούνται την ορθογραφία κάποιων βασικών λέξεων.
- ✚ Δυσκολία στην καταγραφή ενός μηνύματος από το τηλέφωνο γιατί αυτό απαιτεί ταχύτητα, κι έτσι δε μπορούν να ακούν και να γράφουν ταυτόχρονα και σε γρήγορο ρυθμό (Φλωράτου, 2002).
- ✚ Εμφανίζονται βιαστικοί και επιπόλαιοι στις απαντήσεις τους, αφού όταν τους τίθεται ένα ερώτημα αντί να στοχαστούν για ένα μικρό χρονικό διάστημα απαντούν κατευθείαν και έτσι η απάντηση που δίνουν είναι κατά κανόνα λανθασμένη (Μίχου, 1988).
- ✚ Κουράζονται ευκολότερα από τους συμμαθητές τους καθώς δεν υπάρχει σωστή λειτουργία του τμήματος του εγκεφάλου που συγκρατεί το σημαντικό από το ανούσιο, κι έτσι δεν κατανέμεται σωστά η απαιτούμενη ενέργεια για τις νοητικές διεργασίες. Έτσι η προσοχή τους είναι, για παράδειγμα, εξίσου εστιασμένη τόσο στην μητέρα τους που τους μαλώνει όσο και στην τηλεόραση που παίζει. (Smith, 1990).
- ✚ Δυσκολία στην ακολουθία περίπλοκων εντολών και οδηγιών (Φλωράτου, 2002).
- ✚ Αρκετά παιδιά εμφανίζουν ανεπτυγμένες δεξιότητες σε ορισμένους τομείς και μηδαμινές σε άλλους.
- ✚ Εξαιτίας του γεγονότος ότι το κεντρικό νευρικό τους σύστημα αναπτύσσεται με πιο αργούς ρυθμούς παραμένουν περισσότερη ώρα στην συγκεκριμένη σκέψη από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τον Piaget η συγκεκριμένη σκέψη προηγείται της αφηρημένης. (Τομαράς, 2008).
- ✚ Δυσκολία προσανατολισμού, δεν μπορούν να ξεχωρίσουν το δεξί από το αριστερό (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).
- ✚ Υπάρχει μεταπήδηση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, αφού δεν ολοκληρώνουν δραστηριότητες (Μαρκοβίτης- Τζουριάδου, 1991).
- ✚ Κάποιες φορές δίνουν την εντύπωση πως είναι εχθρικά και δεν διατηρούν το θέμα μιας συζήτησης σε κλίμα μετριοπάθειας (Nabuzoka, 2000, Κουράκης, 1997).

1.1.6 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι μια σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία, για το λόγο ότι οι ιδιαιτερότητες των παιδιών μοιάζουν κατά πολύ μεταξύ τους. Αυτό συμβαίνει γιατί τα συμπτώματα που προδίδουν τις διαταραχές αυτές εμφανίζονται συνήθως με την ένταξη του παιδιού στη σχολική κοινότητα, αφού ξεκινήσουν οι εκπαιδευτικές υποχρεώσεις. (Σακκάς, 2002). Ορισμένα παιδιά όμως, είναι εφικτό να διαγνωστούν με μαθησιακές ιδιαιτερότητες εξαιτίας του γεγονότος ότι συνοδεύονται από άλλα συμπτώματα όπως ο ελλιπής συντονισμός κινήσεων, η καθυστέρηση στο λόγο κ.λ.π τα οποία αρχικά γίνονται αντιληπτά από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Αυτό δεν αποκλείει την χρόνια προσπάθεια των εκπαιδευτικών στο να αντιληφθούν τα συμπτώματα που προδίδουν την παρουσία μαθησιακών δυσκολιών, πράγμα που σημαίνει πως το παιδί υστερεί σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, όσον αφορά την εκπαιδευτική του πορεία. Για το λόγο αυτό λοιπόν οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι συνεχώς σε θέση ετοιμότητας για να μπορέσουν να ανιχνεύσουν τις δυσκολίες των παιδιών κι έτσι να παραπέμψουν σε κάποιον ειδικό παιδαγωγό. (Φλωράτου, 2002). Αξίζει να σημειωθεί πως η γρήγορη διάγνωση και θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών αποτρέπει την εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων στο παιδί, για το λόγο ότι θα αντιμετωπιστεί έγκαιρα το ζήτημα της χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Υπάρχουν κάποια σταθμισμένα τεστ τα οποία πραγματοποιούνται από φορείς ειδικής εκπαίδευσης και αξιολογούν την απόδοση του παιδιού σε διάφορους τομείς όπως:

- ✚ Η ύπαρξη ή όχι νοητικής καθυστέρησης
- ✚ Η ανίχνευση παιδιών που χρειάζεται να φοιτήσουν σε ένα ειδικό σχολείο
- ✚ Η υπόδειξη των τομέων στους οποίους το παιδί υστερεί, κι έτσι να δημιουργηθούν ανάλογα τα θεραπευτικά πλάνα.

Τα παραπάνω τεστ όμως, είναι αρκετά απρόσιτα στους εκπαιδευτικούς και δεν βοηθάνε στην ομαλή εκπαιδευτική πορεία του παιδιού για το λόγο ότι είναι γενικού περιεχομένου. Πέραν αυτού αρκετοί γονείς αλλά και εκπαιδευτικοί στηριζόμενοι στα αποτελέσματα των παραπάνω τεστ, προσπαθούν να διαμορφώσουν εκπαιδευτικό υλικό που προφανώς είναι λανθασμένο.

Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και να διαμορφώνουν ένα κατάλληλο διδακτικό πρόγραμμα για κάθε παιδί με ιδιαιτερότητα. Προϋποθέσεις:

- ✚ Γονείς που αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα
- ✚ Φτωχή οπτική μνήμη
- ✚ Φτωχή οπτική αντίληψη
- ✚ Υπερκινητικότητα
- ✚ Όταν γράφει τις λέξεις αρχίζει με μικρά, δεν προσέχει σημεία στίξης κλπ.
- ✚ Συγγέει τα β-φ, γ-χ-, δ-θ. (Φλωράτου, 2002).

Η διαγνωστική έρευνα περιλαμβάνει διάφορες ψυχολογικές, ιατρικές και παιδαγωγικές εξετάσεις. Λαμβάνοντας υπόψιν το παραπάνω και για την αποτελεσματικότερη και πιο έγκυρη αξιολόγηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, πραγματοποιείται η παραπομπή τους σε παιδοψυχίατρους, οφθαλμιάτρους, ακοολόγους, παιδοψυχολόγους, νευρολόγους, παιδίατρους, ειδικούς παιδαγωγούς, λογοπεδικούς (Παντελιάδου, 2000). Εξαιτίας του γεγονότος πως η ακαδημαϊκή αποτυχία των παιδιών δεν εξαρτάται από έναν μόνο παράγοντα, αλλά από πολλούς, πρέπει να ελέγχεται το παιδί από πνευματικές, ψυχικές και σωματικές πλευρές.(Σακκάς, 2002). Έτσι θα πρέπει να εφαρμόζεται το παρακάτω μοντέλο αξιολόγησης στα παιδιά αυτά:

- + Ιστορικό παιδιού
- + Ερωτηματολόγια
- + Συνέντευξη με γονείς
- + Παρατήρηση συμπεριφοράς του παιδιού
- + Αναπτυξιακή εξέταση
- + Κλινική εξέταση
- + Ψυχιατρική εξέταση
- + Αξιολόγηση αντίληψης, προσοχής, γνωστικής επίδοσης
- + Νευρολογική εξέταση
- + ACTERR(ADD-H Comprehensive Teacher's Rating Scale)
- + Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών δεξιοτήτων

Γίνεται σαφές πως η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, μέσω της εκπαιδευτικής και ψυχολογικής αξιολόγησης, είναι σημαντικό να πραγματοποιείται έγκαιρα και με σαφή τρόπο. Έτσι λαμβάνοντας υπόψιν την ποικιλία των αντιληπτικών και γνωστικών ικανοτήτων που πρέπει να αξιολογηθούν σε κάθε άτομο, δημιουργήθηκε το παρακάτω μοντέλο αξιολόγησης, προκειμένου να διευκολυνθεί η διερεύνηση και η συγκεκριμενοποίηση των διαφόρων δυσκολιών (www.dyslexia.edu.gr):

- + Μνήμη
- + Ακουστική και οπτική αντίληψη (γνωσιακές δεξιότητες)
- + Γραφή
- + Ορθογραφία
- + Ανάγνωση
- + Φωνολογική ενημερότητα
- + Οργανωτικές δεξιότητες
- + Αυτοεκτίμηση
- + Ικανότητες αυτοματοποίησης (www.eduportal.gr)

Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση περιλαμβάνει τα παρακάτω.(Σακκάς, 2002):

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

- ✚ Κοινωνική ζωή του παιδιού
- ✚ Εικόνα που έχει για τον εαυτό του

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

- ✚ Αξιολόγηση κίνησης (αδρής, λεπτής κινητικότητας)
- ✚ Εντολές (διπλές-μονές)
- ✚ Αξιολόγηση πλευρίωσης
- ✚ Αξιολόγηση μελών σώματος
- ✚ Αξιολόγηση χρονικών εννοιών

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

- ✚ Αξιολόγηση δομής του λόγου
- ✚ Αξιολόγηση συμμετοχής σε συζήτηση
- ✚ Αξιολόγηση ατομικού λεξιλογίου σε βασικό επίπεδο

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ στα μαθηματικά και στη γλώσσα:

- ✚ Αξιολόγηση άρθρωσης
- ✚ Αξιολόγηση ανάγνωσης
- ✚ Αξιολόγηση γραφής
- ✚ Κατανόηση κειμένου
- ✚ Αξιολόγηση μαθηματικής ικανότητας

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένα Ελληνικά τεστ αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών:

- ✚ **Τεστ Αθηνά:** όπου χορηγείται σε παιδιά ηλικίας από 6-12 ετών και συμβάλει στην έγκαιρη ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών.
- ✚ **Α τεστ ανίχνευσης σχολικής ετοιμότητας των παιδιών:** Δίνει την ευκαιρία στα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους πριν φοιτήσουν στο δημοτικό.
- ✚ **Βιολογικό τεστ Παυλίδη:** Γίνεται διάγνωση της διάσπασης προσοχής, της δυσλεξίας και της παρορμητικότητας (Jost,1997, Pavlidis,2004). Η πρόγνωση προλαμβάνει τα Μαθησιακά και ψυχολογικά προβλήματα που προκαλούνται από την (τουλάχιστον κατά 1,5 χρόνο) καθυστερημένη διάγνωση που γίνεται διεθνώς με τα ψυχο-εκπαιδευτικά τεστ. Αυτό συμβαίνει καθώς το θεμελιώδες-βασικό διαγνωστικό κριτήριο της δυσλεξίας είναι η σημαντική υστέρηση στην ανάγνωση σε σχέση με τη μέση επίδοση των παιδιών της ίδιας τάξης.

1.1.7 ANTIMETΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ακόμα και στις μέρες μας ένα φλέγον ζήτημα γιατί αποτελούν μια συνεχώς εξελισσόμενη κατηγορία. Αν και οι δυσκολίες αυτές αρκετές φορές δεν εξαφανίζονται πλήρως μέσω εκπαιδευτικών διαδικασιών, έχει αποδειχθεί πως υπάρχει σημαντική βελτίωση της επίδοσης του ατόμου σχετικά με την ακαδημαϊκή του πορεία. Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι δυσκολίες αυτές αποτελούν ένα θέμα το οποίο δεν έχει σαφή αιτιολογική βάση, θα πρέπει να διερευνηθούν αρκετές παράμετροι όπως (ψυχολογικοί, ιατρικοί, νευρολογικοί). Οι ειδικευόμενοι που θα ασχοληθούν με το θέμα θα πρέπει να είναι σε συνεχή επικοινωνία μεταξύ τους αλλά και σε συνεργασία, προκειμένου να μπορέσουν να βοηθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τον πάσχοντα. Σημειώνεται ότι όπως ακριβώς συμβαίνει και με την διάγνωση, έτσι και η θεραπευτική διαδικασία θα πρέπει να πραγματοποιείται όσο το δυνατόν πιο γρήγορα στη ζωή των παιδιών, από την προσχολική τους ήδη ηλικία, καθώς η πλαστικότητα του εγκεφάλου σε αυτές τις ηλικίες είναι θεαματικά μεγαλύτερη. Έτσι θα επιτευχθεί η μείωση των πιθανοτήτων για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί κατά την σχολική του πορεία. Στόχος της αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών είναι η ανάπτυξη των κινητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. (Τριλιανός, 2003).

Πιο συγκεκριμένα η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να διαφοροποιηθεί και να προσαρμοστεί στα μέτρα των δυσλεξικών παιδιών. Καλό θα ήταν να οργανωθούν περισσότερα εναλλακτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπου έχοντας ως βάση τα ίδια μαθητικά δεδομένα, να μπορέσουν να γίνουν κατανοητά και από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο διαφορετικός αυτός τρόπος μάθησης έχει ως στόχο όχι μόνο την παρακολούθηση και υποστήριξη των παιδιών που δεν κατάφεραν να ακολουθήσουν την τυπική εκπαιδευτική πορεία, αλλά και να συνεισφέρουν οι ειδικοί έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές αυτοί να εκπαιδευτούν με τον τρόπο που τους βοηθάει. (Τριλιανός, 2003).

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά με την πρόωμη θεραπευτική παρέμβαση των παιδιών, η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών έχουν θετικά αποτελέσματα και μειώνουν τα ενδεχόμενα εμφάνισης δευτερογενών προβλημάτων (ψυχολογικοί παράγοντες). Επίσης με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται η σχέση γονέων-παιδιών, η ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών, και έτσι είναι σε θέση να προσφέρουν ενεργά στην κοινωνία τους, ως δραστήρια μέλη. Στην κατηγορία αυτή πιθανόν εντάσσονται άτομα χαμηλών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων. (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991).

Εκτός από τα ακαδημαϊκά προβλήματα, οι μαθησιακές δυσκολίες δημιουργούν και κάποια δευτερογενή προβλήματα τα οποία σχετίζονται με την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού, αφού εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, έναν απροσδιόριστο θυμό, θλίψη, απογοήτευση και ένα αίσθημα κατωτερότητας. Για το λόγο αυτό τονίζεται η βαρύτητα της ψυχοθεραπείας και θεωρείται ως 'πυξίδα' για την μετέπειτα ανάπτυξη των ατόμων αυτών ως ενήλικες. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια αποτελεί η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας του παιδιού στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών, καθώς αποτελεί τον πυρήνα της ανάπτυξής του. Η ψυχολογική αντιμετώπιση θα συμπεριλάβει και την οικογένεια κι έτσι θα παρέχεται στο παιδί μια ακόμα μεγαλύτερη ασφάλεια σχετικά με την αποτελεσματικότητα της θεραπείας. (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου).

Πέραν από την ψυχολογική προσέγγιση ως προς την συναισθηματική κατάσταση των ατόμων αυτών, θα πρέπει να υπάρχει και η κοινωνική αποδοχή τους. Έτσι με προσπάθειες είτε του σχολικού περιβάλλοντος, είτε της οικογένειας, είτε του ίδιου του ατόμου επιδιώκεται η κοινωνικοποίηση των ατόμων αυτών από την παιδική μέχρι και ενήλικη ζωή τους. Αυτό θα επιτευχθεί με την ενεργή συμμετοχή των ίδιων στην διαμόρφωση και τροποποίηση της θεραπευτικής διαδικασίας που οργανώνει ο ψυχολόγος που τους παρακολουθεί. Με τον τρόπο αυτό τα άτομα θα νιώθουν ενεργά, δημιουργικά, δραστήρια και πέραν αυτού θα παρατηρούν και οι ίδιοι την εξελικτική τους πορεία, με αποτέλεσμα την παροχή κινήτρων για συνεχή συναισθηματική ενδυνάμωση. (Μαρκοβίτης- Τζουριάδου, 1991).

Σημαντική είναι η παρουσία των ειδικών ιατρών, ειδικά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κατά την σχολική ηλικία. Το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί σε κάθε περίπτωση μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών δημιουργείται μετά το πρώτο έτος φοίτησης του παιδιού στο σχολείο, για το λόγο ότι πρέπει να έχει διαμορφωθεί μια γενικότερη εικόνα των ιδιομορφιών. Με τον τρόπο αυτό θα είναι πιο βαθιά η δημιουργία κατευθυντήριων αρχών που θα στοχεύουν στην μείωση ή και εξάλειψη των δυσκολιών. (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991).

Σημειώνεται πως σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών στις οποίες η κύρια αιτία εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών είναι η υπερκινητικότητα, έχουν χρησιμοποιηθεί φάρμακα με μεγάλη επιτυχία (Σακκάς, 2002).

1.2 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΓΡΑΦΗΣ

1.2.1 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ-ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ)

Η διαδικασία της γραφής είναι μια αρκετά συνδυαστική τεχνική, που για να πραγματοποιηθεί απαιτεί καλή συνεργασία της αντίληψης των γραμμάτων-λέξεων και της κινητικής δεξιότητας του παιδιού. Με άλλα λόγια είναι η μετατροπή της ηχητικής (ακουστικής) και γλωσσοκινητικής (στοματικής) εικόνας της λέξης σε γραφική εικόνα (υλική μορφή). (Καλαντζής, 1985). Για την περάτωση της διαδικασίας της γραφής απαιτείται υποχρεωτικά η ύπαρξη προφορικού λόγου όπου αποτελείται από τα εξής στάδια: περιεχόμενο-ακουστική-στοματική εικόνα της λέξης. Με την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο ολοκληρώνεται ο κύκλος των σταδίων αυτών αφού εκτελείται το παρακάτω σχεδιάγραμμα: περιεχόμενο-ακουστική-στοματική-οπτική γραφική-γραφοκινητική εικόνα της λέξης. Για την εξέλιξη και ανάπτυξη του κύκλου αυτού βασικός παράγοντας είναι η προσωπική εργασία του μαθητή καθώς επίσης και η στήριξη που λαμβάνει από τον περίγυρό του, είτε οικογενειακό είτε κοινωνικό. Η εκτίμηση ενός παιδιού που εμφανίζει διαταραχές στη γραφή συνήθως πραγματοποιείται από τον δάσκαλο, χωρίς όμως σταθμισμένες τεχνικές. Οι διαταραχές αυτές χωρίζονται σε τρεις τομείς: τη δυσγραφία, τη δυσορθογραφία και τη δυσλεξία.

1.2.2 ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ-ΔΥΣΓΡΑΦΙΑΣ-ΑΓΡΑΦΙΑ-ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Όπως υποστηρίζει η Παντελιάδου (2011), «η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, μια μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου, η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και είναι δύσκολο να κατακτηθεί. Για την παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτούνται σημαντικές σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Ο συγγραφέας προσπαθεί να δημιουργήσει μια εσωτερική αναπαράσταση, δηλαδή να σκεφτεί και να σχεδιάσει αυτό που επιθυμεί να γράψει και στην συνέχεια να παρουσιάσει τις σκέψεις του σε γραπτή μορφή χρησιμοποιώντας λέξεις, προτάσεις και παραγράφους με στόχο την επικοινωνία και την μεταβίβαση του επιδιωκόμενου μηνύματος».

Δυσορθογραφία:

Πρόκειται για μια μαθησιακή δυσκολία όπου εκδηλώνεται με μια επίμονη και αδικαιολόγητη δυσκολία του παιδιού, για εκμάθηση σωστής και ορθογραφημένης γραφής, είτε πρόκειται για λέξη είτε για φράση-πρόταση ή και παράγραφο. Επίσης εντοπίζεται δυσκολία στην αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων καθώς επίσης και στην εφαρμογή κανόνων για όλες τις μορφές της γραφής. Πολλές είναι οι περιπτώσεις όπου η διαταραχή αυτή εμφανίζεται μόνο στην γραφή, χωρίς αυτό να αποκλείει την συνύπαρξη και της αναγνωστικής δυσκολίας. Εμφανίζεται κυρίως στα παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. (Μήτσιου, Ζαφειροπούλου-Καλαντζής, 2000).

Σε πολλές περιπτώσεις οι διαταραχές στην ορθογραφία συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές, χωρίς όμως αυτό να αποκλείει το ενδεχόμενο εμφάνισης μόνο συμπτωμάτων δυσορθογραφίας σε ένα μαθητή.

Αίτια εμφάνισης Δυσορθογραφίας:

- ✚ Μη επαρκής οπτικοακουστική μνήμη
- ✚ Διαταραχή στην οπτικοαντιληπτική ικανότητα
- ✚ Δυσκολίες στον ακουστικοαντιληπτικό τομέα
- ✚ Διαταραχές λόγου όπως αφασία
- ✚ Διαταραχές στην εκφραστική και κινητική διαδοχή
- ✚ Όλα τα παραπάνω

Δυσγραφία:

Ο όρος δυσγραφία παραπέμπει σε ένα σύνολο διαταραχών που αφορούν την σωστή γραφή των λέξεων και προτάσεων, της σωστής χρήσης του μολυβιού σε εξωσχολικές δραστηριότητες και τέλος της εκπαίδευσής τους, που όμως είναι αντιστρόφως ανάλογη του νοητικού δυναμικού των παιδιών. Αντιθέτως σχετίζεται με νευρολογικές δυσλειτουργίες του εγκεφάλου (Rijhjes, 1999). Πρόκειται λοιπόν, για μια δυσκολία στην νοητική αναπαράσταση και της αλληλουχίας των μυϊκών κινήσεων που απαιτούνται για την σωστή των γραφή αριθμών και γραμμάτων. (Hamstra-Bletz and Blote, 1993). Αξίζει να σημειωθεί πως όταν κάποιες φορές τα παιδιά που εμφανίζουν δυσγραφία γράφουν αργά, αυτό δε σημαίνει πως δεν προσπαθούν αρκετά ή ότι βαριούνται. Απλώς εξαιτίας του γεγονότος πως απαιτείται καλός συντονισμός της λεπτής κινητικότητας και της επεξεργασίας των γλωσσικών δεξιοτήτων, επιβραδύνεται η διαδικασία της γραφής. (Patino, 2014). Για το λόγο αυτό τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες θα πρέπει να λαμβάνουν την κατάλληλη βοήθεια τόσο από το σχολείο, όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον.

Αγραφία:

Σε αντίθεση με την δυσγραφία, όπου το παιδί δυσκολεύεται να απεικονίσει γραπτά με σωστό τρόπο τις σκέψεις του, η αγραφία σχετίζεται με την ανικανότητα του παιδιού να γράψει. Τα παιδιά αυτά αδυνατούν να διατυπώσουν κείμενο γραπτά είτε πρόκειται για γραφή καθ' υπαγόρευση, είτε για γραφή συνειρμική είτε για αντιγραφή. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου το παιδί παραλείπει ή και μεταθέτει ορισμένες συλλαβές και γράμματα κατά την γραφή. Κύρια αιτία της διαταραχής αυτής είναι η ανώμαλη λειτουργία του εγκεφαλικού κέντρου αντίληψης.
<http://www.ygeiaonline.gr/component/k2/item/3080-agrafia> .

1.2.3 ΤΥΠΟΙ

1.2.3.1 Τύποι δυσγραφίας

Η δυσγραφία κατατέμενεται σε τρεις υποδιαίρεσεις: την επιφανειακή δυσγραφία, φωνολογική και βαθιά δυσγραφία (οι τρεις αυτοί τύποι συναποτελούν την κεντρική δυσγραφία), καθώς και περιφερική δυσγραφία (Στασίνος, 2003). Η επίκτητη δυσγραφία αφορά άτομα που προηγουμένως είχαν κατακτήσει τις δεξιότητες της ορθογραφημένης γραφής, και οφείλεται σε βλάβη του εγκεφάλου, δηλαδή βλάβη σ' ένα ή περισσότερα συστατικά του συστήματος γραφής.

Α) Επιφανειακή δυσγραφία: Αφορά τη δυσκολία του ατόμου ν' αναγνωρίζει και να γράφει πολλές γνωστές λέξεις ως ολόκλητες με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται με λέξεις που έχουν ξεχωριστή ορθογραφία αλλά και την δυσκολία του να ομαλοποιεί τις λέξεις. Οφείλεται σε βλάβη του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, που για την πλειοψηφία των ατόμων έχει την πρωταρχική ευθύνη για τη σωστή χρήση της γλώσσας (π.χ. εφχή αντί ευχή, πσέμα αντί ψέμα).

Β) Βαθιά: Το παιδί πραγματοποιεί σημασιολογικά λάθη κατά την γραφή καθ' υπαγόρευση. Η επίδοσή του είναι καλύτερη στην γραφή συγκεκριμένων παρά αφηρημένων εννοιών (κρεβάτι αντί δωμάτιο, δάχτυλο αντί πατούσα).

Γ) Περιφερική: Αφορά προβλήματα συναρτώμενα με τα διαφορετικά στάδια μετατροπής των φωνημάτων σε γραφήματα. Στην περίπτωση αυτή οι εναλλαγές μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων σε λέξεις είναι συχνές.

Δ) Φωνολογική: Σχετίζεται με τη δυσκολία του ατόμου να γράφει άγνωστες λέξεις ή ψευδολέξεις.

1.2.3.2 Τύποι δυσλεξίας

Η δυσλεξία ως ειδική μαθησιακή δυσκολία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: την εξελικτική ή ειδική και την επίκτητη.

Εξελικτική

Η εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης, που δεν σχετίζεται με το χαμηλό δυναμικό των μαθητών αυτών και μάλιστα πολλές φορές ξεπερνάει το φυσιολογικό επίπεδο νοημοσύνης. (Κασσέρης, 2002). Τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με εξελικτική δυσλεξία είναι:

- ✚ Η σύγχυση γραμμμάτων που μοιάζουν μεταξύ τους κατά την γραφή ή και ανάγνωση
- ✚ Δυσκολίες προσανατολισμού στο χώρο (αριστερά – δεξιά)
- ✚ Αδυναμία βραχυπρόθεσμης μνήμης και μνήμης ακολουθιών
- ✚ Δυσκολία στην προφορική επανάληψη λέξεων με πολλές συλλαβές. (Μαρκάκης, 2006), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).
- ✚ Αντικαταστάσεις γραμμμάτων, αφαιρέσεις και προσθέσεις συλλαβών κατά την γραφή και την ανάγνωση
- ✚ Μια γενικότερη δυσκολία στην χρήση του γραπτού λόγου, η οποία είναι αντιστρόφως ανάλογη της γενικής νοημοσύνης τους

Ο τύπος της παραπάνω δυσλεξίας διακρίνεται σε ακουστική και την οπτική δυσλεξία (Πόρποδας, 1997).

- ✚ Ακουστική δυσλεξία
- ✚ Οπτική δυσλεξία

Οπτική δυσλεξία

Η οπτική δυσλεξία υποστηρίζεται πως έχει να κάνει με την δυσκολία του παιδιού στο να μάθουν με τη χρήση οπτικών δραστηριοτήτων (Πόρποδας, 1997). Εμφανίζουν επίσης σημαντικά προβλήματα στην οπτική διάκριση, αντίληψη και οπτική μνήμη (Στασινός, 1999). Απ' την άλλη πλευρά σύμφωνα με έρευνες που είχαν διεξαχθεί σχετικά με την οπτική ικανότητα των παιδιών με δυσλεξία, παρατηρήθηκε ότι αυτή κυμαίνεται σε φυσιολογικά πλαίσια. (Στασινός, 1999). Παρακάτω παρατίθενται τα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών:

- ✚ Σε γενικές γραμμές παρουσιάζονται αδέξιοι
- ✚ Δεν κατανοούν επαρκώς τα γραπτά σύμβολα
- ✚ Δυσκολεύονται αρκετά στην εκτέλεση οπτικών εντολών
- ✚ Πολλές φορές αντιδρούν σαν να μην έχουν διδαχθεί στο παρελθόν ορθογραφία κάποιων λέξεων
- ✚ Δεν μπορούν να διακρίνουν λέξεις που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους

- ✚ Δυσκολεύονται αρκετά στην συνολική ανάγνωση των λέξεων αντιθέτως τις επεξεργάζονται αναλυτικά.

Ακουστική δυσλεξία:

Ο τύπος αυτός της δυσλεξίας συνίσταται στην δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην διαδικασία της φωνολογικής ενημερότητας, δηλαδή στην κατανόηση πως η γλώσσα χωρίζεται σε τμήματα, καθώς και ότι υπάρχει δυνατότητα σύνθεσης ήχων. Επίσης δυσκολεύονται στην ακουστική ακολουθία εντολών μέσα στα πλαίσια σωστής χρονολογικής σειράς καθώς και στην κατονομασία προσώπων. (Στασινός, 1999). Σημειώνεται εδώ, πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσλεξία δεν παρουσιάζουν ακουστικά προβλήματα, αντιθέτως η ανάπτυξη της ακουστικής τους ικανότητας βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα. Τα παιδιά αυτά, λόγω της δυσκολίας στον τομέα της φωνολογικής επίγνωσης των λέξεων, δεν είναι σχεδόν ποτέ σίγουρα για το τι άκουσαν και ζητούν συνεχώς επανάληψη της υπαγόρευσης. Ένα άτομο με δυσλεξία τέτοιου τύπου για την γραφή μιας απλής πρότασης καθ' υπαγόρευση, μπορεί να χρειαστεί και 5 λεπτά της ώρας. (Στασινός, 1999).

Επίκτητη δυσλεξία:

Ο όρος επίκτητη δυσλεξία, χαρακτηρίζει άτομα όπου ύστερα από εγκεφαλικούς τραυματισμούς στην κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου, ή από μολύνσεις και αρρωστιών, παρουσίασαν δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. (Pumfrey, P.D., Reason, 1998). Αυτό συμβαίνει σε άτομα που ενώ είχαν καταφέρει να αποκτήσουν μηχανισμούς ανάγνωσης, ορθογραφίας και γραφής στο παρελθόν, έχουν χάσει την ικανότητα αυτή λόγω εγκεφαλικών βλαβών. Οι κατηγορίες της επίκτητης δυσλεξίας είναι: η επιφανειακή δυσλεξία, η βαθιά, η φωνολογική δυσλεξία, η συλλαβικού τύπου δυσλεξία και η άμεση δυσλεξία. (Αναστασίου, 1998).

- ✚ **Επιφανειακή δυσλεξία:** Τα άτομα με επιφανειακή δυσλεξία διαβάζουν σωστά τις ψευδολέξεις, πραγματοποιούν φωνημικά λάθη, δεν αναγνωρίζουν εύκολα λέξεις με λάθος ορθογραφία. (Αναστασίου, 1998)
- ✚ **Βαθιά δυσλεξία:** Πραγματοποιούν λάθη οπτικά (αντί να διαβάσουν βαγόνι διαβάζουν παγώνι), σημασιολογικά λάθη (λένε δέντρα αντί για δάσος), λάθη παραγώγων (οδηγώ αντί οδηγός), δεν μπορούν με ευκολία να διαβάσουν λέξεις με αφηρημένο περιεχόμενο.
- ✚ **Φωνολογική δυσλεξία:** Παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων, τα σημασιολογικά λάθη που πραγματοποιούν είναι λίγα, δεν μπορούν να διαβάσουν ψευδολέξεις.
- ✚ **Συλλαβικού τύπου δυσλεξία:** Δυσκολεύονται στην αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων, στην ανάγνωση της λέξης ανά γράμμα έτσι ώστε να προφέρουν στο τέλος τη λέξη ως σύνολο.
- ✚ **Άμεση δυσλεξία:** Μπορούν να διαβάσουν μεγαλόφωνα δεν κατανοούν όμως το περιεχόμενο του κειμένου που διάβασαν, δεν μπορούν να διαβάσουν με ευκολία λέξεις άγνωστες γι' αυτούς ή τις ψευδολέξεις, μπορούν να διαβάσουν απλές ή σύνθετες λέξεις που γνώριζαν πριν την βλάβη.

Τέλος, να σημειωθεί πως αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου ένα είδος δυσλεξίας μπορεί να συνυπάρχει με κάποιο άλλο, τότε εμφανίζεται το φαινόμενο της μεικτής δυσλεξίας (Πόρποδας, 1997).

1.2.4 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΓΡΑΦΗΣ

Σε γενικές γραμμές οι δυσκολίες των παιδιών που εμφανίζουν διαταραχές στη γραφή μπορούν να καταταμηθούν στις παρακάτω κατηγορίες: Περιεχομένου, μορφολογίας, τρόπος γραφής, οπτικής αντίληψης, ακουστικής αντίληψης. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές αυτοί:

- ✚ Δυσκολεύονται να μεταφέρουν τις σκέψεις τους στον γραπτό λόγο (www.dyslexia-centers.gr)
- ✚ Προσθέτουν συλλαβές ή και λέξεις όταν δεν χρειάζεται
- ✚ Παρουσιάζουν καθρεπτική γραφή (μαυρομάτη, 1995)
- ✚ Γράφουν από την δεξιά πλευρά του τετραδίου προς τα αριστερά και επίσης η φορά της γραφής των γραμμάτων είναι ανάποδη
- ✚ Παραλείπουν συλλαβές ή και γράμματα (τεβάζω αντί κατεβάζω)
- ✚ Χρησιμοποιούν λάθος τα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα
- ✚ Αντικαθιστούν τα γράμματα μεταξύ τους, όσα μοιάζουν ακουστικά (θ-δ, φ-β, γ-χ)
- ✚ Λάθος τονισμός
- ✚ Δεν βάζουν σημεία στίξης
- ✚ Κρατούν λανθασμένα το μολύβι
- ✚ Λάθος στάση σώματος και τετραδίου
- ✚ Δεν κρατούν σημειώσεις όταν πρέπει (Σπαντιδάκης, 2004, Κουράκης, 1997)
- ✚ Ψιθυρίζουν τις λέξεις κατά την γραφή
- ✚ Κάνουν μεγάλα και ανομοιόμορφα γράμματα και δε βρίσκονται στην ίδια ευθεία (Βογινδρούκας και Γρηγοριάδου, 2003)
- ✚ Δεν χρησιμοποιούν σωστούς χρόνους στα ρήματα
- ✚ Δυσκολία εκμάθησης κανόνων γραμματικής και σύνταξης
- ✚ Δεν έχουν μεγάλη ποικιλία στο γραπτό τους αλλά εκφράζονται τηλεγραφικά και μονολεκτικά (Φλωράτου, 2009)
- ✚ Δεν διορθώνονται μόνοι τους
- ✚ Δυσκολεύονται στη γραφή καθ' υπαγόρευση και ειδικά στη γραφή πολυσύλλαβων λέξεων
- ✚ Πραγματοποιούν λάθη στη σειρά των λέξεων
- ✚ Δεν τηρούν την σωστή χρονική αλληλουχία
- ✚ Δεν δομούν σωστά τις προτάσεις τους και συνήθως υστερούν λεξιλογίου
- ✚ Μερικές φορές στην έκθεση βγαίνουν εκτός θέματος
- ✚ Το γραπτό τους δεν είναι ευανάγνωστο και ο αναγνώστης δυσκολεύεται αρκετά στην εξαγωγή νοήματος από τις προτάσεις (Φλωράτου, 2009)
- ✚ Δεν χρησιμοποιούν σπάνιες λέξεις αντιθέτως μόνο συνηθισμένες
- ✚ Δυσκολεύονται στο να μπορέσουν να δομήσουν σωστά μια παράγραφο
- ✚ Μπορεί να γνωρίζουν τους κανόνες των ουδετέρων για παράδειγμα, αλλά όταν καλούνται να τα γράψουν πραγματοποιούν λάθη (Φλωράτου, 2009)
- ✚ Δεν είναι σε θέση να επιχειρηματολογήσουν έτσι ώστε να πείσουν τον συνομιλητή τους για κάτι (Παντελιάδου, 2007, Φλωράτου, 2002)
- ✚ Δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις προτάσεις που ξεκινούν να γράψουν

- ✚ Χρησιμοποιούν λάθος κάποιους συνδέσμους, προθέσεις και πραγματοποιούν πολλά συντακτικά και γραμματικά λάθη καθώς και στις φωνές των ρημάτων (Αναστασίου, 1998, Κουράκης, 1997).
- ✚ Μπορούν να γράψουν 3 φορές την ίδια λέξη στην ίδια πρόταση με 3 διαφορετικούς τρόπους. ([www,dyslexia-centers,gr](http://www.dyslexia-centers.gr))
- ✚ Γράφουν αφοκίνητο αντί αυτοκίνητο
- ✚ Πραγματοποιούν αντιστροφές γραμμάτων (καφρώνω αντί καρφώνω, απίδι αντί παιδί). Αυτά τα λάθη μπορεί να οφείλονται σε προβλήματα οργάνωσης της σωστής ακολουθίας των γραμμάτων. (Wong, 1996).

1.2.5 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΓΡΑΦΗΣ

Ένα μεγάλο ποσοστό επιτυχίας της θεραπευτικής παρέμβασης των διαταραχών γραφής, αποτελεί η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Για το λόγο αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί σχολικής και προσχολικής ηλικίας να είναι συνεχώς ενήμεροι όσον αφορά τις δυσκολίες μάθησης, καθώς επίσης και για τα συμπτώματα που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα. Επίσης σημαντική είναι η συμβολή των γονιών στην διάγνωση τυχόν δυσκολιών, μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών τους τόσο σε γνωστικό επίπεδο (γραφή, ανάγνωση) όσο και σε οργανικό (οπτικά προβλήματα, ακουστικά), (Cooke & Williams, 2003). Έτσι σε περίπτωση που υπάρχει υπόνοια περί εμφάνισης προβλημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση σκόπιμο θα ήταν οι γονείς να απευθύνονται σε ειδικούς ιατρούς για να αποκλειστεί τυχόν εμφάνιση οργανικής αιτίας καθώς και στην κινητικότητα του ατόμου. Αν τυχόν διαπιστωθεί η ύπαρξη δυσκολίας και συγκεκριμένα στο σύστημα αντίληψης, στο συντονισμό ματιού-χεριού, την κινητικότητα, την ανάγνωση και τη γραφή τότε απαιτείται συστηματική αλλά και συνδυαστική παρακολούθηση, με σκοπό την βελτίωση ή και μερικές φορές την εξάλειψη του προβλήματος. (Δημάκος, 2007), (Καμπανάρου, 2007), (Λεβαντή, 2007), (Φούρλας, 2007).

Σημαντική είναι η προσφορά των σταθμισμένων δοκιμασιών στην διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και συγκεκριμένα στον τομέα της γραφής. Έτσι με βάση τα αποτελέσματα των 114 δραστηριοτήτων εξάγονται συμπεράσματα, με βάση τα οποία θα δημιουργηθούν οι θεραπευτικές προτεραιότητες. Η συστηματική αξιολόγηση των μαθητών μέσω ειδικά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, έχει αποδειχθεί αποτελεσματική μέθοδος καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα καθημερινής παρακολούθησης των αδυναμιών των μαθητών, οπότε τροποποιούν κατάλληλα τις δραστηριότητες με σκοπό να προσαρμοστούν στις δυσκολίες κάθε μαθητή. (Σακελλαρίου, 2007). Έτσι δημιουργούνται διορθωτικές παρεμβάσεις είτε στην γραφή είτε στην ανάγνωση με σκοπό την βελτίωση των δυσκολιών καθώς και την ανατροφοδότηση των λαθών του κάθε παιδιού. (Δημάκος, 2007), (Φούρλας, 2007).

Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιείται αξιολόγηση σχετικά με το αν αναγνωρίζει τα γράμματα και τις συλλαβές μέσω ανάγνωσης, και στη συνέχεια αξιολογείται στην ανάκληση και γραφή των πληροφοριών αυτών. Έτσι αξιολογούνται οι:

- ✚ Ακουστικές ικανότητες: επανάληψη λέξεων και προτάσεων, τεστ συλλαβισμού
- ✚ Κινητικές: αντιγραφή σχεδίων, γραφή, απτική αντίχνευση, γρήγορη ονομασία αντικειμένων
- ✚ Οπτικές: μέσω τεστ οπτικής αντίχνευσης, ανάγνωση
- ✚ Μνημονικές: να επαναλάβουν λέξεις και αριθμούς με την σειρά που τα άκουσαν
- ✚ Διαδοχικές: επανάληψη μηνών του χρόνου, πολυσύλλαβων λέξεων, αλφαβήτου

1.2.6 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΓΡΑΦΗΣ

1.2.6.1 ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η δυσγραφία οφείλεται στη διαταραγμένη λειτουργία των οπτικο-κινητικών δεξιοτήτων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Η θεραπευτική δραστηριότητα σχετίζεται με την βελτίωση των μηχανιστικών

ών δεξιοτήτων όπως είναι η γραφή κατά τα πρώτα σχολικά έτη του παιδιού, και η γραπτή έκφραση στις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου. Αρκετές φορές βέβαια αυτά τα δύο μπορούν να συνδυαστούν με σκοπό να επιτευχθούν καλύτερες επιδόσεις στις δεξιότητες που σχετίζονται με τη γραφή, την έκφραση και την ορθογραφία. (Gersten & Baker, 2001, Schumaker & Deshler, 2003).

Παρακάτω παρατίθενται κάποιες βασικές αρχές οι οποίες θα πρέπει να χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στα παιδιά με δυσκολίες στη γραφή: (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006):

- ✚ Θα πρέπει να γίνει γνωστό στο περιβάλλον του παιδιού, πως οι διαταραχές της γραφής δεν αποτελούν ασθένεια και ούτε έχει να κάνει με τέτοιου είδους διαταραχή. Αφορά απλώς, δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, πράγμα που παρεμποδίζει την ομαλή σχολική πορεία του μαθητή.
- ✚ Η αντιμετώπιση των διαταραχών γραφής χρήζουν ειδικής μεταχείρισης. Αυτό σημαίνει πως ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να είναι σε θέση να λάβει υπόψιν του και να εστιάσει εκτός από τα εκπαιδευτικά πλαίσια της θεραπείας και τους ψυχολογικούς παράγοντες
- ✚ Το σύνολο των διαταραχών να γίνονται αποδεκτά ψυχολογικά τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον όσο και από το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή. Έτσι θα είναι σε θέση να μπορέσει να ανορθώσει εσωτερικά και να αποκτήσει περισσότερη διάθεση για βελτίωση.
- ✚ Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας απαιτεί εξειδικευμένη γνώση του προβλήματος από τους παιδαγωγούς. Σε περίπτωση που το παιδί ακολουθήσει λανθασμένο θεραπευτικό πρόγραμμα, θα δυσκολευτεί αρκετά στην ακαδημαϊκή του πορεία με αποτέλεσμα την ψυχολογική του κατάρρευση, ως επακόλουθο της αποτυχίας του.
- ✚ Να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα αυτοδιόρθωσης: είναι σημαντικό να γεννιέται στο παιδί το αίσθημα της ασφάλειας μεταξύ του εκπαιδευτικού και του ίδιου. Έτσι με το να επιτρέπεται στο μαθητή να κάνει λάθη, αλλά να τα διορθώνει ο ίδιος με την καθοδήγηση του δασκάλου καταφέρνει να επιτύχει μια υγιή πειραματική πορεία εκπαίδευσης.
- ✚ Να παρέχονται στον μαθητή επαρκή κίνητρα έτσι ώστε να μπορέσει να συμμετέχει ενεργά στην θεραπευτική διαδικασία.
- ✚ Να γίνεται επίδειξη σχετικά με την σωστή ορθογραφία των λέξεων καθώς και την σωστή στάση σώματος

- ✚ Να γίνεται ανατροφοδότηση των θεραπευτικών στρατηγικών καθώς έτσι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποκτούν ενδιαφέρον σχετικά με τη βελτίωση των δυσκολιών τους

Οι διαταραχές της γραφής στον τομέα της ορθογραφίας επιδέχονται πολλών προγραμμάτων θεραπείας. Κάποια από αυτά είναι τα εξής:

- ✚ Εικονογραφημένη μέθοδος: Ο τρόπος αυτός μάθησης απευθύνεται σε μαθητές που πληρούν τις γνωστικές προϋποθέσεις όπως η φωνολογική ενημερότητα η σωστή εκφορά των λέξεων κ.α. Κατά την διαδικασία αυτή παρέχονται στο παιδί τα γράμματα μέσω εικονογραφημάτων, κι έτσι οι μαθητές θα είναι σε θέση να ανακαλούν την ορθογραφία των λέξεων αυτών, φέρνοντας στο μυαλό τους τα σχέδια που έχουν δημιουργηθεί από τον θεραπευτή.
- ✚ Πολυαισθητηριακή μέθοδος: Σύμφωνα με την παραπάνω διαδικασία πραγματοποιείται συνδυασμός των ακουστικών, οπτικών και κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας. Το παιδί δηλαδή μπορεί να ασχολείται με ξύλινα γράμματα, να σχηματίζει λέξεις, να τα ψηλαφίζει και να αντιγράφει ότι βλέπει σε ένα χαρτί χρησιμοποιώντας το μολύβι του. Έτσι αναπτύσσεται η ακουστική, οπτική και κινητική ιδιότητα των μαθητών.
- ✚ Μάθηση μέσω Η/Υ. Ένας διαφορετικός τρόπος εκπαίδευσης είναι η μάθηση μέσω υπολογιστή, όπου παρουσιάζονται στο παιδί διαδικασίες μάθησης χρησιμοποιώντας την τεχνολογία. Λαμβάνοντας υπόψιν το παραπάνω μπορούν να αναφερθούν δύο μέθοδοι: τα 'βιβλία που μιλάνε': εδώ τα παιδιά βάζοντας ένα cd στον υπολογιστή έχουν τη δυνατότητα να διαλέξουν σε ποια σελίδα θα μεταβούν και στη συνέχεια μπορούν να ακούσουν την ανάγνωση ενός κειμένου ή μιας λέξης. Επίσης, μια άλλη μέθοδος είναι η εμφάνιση ενός αριθμού εικονογραφημένων ιστοριών στην οθόνη του υπολογιστή κι έτσι το παιδί είναι σε θέση να διαλέξει ποια ιστορία θα ακούσει. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

1.2.6.2 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Για την επιτυχή πραγματοποίηση των θεραπευτικών δραστηριοτήτων στα παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές γραφής, θα πρέπει να υπάρχει αμφίδρομο ενδιαφέρον και διάθεση ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Παρακάτω αναγράφονται μερικές θεραπευτικές τεχνικές όπου βοηθούν το παιδί ώστε να μπορέσει να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει:

Γραπτή έκφραση:

- ✚ Η παροχή ασκήσεων όπου τα παιδιά θα πρέπει να κατηγοριοποιήσουν λέξεις ή να τις συμπληρώσουν σε περιπτώσεις όπου λείπουν λέξεις από τις προτάσεις, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα νόημα στην πρόταση. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά καταφέρνουν να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους. (Cirimele, 2005).
- ✚ Η συμπλήρωση κενών με λέξεις σε ασκήσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού συντακτικού και γραμματικής
- ✚ Ο σχηματισμός προτάσεων από λέξεις που δίνονται με τυχαία σειρά, η εξεύρεση αντίθετων εννοιών, παραγώγων και συνώνυμων λέξεων.
- ✚ Η δημιουργία ενός πλάνου σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου που θέλουν να συντάξουν, αποτελεί έναν εξαιρετικά χρήσιμο οδηγό γραφής. Ο εκπαιδευτικός δίνοντας πληροφορίες σχετικά με το κεντρικό θέμα της παραγράφου, την ιεράρχηση των ιδεών όπως επίσης και τις συνδετικές προτάσεις που θα χρησιμοποιηθούν, παρέχει μια κατευθυντήρια πορεία στο μαθητή (Schumaker & Deshler, 2003). Έτσι δεν θα αποσυντονίζονται κατά τη διάρκεια εκτέλεσης ασκήσεων και θα έχουν έναν πιο δομημένο τρόπο σκέψης. Ο τρόπος αυτός εκτέλεσης των ασκήσεων αυτών θα τους βοηθήσει στις μεγαλύτερες τάξεις (γυμνάσιο, λύκειο), καθώς θα μπορούν να έχουν ένα πιο οργανωμένο τρόπο διαβάσματος και κατ' επέκταση και σκέψης.
- ✚ Η συμπλήρωση λέξεων από τις οποίες υπάρχει το πρώτο και το τελευταίο γράμμα, αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο εξάσκησης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών γραφής.

Για την ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού προτείνεται η παρακάτω δραστηριότητα: Ο λογοθεραπευτής διαβάζει ένα κείμενο και ο ίδιος καθοδηγεί το παιδί έτσι ώστε να γράψει το νόημα της ιστορίας, σε πρώτο στάδιο δεν ενδιαφέρει αν αυτό πραγματοποιηθεί με κλειστό ή ανοιχτό βιβλίο. Το παιδί καλείται να σχηματίσει μικρές σε μήκος προτάσεις και στη συνέχεια να διαβάσει μεγαλόφωνα τις φράσεις που έγραψε και να υπογραμμίσει τις λέξεις-κλειδιά. Έπειτα ένα μικρό μέρος του κειμένου υπαγορεύεται από τον λογοθεραπευτή στο μαθητή για ορθογραφία και αρκετές είναι οι φορές όπου ο παιδαγωγός ζητάει από το παιδί να κατατέμνει τις προτάσεις του κειμένου και να δημιουργήσει ένα εκ νέου δικό του. Σε τελικό στάδιο το παιδί καλείται να αποδώσει προφορικά το νόημα του κειμένου που συνέταξε. (Schumaker & Deshler, 2003).

Ασκήσεις ανίχνευσης και αντιγραφής για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της γραφής :

- ✚ Αρχικά τοποθετείται ένα χαρτί πάνω από το ήδη σχεδιασμένο με λέξεις, σχήματα και αριθμούς και τα παιδιά καλούνται να πατήσουν με το μολύβι τους πάνω στην κενή κόλα ότι τους ζητηθεί
- ✚ Επίσης τα παιδιά θα πρέπει να ενώσουν τις διακεκομμένες τελείες έτσι ώστε να σχηματιστούν αριθμοί ή γράμματα. Έτσι θα μπορέσουν να αντιληφθούν την κινητική φορά των κάθε συμβολισμών που θα του ζητούνται.
- ✚ Μια ακόμη δραστηριότητα είναι η τοποθέτηση μιας διαφάνειας και η αντιγραφή των γραφημάτων πάνω στην επιφάνεια. Στη συνέχεια θα πρέπει το παιδί να κόψει περιμετρικά το σύμβολο που του ζητείται και να εξετάσει αν είναι ίδιο με το σύμβολο που έγραψε
- ✚ Συμπληρωματικά, μια αποτελεσματική τεχνική είναι και η τοποθέτηση ταινιών μεταξύ των γραμμών ή και ο σχηματισμός πλαισίων τα οποία είναι κενά με χαρτί, που τοποθετείται στο τετράδιο και τα παιδιά θα πρέπει να γράψουν μέσα σε αυτό. (Lerner, 2005).
- ✚ Ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών γραφής είναι ο σχηματισμός των περιγραμμάτων των γραφημάτων από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια ο σχηματισμός του ίδιου γραφήματος από το παιδί, εντός του αρχικού. Έτσι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να λειτουργούν κινητικά κάθε φορά που τους ανατίθεται παρόμοια άσκηση.
- ✚ Σε περίπτωση που χρειαστεί να οροθετηθεί το μέγεθος των γραμμών μέσα στα πλαίσια της σειράς του τετραδίου, ο εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να χωρίσει τις γραμμές σε δύο ίσα μέρη. Με τον τρόπο αυτό το παιδί θα είναι σε θέση να ελέγξει το σημείο αναφοράς σύμφωνα με το οποίο πρέπει να κινηθεί γραφικά. (Lerner, 2005).
- ✚ Η ανάπτυξη της τεχνολογίας φαίνεται να συντελεί στην βελτίωση των γραφοσυμβολιστικών δεξιοτήτων των παιδιών αφού με τη βοήθεια των tablet αποκτούν την δυνατότητα γραφής και σύγκρισης των γραμμών μεταξύ τους, μέσω ενός διαφορετικού και πιο διασκεδαστικού τρόπου μάθησης. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά εκτός από την οπτική εικόνα των λέξεων θα μπορούν να ακούν τα αντίστοιχα φωνήματα μέσω ακουστικών που θα τους παρέχονται, με σκοπό να παρέχεται μια πιο ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση. Έτσι σε αρχικό στάδιο καλούνται να σχηματίσουν με ειδικούς μαρκαδόρους πάνω στην οθόνη τα φωνήματα που τους ζητούνται χωρίς να διαφεύγει από τις καθορισμένες γραμμές.

Σε επόμενο στάδιο τα παιδιά θα πρέπει να απεικονίσουν νοητικά ένα φώνημα, στη συνέχεια να το γράψουν στην οθόνη του tablet και τέλος να το συγκρίνουν με το αρχικό φώνημα. Συνεχίζοντας ο εκπαιδευτικός τους προφέρει ένα γράμμα κι εκείνα θα πρέπει να το γράψουν με σωστό τρόπο, φέρνοντας στο μυαλό τους την συμβολιστική και γραφική εικόνα του κάθε γράμματος. Πολλές φορές κατά την γραφή των φωνημάτων αυτών ζητείται στα παιδιά να γράψουν το προηγούμενο και το επόμενο γράμμα από αυτό που ήδη έγραψαν με σκοπό να τονιστεί η λειτουργία της μακρόχρονης μνήμης.

Ολοκληρώνοντας την παραπάνω διαδικασία τους ζητείται να την επαναλάβουν αυτή τη φορά χρησιμοποιώντας κεφαλαία καλλιγραφικά γράμματα. Επίσης τα παιδιά θα πρέπει να αντιληφθούν πως για να ξεκινήσουν τη γραφή μιας πρότασης θα ξεκινάνε πάντα με κεφαλαίο γράμμα. Αυτό συμβαίνει καθώς κάθε νέα πρόταση που γράφεται αντιπροσωπεύει και μια καινούρια ιδέα. (Berninger, Nagy, Tanimoto, Thompson & Abbott, 2015).

Ενίσχυση ορθογραφίας:

- ✚ Στην περίπτωση των ορθογραφικών αδυναμιών, συστήνεται η κατασκευή και χρήση καταλόγου λέξεων ή και λεξικού εικονικών αναπαραστάσεων τα οποία θα είναι εξατομικευμένα και διαμορφωμένα στις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού (Σπαντιδάκης, 2004). Έτσι τα παιδιά θα είναι σε θέση να θυμούνται την ορθογραφία κάθε λέξης μετατρέποντας τα σύμβολα-γράμματα σε σκίτσα.
- ✚ Ύστερα από την διαδικασία αυτή θα πρέπει να γίνεται ανάκληση των κανόνων που διδάχθηκαν, καθώς επίσης και η γραφή από το ίδιο το παιδί. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει ευκολότερη η βελτίωση των ορθογραφικών λαθών που πραγματοποιεί κάθε παιδί.
- ✚ Η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή η χρήση λεξικού, συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοδιόρθωσης, καθώς και στις δύο περιπτώσεις δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να συνειδητοποιήσει τα ορθογραφικά λάθη του και να τα διορθώσει. Μέσω του υπολογιστή, παρέχεται η αυτόματη διόρθωση μέσω του λογισμικού του συστήματος κι έτσι εμφανίζεται αμέσως το λάθος που πραγματοποιεί ο μαθητής κάθε φορά. Στην περίπτωση χρήσης λεξικού, ο μαθητής όταν κάνει λάθος στην ορθογραφία μπορεί να ανατρέξει στην αντίστοιχη σελίδα του βιβλιαρίου και να δει την σωστή ορθογραφία. (Schumaker & Deshler, 2003).
- ✚ Σε τελικό στάδιο, το παιδί θα πρέπει να επαινείται κάθε φορά που πραγματοποιεί σωστή γραφή της ορθογραφίας. (<http://www.taexeiola.gr/mathisiakes-dyskolies>)

1.3 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΝΑΓΩΣΗΣ

1.3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

1.3.1.1 Διαταραχές ανάγνωσης

Για τα παιδιά προσχολικής αλλά και σχολικής ηλικίας η ανάγνωση αποτελεί την πιο απαραίτητη δραστηριότητα, αφού δεν είναι σε θέση λόγω ηλικίας να προβούν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ο ορισμός της δυσαναγνωσίας παραπέμπει σε δυσκολία των μαθητών για φυσιολογική ανάγνωση ενός κειμένου, παρά την κανονική εκπαίδευση όπου έχουν παρακολουθήσει ή το νοητικό δυναμικό τους. Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό των παιδιών με διαταραχή στην ανάγνωση είναι η έλλειψη κατανόησης των όσων έχουν αναγνωσθεί. Η ελλιπής φωνολογική επεξεργασία των γραμμάτων αλλά και ήχων της γλώσσας αποτελεί την κύρια αιτία της δυσαναγνωσίας. Αυτό συμβαίνει καθώς με το να μην είναι σε θέση οι μαθητές να χειριστούν τα φωνήματα της γλώσσας σωστά και κατ' επέκταση να χωρίσουν τις συλλαβές και λέξεις όπως πρέπει, δεν καταφέρνουν να πραγματοποιήσουν ομαλή ανάγνωση ενός κειμένου. Η συχνότητα εμφάνισης της δυσαναγνωσίας δεν αποκλίνει πολύ από το ένα φύλο στο άλλο. (Τομαράς, 2008).

Μια διαταραχή κατά την οποία τα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες ανάγνωσης είναι και η δυσλεξία. Πρόκειται για ένα σύνολο δυσκολιών που αφορούν την επεξεργασία του γραπτού λόγου και συνδέεται με όλες τις λειτουργίες της γλώσσας. Επηρεάζει δηλαδή, πέρα από την αναγνωστική ικανότητα, τις ικανότητες γραφής, κατανόησης, έκφρασης αλλά και της αριθμητικής. Θεωρείται η κυριότερη μαθησιακή δυσκολία καθώς περιλαμβάνει στοιχεία από όλες τις μορφές των μαθησιακών δυσκολιών, (δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία). (Ζάχος, 1991). Σημειώνεται πως η δυσλεξία δεν συνδέεται με το χαμηλό νοητικό επίπεδο των μαθητών αυτών και δεν αντιμετωπίζεται ως ‘‘ασθένεια’’ αλλά ως ένα σύνολο διαταραχών επεξεργασίας του γραπτού λόγου. (Τομαράς, 2008).

1.3.1.2 Φωνολογική ενημερότητα

Φωνολογική επίγνωση είναι η κατανόηση απ' την πλευρά των μαθητών, ότι η γλώσσα κατατέμενεται σε επιμέρους στοιχεία. Έχει σχέση λοιπόν, με την γνώση πως οι προτάσεις-λέξεις-συλλαβές αποτελούνται από διακριτά μέρη καθώς και με την δεξιότητα χειρισμού των μερών αυτών. (Blachman, 1994). Με άλλα λόγια είναι η διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής κατανοεί ότι η γλώσσα εκτός του γεγονότος ότι έχει επικοινωνιακό σκοπό, έχει τη δυνατότητα να ερευνηθεί και δομικά. Όταν λοιπόν τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένη την φωνολογική τους επίγνωση, αυτομάτως θα είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν μεταβολές στις δομές των λέξεων και να χειρίζονται τα φωνήματα κατάλληλα. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούν να κάνουν ομοιοκαταληξίες, να συνθέτουν συλλαβές έτσι ώστε να φτιάχνουν λέξεις, να κατατέμουν τις ήδη σχεδιασμένες λέξεις και να δημιουργεί δικές τους λέξεις, να μπορούν να αναλύουν τη λέξη στα επιμέρους στοιχεία της, να αφαιρεί και να προσθέτει γράμματα. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται άμεσα με τον σωστό χειρισμό των δομικών στοιχείων που αποτελούν τον προφορικό λόγο. (Τομαράς, 2008). Παρακάτω παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που θα πρέπει να πραγματοποιεί ένας μαθητής με ανεπτυγμένη φωνολογική επίγνωση:

- ✚ Σύνθεση συλλαβών: βά-ζο → βάζο
- ✚ Ανάλυση προτάσεων σε συλλαβές (π.χ. έ-να σκί-τσο), ανάλυση λέξεων σε γράμματα: βατήρας → βα-τή-ρας, συλλαβών σε φωνήματα: Κως → Κ-ω-ς
- ✚ Ομοιοκαταληξία λέξεων: φως → κως
- ✚ Διάκριση θέσης συλλαβής που ζητείται: παγώνι (ω) → δεύτερη
- ✚ Προσθήκη συλλαβής: καλά+θι → καλάθι
- ✚ Αφαίρεση συλλαβής: μα-λώνω → λώνω
- ✚ Αντιστροφή συλλαβής: μασώ → σώμα
- ✚ Αντικατάσταση συλλαβής: ρόδι → πόδι

1.3.2 ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί μια αρκετά περίπλοκη διαδικασία όπου απαιτεί ομαλή συνεργασία των οπτικών καθώς και αντιληπτικών δεξιοτήτων. Κατά την διαδικασία της ανάγνωσης τρία είναι τα συστήματα που εμπλέκονται: το *φωνολογικό*, όπου προηγείται χρονολογικά και σχετίζεται με την πρώτη επαφή του παιδιού με την διαδικασία αυτή καθώς και με την αποκωδικοποίηση των συμβόλων, την αντιστοίχιση των φωνημάτων με τα γραφήματα και αντιστοιχούν στην πρώτη και Δευτέρα τάξη του δημοτικού. (Αϊδίνης, 2007). Ακολουθούν το *εννοιολογικό* και τέλος το *μορφοσυντακτικό*. Από πολλούς ενισχύεται η άποψη πως η ικανότητα ανάγνωσης προϋπάρχει στον άνθρωπο και απλώς πρέπει να την διδαχθεί για να εξελίξει την δεξιότητα αυτή. Υπάρχει και μια άλλη ομάδα ερευνητών που υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση είναι μια διαδικασία εγγενής και ξεκινάει από την γέννηση μέχρι το παιδί να συμπληρώσει το έκτο (6) έτος της ηλικίας του.

Όταν λοιπόν τα παιδιά εισέρχονται στην δευτέρα τάξη του δημοτικού ολοκληρώνεται το στάδιο της φωνολογικής επεξεργασίας και έτσι θα πρέπει οι μαθητές να είναι σε θέση να διαβάσουν με ευχέρεια. Στο επίπεδο αυτό πραγματοποιείται η ολοκλήρωση του σταδίου της αποκωδικοποίησης των λέξεων και ξεκινάει η εκμάθηση του εννοιολογικού και μορφοσυντακτικού συστήματος. Υπό φυσιολογικές συνθήκες όταν οι μαθητές ολοκληρώνουν την φοίτηση στην Τρίτη τάξη του δημοτικού, θα είναι σε θέση να διαβάσουν σε φυσιολογικό ρυθμό, να κατανοεί τις αντίστοιχες χρονολογικά με την ηλικία του έννοιες καθώς και να μπορεί να διαχωρίσει τα μορφοσυντακτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. (Παντελιάδου, 2007), (Σακελλαρίου, Βλασσοπούλου, Αναγνωστόπουλος, Πλουμπίδης, 2007), (Σπαντιδάκης, 2007), (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Τα παιδιά που εμφανίζουν ιδιαιτερότητες στον τομέα της αναγνωστικής ικανότητας, δυσκολεύονται αρκετά όταν πρόκειται να διαβάσουν μια πρόταση ή και ακόμη και μια φράση. Σημειώνεται πως η δυσκολία αυτή δεν συνδέεται όμως με την ανεπαρκή εκπαίδευση που έλαβαν από το σχολείο, ούτε με το χαμηλό επίπεδο νοημοσύνης τους (IQ). Έτσι αρκετές φορές βρίσκονται αντιμέτωποι με τις δυσκολίες αυτές και εκτός σχολικού περιβάλλοντος όταν πρόκειται να αναγνώσουν προτάσεις, με αποτέλεσμα να νιώθουν ότι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Σε γενικές γραμμές κυριαρχεί μια δυσκολία στην διάκριση των λέξεων κατά την ανάγνωση καθώς και στην ομαλή διαδοχή της μιας με την άλλη. Η ανάγνωσή τους είναι διαταραγμένη και πολύ αργή, δεν συμβαδίζει με την κατανόηση των όσων διαβάζονται και παρουσιάζει αρκετές παραλείψεις, αντικαταστάσεις και αλλοιώσεις. (Παντελιάδου, Πατισοδήμου, 2007).

Όπως τα παιδιά με ελλείμματα στον οπτικό και αντιληπτικό τομέα, έτσι και τα παιδιά με δυσκολίες στην επεξεργασία του λόγου παρουσιάζουν δυσκολίες κατά την διαδικασία της αποκωδικοποίησης. Η πρώτη ομάδα παιδιών λόγω της οργανικής δυσκολίας που παρουσιάζουν προσπαθούν να αποστηθίσουν τις λέξεις ολόκληρες προκειμένου να τις διαβάζουν σωστά κάθε φορά, με αποτέλεσμα να ακυρώνουν την εννοιολογική και μορφοσυντακτική δομή τους. (Μαστροπαύλου, Παπαδοπούλου, Τσιμπλή, 2007), (Πρωτόπαπας, 2007). Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία παιδιών, εκείνων δηλαδή που δεν εμφανίζουν οργανικά προβλήματα αλλά εμφανίζουν διαταραχές στο λόγο, η ανάγνωση δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο όταν εμπλέκονται τα εννοιολογικά και μορφοσυντακτικά συστήματα, κατά το τέλος της δευτέρας δημοτικού, με αποτέλεσμα να μην γίνεται κατανόηση του κειμένου. Το κοινό στοιχείο που συνδέει τις δύο αυτές κατηγορίες είναι το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν χρόνια προβλήματα ανάγνωσης και έτσι δεν γίνεται να αποφευχθεί η μεταφορά των δυσκολιών και στον έντυπο λόγο. (Σακελλαρίου, Αναγνωστόπουλος, Πλουμπίδης, 2007), (Westwood, 2001).

Εξαιτίας του γεγονότος πως οι διαταραχές ανάγνωσης εξαρτώνται από διαφορετικούς παράγοντες, σωστή θα ήταν η διαφορετική αντιμετώπιση των παιδιών κατά την αξιολόγηση. Αν για παράδειγμα ένα παιδί εμφανίζει ελλείμματα στην οπτική ή αντιληπτική επεξεργασία του λόγου θα πρέπει να λάβει διαφορετική προσέγγιση από ένα παιδί με δυσκολίες στο ακουστικό επίπεδο. Και στις δύο περιπτώσεις στόχος των θεραπειών είναι η ομαλή ένταξη των μαθητών στην αναγνωστική διαδικασία και ως αποτέλεσμα αυτού η βελτίωση των δεξιοτήτων της γραφής, αφού αυτές οι δύο διεργασίες είναι αλληλένδετες. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007).

Στις περισσότερες περιπτώσεις η διαταραχή ανάγνωσης συνδέεται με τις διαταραχές στον γραπτό λόγο, την δυσορθογραφία, τη δυσγραφία, τη διαταραχή στα μαθηματικά και λιγότες είναι οι φορές όπου εμφανίζονται η μία δυσκολία χωρίς την παρουσία της άλλης. (Βρυώνης, 2004). Συνήθως πριν το τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού δεν γίνεται αξιολόγηση των ικανοτήτων των παιδιών, καθώς αρκετές είναι οι φορές όπου τα παιδιά παρουσιάζουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης και με τον τρόπο αυτό δεν αποτελούν στόχο. Σε κάθε περίπτωση η έγκαιρη διάγνωση οδηγεί στην αποτελεσματικότερη οργάνωση θεραπευτικού πλάνου, και κατ' επέκταση στην γρηγορότερη βελτίωση των δυσκολιών. (Αθανασιάδη, 2001).

1.3.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

Τα παιδιά με διαταραχές στην ανάγνωση δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση των λέξεων-συμβόλων κι έτσι η ανάγνωσή τους χαρακτηρίζεται ‘κοπιώδης’. Αυτό συμβαίνει λόγω της ανεπαρκούς φωνολογικής επίγνωσης που τα χαρακτηρίζει, δηλαδή της έλλειψης γνώσης πως η γλώσσα έχει δομή, μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους στοιχεία καθώς επίσης και της δυσκολίας τους να χειριστούν σωστά τα φωνήματα/λέξεις. Παρακάτω παρατίθενται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση:

- ✚ Η μαθητική τους πρόοδος μπορεί να εξελίσσεται με σταθερούς ρυθμούς αλλά ακόμη και τότε υστερούν σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, ως προς το χρόνο κατάκτησης σωστού τρόπου ανάγνωσης (Φλωράτου, 2002).
- ✚ Καθυστερούν αρκετά να κατακτήσουν την διαδικασία σωστής ανάγνωσης, η οποία καθυστέρηση σχετίζεται άμεσα με τις θεραπευτικές δραστηριότητες στις οποίες υποβάλλεται και τον βαθμό στον οποίο δυσκολεύεται το παιδί να διαβάσει.
- ✚ Πολλά από τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολεύονται αρκετά να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου που διαβάζουν, και αυτός είναι και ο κυριότερος λόγος που αποφεύγουν το διάβασμα των σχολικών τους μαθημάτων
- ✚ Παρουσιάζουν δυσκολία στο κράτημα σωστής σειράς στο κείμενο που διαβάζουν. Έτσι αρκετές φορές μπερδεύονται και συνεχίζουν την ανάγνωση στην μεθεπόμενη σειρά της παραγράφου.
- ✚ Εμφανίζουν δυσκολίες στο να ξεχωρίσουν τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους όπως είναι για παράδειγμα τα: τ-π, χ-γ. (Φλωράτου, 2002).
- ✚ Δυσκολεύονται αρκετά στον σωστό επιτονισμό της φωνής τους. Έτσι πολλές φορές είτε δεν θα τονίσουν τις λέξεις όπως χρειάζεται, είτε θα υπερτονίσει κάποιες λέξεις ενώ δεν το απαιτούν τα συμφραζόμενα.
- ✚ Αποσυντονίζονται εύκολα και σε περίπτωση που αποσπαστεί η προσοχή τους από το κείμενο για να δουν κάτι άλλο, δύσκολα καταφέρνουν να εντοπίσουν το σημείο στο οποίο είχαν μείνει πριν. (Φλωράτου, 2002).
- ✚ Δεν διαβάζουν τις λέξεις γράμμα-γράμμα αλλά σαν σύνολο και αρκετές είναι οι φορές που τις μαντεύουν. Όταν δηλαδή βλέπουν τη λέξη πατζάκι θα διαβάσουν παντζάρι γιατί διαφέρουν μόνο σε ένα γράμμα, το οποίο θα παραβλέψουν.
- ✚ Μερικές φορές πραγματοποιείται αντιστροφή των γραμμάτων που διαβάζουν. Έτσι αντί να διαβάσουν ‘στα’ διαβάζουν ‘τας’ ή αντί για ‘ώστε’ διαβάζουν ‘έστω’.
- ✚ Παρατηρείται δυσκολία στην σωστή ανάγνωση των σημείων στίξης. Έτσι αρκετές φορές αγνοούν τις τελείες τις άνω τελείες και τα κόμματα, ή τα τοποθετούν αλλού κατά την ανάγνωση, οπότε διαφοροποιείται εντελώς το νόημα της πρότασης. (Φλωράτου, 2002).

1.3.4 ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Φωνολογική ενημερότητα:

Η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να χειρίζονται τα φωνήματα μιας γλώσσας σωστά, όπως είναι τα δομικά στοιχεία των λέξεων δηλαδή οι συλλαβές. (Πόρποδας Κ, 2002). Η φωνολογική επίγνωση δεν σχετίζεται με την κατανόηση του νοήματος μιας λέξης και αυτός είναι και ο κύριος λόγος όπου δεν οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται παράλληλα, αντιθέτως εξελίσσονται ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Σε κάθε περίπτωση όπου τα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες στην γραφή και την ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τα παραπέμπει σε κάποιον ειδικό παιδαγωγό για αξιολόγηση (Πόρποδας Κ, 2002). Σύμφωνα με τον Πόρποδα τα παιδιά που εμφανίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες θα πρέπει να εξετάζονται στα παρακάτω επίπεδα:

- ✚ Επιγλωσσική ικανότητα μέσω: διαδικασιών εντοπισμού των διαφορετικών συλλαβών και φωνημάτων μέσα σε ένα σύνολο συλλαβών, των ομοιοκαταληξιών.
- ✚ Μεταγλωσσική ικανότητα μέσω: διαδικασιών κατάτμησης συλλαβών και φωνημάτων, αντιστροφής συλλαβών και φωνημάτων και τέλος διαδικασίες απαλοιφής συλλαβών και φωνημάτων.

Με τους παραπάνω τρόπους διαπιστώνεται αν το παιδί είναι σε θέση να γνωρίζει και κατ' επέκταση να μπορεί να χειριστεί την δομή των γλωσσικών στοιχείων ανάλογα με την περίπτωση.

Βασική ανάγνωση

Ο όρος βασική ανάγνωση, παραπέμπει στην ικανότητα που θα πρέπει να έχουν τα παιδιά, σχετικά με την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση των λέξεων που διαβάζουν. Τα παραπάνω αποτελούν δεξιότητες που ανήκουν στην κατηγορία των ικανοτήτων της ανάγνωσης δηλαδή της επεξεργασίας των λέξεων και φράσεων ξεχωριστά, με σχετική ευκολία. Τρεις είναι οι παράμετροι αξιολόγησης της αποκωδικοποίησης: αξιολόγηση γνώσης των γραμμάτων, αξιολόγηση των συλλαβών, η αξιολόγηση της ικανότητας ανάγνωσης λέξεων. Σε επόμενο επίπεδο και αφού το παιδί κατακτήσει τα προηγούμενα στάδια ανάγνωσης, ακολουθεί η κατανόηση των προτάσεων και κειμένων που διαβάζουν. Δύο είναι οι παράγοντες σύμφωνα με τους οποίους γίνεται αξιολόγηση της ανάγνωσης: ο χρόνος ολοκλήρωσης των κειμένων και η ακρίβεια της ανάγνωσης. Ο πρώτος αναφέρεται στο συνολικό χρονικό όριο που χρειάζεται το παιδί για να διαβάσει ένα κείμενο ή μια πρόταση. Η αξιολόγηση αυτού στο σχολικό περιβάλλον στηρίζεται στο συνολικό χρονικό διάστημα ανάγνωσης λέξεων φράσεων και προτάσεων ίδιου βαθμού δυσκολίας.

Η ακρίβεια της ανάγνωσης σχετίζεται με την φύση των ορθογραφικών λαθών, και πολλές φορές τον αριθμό των λαθών αυτών. Σε κάθε περίπτωση, η διαμόρφωση των θεραπευτικών πλάνων εξαρτάται από την έγκαιρη και ουσιαστική παρέμβαση, με στόχο την εξάλειψη ή τον περιορισμό των λαθών που πραγματοποιούνται. (Πόρποδας Κ, 2002).

Ανάγνωση συλλαβών

Η αξιολόγηση ανάγνωσης σε επίπεδο συλλαβής, αποσκοπεί στην εξέταση της ικανότητας του παιδιού να αναγνωρίζει τα ζεύγη γραμμάτων που απαρτίζουν κάθε λέξη καθώς και να τα διαβάζει ως ένα σύσσωμο σύνολο γραμμάτων. Παρακάτω εμφανίζονται μερικά από τα κριτήρια όπου θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν κατά την αξιολόγηση των συλλαβών:

- ✚ Τα γράμματα που θα περιλαμβάνουν οι συλλαβές να έχουν διδαχθεί στο παιδί
- ✚ Η αξιολόγηση των συλλαβών αρχικά να είναι της μορφής: (Σ-Φ)
- ✚ Στις συλλαβές αυτές θα πρέπει να περιλαμβάνονται όλοι οι πιθανοί συνδυασμοί φωνημάτων που έχουν διδαχθεί (Σ-Φ)
- ✚ Ακολουθεί η αξιολόγηση συλλαβών του τύπου (Φ-Σ)
- ✚ Όταν ο εκπαιδευτικός κρίνει απαραίτητη την αξιολόγηση με συλλαβές που να περιλαμβάνουν τρία και περισσότερα φωνήματα, τότε η διαδικασία εξελίσσεται και γίνεται αξιολόγηση συλλαβών του τύπου (Σ-Φ-Σ) (μας, την, πως, δες, πες). Αν στη συνέχεια το παιδί παρουσιάζει ευχέρεια στις παραπάνω διαδικασίες τότε η αξιολόγηση διαμορφώνεται ως εξής: (Σ-Σ-Φ) (πρα, τρι, κρε, φρι, ρτι,) ή (Σ-Σ-Φ-Σ) (προς, χθες, στον).

Σημειώνεται πως κατά την ανάγνωση συλλαβών το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να διαβάζει τα ζεύγη λέξεων χωρίς να πραγματοποιεί κενά ανάμεσα στα γράμματα. Για παράδειγμα, η ανάγνωση της συλλαβής τ-ρ-ε θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να παραπέμπει στο άκουσμα μιας συλλαβής και όχι δύο. Αν το παιδί διαβάζει τα ζεύγη φωνημάτων με αργό ρυθμό, ή αν τα κατατέμνει μεταξύ τους τότε χρειάζεται η θεραπευτική δραστηριότητα να εστιαστεί ξανά στην σωστή ανάγνωση των συλλαβών αυτών.

Ανάγνωση λέξεων

Η ανάγνωση στο επίπεδο των λέξεων αποτελεί το τελευταίο επίπεδο αξιολόγησης των ικανοτήτων αποκωδικοποίησης, στο στάδιο της βασικής ανάγνωσης. Έτσι το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί την γραπτή λέξη και να την προφέρει ως σύνολο κατά την διαδικασία της ανάγνωσης, και σε ένα δεύτερο στάδιο να μπορεί να κατανοεί το νόημα των λέξεων αυτών. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου το παιδί διαβάζει τις λέξεις συλλαβιστά διαχωρίζοντας τις συλλαβές μεταξύ τους, τόσο σε σχέση με τον τρόπο ανάγνωσης όσο και με τον συνολικό χρόνο που χρειάζεται για να πραγματοποιήσει την διαδικασία αυτή. Όταν το παιδί διαβάζει τις συλλαβές μιας λέξης ξεκομμένες την μια από την άλλη και σε μεγάλο χρονικό διάστημα τότε κάνει ανάγνωση περισσότερο σε επίπεδο συλλαβών παρά σε επίπεδο λέξεων. Σε αυτή την περίπτωση δεν γίνεται συνένωση των συλλαβών για τον σχηματισμό μιας λέξης κι έτσι

ο μαθητής μέχρι να διαβάσει ολόκληρη την λέξη θα έχει ξεχάσει τις συλλαβές που βρίσκονται στην αρχή της λέξης αυτής. (Πόρποδας Κ, 2002).

Υπάρχουν και κάποιες άλλες περιπτώσεις παιδιών όπου κάνουν μεν συλλαβιστή ανάγνωση, όμως διατηρούν στο μυαλό τους το ρυθμό ανάγνωσης έτσι ώστε να τις αναγνωρίζουν ως λέξεις. (Πόρποδας Κ, 2002). Αν και υπάρχει συλλαβισμός κατά την ανάγνωση λέξεων και κατ' επέκταση αργός ρυθμός, τα παιδιά αναγνωρίζουν τις λέξεις αυτές ως σύνολα κι όχι ως μεμονωμένες συλλαβές όπως συμβαίνει με στην προηγούμενη περίπτωση ανάγνωσης. Άρα είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να είναι σε θέση να συγκρατούν τις συλλαβές στην εργαζόμενη μνήμη τους και στη συνέχεια να μπορούν να τις αποδώσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνουν την εντύπωση της ανάγνωσης μιας ενιαίας λέξης ακόμη κι αν τις συλλαβίζουν.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως θα πρέπει οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν σχετικά με τον σωστό τρόπο ανάγνωσης των παιδιών. Πολλοί είναι οι δάσκαλοι που πιέζουν τους μαθητές να διαβάσουν γρηγορότερα, λέγοντάς τους πως δεν προσπαθούν αρκετά και πως βαριούνται κατά την διαδικασία της μάθησης. Το ίδιο συμβαίνει και με τους γονείς οι οποίοι έχουν παράλογες απαιτήσεις από τα παιδιά τους αγνοώντας πως αυτό είναι το μέγιστο που μπορούν να κάνουν εκείνη τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Τα παραπάνω είναι αποτέλεσμα ελλιπούς ενημέρωσης από την πλευρά τόσο των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών, πράγμα που θα πρέπει να διορθωθεί και να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με την σωστή αξιολόγηση των αναγνωστικών επιδόσεων των παιδιών. (Πόρποδας Κ, 2002).

1.3.5 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Φωνολογική ενημερότητα:

Η θεραπεία των δυσκολιών που σχετίζονται με την φωνολογική επίγνωση, χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: τη θεραπεία σε συλλαβικό επίπεδο και εκείνη σε φωνημικό επίπεδο. Συλλαβική επίγνωση είναι η σωστή ανάγνωση των συλλαβών μιας λέξης, ενώ η ανάγνωση σε φωνημικό επίπεδο έχει να κάνει με την αναγνώριση των φθόγγων της γλώσσας ως μεμονωμένα γράμματα. (Πόρποδας Κ, 2002). Αυτό συμβαίνει στην ελληνική γλώσσα καθώς κάθε γράμμα αναπαριστά ένα μόνο φθόγγο και όχι ολόκληρη την συλλαβή, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στην κινέζικη γλώσσα. Έτσι ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να είναι σε θέση να δομήσει την θεραπευτική δραστηριότητα των παιδιών, ανάλογα με τις αδυναμίες τους είτε στο φωνολογικό επίπεδο είτε στο συλλαβικό.

Και στις δύο περιπτώσεις καλό θα ήταν η οικογένεια αλλά και οι εκπαιδευτικοί να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην θεραπευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί παιδαγωγοί θα πρέπει να κρατούν τους παραπάνω ενήμερους σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών αλλά και να τους υποδεικνύουν τρόπους παρέμβασης, που θα εφαρμόζονται είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι. Σημαντικό παράγοντα επίτευξης των στόχων, αποτελεί η δημιουργία ευχάριστου κλίματος τόσο από τους γονείς αλλά και τους δασκάλους, έτσι ώστε το παιδί να μπορέσει να αποκτήσει επαρκή κίνητρα για διάβασμα. Για παράδειγμα, ο γονιός να καλεί το παιδί για να “παίξουν με τις λεξούλες και τις συλλαβές”. (Πόρποδας Κ, 2002).

Παρακάτω παρατίθενται τρεις τεχνικές βελτίωσης της φωνολογικής ικανότητας: (Παντελιάδου 2008):

- ✚ Μέθοδος Elkonin (1973): Συντελεί στην φωνολογική συνειδητοποίηση των γραμμάτων καθώς βοηθάει τα παιδιά στην διαδικασία αντίληψης των διαδικασιών αφαίρεσης και πρόσθεσης συλλαβών, των αντικαταστάσεων και μεταθέσεων. Μια δραστηριότητα για την επίτευξη του παραπάνω είναι η εμφάνιση μιας κάρτας που απεικονίζει ένα αντικείμενο και η παράθεση τόσων τετραγώνων όσα είναι και τα φωνήματα της λέξης που περιγράφουν την εικόνα. Έτσι το παιδί προφέροντας τα φωνήματα θα τοποθετεί και ένα αντικείμενο πάνω στα κουτάκια.
- ✚ Μέθοδος Montessori: Κατά την διαδικασία αυτή τα παιδιά προφέρουν δυνατά τα φωνήματα μιας λέξης πριν τα γράψουν. Ασκήσεις τέτοιου τύπου παρουσιάζονται στα παιδιά με τη μορφή παιχνιδιών έτσι ώστε να κεντρισθεί το ενδιαφέρον τους και να ενθαρρυνθούν σχετικά με την λήψη πρωτοβουλιών κατά την γραφή.
- ✚ Μια ακόμη τεχνική εκμάθησης των φωνημάτων είναι η εναλλαγή ρόλων στο κουκλοθέατρο ή στο θεατρικό παιχνίδι. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να αναλύουν μόνα τους τις λέξεις στα ανάλογα φωνήματα τα οποία τις αποτελούν.

Βασική ανάγνωση:

Η διαδικασία της αξιολόγησης της ανάγνωσης, συνεισφέρει στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας του δασκάλου μιας τάξης σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί ξεχωριστά καθώς και τα ελλείματα που παρουσιάζει κατά την αναγνωστική διαδικασία. Είναι σημαντικός ο ακριβής καθορισμός των δυσκολιών ανάγνωσης των παιδιών, καθώς με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται ο σχεδιασμός των θεραπευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες και ειδικά σχεδιασμένες για να αναπληρώσουν τα κενά των μαθητών. (Πόρποδας Κ, 2002). Όταν τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, απαραίτητη κρίνεται η συγκεκριμενοποίηση του προβλήματος του παιδιού, με σκοπό να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες. Όταν για παράδειγμα το παιδί εμφανίζει καλό νοητικό δυναμικό αλλά χαμηλή επίδοση στα μαθηματικά, στη γραφή αλλά και στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου τότε τα συμπτώματα παραπέμπουν στην ειδική μαθησιακή δυσκολία που λέγεται δυσλεξία. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι αρκετά προσεκτικός κατά την αξιολόγηση των παιδιών με σκοπό να δώσει τις σωστές κατευθύνσεις στον θεραπευτή, ο οποίος θα οργανώσει στη συνέχεια το θεραπευτικό πλάνο των μαθητών, ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Το πλάνο αυτό, θα είναι εξατομικευμένο για κάθε παιδί και ειδικά σχεδιασμένο για τις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες των παιδιών αυτών.

Το κάθε θεραπευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί δυσκολεύεται στην ανάγνωση τετρασύλλαβων λέξεων τότε η διαδικασία θα περιοριστεί στην ανάγνωση λέξεων με τρεις συλλαβές και αντίστοιχα αν δυσκολεύεται στην ανάγνωση τρισύλλαβων λέξεων θα περιοριστεί στην ανάγνωση δισύλλαβων. Με την ίδια λογική, όταν τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αναγνώσουν τα φωνήματα αυτούσια, είναι άωφελο να απαιτείται η ανάγνωση συλλαβών ή ψευδολέξεων από το παιδί, αφού δεν έχει τη δυνατότητα να διαβάσει τα γράμματα μόνα τους. Λαμβάνοντας το παραπάνω υπόψιν γίνεται αντιληπτό πως ο θεραπευτής θα πρέπει πρώτα να εκπαιδεύσει το παιδί στην ανάγνωση γραμμάτων, ύστερα απλών συλλαβών, σύνθετων συλλαβών και στη συνέχεια ψευδολέξεων και λέξεων. (Πόρποδας Κ, 2002).

Σε αυτές τις περιπτώσεις πολλοί γονείς απαιτούν από το παιδί τους να διαβάζει γρήγορα και χωρίς δυσκολία, χωρίς να αντιλαμβάνονται την δυσάρεστη θέση στην οποία βρίσκονται οι ίδιοι. Υποδείξεις του τύπου «διάβαζε πιο γρήγορα» δεν βοηθάνε το παιδί σε καμία περίπτωση, αντιθέτως του προκαλούν περισσότερο άγχος και ανησυχία για το γεγονός ότι δεν πραγματοποιεί σωστά την διαδικασία. Η βελτίωση του χρόνου ανάγνωσης εξαρτάται από την εξάσκηση που κάνει το κάθε παιδί πάντα με σταθερές προόδους και όχι υπό πίεση από τους γονείς. Τονίζεται η αντιμετώπιση των δυσκολιών ανάγνωσης μέσω ψυχολογικής υποστήριξης προς τα παιδιά αυτά, για την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής του. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως η αντιμετώπιση κάθε παιδιού πραγματοποιούνται με βάση εξατομικευμένων και ειδικά σχεδιασμένων για κάθε περίπτωση προγραμμάτων μάθησης, τα οποία αποσκοπούν στην βελτίωση των αδυναμιών των παιδιών. (Πόρποδας Κ, 2002).

Ανάγνωση συλλαβών:

Η αναγνωστική δυσκολία των μαθητών σε επίπεδο συλλαβών, είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει τα γράμματα της ελληνικής γλώσσας σε όσο το δυνατόν περισσότερους συνδυασμούς, και πάντα με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Παρακάτω παρατίθενται μερικές ασκήσεις ανάγνωσης συλλαβών οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✚ Οι συλλαβές να αποτελούνται από δύο γράμματα (Σ-Φ) (σύμφωνο-φωνήεν) (π.χ. κα, τα, λα, σα, ρα κ.α.) , όπως και από φωνήεντα που λαμβάνονται ως συλλαβές (φι-ά-λη)
- ✚ Όλα τα σύμφωνα της ελληνικής γλώσσας να τοποθετούνται με όλους τους πιθανούς συνδυασμούς φωνηέντων, όπου όμως θα είναι ήδη γνωστά στα παιδιά (π.χ. βα, βε, βι, βο, κα, κε, κι, κο κ.α)
- ✚ Το κάθε φωνήεν να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με όλα τα γνωστά σύμφωνα (βα, γα, δα, ζα, τα, κα, λα, κο, ρο, μο, λο, το, σο κ.α.)
- ✚ Όταν γίνει η διδασκαλία των γραμμάτων 'Σ' και 'Ν' τότε θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν τρία γράμματα στις συλλαβές: (Σ-Φ-Σ) (πας, λες, θες, μην, δεν, συν, τον, της κ.α.)
- ✚ Η χρήση συλλαβών με δύο σύμφωνα και ένα φωνήεν (ΣΣΦ) (π.χ. στο, τρο, μπα, τσε, γρε, χτε, πτα, κ.α.), με δύο σύμφωνα στην αρχή ένα φωνήεν στη μέση κ ένα ακόμη σύμφωνο στο τέλος (ΣΣΦΣ) (π.χ. στην, στις, τρες, γριν, στον κ.α.) και επίσης με τρία σύμφωνα και ένα φωνήεν στο τέλος (ΣΣΣΦ) (π.χ. μπρα, στρι, κ.α.). Η χρήση των παραπάνω συλλαβών θα πραγματοποιηθεί εφόσον τα παιδιά έχουν διδαχθεί τα γράμματα και αφού έχουν ξεκινήσει την ανάγνωση αρκετά μικρών λέξεων. (Πόρποδας Κ, 2002).

Η θεραπευτική διαδικασία θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ικανότητες και τις αδυναμίες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Όταν για παράδειγμα, ένα παιδί δυσκολεύεται κατά την ανάγνωση συλλαβής που περιέχει τρία γράμματα όπως το «κρα» , τότε ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιστρέψει την αναγνωστική δραστηριότητα στην ανάγνωση συλλαβών με δυο φωνήματα π.χ. «σα». Αντίστοιχα αν το παιδί δυσκολεύεται κατά την ανάγνωση των συλλαβών που περιέχουν δύο φωνήματα, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τις απαιτήσεις της ανάγνωσης και τις προσαρμόζει στο επίπεδο του παιδιού, δηλαδή στην ανάγνωση ενός μόνο γράμματος «ε». Με την διαδικασία αυτή, δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή όχι μόνο να εξασκήσει τις λειτουργικές γνώσεις του (αντίληψη, μνήμη εργασίας και μακρόχρονης μνήμης) πάνω στην ανάγνωση, αλλά και να τονιστεί το ηθικό του καθώς θα εξασκηθεί σε ότι ήδη γνωρίζει. (Πόρποδας Κ, 2002).

Ανάγνωση λέξεων:

Η ανάγνωση αποτελεί μια διαδικασία περίπλοκη αλλά και αρκετά σημαντική για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών, καθώς μέσω αυτής μπορούν να κατανοήσουν τον γραπτό λόγο και να εξάγουν συμπεράσματα και νοήματα, πράγμα που αποτελεί τον απώτερο σκοπό της σωστής ανάγνωσης. Για να γίνει αυτό εφικτό, θα πρέπει το παιδί να αποκτήσει ευχέρεια στην διαδικασία αρχικά μέσω ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων απλής μορφής και στη συνέχεια με μεγαλύτερες λέξεις και πιο σύνθετης μορφής. Όταν παρουσιάζεται δυσκολία στην ανάγνωση απλών λέξεων τότε ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαμορφώσει τη διαδικασία έτσι ώστε να έχει απλούστερη μορφή, δηλαδή να βάλει το παιδί να διαβάσει συλλαβές απλής μορφής, και στη συνέχεια σύνθετης μορφής. Όταν το παιδί μπορέσει και πραγματοποιήσει με επιτυχία την ανάγνωση συλλαβών τότε η ανάγνωση θα προχωρήσει στο επίπεδο απλών δομικά λέξεων, και έπειτα πιο σύνθετων μέχρις ότου το παιδί φτάσει στο επίπεδο ανάγνωσης φράσεων και προτάσεων. Αυτός ο δομημένος τρόπος εκπαίδευσης, που διαμορφώνεται ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών, τους δίνει την δυνατότητα να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και σιγουριά σχετικά με την συμμετοχή τους στην αναγνωστική διαδικασία, ότι δηλαδή μπορούν κι εκείνοι να διαβάσουν σωστά λέξεις κι όχι απλές συλλαβές ή ψευδολέξεις. (Πόρποδας Κ, 2002). Λαμβάνοντας υπόψιν το γεγονός της αργής ανάγνωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να δίνονται φράσεις ή προτάσεις για ανάγνωση σκεπτόμενοι τον χρόνο που θα χρειαστούν για να ολοκληρώσουν τη διαδικασία, χωρίς όμως να έχουν ξεχάσει το νόημα της κάθε πρότασης. Με άλλα λόγια σκόπιμο κρίνεται η ανάθεση ανάγνωσης μικρών φράσεων από τα παιδιά με τέτοιου είδους δυσκολίες με σκοπό να θυμούνται το περιεχόμενο των όσων διαβάστηκαν. (Πόρποδας Κ, 2002).

Οι αναγνωστικές ασκήσεις που θα χορηγούνται σε κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες έτσι ώστε να εξελίσσουν τις ήδη αποκτημένες γνώσεις του μαθητή, αλλά και να βελτιώνουν τις αδυναμίες τους. Δημιουργώντας δηλαδή ένα πρόγραμμα θεραπείας ειδικά σχεδιασμένο για κάθε παιδί του δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσει σιγουριά για τον εαυτό του καθώς ενδυναμώνεται όλο και περισσότερο η άποψη πως μπορεί να διαβάσει κι εκείνο σωστά. Με τον τρόπο αυτό το παιδί εξελίσσοντας τον τρόπο που διαβάζει θα μπορέσει να φτάσει στο επίπεδο ανάγνωσης φράσεων, προτάσεων και στη συνέχεια παραγράφων και σαν αποτέλεσμα αυτού θα μπορεί να είναι σε θέση να κατανοεί το νόημα των όσων αναγράφονται στο βιβλίο. Ως αποτέλεσμα της παραπάνω εξέλιξης, οι μαθητές θα μπορούν να αποκτούν γνώσεις και να αναπτύσσουν τις ήδη αποκτημένες πληροφορίες. (Πόρποδας Κ, 2002).

1.4 ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

1.4.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα δυσκολίες στα μαθηματικά είναι παιδιά τα οποία έχουν παρακολουθήσει μια φυσιολογική ροή εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως όλοι οι συμμαθητές τους και δεν παρουσιάζουν χαμηλό νοητικό δυναμικό 'IQ', κινητική ή συναισθηματική αναπηρία. Εντούτοις εμφανίζουν χαμηλή επίδοση στην αριθμητική σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Οι δυσκολίες στα μαθηματικά υπάρχει περίπτωση να σχετίζονται με χαμηλές επιδόσεις στις πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, διαίρεση, πολλαπλασιασμός) ή με δυσκολίες στην κατανόηση κάποιων ορισμών που να σχετίζονται με την μαθηματική επίδοση όπως είναι η αντιστοίχιση. (Καλαντζή-Αζίζι, 2004). Οι διαταραχές στα μαθηματικά μπορεί να σχετίζονται και με δυσκολίες στην οπτική αντίληψη, στις χωρικές έννοιες, αναγνώρισης συμβόλων, των ικανοτήτων χειρισμού της γλώσσας καθώς και διαταραχών στη μνήμη. Σύμφωνα με τους Jordan, N. και Hanich, L.B δυσαριθμησία είναι η δυσκολίες των ατόμων να καταλαβαίνουν τις σχέσεις των αριθμών μεταξύ τους καθώς και τους τρόπους αξιολόγησης των αριθμητικών ενεργειών.

Ορισμένοι υποστηρίζουν πως οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε ανωμαλίες των εγκεφαλικών τμημάτων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005), ενώ άλλοι ισχυρίζονται πως δεν σχετίζονται με την ανεπαρκή εκπαίδευση, τα νοητικά προβλήματα, καθώς και τα ακουστικά και οπτικά ελλείματα.

Σύμφωνα με κάποια διαγνωστικά κριτήρια που συμπεριλαμβάνουν την δυσαριθμησία αναφέρουν τη διαταραχή ως εξής: «στη διαταραχή των μαθηματικών, η μαθηματική ικανότητα, μετρούμενη με σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι σημαντικά χαμηλότερη από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της νοημοσύνης του και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία του. Η διαταραχή αυτή παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν μαθηματική ικανότητα» (Γκοτζαμάνης, 2004, σελ. 53-54).

Μια άλλη άποψη που διατυπώθηκε από το υπουργείο παιδείας της Ουαλίας (DfES, 2001) ορίζει τις διαταραχές στην αριθμητική ως εξής: «η δυσαριθμησία είναι μια κατάσταση που επηρεάζει αρνητικά την ικανότητα απόκτησης αριθμητικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές με δυσαριθμησία πιθανόν να έχουν δυσκολία στην κατανόηση απλών αριθμητικών εννοιών, να μην διαθέτουν τη δυνατότητα διαισθητικής αντίληψης των αριθμών και να έχουν προβλήματα στο να μάθουν τους αριθμητικούς συνδυασμούς και τις αριθμητικές διαδικασίες. Ακόμη κι όταν δίνουν μια σωστή απάντηση ή χρησιμοποιούν μια σωστή διαδικασία, πιθανόν να το κάνουν μηχανιστικά και χωρίς αυτοπεποίθηση». (Αγαλιώτης, 2011)

1.4.2 ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΑΡΙΘΜΗΣΙΑΣ

Σύμφωνα με μια έρευνα που είχε διεξαχθεί με υποστηρικτή τον Geary (2004, σελ. 10), οι διαταραχές στην αριθμητική μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

- ✚ Διαταραχή στην οπτικό-χωρική αντίληψη: Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά δυσκολεύονται στον συντονισμό της σωστής θέσης στην οποία πρέπει να γράψουν τους αριθμούς. Για παράδειγμα, οι μαθητές αυτοί γράφουν σε λάθος σειρά τα ψηφία όταν εκτελούν πράξεις πολλαπλασιασμού δηλαδή γράφουν τους αριθμούς σε λάθος στήλη των εκατοντάδων, δεκάδων και μονάδων κι έτσι το αποτέλεσμα είναι λανθασμένο λόγω κακής διαχείρισης χώρου. Επίσης κατά την ανάγνωση πολυψήφων αριθμών πιθανή είναι η αντιστροφή ενός αριθμού δηλαδή αντί να διαβάσουν 7.665 το ερμηνεύουν ως 7.656 και στην γραφή τους. Σχετικά με την ανάπτυξή τους δεν φαίνεται να είναι υπεύθυνη για τις δυσλειτουργίες αυτές που σχετίζονται με την ανάγνωση. Οι δυσκολίες των μαθητών αυτών σύμφωνα με τις ψυχολογικές θεωρίες γνωστικής επεξεργασίας που σχετίζονται με τα ελλείματα στις αντιληπτικές δεξιότητες παρουσιάζονται ως ελλείματα ακουστικής και οπτικής αντίληψης, προσοχής, μνήμης, έκφρασης και αδυναμία αφηρημένης σκέψης. (Mercer & Pullen, 2005).
- ✚ Δυσκολίες στην διαδικαστική επιτέλεση πράξεων: Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στη σωστή εφαρμογή αλγόριθμων, όπως και από το λεγόμενο «μέτρημα με τα δάχτυλα» όταν τους ζητείται να προβούν σε υπολογισμούς. Σημειώνεται πως οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν βελτίωση ανά τις τάξεις του δημοτικού, εξελίσσονται δηλαδή με το πέρασμα των χρόνων με βραδύτερους ρυθμούς βέβαια από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.
- ✚ Εμφάνιση προβλημάτων στην εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων: Ως επακόλουθο αυτού είναι η δυσκολία στο να θυμηθούν βασικά αριθμητικά δεδομένα. Για παράδειγμα αν τους ζητηθεί να δώσουν το αποτέλεσμα της πράξης $4+5$ θα απαντήσουν 6 γιατί το 6 είναι ο επόμενος αριθμός από το 5, οπότε θεωρούν πως είναι η σωστή απάντηση. Ως επακόλουθο του παραπάνω, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη μαθηματικών θεωριών και κατ' επέκταση δημιουργία αφαιρετικής σκέψης, η οποία θα διευκολύνει την καθημερινότητά τους.

1.4.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

Παρακάτω εμφανίζονται τα κυριότερα συμπτώματα των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές στην αριθμητική: δυσαριθμησία.

- ✚ Δυσκολεύονται στην ονοματολογία των αριθμών, στον υπολογισμό δεκάδας εκατοντάδας κλπ. Επίσης εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του αριθμητικού συστήματος (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).
- ✚ Δυσκολία στο να επαναλάβουν μια αριθμητική ακολουθία. (Αγαλιώτης, 2004). (Αναγνωστόπουλος, 2003, Βογινδρούκας, 2004).
- ✚ Δεν έχουν την ευχέρεια στο να ξεχωρίσουν τους αριθμούς μεταξύ τους όταν αυτοί τους εμφανίζονται ως λέξεις: τέσσερα/δεκατέσσερα, δεκατρία/τριάντα, ένα/εννιά κ.α. (sharma, 1985).
- ✚ Δυσκολεύονται στην εκμάθηση των πρόσημων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005)
- ✚ Δεν καταφέρνουν να ξεχωρίσουν τα αριθμητικά σύμβολα μεταξύ τους π.χ. (6-9), $(\varepsilon/3)$ και επίσης κατά την γραφή των συμβόλων ακολουθούν φορά αντίθετη
- ✚ Δυσκολεύονται αρκετά στην τοποθέτηση των ψηφίων κατά την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων. (sears, 1986) (newman, 1997) (sharma, 1985).
- ✚ Παρουσιάζουν δυσκολία κατά την τήρηση της λογικής ακολουθίας των πράξεων ($2+3=4$).
- ✚ Αργούν πολύ κατά την διαδικασία υπολογισμού των πράξεων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).
- ✚ Δυσκολεύονται αρκετά σχετικά με τον προγραμματισμό πράξεων για την επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά (Αναγνωστόπουλος, 2003, Βογινδρούκας, 2004).
- ✚ Δεν έχουν αντίληψη της ισότητας, αφού ίσες ποσότητες λαμβάνονται ως άνισες και οι άνισες λαμβάνονται ως ίσες.
- ✚ Δυσκολεύονται αρκετά στην επεξεργασία και την κατανόηση των δεδομένων με διαγράμματα και γραφήματα. (Αναγνωστόπουλος, 2003, Βογινδρούκας, 2004).
- ✚ Δυσκολεύονται αρκετά κατά την διαδικασία της μεταθετικότητας, να αντιληφθούν δηλαδή πως δεν έχει σχέση η αλλαγή των αριθμών στο αποτέλεσμα που θα προκύψει π.χ. $2+5=5+2$, $8+2=2+8$, $4+6=6+4$ κ.α.
- ✚ Δυσκολεύονται αρκετά στην αντίληψη του χρόνου και των χρονικών περιθωρίων. Το αποτέλεσμα είναι τα άτομα αυτά να μην είναι συνεπής κι έτσι αρκετές φορές να αργούν στα ραντεβού τους, μη έχοντας αντίληψη της ώρας.
- ✚ Εμφανίζουν δυσκολίες στον χωρικό προσανατολισμό, αφού χάνονται εύκολα και δεν είναι σε θέση να διαβάσουν έναν χάρτη. Επίσης δεν μπορούν να αντιληφθούν την εσωτερική διαρρύθμιση του χώρου με αποτέλεσμα μην γνωρίζουν που άφησαν τα αντικείμενά τους. (Newman, 1997).
- ✚ Δυσκολεύονται αρκετά στην καθημερινότητά τους κατά την χρήση χρημάτων καθώς χρειάζεται να επιτελέσουν μαθηματικές πράξεις, έστω και απλές. Για παράδειγμα δυσκολεύονται στο να δώσουν ρέστα στους πελάτες του μαγαζιού στο οποίο δουλεύουν, ή στο να υπολογίσουν το υπόλοιπο ενός τραπεζικού λογαριασμού. (Sears, 1986), (Newman, 1997), (Sharma, 1985).

- ✚ Ξεχνούν μερικούς αριθμούς κατά την επιτέλεση πράξεων από το μυαλό τους, ως αποτέλεσμα της ανεπαρκούς λειτουργίας της βραχυπρόθεσμης μνήμης
- ✚ Εκτός από την βραχυπρόθεσμη μνήμη, δυσλειτουργία εμφανίζει και η μακροπρόθεσμη καθώς δυσκολεύονται στην αποστήθιση της προπαίδειας. (sharma, 1985).
- ✚ Δυσκολεύονται να κατανοήσουν την σημασία των αριθμητικών συμβόλων κι έτσι αντί να γράψουν 34 γράφουν 43 ή αντί για 87- 78. Επίσης παρουσιάζουν δυσκολίες στην γραφή των αριθμών καθώς παρεμβάλουν λανθασμένα ψηφία μεταξύ των αριθμών που εντάσσονται στο σύστημα αλληλουχίας (105 αντί για 15). Έτσι τα παιδιά με διαταραχή των μαθηματικών καταφεύγουν στην αριθμητική μετρώντας με τα δάχτυλά τους. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).
- ✚ Δεν παρουσιάζουν ευχέρεια στην εκμάθηση μουσικών οργάνων, καθώς και στην ανάγνωση μουσικών κειμένων
- ✚ Συχνά δεν είναι σε θέση να θυμούνται το τελικό σκορ των αγώνων ή να θυμούνται τους παίκτες μιας ομάδας. (Sharma, 1985).
- ✚ Εξαιτίας της δυσκολίας στον συντονισμό των μυών-κινήσεων, δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν και στη συνέχεια να διακριθούν σε κάποιο άθλημα
- ✚ Ο προφορικός και γραπτός τους λόγος συχνά είναι ανεπτυγμένος
- ✚ Παρουσιάζονται «οπτικοί τύποι», δηλαδή μπορούν να θυμούνται λέξεις αν τις δουν γραμμένες και εμφανίζουν ανοδική πορεία στις εξωσχολικές δραστηριότητες (Sears, 1986), (Newman, 1997), (Sharma, 1985).

1.4.4 ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Η αξιολόγηση και διάγνωση της διαταραχής των μαθηματικών αποτελεί μια αρκετά περίπλοκη διαδικασία, καθώς τα χαρακτηριστικά της δυσκολίας αυτής διαφέρουν από παιδί σε παιδί, κι έτσι είναι δύσκολος ο ακριβής προσδιορισμός τους. Σαν αποτέλεσμα αυτού καθίσταται δύσκολη η δημιουργία ενός διαγνωστικού εγχειριδίου που θα αντιπροσωπεύει όλους τους τύπους των διαταραχών αυτών. Έτσι τα παιδιά θα πρέπει να ακολουθούν αναλυτικά και εξειδικευμένα θεραπευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Στην παραπάνω διαδικασία καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει καθώς οι δάσκαλοι βρίσκονται σε καθημερινή αλληλεπίδραση με τα παιδιά πράγμα που σημαίνει πως γνωρίζουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις τους. Έχοντας μια σφαιρική εικόνα της μαθηματικής πορείας των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν και τα κατάλληλα εκπαιδευτικά πλάνα με σκοπό την βελτίωση των αδυναμιών τους και κατ' επέκταση την άνοδο της ακαδημαϊκής τους πορείας. (Αγαλιώτης, 2011).

Ένας τρόπος αξιολόγησης της δυσαριθμησίας είναι η πορεία του μαθητή σε τεστ σταθμισμένα τα οποία ελέγχουν δεξιότητες που σχετίζονται με την αριθμητική: (Γρίβα, 2012). Μερικά από τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται σε μελέτες για την αξιολόγηση των μαθηματικών ικανοτήτων και είναι τα παρακάτω:

- ✚ Stanford-Binet Intelligence Scale IV (SB-IV) - Quantitative Reasoning subtest. Το παραπάνω τεστ μετράει τη δεξιότητα χειρισμού των μαθηματικών προβλημάτων καθώς επίσης και το επίπεδο αντίληψης των εννοιών και συμβόλων. (Γρίβα, 2012).
- ✚ Woodcock-Johnson Test of Academic Achievement – Revised (WJ-R) - Calculation subtest, Applied Problems, and Mathematics Reasoning subtest. Αξιολογεί την ακρίβεια σχετικά με την εκτέλεση μαθηματικών πράξεων όπως επίσης και την αντίληψη των μαθηματικών εννοιών. (Γρίβα, 2012).
- ✚ Arithmetic Battery. Το τεστ αυτό αξιολογεί τρία στοιχεία: την ικανότητα κατανόησης αριθμών, όπου γίνεται η χρήση αριθμητικών συμβόλων, η σύγκριση αριθμητικών αποτελεσμάτων καθώς και η αντιστοίχιση των αριθμών ανάλογα με την θέση του κάθε ψηφίου. Την ικανότητα παραγωγής αριθμών, όπου τα παιδιά μετρούν φωναχτά κάποια αντικείμενα. Τέλος αξιολογεί την ικανότητα υπολογισμών που σχετίζονται με την αριθμητική, όπου πρέπει τα παιδιά να εκτελέσουν προφορικά μαθηματικούς υπολογισμούς. (Shalev, 2001).
- ✚ Wechsler Individual Achievement Test - Mathematics Reasoning subtest. Αξιολογούνται κι άλλες δεξιότητες σε σχέση με τα προηγούμενα όπως είναι η εύρεση της ώρας ή η αποκωδικοποίηση γραφικών παραστάσεων και απαρτίζεται από δραστηριότητες ελέγχου των μαθηματικών ικανοτήτων όπως η αρίθμηση. (Γρίβα, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί πως αναγκαία κρίνεται η αξιολόγηση του επιπέδου νοημοσύνης στους μαθητές, έτσι ώστε να μπορέσει να αποκλειστεί το ενδεχόμενο νοητικών αδυναμιών. Αυτό θα πραγματοποιηθεί με την χρήση διαγνωστικών τεστ όπου ελέγχουν την ευφύια των παιδιών. (IQ test) .

Εξαιτίας του γεγονότος ότι η δυσαριθμησία αποτελεί μια υποκατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, κρίνεται απαραίτητη η περεταίρω και πιο συγκεκριμένη αξιολόγησή της. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε από τον Butterworth το τεστ “Dyscalculia Screener” (2003), όπου αποσκοπεί στην μέτρηση του χρόνου μέσα στα περιθώρια του οποίου δόθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών, ηλικίας 6-14 ετών.

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο τεστ οι μαθητές αξιολογούνται στο πόσο γρήγορα μπορούν να απαντούν σε ερωτήματα που αφορούν αριθμητικούς υπολογισμούς. Το χρόνο απάντησης του κάθε μαθητή καταμετρά το λογισμικό που δημιούργησε ο Butterworth για τον σκοπό αυτό, μέσω ενός μικροφώνου όπου θα ηχογραφεί τις απαντήσεις και να υπολογίζει ακριβώς τον χρόνο απάντησης στα ερωτήματα καταμέτρησης κουκίδων (οι οποίες εμφανίζονται σε ένα πλαίσιο κλπ.), (Butterworth B. , 2003). Τα αποτελέσματα του τεστ αυτού αναγράφονται στον υπολογιστή και στη συνέχεια εκτυπώνονται έτσι ώστε να υπάρχουν και σε έντυπη μορφή.

Συνοψίζοντας, μέσω του “Dyscalculia Screener” αξιολογούνται οι ικανότητες των μαθητών στους μαθηματικούς υπολογισμούς λαμβάνοντας υπόψιν το χρονικό περιορισμό. Συγκεντρωτικά γίνεται η αξιολόγηση ως εξής:

- ✚ Χορήγηση τεστ αξιολόγησης του χρόνου αντίδρασης των μαθητών
- ✚ Διαδικασία καταμέτρησης των κουκίδων που εμφανίζονται στην οθόνη
- ✚ Αξιολόγηση των επιδόσεων στις πράξεις πολλαπλασιασμού και πρόσθεσης
- ✚ Σύγκριση αποτελεσμάτων

Αν και δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο και εξειδικευμένο έντυπο το οποίο θα αξιολογεί τους μαθητές με δυσαριθμησία στην Ελλάδα, γίνονται προσπάθειες από τα αρμόδια όργανα να αναπτυχθεί ο τομέας αυτός της διαγνωστικής διαδικασίας.

Η οποιαδήποτε διάγνωση πραγματοποιείται στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) στα οποία ο γονέας θα πρέπει να απευθυνθεί, μέσω αίτησης που θα έχει συμπληρωθεί από τους ίδιους σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών, των ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών καθώς και ειδικών παιδαγωγών.

Έτσι η διαδικασία της διάγνωσης έχει ως αφετηρία την χορήγηση του WISC-III τεστ (Wechsler Intelligence Scale for Children), το οποίο στοχεύει στην αξιολόγηση των νοητικών επιπέδων του παιδιού. Το φαινόμενο της δυσαριθμησίας επικρατεί όταν τα παιδιά εμφανίζουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης (IQ), αλλά εντούτοις δεν ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις των σταθμισμένων τεστ, που αξιολογούν ειδικά τις διαταραχές στην αριθμητική. (Γρίβα, 2012).

1.4.5 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Η αντιμετώπιση της διαταραχής στα μαθηματικά είναι, όπως και οι άλλες δυσκολίες μια δύσκολα προσεγγίσιμη κατάσταση, αφού τα συμπτώματα και τα αίτια μπορεί πολλές φορές να διαφοροποιούνται από παιδί σε παιδί. Αυτός είναι και ο κυριότερος λόγος για τον οποίο κρίνεται απαραίτητη η εξατομίκευση των θεραπευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα είναι προσαρμοσμένες και ειδικά σχεδιασμένες ανάλογα τις αδυναμίες κάθε παιδιού. Αυτό για να γίνει εφικτό θα πρέπει να έχει προηγηθεί η ανάλογη αναλυτική αξιολόγηση των ικανοτήτων των παιδιών, έτσι ώστε λαμβάνοντας υπόψιν τις ελλείψεις των παιδιών να σχεδιαστούν και τα κατάλληλα προγράμματα αντιμετώπισης. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Η διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών, πέρα από το βασικό σκοπό που έχουν την παροχή βοήθειας στους μαθητές για ανάπτυξη των γνώσεων τους αποσκοπεί στην γενίκευση των νεοαποκτηθέντων γνώσεων και στην καθημερινή ζωή του ατόμου. Αυτό συμβαίνει καθώς μαθαίνοντας το παιδί τον τρόπο επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων θα είναι σε θέση να παρέχει μια αποτελεσματική λύση σε πιθανό πρόβλημα που εμφανίζεται στην ζωή του. Επίσης καλλιεργείται η διδασκαλία νέων στρατηγικών μάθησης, αναπτύσσεται το ομαδικό πνεύμα, παρέχεται μια συγκεκριμένη μέθοδος ακολουθίας διαδικασιών καθώς και η οικοδόμηση της νέας γνώσης στην ήδη αποκτημένη. (Ζησιμόπουλος, 2007).

Σύμφωνα με τον καθηγητή Sharma (2003) η διδασκαλία των μαθηματικών από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από:

- ✚ Αναλυτικότερη επεξήγηση των όσων διδάχθηκαν. Θα πρέπει δηλαδή να κατατέμνονται οι νεοαποκτηθείσες πληροφορίες με σκοπό την ευκολότερη εκμάθηση του μαθήματος και στη συνέχεια η ένωση πάλι των πληροφοριών αυτών.
- ✚ Συστηματική επανάληψη των όσων διδάχθηκαν
- ✚ Συχνές προσχεδιασμένες ερωτήσεις και απαντήσεις στο παιδί με σκοπό εκείνο να αντιληφθεί την απάντηση μόνο του, και να καταφέρει να μάθει
- ✚ Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, μέσω εφαρμογών επίλυσης προβλημάτων

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της αριθμητικής, διαφέρουν στον τρόπο πρόσληψης των πληροφοριών, στον χρόνο εκπόνησης μαθηματικών ασκήσεων καθώς και στην εμπέδωση και εξάσκηση πάνω στο αντικείμενο που διδάχθηκαν, σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να επισημανθούν ορισμένες στρατηγικές στις οποίες αν υποβληθούν τα παιδιά, θα καταφέρουν να εκπαιδεύσουν τον μαθηματικό τρόπο σκέψης τους με περισσότερη σαφήνεια και ευκολία. (Πατσιοδήμου, Γεωργαλά, 2008).

- ✚ Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων παρέχουν μια κατευθυντήρια γραμμή σχετικά με την θεραπευτική προσέγγιση που θα ακολουθηθεί από τον ειδικό παιδαγωγό. Όταν για παράδειγμα ένα παιδί δυσκολεύεται στην διαδικασία της αρίθμησης, θα πρέπει να υποβληθεί σε ασκήσεις οι οποίες θα αποσκοπούν στην βελτίωση της μάθησης των αριθμών και στην αντιστοίχισή τους με τα γράμματα. Για την επίτευξη του παραπάνω, σημαντική βοήθεια παρέχουν ο συνδυασμός των αριθμών με εικόνες οι οποίες περιέχουν ίδιο αριθμό αντικειμένων με αυτόν που παρουσιάζεται ή η χρήση παιχνιδιών που σχετίζονται με αριθμούς. Έτσι τα παιδιά θα αποκτήσουν ευχάριστα κίνητρα για την εκμάθηση της αριθμητικής.
- ✚ Επιπροσθέτως κατά τα πρώτα στάδια της εκμάθησης της αρίθμησης, επιτρεπτή είναι η χρήση των δακτύλων του παιδιού, αφού είναι μια αντισταθμιστική τεχνική που χρησιμοποιούν τα παιδιά που δεν εμφανίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες. (Westwood, 2001). Αυτό συμβαίνει καθώς οι τεχνικές μάθησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τα παιδιά με δυσαριθμησία.
- ✚ Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές συντελούν στη βελτίωση ή και εξάλειψη των δυσκολιών αρίθμησης. Αυτό συμβαίνει καθώς δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εξελίσσουν τις γνώσεις που απέκτησαν, όπως το μέτρημα με έναν ευχάριστο και σύγχρονο τρόπο.
- ✚ Η χρήση μπαλών, ξύλων, πετρών και άλλων μικρών αντικειμένων αποτελούν επίσης ευχάριστες μεθόδους εκμάθησης της αριθμητικής, οι οποίες συνδυάζονται με διάφορες ασκήσεις αρίθμησης. Αυτό θα μπορούσε να αποδειχθεί στην περίπτωση των «κρατούμενων» στην πρόσθεση και των «δανεικών» στην αφαίρεση. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010). Αυτό συμβαίνει καθώς πολλοί από τους μαθητές με δυσαριθμησία διευκολύνονται κατά την συσχέτιση των μαθηματικών πράξεων με την πραγματικότητα, με σκοπό να προβούν στην επίτευξη αφηρημένης σκέψης. Προτείνεται σε τάξεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Πατσιοδήμου, Γεωργαλά, 2008).
- ✚ Οι εναλλακτικοί μέθοδοι εκπαίδευσης των παιδιών με δυσαριθμησία όμως θα πρέπει να συνοδεύονται από αναλυτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στους μαθητές. Αυτό σημαίνει πως δεν αρκεί μόνο η χρήση διαφορετικών τρόπων εκπαίδευσης αλλά αναγκαία κρίνεται η προσωπική ενασχόληση των δασκάλων με τα παιδιά, παρέχοντάς τους καθοδήγηση λεκτική σχετικά με τον τρόπο γενίκευσης των μαθηματικών σχέσεων, ανάλογα με το γνωστικό-μαθηματικό επίπεδο του κάθε παιδιού. (Bender, 2004).
- ✚ Η στρατηγική επίλυση προβλημάτων ή εννοιών αποδεικνύεται ευεργετική για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
 1. Αναλυτικότερα, ο μαθητής θα πρέπει να έχει αποστηθίσει τον κανόνα πως για την εύρεση του αποτελέσματος μιας πρόσθεσης θα πρέπει το αποτέλεσμα να είναι πάνω από τον μεγαλύτερο προσθετέο π.χ. (6+3 το αποτέλεσμα να είναι μεγαλύτερο από το 6).
 2. Το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθεί το αποτέλεσμα μιας αθροιστικής πράξης, αναλύοντας τον μεγαλύτερο προσθετέο στο δικό του άθροισμα αντίστοιχα π.χ. (2+10= 2+5+5).

3. Θα πρέπει να έχει γίνει πλήρως κατανοητό από τον μαθητή πως για την εύρεση ενός αθροιστικού αποτελέσματος θα πρέπει να γνωρίζει την ανάλυση αριθμών του τύπου $n+1$, π.χ. (αν γνωρίζει πως $4+4=8$, τότε θα μπορέσει να υπολογίσει το αποτέλεσμα της πράξης $4+5=9$ αφού είναι ίδιο με το $4+4+1=9$).
 4. Θα πρέπει να γίνεται χρήση της αντιμεταθετικής ιδιότητας στις πράξεις του πολλαπλασιασμού και της πρόσθεσης (π.χ. $4+4=8$ είναι ίδιο με το $5+3=8$, αντίστοιχα $2*10=20$ είναι ίδιο με το $5*4=20$).
 5. Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν αναπτύξει έναν αφαιρετικό τρόπο σκέψης και να μπορούν να υπολογίσουν πως: π.χ. $4+6=10$, τότε $10-6=4$ και έτσι $10-4=6$). (Αγαλιώτης, 2000).
- ✚ Μια αποτελεσματική μέθοδος εκμάθησης μιας σωστής αριθμητικής πράξης είναι η επισήμανση και ανάλυση με τον δάσκαλο των λαθών που έχουν πραγματοποιήσει τα παιδιά κατά τη εκτέλεση ενεργειών, καθώς επίσης και ο μεγαλόφωνος προγραμματισμός της λύσης σε ένα μαθηματικό πρόβλημα. (Bley & Thornton, 1995). Τα παιδιά αυτά πρώτα θα πρέπει να βοηθούνται σε επίπεδο πραξιακό, στη συνέχεια σε εικονιστικό και τέλος σε συμβολιστικό επίπεδο. Σημειώνεται πως στόχος των εκπαιδευτικών είναι η «βήμα-βήμα» εκπαίδευση τους στο επίπεδο των μαθηματικών εννοιών από το συγκεκριμένο στο πιο αφηρημένο. Έτσι τα παιδιά θα πρέπει να έχουν κατανοήσει πλήρως τους κανόνες της αριθμητικής καθώς και την προπαίδεια για να είναι σε θέση να τα εφαρμόσουν στην μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία. (Αγαλιώτης, 2000).
 - ✚ Αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου οι μαθητές συναντούν δυσκολίες σχετικά με τον τρόπο διατύπωσης των εκφωνήσεων των μαθηματικών προβλημάτων. Μια αποτελεσματική μέθοδος βελτίωσης της δυσκολίας αυτής είναι ο σχολιασμός των δεδομένων και ζητούμενων τόσο από το δάσκαλο όσο και από τον μαθητή, με σκοπό να βοηθηθούν οι δεύτεροι ως προς την συγκρότηση κατάλληλων για την περίπτωση εκφωνήσεων. (Αγαλιώτης, 2000).
 - ✚ Βοηθητικό παράγοντα σε αυτή την προσπάθεια που καταβάλλουν τα παιδιά με δυσαριθμησία, αποτελεί η συσχέτιση των μαθηματικών εννοιών με τα δεδομένα της καθημερινότητάς τους, έτσι ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν με πιο πρακτικό τρόπο την μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων. Σημαντικό κίνητρο για την πραγμάτωση του παραπάνω αποτελεί η στήριξη των μαθητών αυτών τόσο από το εκπαιδευτικό όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον. Πρόκειται δηλαδή για μια αμφίδρομη προσπάθεια βελτίωσης των αδυναμιών των μαθητών, μέσω παροχής κινητήριων και διαφορετικών μεθόδων και τεχνικών μάθησης. Απαραίτητη κρίνεται η συνεχής παρακολούθηση των μαθητών αυτών από τους εκπαιδευτικούς, τόσο με σκοπό την βελτίωση των αδυναμιών των μαθητών, όσο και για την διατήρηση και ενίσχυση των ήδη αποκτημένων γνώσεων. (Αγαλιώτης, 2000). Για παράδειγμα, μια άσκηση στην οποία θα μπορούσε να υποβληθεί το παιδί είναι ο υπολογισμός της πράξης $1+1=$ τα άνω άκρα, $2+2=$ τα πόδια ενός τετράποδου ζώου, $4+4=$ τα πόδια μιας αράχνης, $5+5=$ τα δάχτυλα των χεριών μας, $10+10=$ συνολικά τα δάκτυλα του σώματός μας κ.α.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, πως η διαμόρφωση ενός θεραπευτικού πλάνου για κάθε μαθητή θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνδυαστικό ήτα μεθόδων μάθησης, προσαρμοστικότητα στα μέτρα του κάθε μαθητή καθώς και από διαλλακτικότητα σε σχέση με την αποδοχή των απαντήσεων που δίνει το κάθε παιδί. Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές θα πρέπει να στηρίζονται και να ενθαρρύνονται τόσο από το σχολικό τους περιβάλλον όσο και από τον οικογενειακό τους περίγυρο, με σκοπό να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να βελτιώσουν ή ακόμα και να ξεπεράσουν τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

1.5 ΟΙ ΕΙΔΙΚΟΙ ΠΟΥ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.5.1 ΔΙΑΓΝΩΣΗ

1.5.1.1 Παιδίατρος

Ο ρόλος του παιδίατρου στην διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι πολύ σημαντικός καθώς παρέχει πληροφορίες σχετικά με την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Συγκεκριμένα μέσω ερωτήσεων αλλά και συλλογής πληροφοριών ο ίδιος καταφέρνει να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη διάγνωση για κάθε παιδί.

Έτσι ο ίδιος ενημερώνεται από τη μητέρα όσον αφορά:

- ✚ Την κύησή της: αν ήταν ομαλή, αν κατανάλωνε ουσίες ή φάρμακα, η έκθεση σε ακτινοβολία
- ✚ Τοκετός: το είδος του, και η διάρκεια
- ✚ Σωματομετρικά στοιχεία: βάρος νεογνού, περίμετρος κεφαλής κατά την γέννηση
- ✚ Περιγεννητική περίοδος: πληροφορίες για το APGAR SCORE (καρδιακή συχνότητα, αναπνοή, μυϊκός τόνος, χρώμα μωρού, αντίδραση σε εξωτερικά ερεθίσματα), παρουσία κακώσεων, χορήγηση οξυγόνου στο νεογνό, αν νοσηλεύτηκε σε θερμοκοιτίδα
- ✚ Είδος διατροφής: θηλασμός ή τεχνητή διατροφή
- ✚ Αν έχει νοσήσει (ίκτερος, ωτίτιδα), αν έχει τραυματιστεί ή αν έχει εισαχθεί σε χειρουργείο
- ✚ Εμβόλια: το είδος, την χρονολογία και τυχόν επιπλοκές που δημιούργησε στο παιδί

Τέλος, ο παιδίατρος θα πρέπει να λάβει πληροφορίες από την μητέρα σχετικά με το ιστορικό της οικογένειας, αν δηλαδή εμφανίσει κάποιος συγγενής τα παραπάνω συμπτώματα ή αν αντιμετώπιζαν οι ίδιοι μαθησιακά προβλήματα. Σε πολλές περιπτώσεις λόγω κληρονομικότητας, τα παιδιά εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η λήψη οικογενειακού ιστορικού. (Κυριακοπούλου Χ., 2013).

Επιπροσθέτως, ο παιδίατρος είναι αρμόδιος για την χορήγηση διαγνωστικών τεστ κατά την προσχολική ηλικία. Ένα από αυτά είναι το **A' τεστ** όπου αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να φοιτήσει στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και χορηγείται στα παιδιά ηλικίας έως 6 ετών. Σκοπός της χορήγησης του τεστ είναι η έγκαιρη διάγνωση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών ούτως ώστε να αντιμετωπιστούν άμεσα τυχόν δυσκολίες τόσο σε μαθησιακό επίπεδο όσο και σε ψυχολογικό. Η κατάλληλη ηλικία χορήγησής του είναι 5 έως 6 μήνες πριν φοιτήσει το παιδί στο σχολείο έτσι ώστε να εντοπιστούν οι δυσκολίες του και να αντιμετωπιστούν στα πλαίσια εξειδικευμένων και ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων για κάθε παιδί. Πρόκειται για ευχάριστες και διασκεδαστικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες πραγματοποιείται αξιολόγηση των αδυναμιών αλλά και δυνατοτήτων των παιδιών.

Το Α΄ τεστ αξιολογεί τέσσερις τομείς ικανοτήτων:

1. Κινητικές ικανότητες (απτική αναγνώριση σχημάτων με τα χέρια)
2. Γλωσσικές ικανότητες (ο τρόπος χειρισμού των λέξεων)
3. Επίπεδο προσοχής (αν παρουσιάζεται αφηρημένο ή ανήσυχο κατά τη διάρκεια χορήγησης του τεστ)
4. Η συμπεριφορά του παιδιού κατά την διάρκεια της αξιολόγησης

Ανάλογα με τα αποτελέσματα κάθε τεστ δημιουργούνται οι αντίστοιχες παρεμβατικές στρατηγικές με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι εκάστοτε δυσκολίες, έτσι ώστε να γίνει έγκαιρη πρόληψη έτσι ώστε τα παιδιά εισερχόμενα στο δημοτικό να έχουν 'καλύψει' τα κενά τους και τις αδυναμίες τους. (Στασινός, 1999).

Ένα ακόμη τεστ το οποίο μπορεί να χορηγηθεί από τον παιδίατρο είναι το τεστ πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας, το οποίο εξετάζει την νοητική ικανότητα του παιδιού (καταγραφή ανάπτυξης του παιδιού) αλλά και τις γενικότερες δεξιότητές του. (Ζακοπούλου, 2005). Συγκεκριμένα το τεστ αξιολογεί οκτώ ενότητες:

1. Ιχνογράφημα: αξιολόγηση γραφικών-κινητικών δεξιοτήτων, σώματος, χώρου και χρόνου.
2. Αναγνώριση εικόνων: αξιολόγηση του λεκτικού και νοητικού επιπέδου σε σχέση με την ηλικία του.
3. Οπτική διάκριση: αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού σχετικά με την σύγκριση, τη διάκριση, και τον εντοπισμό των διαφορών στοιχείων τα οποία έχουν τοποθετηθεί μαζί.
4. Πλευρικότητα: αξιολογεί την λεπτή και αδρή κινητικότητα, την δόμηση του σωματικού σχήματος, τον αισθητηριακό και κινητικό έλεγχο.
5. Αντιγραφή: αξιολογεί την ομαλή κινητικότητα, την οπτική αναπαράσταση, την οργάνωση της γραφής.
6. Γραφή ονόματος: αξιολογεί την ετοιμότητα του παιδιού να επεξεργάζεται δραστηριότητες με σταθερότητα κινήσεων, ευχέρεια, γνώση των γραφημάτων και της σωστής τοποθέτησης των λέξεων στο χαρτί.
7. Ηχητική διάκριση: αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών σχετικά με την αποκωδικοποίηση ακουστικών ερεθισμάτων όπου απεικονίζονται στο γραπτό λόγο. Επίσης αξιολογεί την ικανότητα νοηματικής αναπαράστασης των ερεθισμάτων ως λέξεων, οι οποίες έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο.
8. Αντιστοίχιση λεκτική- οπτική: αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών να ομαδοποιούν ίδια αντικείμενα, αλλά και να διαφοροποιεί εκείνα που δεν ταιριάζουν μεταξύ τους αντίστοιχα.

1.5.1.2 Νευρολόγος

Η έγκαιρη διάγνωση των διαταραχών μάθησης είναι το κλειδί για την επιτυχή οργάνωση ενός θεραπευτικού προγράμματος, το οποίο θα είναι εξειδικευμένο για τις ανάγκες κάθε παιδιού. Ένας ειδικός που σχετίζεται άμεσα με την διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι ο νευρολόγος.

Ο ειδικός αυτός εξετάζει την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών από νευρολογικής πλευράς. Συγκεκριμένα, πραγματοποιεί ένα ηλεκτροεγκεφαλογράφημα στο παιδί με σκοπό να διερευνήσει την εγκεφαλική δραστηριότητα του εγκεφάλου κι έτσι να εντοπίσει την πηγή εμφάνισης των δυσκολιών στη μάθηση. Η παραπάνω διαδικασία δίνει απαντήσεις στα ερωτήματα σχετικά με την αιτία εμφάνισης των Μ.Δ. καθώς οι παραδοσιακές μέθοδοι απεικόνισης αδυνατούν να παράσχουν τις κατάλληλες πληροφορίες, έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα.

Ο νευρολόγος θα πρέπει να εντοπίσει διαφορές στην εγκεφαλική λειτουργία των παιδιών σε σχέση με τα υπόλοιπα τα οποία δεν εμφανίζουν μαθησιακά προβλήματα, ως προς την μείωση δραστηριότητας στο μετωπιαίο λοβό, που σχετίζεται με τις καθυστερήσεις ανάπτυξης. Επίσης θα πρέπει να εξεταστούν τυχόν ελλείματα σε οπτικό και ακουστικό επίπεδο καθώς επίσης και δυσλειτουργίες σε συγκεκριμένα εγκεφαλικά μέρη, όπως η παρεγκεφαλίδα. (Ι. Μιχελogiάννη και Μ. Τζενάκη, 2000). Η παραπάνω διαδικασία δίνει λύσεις στα ερωτήματα σχετικά με τους λόγους εμφάνισης των αναπτυξιακών διαταραχών στο λόγο, όπως τα μαθησιακά προβλήματα -η δυσλεξία, ΔΕΠΥ, διάσπαση προσοχής.

1.5.2. ΘΕΡΑΠΕΙΑ

1.5.2.1. Εκπαιδευτικός

Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των μαθησιακών Δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, καθώς είναι εκείνοι οι οποίοι έρχονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μαζί τους και κατ' επέκτασιν γνωρίζουν τις αδυναμίες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή ξεχωριστά. Έτσι παρακάτω παρουσιάζονται οι σημαντικότερες οδηγίες και χρήσιμες συμβουλές τις οποίες θα πρέπει να ακολουθήσουν οι δάσκαλοι προκειμένου να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν τον τρόπο εκπαίδευσης στα μέτρα των μαθητών αυτών. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει:

- ✚ Να εκτελούν σαφείς και κατανοητές ερωτήσεις προκειμένου να γίνονται πλήρως αντιληπτές από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αρκετές είναι οι φορές όπου αναγκαία κρίνεται η επανάληψη των εντολών και ερωτήσεων, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι πληροφορίες είναι αρκετά σύνθετες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποπροσανατολίζονται κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα.
- ✚ Η ομαλή σύνδεση των νεοαποκτηθέντων γνώσεων με τις ήδη υπάρχουσες αποτελεί καθήκον του εκπαιδευτικού, καθώς με αυτόν τον τρόπο το παιδί καταφέρνει να τοποθετήσει τις πληροφορίες σε σωστή σειρά στο μυαλό του. Για να γίνει το παραπάνω εφικτό θα πρέπει να γίνει γνωστό στο δάσκαλο πως τα παιδιά έχουν αφομοιώσει τις παλιές πληροφορίες που έλαβαν.
- ✚ Να τονίσουν την αναγκαιότητα της ενεργής συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων καθώς και ομαδικών – συλλογικών τρόπων αλληλεπίδρασης, όπως είναι τα ομαδικά παιχνίδια και οι ομαδικές εργασίες-πρότζεκτ.
- ✚ Να επικεντρωθούν στην διδασκαλία που θα επιτρέπει στο μαθητή να συγκεντρώνεται ευκολότερα και να προσέχει κατά την ώρα της παράδοσης μαθήματος. Αυτό θα γίνει εφικτό μέσω μιας πιο εναλλακτικής διδασκαλίας όπως είναι η χρήση ενός κατανοητού γραπτού σχεδιαγράμματος του μαθήματος, η χρήση καθαρογραμμένων φυλλαδίων, η δημιουργία περιλήψεων των νεοαποκτηθέντων πληροφοριών ή ακόμη και η μαγνητοσκόπηση ενός κειμένου.
- ✚ Να παρέχουν στους μαθητές υλικό προς ανάγνωση το οποίο να έχει ενδιαφέρον και να είναι προσαρμοσμένο στο επίπεδό τους. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά με δυσκολίες αποκτούν ενδιαφέρον σχετικά με την απόκτηση γνώσεων και κατ' επέκτασιν με την μαθητική διαδικασία.
- ✚ Να παρέχονται γραπτές τις σημειώσεις σχετικά με τις ασκήσεις που τους έχουν ανατεθεί για το σπίτι, έτσι όταν ξεχνάνε σημαντικές πληροφορίες θα ανατρέχουν στις γραπτές οδηγίες.

- ✚ Να πραγματοποιούν προφορική την εξέταση των μαθητών, τόσο κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς όσο και στο τέλος μετά το πέρας των μαθημάτων.
- ✚ Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου καλό θα ήταν να μην δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα ορθογραφικά λάθη του παιδιού, αλλά στον τρόπο διατύπωσης των ιδεών του. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνεται προτροπή από τους δασκάλους να επανεξετάζουν τα γραπτά τους καθώς πολλές είναι οι φορές που οι μαθητές όντας αφηρημένοι ξεχνάνε είτε τονισμό είτε δεν τοποθετούν τα σωστά γράμματα όπου πρέπει.
- ✚ Να παρέχεται βοήθεια στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είτε από τον δάσκαλό τους είτε από τους συμμαθητές τους, πάντα με τρόπο διακριτικό και όχι υποτιμητικό. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά θα μπορέσουν να βοηθηθούν τόσο σε εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και σε ψυχολογικό, αφού θα νιώσουν τη σιγουριά που απαιτείται.
- ✚ Να επικρατεί ένα κλίμα συνεργατικότητας και συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Έτσι θα μπορούν οι δεύτεροι να ενημερώνονται σχετικά με την πρόοδο αλλά και τις αδυναμίες των παιδιών τους. (Μαυρομμάτη, 1995).

1.5.1.3 Ειδικός παιδαγωγός

Ένας ειδικός παιδαγωγός αποτελεί τον πυλώνα της θεραπευτικής διαδικασίας στην οποία θα υποβληθούν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακά προβλήματα. Οι θεραπευτικές δραστηριότητες που προετοιμάζονται από τους ειδικούς θα πρέπει να είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να καλύπτουν τα εκπαιδευτικά ελλείματα των μαθητών αυτών και κυρίως να αποτελούνται από εξατομικευμένα για κάθε παιδί διδακτικά σχεδιαγράμματα. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Σύμφωνα με το παραπάνω σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι η απλή πραγματοποίηση του μαθήματος αλλά η ενασχόληση με τις ανάγκες του μαθητή. Πρόκειται δηλαδή για μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, που στοχεύει στην μείωση ή και εξάλειψη των δυσκολιών μάθησης με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό αξιολογούνται οι μαθησιακές ικανότητες κάθε παιδιού με σκοπό τον σχεδιασμό ενός προγράμματος το οποίο θα αξιοποιεί τις δεξιότητες των μαθητών προς όφελός τους, με απώτερο σκοπό την ακαδημαϊκή επιτυχία. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, σχεδιάζονται ολιγομελή τμήματα μαθητών με παρόμοιες δυσλειτουργίες (μαθησιακές δυσκολίες), τα οποία λειτουργούν με βάση τυπικών αναλυτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά διαφοροποιούνται από την τυπική διδασκαλία καθώς διαμορφώνονται περισσότερο με βάση οπτικά μέσα, ούτως ώστε να μην κουράζονται οι μαθητές για να αποστηθίσουν ολόκληρα κείμενα. (Παντελιάδου, 2009). Ο τρόπος αυτός ενδείκνυται για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσλειτουργιών καθώς προσαρμόζεται περισσότερο στον τρόπο σκέψης των παιδιών αυτών, με αποτέλεσμα τα ίδια να καταφέρουν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις απ' ό,τι θα προσκόμιζαν αν παρακολουθούσαν το μάθημα σε μια κανονική τάξη.

Επίσης ένας ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, με σκοπό να ενημερώνει ο ένας τον άλλο για τις επιδόσεις των παιδιών αλλά και για τη δημιουργία μεθόδων που θα διευκολύνουν την διαδικασία της μάθησης για τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες. Ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να επικεντρωθεί στην διευκόλυνση της εκτέλεσης των εργασιών για το σπίτι, με τους παρακάτω τρόπους:

- ✚ Να επισημαίνει την συνεργασία μεταξύ των ίδιων και των γονιών, τονίζοντας πως το αποτέλεσμα της θεραπευτικής δραστηριότητας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αμφίδρομη επικοινωνία τους. (Klingner & Vaughn, 2002, Zigmond & Baker, 1997).
- ✚ Να αναθέτει στους μαθητές όσο το δυνατόν πιο ευνόητες εργασίες για το σπίτι των οποίων τη στρατηγική θα επεξηγεί αναλυτικά, παρέχοντάς τους έτσι σημειώσεις οι οποίες θα αποτελούν κινητήριους άξονες
- ✚ Να προσαρμόζει τις εργασίες των μαθημάτων γενικής εκπαίδευσης στα μέτρα των μαθητών αυτών (Pribble, 1993).
- ✚ Να στηρίζει τόσο εκπαιδευτικά όσο και ψυχολογικά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα.

1.5.1.4 Εργοθεραπευτής

Η κινητική διαδικασία είναι ζωτικής σημασίας για όλα τα έμβια όντα, καθώς μέσω αυτής οι άνθρωποι καταφέρνουν να ικανοποιήσουν τις βιολογικές αλλά και δευτερεύουσες ανάγκες τους. (Taylor, 1984). Πέραν αυτού οι άνθρωποι χρειάζονται την κίνηση για ένταξη σε κοινωνικά σύνολα καθώς επίσης και στην συμμετοχή σε αθλήματα είτε ομαδικά είτε ατομικά. Ειδικότερα για τα παιδιά η συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια, τα οποία απαιτούν κίνηση είναι ζωτικής σημασίας καθώς το παιχνίδι είναι ο πιο κοινός τρόπος κοινωνικοποίησης για τα παιδιά.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η απώλεια κινητικής ικανότητας για τα παιδιά θα δημιουργήσει προβλήματα στα ίδια, καθώς με το να μένουν αμέτοχα σε δραστηριότητες που θα οργανώνονται από το σχολείο, δεν κοινωνικοποιούνται, αντιθέτως παραγκωνίζονται, δημιουργώντας τους το αίσθημα της διαφορετικότητας. (Taylor, 1984). Υπάρχει και μια άλλη κατηγορία παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα πιο ήπια ως προς την λειτουργικότητά τους, όπως δυσκολίες στην αδρή και λεπτή κινητικότητά, να μην αναγνωρίζει αντικείμενα χωρίς να τα βλέπει, να του πέφτουν πράγματα από το χέρι του, να μην κάνει καλά γράμματα, να μην είναι σε θέση να παραμείνει στη θέση του για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αξίζει να σημειωθεί πως οι κινητικές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με μαθησιακά προβλήματα. (Άννα Δάλλα, 2016).

Για τον παραπάνω λόγο, χρήσιμη θα ήταν η συμβολή του εργοθεραπευτή στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που σχετίζονται με την κίνηση, τόσο την αδρή όσο και την λεπτή. Πιο συγκεκριμένα ο θεραπευτής θα πρέπει να ασχοληθεί με την απτική δυσλειτουργία του παιδιού, δηλαδή να δημιουργήσει δραστηριότητες που βελτιώνουν την ικανότητά του να αναγνωρίζει αντικείμενα πιάνοντάς τα, χωρίς όμως να έχει οπτική επαφή, να σχηματίζει ο ειδικός γράμματα σε μέρη του σώματός του όπου δεν θα βλέπει όπως π.χ. η πλάτη του και να πρέπει το παιδί να αναγνωρίσει το γράμμα. (Άννα Δάλλα, 2016).

Επίσης μια άλλη καλή δραστηριότητα για την βελτίωση του εύρους αλλά και του τρόπου κίνησης των άκρων των παιδιών είναι η ενδυνάμωση των δακτύλων τους, με σκοπό να αποκτήσουν καταληπτή γραφή. Πιο συγκεκριμένα, ο εργοθεραπευτής εφαρμόζει την μέθοδο με τα κέρματα, όπου το παιδί θα πρέπει να τοποθετήσει μερικά κέρματα στο ένα του χέρι και να τα πάρει ένα-ένα με το άλλο χρησιμοποιώντας μόνο τον δείκτη και τον αντίχειρά του. Μια άλλη δραστηριότητα είναι η εκμάθηση δεσίματος των κορδονιών καθώς επίσης και η διαδικασία βιδώματος και ξεβιδώματος βάζων, μπουκαλιών κλπ. (Άννα Δάλλα, 2016).

Επιπροσθέτως, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά όσον αφορά την εκμάθηση της παραμονής σε ένα μέρος για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ο θεραπευτής καλό θα ήταν να δημιουργήσει δραστηριότητες που να βελτιώνουν την οργάνωση του, την συγκέντρωση, να γίνει εκμάθηση διαχείρισης του χρόνου του και της συγκέντρωσής του καθώς επίσης και να μάθουν να ακούν μουσικές οι οποίες τους χαλαρώνουν και τους κάνουν να συγκεντρώνονται. (Άννα Δάλλα, 2016).

Για την αποτελεσματική θεραπεία των μαθητών αυτών, αναγκαία κρίνεται η συμμετοχή των γονιών στη διαδικασία αυτή. Η συνεργασία των οποιωνδήποτε θεραπευτών με το στενό οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού αποτελεί θεμέλιο για την θετική έκβαση των δραστηριοτήτων στις οποίες θα υποβάλλονται οι μαθητές.

1.5.1.5 Παιδοψυχολόγος

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι μια διαδικασία η οποία απασχολούσε ήδη από τον περασμένο αιώνα τους ειδικούς της εποχής. Η Γαλλία ήταν η χώρα στην οποία δημιουργήθηκαν τα πρώτα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα υποστήριξης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, το 1948, απαρτιζόμενα από παρόμοιο αριθμό ειδικοτήτων όπου ασχολούνταν με τα παιδιά με τα κέντρα στις μέρες μας. Με το πέρασμα των χρόνων εντάχθηκαν στην ομάδα των ειδικών και οι παιδοψυχίατροι-παιδοψυχολόγοι, το 1956. (Decobert, 1967).

Διάγνωση: Η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών από έναν παιδοψυχολόγο πραγματοποιείται στα πλαίσια χορήγησης κάποιων τεστ που ελέγχουν το νοητικό δυναμικό του παιδιού (IQ). Τα διάφορα τεστ ελέγχουν πέρα από τη νοητική ικανότητα των παιδιών, 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). (Παντελιάδου, 2009).

WISC: Ένα από τα πιο γνωστά τεστ είναι το Wisc το οποίο μέσω δραστηριοτήτων αποδίδει τις νοητικές ικανότητες κάθε μαθητή και αποτελείται από 13 κλίμακες οι οποίες αξιολογούν τη γενική νοημοσύνη καθώς και την πρακτική και λεκτική ικανότητά τους. Συνήθως χορηγείται σε παιδιά ηλικίας από 6 έως 16 ετών.

Η αξιολόγηση της νοημοσύνης των παιδιών πραγματοποιείται στα παρακάτω επίπεδα:

1. Σε εκείνο των 13 κλιμάκων (αξιολόγηση για τον εντοπισμό ενδοατομικών διαφορών) όπου γίνεται αναλυτική παρουσίαση του βαθμού κάθε κλίμακας καθώς και της νοητικής ηλικίας κάθε παιδιού, η οποία απεικονίζεται σε έτη και μήνες.
2. Στο επίπεδο της γενικότερης νοημοσύνης του παιδιού, η οποία προκύπτει από το άθροισμα των αποτελεσμάτων 10 κλιμάκων για την δημιουργία ενός δείκτη, του πηλίκου δηλαδή της γενικής νοημοσύνης.

CELF test: Πρόκειται για ένα ευέλικτο τεστ το οποίο αποτελείται από διάφορα άλλα μικρότερα, αυτόνομα τεστ τα οποία έχουν σκοπό την αξιολόγηση των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, προσδιορίζοντας τη φύση της διαταραχής. Αποτελείται από τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης και χορηγείται σε μαθητές οι οποίοι έχουν προδιάθεση για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Με τη διαδικασία αυτή πέραν από το ότι γίνονται γνωστές οι αδυναμίες αλλά και οι ικανότητες των παιδιών στους ειδικούς, οι μαθητές βοηθούνται στην διαδικασία ομαλής ένταξης στο σχολικό περιβάλλον αλλά και της συμμετοχής την ώρα του μαθήματος.

Πιο συγκεκριμένα το self διαχωρίζεται σε μικρότερα έντυπα αξιολόγησης, τα οποία είναι ικανά να χρησιμοποιηθούν για την διάγνωση των σχολικών αδυναμιών των παιδιών. Έτσι το τεστ αυτό συμπεριλαμβάνονται οι τίτλοι κάθε υποκατηγορίας αξιολογητικού φυλλαδίου, η ηλικία σύμφωνα με την οποία πρέπει να χορηγούνται, ο σκοπός κάθε τεστ και τέλος η μορφή κάθε δραστηριότητας που εμπεριέχεται στα φυλλάδια. Με την διεξοδική αυτή διάγνωση γίνονται αντιληπτές οι μαθητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά καθώς και οι δυνατότητές τους. (Leaders Project, 2014).

Τεστ Προσωπικότητας α) Το Τεστ Θεματικής Αντίληψης (Thematic Apperception Test T.A.T.). Αποτελείται από 31 ασπρόμαυρες κάρτες που δίνονται στον εξεταζόμενο για να φτιάξει μια ιστορία και πραγματοποιείται μόνο σε άτομα που έχουν συμπληρώσει το 7^ο έτος της ηλικίας τους. Μέσα από τις ιστορίες αυτές γίνονται αντιληπτή η φαντασία των παιδιών, τα συναισθήματα, η σκέψη αλλά και τα βιώματα. Δημιουργήθηκαν παραλλαγές που χρησιμοποιούνται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Bellock, 1975).

β) Το τεστ σχεδιασμού ανθρώπου. Χρησιμοποιείται σήμερα για την αξιολόγηση της ιδιοσυγκρασίας και της νοημοσύνης των παιδιών. Όταν εφαρμόζεται στα άτομα τους ζητείται να απεικονίσουν στο χαρτί έναν άνθρωπο όπως τον φαντάζεται εκείνος, χωρίς να παρέχονται σε αυτόν συγκεκριμένες οδηγίες. και της νοημοσύνης και της προσωπικότητας (Bellock, 1975).

Θεραπεία: Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια κατηγορία διαταραχών λόγου η οποία απαιτεί πολυπαραγοντική προσέγγιση τόσο από τους εκπαιδευτικούς, ειδικούς παιδαγωγούς, λογοπεδικούς, εργοθεραπευτές, όσο και από θεραπευτές ψυχικής υγείας. Είναι σημαντικό να παρακολουθείται συστηματικά η ψυχολογική κατάσταση των μαθητών αυτών, καθώς αυτή αποτελεί την δομή της ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους και στο μέλλον ως ενήλικες. Πιο συγκεκριμένα, η μη έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να οδηγήσουν το παιδί σε συναισθηματική φόρτιση για το λόγο ότι δεν είναι ικανά να ανταπεξέλθουν στα μαθητικά τους καθήκοντα όπως οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης τους. Ως συνέπεια του παραπάνω τα παιδιά απογοητεύονται από τον εαυτό τους με αποτέλεσμα να μην προσπαθούν για μια επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία στο μέλλον. (Chillant, 1987).

Αρκετές φορές τα μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζονται σε ένα μαθητή μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα συμπεριφοράς εντός του οικογενειακού αλλά και σχολικού χώρου. Το παραπάνω δεν αποκλείει το ενδεχόμενο εμφάνισης διαταραχών συμπεριφοράς εξαιτίας της ύπαρξης των δυσκολιών στη μάθηση, πράγμα που εγκυμονεί έναν φαύλο κύκλο. (Decobert, 1967). Εκτός από τα προβλήματα συμπεριφοράς οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να προκαλέσουν ψυχικές διαταραχές στα παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με τις δυσλειτουργίες αυτές. Παρά το γεγονός αυτό πολλές φορές η εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών δε σημαίνει απαραίτητα πως θα παρουσιαστούν ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα το παιδί, πράγμα που ποικίλει ανάλογα με τον βαθμό σοβαρότητας των δυσκολιών αυτών.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα θα πρέπει να λάβουν θεραπεία η οποία θα χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία πολλών παιδοκεντρικών ειδικοτήτων, όπως ψυχολόγος, ειδικός παιδαγωγός, κοινωνικός λειτουργός και εργοθεραπευτή. Αρκετές φορές τα παιδιά καταφέρνουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την πάροδο του χρόνου, ενώ άλλα μαθαίνουν να πορεύονται με αυτές, πράγμα που εξαρτάται από την φύση των δυσλειτουργιών του καθενός. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να προετοιμαστούν από τους ειδικούς ειδικά προγράμματα αντιμετώπισης εξατομικευμένα για τις δυσκολίες κάθε παιδιού, έτσι ώστε να πετύχουν οι θεραπευτικές δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν. (Chilliant, 1987).

1.5.2.5 Λογοθεραπευτής

Μια από τις σημαντικότερες ανθρώπινες ανάγκες είναι η διαδικασία της επικοινωνίας. Σύμφωνα με αυτήν τα άτομα ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις και γενικότερα είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν με τον περίγυρό τους. Όπως γίνεται αντιληπτό οι επικοινωνιακές δεξιότητες κάθε ατόμου σχετίζονται τόσο με τη νοημοσύνη του όσο και με την ιδιοσυγκρασία του. Υπάρχουν περιπτώσεις ανθρώπων οι οποίοι εξαιτίας της ύπαρξης κάποιου νευρολογικού, κληρονομικού ή άλλου γενετικού προβλήματος δεν μπορούν να εκφραστούν ή να μάθουν, πράγμα το οποίο χρήζει Λογοθεραπευτικής παρέμβασης. (Κουλούντζου, 2014).

Ο ρόλος ενός λογοπεδικού σχετίζεται με την πρόληψη, τη διαφοροδιάγνωση-διάγνωση, τη θεραπεία και τέλος την συνεργασία με άλλους ειδικούς της διεπιστημονικής ομάδας.

Πρόληψη:

Ένας λογοθεραπευτής θα πρέπει να συμβουλεύει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς σχετικά με την πρόληψη τυχόν δυσκολιών στη μάθηση. Συγκεκριμένα, έχει άμεση σχέση με τις παρακάτω διαδικασίες:

- 1) Εκπαίδευση
- 2) Ενημέρωση
- 3) Έγκαιρη διάγνωση τυχόν διαταραχών
- 4) Παρέμβαση εξειδικευμένη για τις ανάγκες κάθε παιδιού

Διάγνωση και διαφοροδιάγνωση:

Ένας λογοθεραπευτής αξιολογεί την ικανότητα των μαθητών όσον αφορά τον γραπτό λόγο (γραφή, ανάγνωση), τον προφορικό τους λόγο (ομιλία και ακουστικές δεξιότητες), αδρή - λεπτή κινητικότητα και τέλος την οργάνωση. Η διάγνωση πραγματοποιείται μέσω άτυπων φυλλαδίων αξιολόγησης όπου περιέχουν διάφορα αντικείμενα της καθημερινότητας, μέσω βιβλίων, καρτών, παιχνιδιών αλλά και μέσω τυπικών εντύπων όπως για παράδειγμα το τεστ 'Αθηνά'. Επίσης η αξιολόγηση πραγματοποιείται και σε επίπεδο παρατήρησης της συμπεριφοράς του παιδιού, μέσω της συζήτησης ή του παιχνιδιού. (Κουλούντζου, 2014).

Θεραπεία:

Σε περίπτωση που ένας μαθητής διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες προετοιμάζεται από τον λογοπεδικό ένα θεραπευτικό πρόγραμμα εξειδικευμένο στις ελλείψεις του κάθε παιδιού. Η δραστηριότητα αυτή θα περιέχει ασκήσεις ανάγνωσης, φωνολογικής ενημερότητας, εξάσκηση προφορικού και γραπτού λόγου. (Κουλούντζου, 2014).

Ένας λογοθεραπευτής θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από εφευρετικότητα καθώς η συμπεριφορά και οι αντοχές του καθενός διαφέρουν από παιδί σε παιδί. Επίσης τα συμπτώματα που παρουσιάζει κάθε παιδί είναι διαφορετικά το ένα από το άλλο οπότε ο ίδιος θα πρέπει να προετοιμάζεται κατάλληλα πριν πραγματοποιήσει συνεδρία με κάθε παιδί. (Κουλούντζου, 2014).

Σκοπός του ειδικού είναι να καταφέρει να μεταδώσει στο παιδί την έννοια της γενίκευσης. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει το παιδί να είναι σε θέση να γενικεύει τις γνώσεις του στην καθημερινότητά του, τόσο σε επίπεδο αυτοεξυπηρέτησης, λειτουργικότητας όσο και σε επίπεδο γνωστικό. (Κουλούντζου, 2014).

Είναι σημαντική η έγκαιρη αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών από μικρή ηλικία καθώς όσο μεγαλώνουν τα παιδιά αλλάζουν και οι γλωσσικές απαιτήσεις, πράγμα που σημαίνει πως η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται όλο και δυσκολότερη. Σε περίπτωση που δεν γίνει αξιολόγηση και θεραπεία σε παιδική ηλικία, ως έφηβοι οι μαθητές αυτοί θα βρεθούν αντιμέτωποι με την ακαδημαϊκή αποτυχία και τη σχολική φοβία. (Κουλούντζου, 2014).

Αξίζει να σημειωθεί πως το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας μιας θεραπευτικής διαδικασίας είναι η συμμετοχή της οικογένειας. Αυτό σημαίνει πως οι γονείς ή και τα μεγαλύτερα αδέρφια θα πρέπει να ενδιαφέρονται για την σχολική αλλά και ψυχολογική πορεία των παιδιών, αλλά και να τα βοηθούν με τον τρόπο τους ο καθένας. (Κουλούντζου, 2014).

Συνεργασία με άλλους ειδικευμένους της θεραπευτικής ομάδας:

Ένας λογοθεραπευτής καλό θα πρέπει να συνεργάζεται διαρκώς με τους υπόλοιπους ειδικούς της διεπιστημονικής ομάδας, προκειμένου να ενημερώνει ο ένας τον άλλο σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών που παρακολουθούντα. Οι ειδικοί που απαρτίζουν την ομάδα είναι ο λογοθεραπευτής, εργοθεραπευτής, ψυχολόγος, ειδικός παιδαγωγός, δάσκαλοι και τέλος οι γονείς. Οι τελευταίοι είναι πολύ σημαντικό να συμμετέχει ενεργά στην θεραπευτική δραστηριότητα των παιδιών καθώς εκείνοι είναι σε καθημερινή αλληλεπίδραση μαζί τους, πράγμα που σημαίνει πως με βάση τα προγράμματα αποκατάστασης που παρέχεται από τον λογοπεδικό, θα μπορούν να τα βοηθούν ως προς την εκτέλεσή τους. (Κουλούντζου, 2014).

Τέλος ο λογοθεραπευτής οφείλει να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό του παιδιού προκειμένου να εξελίξει τεχνικές εκπαίδευσης προσαρμοσμένες στις ανάγκες του κάθε παιδιού, που αντιμετωπίζει Μαθησιακές Δυσκολίες. Μπορεί δηλαδή να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό ως προς την οργάνωση του τρόπου παράδοσης του μαθήματος, ή της στρατηγικής επίλυσης ασκήσεων εν ώρα μαθήματος. (Κουλούντζου, 2014).

2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

2.1 Η ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η εξέλιξη των παιδιών αποτελεί μια πολύπλοκη και πολυπαραγοντική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται οι γνωστικοί, κοινωνικοί και συναισθηματικοί παράγοντες. Οι μαθητές λοιπόν θα πρέπει να αναπτύξουν ομαλά τους τομείς αυτούς στη ζωή τους, προκειμένου να δημιουργήσουν μια υγιή προσωπικότητα τόσο στο επίπεδο των σπουδών τους όσο και στη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες. Σε περίπτωση που τα επίπεδα αυτά δεν ακολουθήσουν φυσιολογική πορεία εξέλιξης, τότε δημιουργούνται στο παιδί δυσκολίες προσαρμοστικότητας, εκμάθησης και γενικότερα προβλήματα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους. (Erikson, 1980, Piaget, 1983).

Το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών, θα πρέπει να διερευνηθεί τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναγκών όσο και από την πλευρά των κοινωνικών – συναισθηματικών παραμέτρων. Η κατάθλιψη, το άγχος, η ανησυχία, οι φοβίες αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες των συναισθηματικών διαταραχών με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωποι οι μαθητές αυτοί. Σύμφωνα με τους Rutter (1965) και Ackenbach (1978), οι διαταραχές συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν αποτελούνται από τις εσωτερικευμένες και τις εξωτερικευμένες διαταραχές. Οι πρώτες σχετίζονται με την εκδήλωση των δυσκολιών σε επίπεδο που δεν επηρεάζει τους άλλους, όπως για παράδειγμα τα ψυχοσωματικά προβλήματα, οι κρίσεις πανικού, οι φοβίες, η κατάθλιψη και άλλα ψυχικά νοσήματα. Οι δεύτερες έχουν να κάνουν με την επιθετική συμπεριφορά και την παραβατικότητα, πράγμα διαφορετικό από την προηγούμενη κατηγορία ατόμων αφού τα άτομα αυτά εκτός από την δική τους ηρεμία, διαταράσσουν και των γύρων τους.

Η προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον πολλές φορές τυγχάνει να μην είναι ομαλή και ειδικά στις περιπτώσεις των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Η ένταξή τους σε ένα περιβάλλον μακριά από την προστασία του οικογενειακού περιγύρου καθιστά το παιδί ευάλωτο, καθώς είναι αντιμέτωπο για πρώτη φορά στη ζωή του με έναν διαφορετικό κόσμο, τον σχολικό. Όταν γίνει αυτό, αυτομάτως οι απαιτήσεις των γονιών αυξάνονται απέναντι στα παιδιά τους καθώς προσδοκούν μια επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία για εκείνα, πράγμα που αυξάνει τα επίπεδα άγχους στο παιδί. Αυτό συμβαίνει καθώς οι μαθητές θέλουν σε κάθε περίπτωση να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες των γονιών τους και να τους αποδείξουν πως είναι ικανοί να τα καταφέρουν, με αποτέλεσμα να αυξάνονται συνεχώς τα επίπεδα στρες στο ίδιο. Σύμφωνα με μελέτες το ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες ανέρχεται στο 30% , πράγμα που σημαίνει πως θα βρεθούν αντιμέτωπα με τη σχολική αποτυχία. Αυτό εγκυμονεί δευτερεύοντα προβλήματα όπως είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών καθώς και η υιοθέτηση της άποψης πως δεν μπορούν να τα καταφέρουν και σε άλλους τομείς, ακόμα και σε κείνους που σημειώνουν επιτυχία. (Αδαμόπουλος, 2002).

Αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου ο περίγυρος των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα δεν μπορεί να αντιληφθεί το μέγεθος της ψυχολογικής πίεσης που δέχονται καθημερινά. Η πίεση αυτή αυξάνεται όταν η σχολική τους επίδοση δεν χαρακτηρίζεται επιτυχημένη, πράγμα που δημιουργεί στο παιδί απωθημένα σχετικά με τις γενικότερες ικανότητες του και το μέγεθος των δυνατοτήτων του. Οι δυσκολίες αυτές δυσχεραίνονται ακόμη περισσότερο όταν τα παιδιά δεν στηρίζονται ψυχολογικά από το οικογενειακό αλλά και το σχολικό τους περιβάλλον. Ορισμένοι μαθητές έχοντας υπόψιν τις δυσκολίες αυτές ως αποτέλεσμα της περιθωριοποίησής τους, καταφεύγουν σε ανάρμοστες συμπεριφορές όπως επιθετικότητα με σκοπό να τραβήξουν την προσοχή των συμμαθητών τους αλλά και των εκπαιδευτικών. Εκτός όμως από τις επιθετικές συμπεριφορές αρκετές φορές τα παιδιά κλείνονται στον εαυτό τους και δεν έχουν κοινωνικές σχέσεις, είτε εσκεμμένα για να τραβήξουν την προσοχή των υπολοίπων είτε ως φυσική αντίδραση που προήλθε από την απογοήτευση. (Αδαμόπουλος, 2002).

Σημαντικός παράγοντας στην πρόληψη των συμπεριφορών αυτών αλλά και των συναισθηματικών ελλειμμάτων, αποτελεί η έγκαιρη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος βρίσκεται σε καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μαθητές θα πρέπει να παρακολουθεί την εκπαιδευτική πορεία τους και να λαμβάνει υπόψιν του τις αδυναμίες του κάθε παιδιού, με σκοπό την δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλάνου. Οι θεραπευτικές δραστηριότητες στις οποίες θα υποβληθεί κάθε παιδί είναι εξατομικευμένες και ειδικά σχεδιασμένες για τα ελλείματα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Έτσι, αφού γίνει η πρώτη διάγνωση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να βρίσκεται σε επικοινωνία με τους γονείς τους με σκοπό την παραπομπή τους σε έναν ειδικό παιδαγωγό. Ο παιδοψυχολόγος επίσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξελικτική πορεία των μαθητών, αφού τα βοηθάει να ανακάμπτουν συναισθηματικά και ψυχολογικά. Αυτό αποτελεί και τον απώτερο σκοπό των διαφόρων θεραπειών, καθώς η συναισθηματική υγεία των παιδιών προηγείται από όλους τους προαναφερθέντες τομείς.

2.2 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες τόσο στην προσωπική όσο και στην ακαδημαϊκή τους πορεία, η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθηματική φόρτωση και ψυχολογικούς περιορισμούς. Το γεγονός εμφάνισης μαθησιακών προβλημάτων δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν μόνο από την πλευρά της ακαδημαϊκής αποτυχίας αλλά και του κοινωνικού περιορισμού όπως και της ψυχολογικής πίεσης που ασκείται στους μαθητές ανεξαρτήτου τάξης και ηλικίας. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006): Παρακάτω συνοψίζονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών με τέτοιου είδους δυσκολίες:

- ✚ Έντονο αίσθημα απογοήτευσης και απαισιοδοξίας για την επίτευξη των στόχων τους, ως αποτέλεσμα της σχολικής αποτυχίας. Τα παιδιά με αυτές τις δυσκολίες δεν αντιλαμβάνονται την έννοια της «επιμονής για την πραγμάτωση των επιθυμιών μου» καθώς είναι βαθιά πεπεισμένα πως σε κάθε τους βήμα караδοκεί η αποτυχία. Με άλλα λόγια δεν είναι διατεθειμένοι να προσπαθήσουν για τα πράγματα που τους ευχαριστούν, με αποτέλεσμα να υποκύπτουν σε έναν φαύλο κύκλο ματαιοδοξίας.
- ✚ Αισθάνονται ότι απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, ένας μαθητής δεν θα σηκώσει το χέρι του να δώσει απάντηση στο ερώτημα του δασκάλου γιατί πιστεύει πως η γνώμη του είναι λανθασμένη. Αυτό σχετίζεται με την δυσκολία τους γενικότερα στα μαθήματα κι έτσι υπάρχει το αίσθημα μιας συνεχούς ακύρωσης, από τους εκπαιδευτικούς. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006)
- ✚ Αγχώνονται και ανησυχούν σε υπερβολικό βαθμό για την απόδοσή τους στο μάθημα της γλώσσας περισσότερο από τα άλλα μαθήματα. Αυτό συμβαίνει καθώς παρουσιάζουν γλωσσικά ελλείματα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών ασκήσεων.
- ✚ Χαρακτηρίζονται τόσο από έλλειψη υπομονής όσο και επιμονής για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, λόγω της υποσυνείδητης πεποίθησης που έχουν αναπτύξει σχετικά με την αποτυχία τους, σε όλους τους τομείς. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006)
- ✚ Παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, πράγμα που τους εμποδίζει να πραγματοποιήσουν με επιτυχία τα σχέδιά τους. Αυτό έχει ως αφετηρία την σχολική τους αποτυχία η οποία θεωρείται η πρώτη δοκιμασία στην ζωή ενός ανθρώπου, οπότε έχουν συνδυάσει την ακαδημαϊκή τους αποτυχία ως αποτυχία στην μετέπειτα εξέλιξή τους ως επαγγελματίες.
- ✚ Σε μερικές περιπτώσεις εμφανής είναι η κοινωνική απομάκρυνση των παιδιών αυτών από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να κλείνονται ακόμη περισσότερο στον εαυτό τους.
- ✚ Η συγκεκριμένη ομάδα ατόμων που παρουσιάζουν τάσεις απομόνωσης, δεν περιορίζονται μόνο στην απόσυρση από τους συνομηλίκους τους αλλά και από τους ενήλικες, είτε αυτοί είναι γονείς είτε δάσκαλοι. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

- ✚ Υπάρχει και μια άλλη κατηγορία μαθητών οι οποίοι εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Τέτοια παραδείγματα είναι η επιθετικότητα προς τους συνομηλίκους τους αλλά και προς τους ενήλικες, η κακή διαγωγή τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Κατά γενική ομολογία, τα παιδιά αυτά όταν ενηλικιωθούν πολύ πιθανό είναι να προβούν σε πράξεις παραβατικές, όπως η ληστείες ή ακόμα και οι φόννοι. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η ειδική αυτή ομάδα μαθητών χρήζει ειδικής αγωγής και παρακολούθησης τόσο από ειδικούς παιδαγωγούς όσο και από παιδοψυχολόγους.

2.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ

Η εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών, η οποία ξεκινάει από μικρή ηλικία μπορεί να γίνει αιτία για την κοινωνική κριτική αλλά και την απομόνωση των μαθητών αυτών. Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις όπου τα άτομα που εμφανίζουν τέτοιου είδους προβλήματα, αντιμετωπίζονται με επιθετικότητα και απαξίωση τόσο από το οικογενειακό τους περιβάλλον, όσο και από το σχολικό. Το παραπάνω συμβαίνει καθώς τα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται οι μαθητές αυτοί τους συμπεριφέρονται ως διανοητικά καθυστερημένους και πολλές φορές τους αποκαλούν «χαζούς» ή «τεμπέληδες». (Ζακοπούλου, 2002). Τέτοιου είδους συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές αυτούς, κατά γενική ομολογία εγκυμονούν καταστάσεις εκδήλωσης σοβαρών ψυχολογικών νοσημάτων και τραυμάτων τα οποία με τη σειρά τους θα οδηγήσουν το άτομο είτε στην εσωστρέφεια είτε στην παραβατικότητα, στην ενήλικη ζωή του.

Η σημασία της εμφάνισης των διαταραχών συμπεριφοράς που οφείλονται στις μαθησιακές δυσκολίες, τονίστηκε με την αφετηρία διεξαγωγής ερευνών σχετικά με την κοινωνικότητα των μαθητών αυτών αλλά και με την ικανότητα προσαρμογής τους σε καταστάσεις πρωτόγνωρες, όπως η ένταξη για πρώτη φορά στο σχολικό περιβάλλον. Οι Fergusson και Lynskey (1997), σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν σχετικά με την ανάλυση της συμπεριφοράς των παιδιών με Μαθησιακά Ελλείμματα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όσο πιο νωρίς εμφανίζονται τα συμπτώματα των εκπαιδευτικών δυσκολιών στη ζωή των παιδιών, τόσο πιο πολλές είναι οι πιθανότητες εμφάνισης διαταραχών συμπεριφοράς. Επίσης παρατήρησαν πως όλοι οι μαθητές οι οποίοι παρουσίαζαν άγχος αλλά και υπερκινητικότητα κατά την παιδική τους ηλικία, στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους εμφάνιζαν παραβατική συμπεριφορά.

Τα παιδιά που εμφανίζουν Μαθησιακές ιδιαιτερότητες, κατά την έναρξη φοίτησής τους στο δημοτικό δυσκολεύονται αρκετά στη δημιουργία φίλων και γενικότερα στην ένταξή τους σε ένα σύνολο. Αυτό συμβαίνει καθώς δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τα πραγματολογικά και επικοινωνιακά στοιχεία της γλώσσας, με αποτέλεσμα να μην καταλαβαίνουν πώς να χειριστούν την κάθε περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, δεν προσεγγίζουν πρώτα τους συνομηλικούς τους για να ξεκινήσουν μια συζήτηση ή ένα παιχνίδι. Επίσης δεν λαμβάνουν μέρος σε συζητήσεις γιατί δεν έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες γλωσσικές ικανότητες έτσι ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν την άποψή τους. (Milne & Schmidt, 1996). Πολλές φορές δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν σωστά τα γλωσσικά αλλά και μη γλωσσικά μηνύματα από τον συνομιλητή τους, καθιστώντας δύσκολη της επικοινωνιακή προσαρμογή τους. Κάποιοι από αυτούς παρουσιάζονται αγενείς με έλλειψη ευαισθησίας καθώς δεν αφήνουν τον συνομιλητή τους να ολοκληρώσει την πρότασή του ή δεν κάνουν παύσεις στην ομιλία τους έτσι ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί διάλογος μεταξύ τους. (Μπούλια, 2014).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών είναι ότι μεταπηδάνε από το ένα θέμα στο άλλο χωρίς να ολοκληρώνουν το προηγούμενο προφανώς για τον λόγο ότι δεν μπορούν να συγκροτήσουν τις σκέψεις τους. Ακόμη ένα χαρακτηριστικό τους είναι το γεγονός της μη κατανόησης των αστείων των συνομιλητών τους ή των παρομοιώσεων. Κάποιες φορές οι μαθητές αυτοί δεν είναι σε θέση να θυμηθούν τους κανόνες ενός παιχνιδιού με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ακολουθηθεί ομαλή πορεία στη ροή του. Αυτός είναι και ένας ακόμη λόγος για τον οποίο τα παιδιά αυτά γίνονται θύματα της περιθωριοποίησης ή και της κριτικής. Οι λόγοι που μπορεί να αποτρέπουν το παιδί από τη συμμετοχή τους στα ομαδικά παιχνίδια είναι τα κινητικά προβλήματα που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς επίσης και τα ελλείμματα στον συντονισμό όπως και στη λεπτή και αδρή κινητικότητα. (Γκιόκα, 2014).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των μαθητών με Μαθησιακά ελλείμματα είναι το γεγονός της αδυναμίας τους να υπερασπιστούν τον εαυτό τους όταν βρίσκονται σε δυσάρεστες καταστάσεις και να μπορέσουν να ξεφύγουν μέσω δικαιολογιών, με σκοπό να μην αποκαλυφθούν. (Bryan, 1976). Αυτό συμβαίνει καθώς δεν έχουν την ικανότητα να προβλέψουν την κατάληξη μιας κοινωνικής περίπτωσης, έτσι ώστε να αναπτύξουν στρατηγικές συζήτησης που να αρμόζουν στην κάθε περίπτωση. Έτσι καταλήγουν να μην αναπτύσσουν κοινωνικό περίγυρο και φίλιες, για το λόγο ότι πιστεύουν πως θα γίνουν ο περίεργος της τάξης ή ακόμα χειρότερα ότι θα δεχθούν επιθετική συμπεριφορά από τους συνομήλικους τους, με αποτέλεσμα να κλείνονται περισσότερο στον εαυτό τους.

Εξαιτίας του γεγονότος ότι τα παιδιά με Μαθησιακά Προβλήματα δυσκολεύονται αρκετά στο να κατανοήσουν σωστά τις κοινωνικές συμπεριφορές των υπόλοιπων παιδιών, καταλήγουν απομονωμένα χωρίς την παρουσία φίλων και παρών. Πολλές είναι οι περιπτώσεις παιδιών όπου θεωρούν φίλους τους τους συμμαθητές τους που απλώς γνωρίζουν και μάλιστα όταν δεν λαμβάνουν την ανταπόκριση που θα ήθελαν απογοητεύονται. (Margalit & Levin-Alyagon, 1994). Επίσης μέχρι και στο τέλος των σχολικών τάξεων οι μαθητές αυτοί δεν έχουν δημιουργήσει ισχυρές σχέσεις φιλίας όπως συμβαίνει με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους. Τις περισσότερες φορές, ο περίγυρός τους, ο οποίος είναι ασταθής και συνεχώς μεταβαλλόμενος, αποτελείται είτε από παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν επίσης μαθησιακές Δυσκολίες είτε από μικρότερης ηλικίας άτομα. (Tur-Kaspa, Margalit & Most, 1999). Σαν φυσικό αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η δημιουργία αισθήματος ανασφάλειας και αβεβαιότητας από το παιδί σχετικά με τις δυνατότητές του πράγμα που μελλοντικά οδηγεί στην χαμηλή κοινωνική κατάταξή του σε σχέση με τους υπόλοιπους ανθρώπους. (Weiner & Schneider, 2002).

Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν Μαθησιακά προβλήματα απορρίπτονται κοινωνικά αλλά και από τους συμμαθητές τους, τρεις φορές περισσότερο από τους συνομήλικους τους. (Kavale & Forness, 1996, Ochoa & Palmer, 1991). Το παραπάνω εμφανίζεται τόσο στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και σε αυτό της δευτεροβάθμιας, γεγονός που επιβεβαιώνει την πεποίθηση πως ο «ρατσισμός» γενικότερα και ο «κοινωνικός ρατσισμός» ειδικότερα, δεν γνωρίζει ηλικίες. Έτσι τα παιδιά αυτά απομονώνονται από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους πράγμα που δημιουργεί προβλήματα στην έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό συμβαίνει καθώς η ανάθεση ομαδικών εργασιών απαιτούν συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με σκοπό να συνεισφέρουν όλα τα παιδιά στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που τους ανατίθενται. (Συγκολλίτου, 1997). Σαν αποτέλεσμα της απομόνωσης αυτής συνεπάγονται η καταφυγή σε εγκληματικές πράξεις, διακοπή της φοίτησης στο σχολείο, δυσκολίες στην προσωπική ανάπτυξη του παιδιού και η εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων. (Τσοβίλη, 2003).

Με βάση μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Κανδαράκη (2004) και Βασιλειάδη (2005) τα παιδιά που βρίσκονται αντιμέτωπα με τις δυσκολίες μάθησης κινδυνεύουν να παραγκωνιστούν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους αλλά και από τους εκπαιδευτικούς! Ο λόγος που οι δεύτεροι τους παραμελούν είναι γιατί ενδιαφέρονται για την γρήγορη παράδοση του μαθήματος μη προλαβαίνοντας να ασχοληθούν με τα ελλείμματα των δυσλεκτικών μαθητών. Από την άλλη πλευρά οι συνομήλικοί τους δεν τους επιλέγουν όταν πρόκειται να οργανώσουν ομαδικές δραστηριότητες, είτε για το λόγο ότι οι μαθητές αυτοί δεν είναι καλοί με την απομνημόνευση των κανόνων είτε για λόγους δημοτικότητας.

Λαμβάνοντας κάποιες έρευνες που έλαβαν χώρα, εξήχθη το συμπέρασμα πως ο τρόπος ένταξης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην ικανότητα προσαρμογής του μέσα σε αυτό, αλλά και στην αποδοχή τους από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Με άλλα λόγια η μη ομαλή απορρόφηση των μαθητών σε μια τάξη, είναι αποτέλεσμα του ελλιπούς ή και λανθασμένου τρόπου προσέγγισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Όταν για κάθε μαθητή με ιδιαιτερότητες δεν δημιουργείται ένα εξατομικευμένο και ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τότε η ακαδημαϊκή του πορεία ακολουθεί καθοδική πορεία, με αποτέλεσμα το παιδί να μην παρουσιάζει διάθεση για παρακολούθηση των μαθημάτων ή και απόσυρση την ώρα του μαθήματος. (Vaughn, Elbuam, Schumm & Hughes, 1998).

Σχετικά με την εφηβική και ενήλικη ζωή τους, οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν παλαιότερα ως μαθητές εξακολουθούν να τους ταλαιπωρούν αυτή τη φορά με τη μορφή χαμηλής αυτοπεποίθησης και ανασφαλειών. Συγκεκριμένα, ως ενήλικες δεν γίνονται κοινωνικά αποδεκτοί από τον περίγυρό τους για το λόγο ότι δεν είναι σε θέση να ερμηνεύουν κατάλληλα τα κοινωνικά ερεθίσματα και κατ' επέκταση να δρουν ανάλογα κάθε φορά, με τρόπο που να ταιριάζει σε κάθε περίπτωση. (Smith, 2004). Επίσης παρουσιάζουν μια γενικότερη ανωριμότητα σαν χαρακτήρες αλλά και σχετικά με τη λήψη αποφάσεων που αφορούν το μέλλον τους. Δεν χαρακτηρίζονται από επιμονή στους στόχους τους αλλά είναι ματαιόδοξοι και απαισιόδοξοι, μερικοί εμφανίζονται εγωκεντρικοί και άλλοι παρορμητικοί.

Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον (Hagell ,1992) συμπεράθηκε πως υπάρχουν κάποιοι ενήλικες που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες οι οποίοι κατηγορούν τον εαυτό τους για το γεγονός τη μη φυσιολογικής ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους πορείας, παρά την κανονική παρακολούθηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Οι ίδιοι εμφανίζουν προβλήματα προσαρμοστικότητας σε μεταβαλλόμενα συναισθήματα αλλά και καταστάσεις τις οποίες δεν μπορούν να ελέγξουν. Τέλος αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, γεγονός που πηγάζει από την χαμηλή εικόνα που έχουν δημιουργήσει για τους ίδιους.

2.4 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα παιδιά που βρίσκονται αντιμέτωπα με τις Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν να διαχειριστούν εκτός από το δικό τους προσωπικό ψυχολογικό φόρτο και την κριτική από τους συνομηλίκους τους, απ' το οικογενειακό τους περιβάλλον κ μερικές φορές και από τους δασκάλους τους. Οι συμπεριφορές αυτές όμως δεν βοηθούν το παιδί να καταφέρει να ξεπεράσει τις δυσκολίες του αλλά και να αναπτυχθεί ως άνθρωπος. Ασκώντας έντονη κριτική στα παιδιά, οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση και απόσυρση καθώς επίσης και στην δημιουργία αρνητικής εικόνας για τον εαυτό τους που συνοδεύεται από χαμηλή αυτοπεποίθηση. Επίσης αρκετές φορές μέσα από αυτές τις συνθήκες μεταχείρισης, καλλιεργείται το συναίσθημα της ενοχής, αφού τα παιδιά που δέχονται κριτική συνεχώς είναι πεπεισμένα πως για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι υπεύθυνα αυτά. Όλα τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των ατόμων αυτών και στο μέλλον την δυσκολία ανεύρεσης εργασίας, λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης. (Γκικόκα, 2014).

Ένας αποτελεσματικός τρόπος παρέμβασης για τους μαθητές αυτούς είναι η αναλυτική επεξήγηση των συμπεριφορών που αρμόζουν σε κάθε περίπτωση, περιγράφοντάς τους όλες τις ενδεχόμενες οπτικές των εμπλεκομένων στην κάθε περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, με βάση κάθε κοινωνική περίπτωση θα πρέπει να αναλύεται στα παιδιά τι προσδοκίες έχουν οι άλλοι από το παιδί, τι θα πρέπει να ζητήσει το ίδιο από τους άλλους καθώς επίσης και ποιες εναλλακτικές υπάρχουν σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Για παράδειγμα όταν περπατάμε στο δρόμο με το παιδί και ξαφνικά έρχεται μια μπάλα στα πόδια του, πρέπει να του υποδεικνύεται να πετάξει την μπάλα στα άτομα που την έχασαν κι όχι να την πάρει μαζί του. Έτσι τα παιδιά μπαίνουν στην διαδικασία της αντίληψης των σωστών κοινωνικών κανόνων και συμπεριφορών, με αποτέλεσμα να προσαρμόζονται ευκολότερα στις διάφορες ομαδικές δραστηριότητες, τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. (Γκικόκα, 2014).

Ένας ακόμη αποτελεσματικός τρόπος εκμάθησης των κανόνων συμπεριφοράς είναι τα παιχνίδια εναλλαγής ρόλων. Σύμφωνα με τη διαδικασία αυτή τα παιδιά υποβάλλονται σε αναπαραστάσεις κοινωνικών ρόλων και στην εφαρμογή διαφορετικών σεναρίων, με σκοπό να αποκτήσουν οικειότητα με τη κοινωνική αλληλεπίδραση. Έτσι οι μαθητές βοηθούνται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες θα τα βοηθήσουν αργότερα στην ένταξή τους σε κοινωνικά σύνολα και στην απόκτηση περισσότερου σεβασμού απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω θα αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τον εαυτό τους, αφού θα είναι πλέον σε θέση να αποτελέσουν μέρος ενός συνόλου, πράγμα πολύ σημαντικό στην ζωή ενός ανθρώπου. Αυτό θα οδηγήσει με τη σειρά του και στην σταδιακή οικοδόμηση μιας προσωπικότητας περισσότερο ώριμης και υγιούς ως ενήλικας και έτσι θα μπορέσει να ανταπεξέλθει με περισσότερη επιτυχία τόσο στον τομέα της προσωπικής του ζωής όσο και στον τομέα των κοινωνικών αλλά και εργασιακών του καθηκόντων. (Γκικόκα, 2014).

Για να γίνουν τα παραπάνω εφικτά απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους και η ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τις δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει κάθε παιδί με Μαθησιακά Προβλήματα. Αυτό θα πραγματοποιηθεί όταν οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν σε καθημερινή βάση τους υπόλοιπους μαθητές για τις ιδιαιτερότητες των δυσλεξικών και όταν προτείνουν μεθόδους για να τους εντάξουν στο κοινωνικό σύνολο.

Τέλος, η παραπομπή των παιδιών αυτών σε έναν θεραπευτή ψυχικής υγείας θα μπορούσε να αποβεί ευεργετική σε σχέση με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του σεβασμού προς τον εαυτό τους. Υπάρχουν βέβαια οι περιορισμοί των γονιών σχετικά με την αποδοχή του γεγονότος ότι το παιδί τους επισκέπτεται ψυχολόγο, όμως καλό θα ήταν για την αποτελεσματική έκβαση των συνεδριών οι γονείς να μπορέσουν να ξεπεράσουν τα «ταμπού» τους και να βοηθήσουν με κάθε τρόπο το παιδί.

2.5 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα εμφανίζονται περισσότερο ευαίσθητα από τα υπόλοιπα, καθώς αντιμετωπίζουν καθημερινώς αρνητικές καταστάσεις οι οποίες είναι πολύ περισσότερες από τις θετικές. Αυτό τους δημιουργεί μια γενικότερη απαισιοδοξία και ματαιοδοξία σχετικά με την ποιότητα των δυνατοτήτων τους καθώς και με την ικανότητά τους να επιμένουν με σκοπό να πετύχουν τους στόχους τους. Η απογοήτευση και η αδυναμία να προσπαθήσουν είναι δύο ακόμη χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών καθώς πιστεύουν υποσυνείδητα ότι δεν θα τα καταφέρουν όσο κι αν το επιθυμούν. (Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Gann (1945), για την διαπίστωση σχετικά με το αν οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζεται με την συμπεριφορά των παιδιών. Στο πείραμα συμμετείχαν 100 κορίτσια και αγόρια ηλικίας 8 έως 12 ετών και μέσω του τεστ Rorschach για να ανακαλύψει πτυχές της προσωπικότητάς τους όπως η επιμονή και η παρορμητικότητα κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

- ✚ Οι μαθητές αυτοί είναι αρκετά φοβισμένοι και διστακτικοί όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με καταστάσεις συναισθηματικής πρόκλησης
- ✚ Εμφανίζονται ασταθείς όσον αφορά τη συναισθηματική τους κατάσταση
- ✚ Δεν έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται εύκολα μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο

Η ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών εκτός από την εμφάνιση ψυχολογικών δυσλειτουργιών συντελούν και στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς και προσαρμοστικότητας, χωρίς αυτό να σημαίνει πως οι παραβατικότητα αποτελεί αυτό καθαυτό παράγοντα εμφάνισης μαθησιακών προβλημάτων. Τα παιδιά αυτά δεν είναι σε θέση να προσαρμοστούν μέσα στις μεταβαλλόμενες περιστάσεις στη ζωή τους, με τρόπο αποδεκτό από τους γύρω τους και κατ' επέκταση και από την κοινωνία. Αρκετές φορές κατακρίνονται ως αντικοινωνικοί και επικίνδυνοι για το λόγο ότι δεν λαμβάνουν μέρος σε ομαδικές δραστηριότητες ή γιατί εκδηλώνουν την απογοήτευσή τους μέσω επιθετικότητας προς τους άλλους.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των παιδιών που εμφανίζουν οι μαθητές με διαταραχές στη μάθηση είναι η αδυναμία τους να διαχειριστούν την απογοήτευση, δηλαδή δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που θα τους προκαλέσουν το αίσθημα της αποτυχίας. (Λιβανού, 2004,). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναβλητικότητα σχετικά με την λήψη αποφάσεων ή και την ανάληψη ευθυνών, καθώς έχουν την πεποίθηση πως δε θα μπορέσουν να τα καταφέρουν στη ζωή τους. Αυτό τους προκαλεί άλλα περισσότερα προβλήματα στο μέλλον όπως είναι το υπερβολικό άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η άσχημη εικόνα για τον εαυτό τους πράγμα που σημαίνει πως θα σημειώσουν αποτυχία τόσο στο προσωπικό τους όσο και στο κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία δεν αποδίδουν σε λάθος παράγοντες τις επιτυχίες τους αλλά και τις αποτυχίες τους. Πιο συγκεκριμένα όταν αποτυγχάνουν σε οποιονδήποτε τομέα, το αποδίδουν στην χαμηλή προσπάθειά τους και στην ανικανότητά τους να πετύχουν αυτό που θέλουν, εμφανίζουν δηλαδή μια συνεχή αρνητική στάση απέναντι στις δυνατότητές τους. Από την άλλη πλευρά όταν σημειώσουν επιτυχία, αυτομάτως μειώνουν τις ικανότητές τους πιστεύοντας πως ήταν θέμα τύχης ή συγκυριών, όπως ο βαθμός ευκολίας του έργου. (Wong, 1996 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα βέβαια με την Robinson (1946) η σχέση ανάμεσα στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών και των συναισθηματικών διαταραχών δεν έχει διευκρινιστεί ακόμη, αν και υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους: «Είναι φανερό ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν αρχικά να προκαλέσουν δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες με τη σειρά τους να οδηγήσουν στην απόγνωση. Στη συνέχεια η συγκεκριμένη απόγνωση μπορεί να εμποδίσει την περαιτέρω μάθηση και παράλληλα να εντείνει την απόγνωση. Η αλληλεπίδραση και η ένταση αποτελούν ένα φαύλο κύκλο, που οδηγεί σε συναισθηματική δυσπροσαρμοστικότητα και ολοκληρωτική αποτυχία στην μάθηση γενικότερα».

Με την ίδια λογική, οι Dahlberg, Roswell και Chall (1952) υποστήριξαν την εξής άποψη η οποία είναι παρεμφερής με αυτήν της Robinson: «Δεν είναι ξεκάθαρο εάν η συναισθηματική διαταραχή είναι η αιτία, το αποτέλεσμα ή ένας επιβαρυντικός παράγοντας στη δυσλεξία. Ωστόσο είναι εμφανές ότι η συναισθηματική διαταραχή χαρακτηρίζει τα περισσότερα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση και το γεγονός αυτό το γνωρίζουν πολύ καλά οι ειδικοί παιδαγωγοί».

Σχετικά με την ενηλικίωση των παιδιών αυτών, εμφανίζεται δυσκολία στην ικανότητα δραστηριοποίησης και ελευθερίας, προσαρμοστικότητας καθώς και μειωμένη επιδεξιότητα στην κάλυψη των ελλειμμάτων τους και των αδυναμιών τους. Συγκεκριμένα τα άτομα αυτά δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους κατάλληλα έτσι ώστε να μπορέσουν να δικαιολογηθούν όταν χρειάζεται. Επίσης δυσκολεύονται αρκετά στην εμφάνιση ελαστικότητας σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που τους απασχολούν, δεν παρουσιάζουν δηλαδή διαλλακτική συμπεριφορά. (Λιβανού, 2004).

Σε πολλές περιπτώσεις τα προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνονται είτε μέσω της εσωτερικής εκδήλωσης των δυσκολιών είτε μέσω εξωτερίκευσής τους στον κοινωνικό τους περίγυρο (περιβάλλον εργασίας).

Η πρώτη κατηγορία ατόμων βρίσκονται αντιμέτωπα με τα παρακάτω συμπτώματα:

- ✚ Εμφάνιση υπερβολικού άγχους και στρες, ψυχολογικές δυσρυθμίες, κυκλοθυμικότητα, μελαγχολία, αρνητισμός, ντροπαλότητα, εσωστρέφεια, καχυποψία, εσωστρέφεια, ευαισθησία καθώς και υπερβολική εξάρτηση με αντικείμενα ή και πρόσωπα. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις εμφάνισης ψυχοσωματικών διαταραχών όπως είναι η βουλιμία-ανορεξία, ο κνησμός, άσθμα, κρίσεις πανικού κ.α. (Κανδαράκης, 2004).

Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα άτομα όπου οι διαταραχές συμπεριφοράς επηρεάζουν τον κοινωνικό τους περίγυρο και χαρακτηρίζονται από:

- ✚ Επιθετικότητα προς τους άλλους, τάσεις καταστροφής, αρνητισμός, εριστικότητα και αλαζονεία. Τα παιδιά αυτά έχουν την τάση να πιστεύουν πως είναι γνώστες των πάντων και παρουσιάζονται ανυπάκουα, παρορμητικά, ανήσυχα, υπερκινητικά, ατημέλητα και πολλά από αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα ταυτότητας. Πολλές φορές μπορεί να εκδηλώσουν συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς, όπως είναι η φυγή από το σχολείο είτε για μέρες είτε για πάντα, η κλοπή, ή και η συχνή επαφή με την αστυνομία λόγω εγκληματικότητας. (Καρπαθίου, 1994, Κανδαράκης, 2004, Τσοβίλη 2003).

2.5.1 ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Οι μαθητές με Μαθησιακά ελλείμματα βρίσκονται καθημερινώς και για πολλά χρόνια αντιμέτωπα με αρνητικές καταστάσεις και εχθρικές συμπεριφορές. Πολλά από αυτά τα παιδιά αποτυγχάνουν κατά την ακαδημαϊκή τους πορεία με αποτέλεσμα να μειώνεται το αίσθημα της σιγουριάς στον εαυτό τους καθώς και της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης. Αρκετοί καταλήγουν απομονωμένοι κοινωνικά χωρίς την παρουσία φίλων και παρεών, άλλοι καταφεύγουν σε παραβατικότητα με σκοπό να καλύψουν τα ψυχολογικά ελλείμματά τους. Το αποτέλεσμα της χαμηλής αυτοπεποίθησης εμφανίζεται κυρίως στην δυσκολία διαμόρφωσης της ταυτότητας των παιδιών, πράγμα που επηρεάζει τον ψυχισμό τους αρνητικά αφού όλοι οι άνθρωποι και ιδίως οι έφηβοι έχουν την ανάγκη να εντάσσονται σε ένα σύνολο, να ανήκουν σε μια κοινωνική ομάδα.

Λαμβάνοντας υπόψιν έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τον τρόπο που βλέπουν οι νέοι τον εαυτό τους, εξήχθη το συμπέρασμα πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αρνητική αυτοεικόνα σε ποσοστό 70%. Πολλές είναι περιπτώσεις παιδιών όπου προσπαθούν να καλύψουν τις ανασφάλειες που προέρχονται από την χαμηλή μαθητική πορεία, με το να προσπαθούν να προσελκύσουν την προσοχή των συνομηλίκων τους. (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006). Έτσι πιθανόν είναι να προβούν σε εκκεντρικές πράξεις είτε να φωνάζουν κατά την ώρα του μαθήματος είτε κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις.

Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατηγορεί συνεχώς εξωτερικούς παράγοντες για την αποτυχία τους σε σχέση με την σχολική πορεία τους. Για παράδειγμα όταν γίνεται η ανάθεση μιας εργασίας από τους δασκάλους και τα παιδιά δεν την πραγματοποιούν στην ώρα τους, θεωρούν υπεύθυνο τον εκπαιδευτικό που δεν τους άφησε μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο, ή την φασαρία που έκανε έξω από το σπίτι τους ένας σκύλος, οπότε δεν κατάφεραν να συγκεντρωθούν. (Παντελιάδου 2000). Προφανώς και το παραπάνω δεν ευσταθεί αλλά συνδέεται μάλιστα με χαμηλά κίνητρα για μόρφωση. Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψιν, γίνεται κατανοητό πως τα παιδιά αυτά χωρίς κάποιες φορές να το αντιλαμβάνονται, υποφέρουν από διαφορετικές μορφές ψυχολογικών προβλημάτων ακόμα και κατάθλιψης. Άλλοι μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρότερα συμπτώματα κατάθλιψης αλλά δεν είναι σε θέση να δεχθούν βοήθεια από κανέναν, γιατί πιστεύουν πως θα ντροπιαστούν ακόμη περισσότερο αν εμπιστευτούν κάποιον σχετικά με τις ψυχολογικές τους διακυμάνσεις. (Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν από τον Boetsch και Pennington (1996), οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερα ποσοστά καταθλιπτικής και αναβλητικής συμπεριφοράς καθώς επίσης και λιγότερη σωματική ενέργεια σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης τα άτομα αυτά εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση καθώς έχει διαμορφωθεί μέσα τους η πεποίθηση πως εξαιτίας της συνεχούς σχολικής αποτυχίας δεν θα καταφέρουν να εξελιχθούν και ως άνθρωποι. Στην ίδια έρευνα έγινε γνωστό πως τα άτομα με τέτοιου είδους δυσκολίες έχουν κατά γενική ομολογία μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν τάσεις αυτοκτονίας ως αποτέλεσμα της γενικότερης απογοήτευσής τους. Επίσης διαπιστώθηκε πως εκτός από την αρνητική αντίληψη για τον εαυτό τους στο μαθησιακό επίπεδο, εμφανίζουν «κόμπλεξ» και σε θέματα εμφάνισης. Πιο συγκεκριμένα δεν είναι ευχαριστημένοι από την εξωτερική τους εμφάνιση όσες αλλαγές κι αν πραγματοποιήσουν σχετικά με το πώς δείχνουν.

Η παρουσία των μαθησιακών δυσκολιών στη ζωή των ατόμων αυτών πυροδοτούν άλλες δευτερεύουσες καταστάσεις όπως είναι η αποφυγή κάποιων απαραίτητων μαθησιακών διαδικασιών. Συγκεκριμένα, η αναγνωστική διαδικασία αποτελεί για τους δυσλεξικούς έφηβους μια αρκετά στρεσογόνο κατάσταση την οποία προσπαθούν να αποφύγουν με κάθε τρόπο αλλά αν υποβληθούν σ' αυτήν προσπαθούν να θυμηθούν τα ήδη απομνημονευμένα κείμενα. Οι μαθητές αυτοί έχουν την τάση να αποστηθίζουν ολόκληρα κείμενα προκειμένου να αποφύγουν την «επι τόπου» ανάγνωση, έτσι δεν θα εκτεθούν στους συμμαθητές τους περισσότερο.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω οι έφηβοι πολλές φορές καταφεύγουν σε συμπεριφορές αυτοτραυματικές όπως η τάση για αυτοκτονία, με σκοπό να αποφύγουν τον περαιτέρω εξευτελισμό και την αρνητικότητα που αντιμετωπίζουν. Έρευνες αποκαλύπτουν πως τα ποσοστά των ατόμων που μπορεί να προβούν σε τέτοιες ενέργειες, κατά 80% αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. (Συγκολίτου, 1997, Τσοβίλη, 2003). Με το παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως θα πρέπει τα παιδιά αυτά να αντιμετωπίζονται από το σχολικό και οικογενειακό τους περιβάλλον με ιδιαίτερη προσοχή και φροντίδα.

Η χρόνια παρουσία των μαθησιακών προβλημάτων και κατ' επέκταση των συναισθηματικών διαταραχών, εγκυμονούν την εμφάνιση ψυχοσωματικών προβλημάτων, όπως είναι η ευαισθησία στην περιοχή του εντέρου, η διαταραχή του ύπνου, κρίσεις πανικού κ.α. Υπάρχει ένας φαύλος κύκλος στην παρεμπόδιση της σωστής διδακτικής πορείας καθώς μερικά από αυτά τα παιδιά αρνούνται να αντιληφθούν το πρόβλημά τους έτσι ώστε να το αντιμετωπίσουν με κατάλληλες παρεμβάσεις. Έτσι όταν αποτυγχάνουν στις διάφορες εργασίες που τους ανατίθενται ή όταν αποφεύγουν την αποστήθιση κειμένων, το αποδίδουν σε παράγοντες οι οποίοι δεν εξαρτιούνται από κείνους, με αποτέλεσμα να γίνεται μια λάθος τροφοδοσία εκπαιδευτικού προτύπου. (Τσοβίλη, 2003, Nabuzoka, 2000).

Πέραν όμως από τα ψυχοσωματικά προβλήματα, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να προκαλέσουν συμπεριφορές παραβατικές ή και πολλές φορές εγκληματικές. Τα τότε παιδιά που αντιμετώπιζαν γλωσσικά ελλείματα, δυσκολίες ένταξης στην σχολική κοινότητα αλλά και ψυχολογική επίθεση, τώρα έχουν ενηλικιωθεί κουβαλώντας τα ίδια προβλήματα τα οποία εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο, όπως τη βία, την κλοπή και άλλες παράνομες πράξεις. Υποστηρίζεται πως οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν περισσότερο εγκληματικές τάσεις κατά την ενηλικίωσή τους από τα παιδιά που έχουν μεν δυσλεξικά στοιχεία αλλά μόνο σε επίπεδο μαθησιακών και ψυχολογικών παραμέτρων. Πολλές φορές τα παιδιά με τέτοιου είδους συμπεριφοριστικά προβλήματα, προσπαθούν να αποδείξουν την αξία τους στο κοινωνικό σύνολο προβαίνοντας σε δραματικές δηλώσεις ή απειλητικές πράξεις. Με αυτό τον τρόπο νομίζουν πως θα αποσπάσουν την προσοχή των υπόλοιπων παιδιών κι έτσι θα τους ληπθούν ή θα τους εντάξουν στην ομάδα τους. (Τσοβίλη, 2003).

Οι επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών κατά την ενηλικίωση εκτός από το κοινωνικό επίπεδο, επηρεάζουν και την επαγγελματική πορεία του ατόμου. Οι Naylor et al. (1990), σε μια έρευνα που είχαν πραγματοποιήσει γύρω από το θέμα, παρατήρησαν πως ενώ τα άτομα ως ενήλικες είχαν αποφοιτήσει επιτυχώς από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ή είχαν μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία κι ένιωθαν ολοκληρωμένοι, υπήρχαν πολλές φορές που αισθάνονταν ανασφάλεια, κατωτερότητα και απαισιοδοξία. Αυτό οφείλεται στην άσχημη εικόνα που έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι για τους εαυτούς τους από μικρή ηλικία, την έλλειψη αυτοπεποίθησης και σιγουριάς για τις επιλογές και την ποιότητα της ζωής τους.

Σύμφωνα με τον Hinshaw (1992b) η εμφάνιση και ανάπτυξη των συναισθηματικών αλλά και μαθησιακών προβλημάτων σε συνδυασμό με πολλούς ακόμα παράγοντες, είναι υπεύθυνοι για την επιδείνωση των προβλημάτων στους τομείς αυτούς. Για την διευκρίνηση της σχέσης που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στις Μαθησιακές Δυσκολίες και την ύπαρξη συναισθηματικών ελλειμμάτων θα πρέπει να διεξαχθούν πολύχρονες έρευνες σχετικά με το θέμα στις οποίες θα ληφθεί υπόψιν το οικογενειακό, κοινωνικό, εργασιακό αλλά και οικονομικό επίπεδο του ατόμου.

2.5.2 ΑΓΧΟΣ / ΑΝΗΣΥΧΙΑ

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα όταν φτάνουν στην εφηβική ηλικία παρουσιάζουν κατά γενική ομολογία υψηλότερα ποσοστά άγχους από τους υπόλοιπους εφήβους. Αυτό συμβαίνει καθώς εισέρχονται σε μια διαφορετική για κείνους κατάσταση η οποία περιλαμβάνει εκτός από τις σχολικές αλλαγές, αφού πλέον φοιτούν στο γυμνάσιο, και τις σωματικές μεταβολές. Οι μεταβολές αυτές όπως είναι φυσιολογικό τρομάζουν όχι μόνο το δυσλεξικό παιδί αλλά και τους υπόλοιπους εφήβους, αφού καλούνται να αντιμετωπίσουν για πρώτη φορά στη ζωή τους τα αποτελέσματα της μετάβασης από το ένα επίπεδο στο άλλο. Οι ανησυχίες αυτές είναι περισσότερο εμφανείς στα παιδιά με μαθησιακά ελλείματα καθώς εκείνοι είναι περισσότερο αγχώδεις από τη φύση τους, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να ρυθμίζουν τις συμπεριφορές τους. Αυτό σημαίνει πως λόγω της επαναστατικής φύσης της εφηβικής ηλικίας κι ένα παραπάνω για τους μαθητές αυτούς, πιθανόν είναι να εμφανίζουν μια πιο ανήσυχη παρουσία μέσα στην τάξη ή να μην μπορούν να προσαρμωστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Ο Παλαιολόγου υποστηρίζει πως το στρες είναι μια χρόνια κατάσταση και γίνεται έκδηλη με τους τέσσερις πιο βασικούς παρακάτω τρόπους:

1. Ως εσκεμμένη συγκράτηση των αρνητικών εμπειριών από τη ζωή του ατόμου με την ταυτόχρονη άρνηση για αναγνώριση των αισιόδοξων στοιχείων της καθημερινής ζωής
2. Σαν στιγμιαία αποκωδικοποίηση κάποιων μηνυμάτων ως απειλητικά τα οποία στην ουσία είναι αποτέλεσμα ανάκλησης παλιών εμπειριών
3. Επίσης εκδηλώνεται ως συνεχόμενες αρνητικές εμπειρίες με αποτέλεσμα την υιοθέτηση από τα παιδιά μιας γενικευμένης αρνητικής και ματαιόδοξης στάσης προς την ζωή
4. Τέλος, τα άτομα αυτά έχουν την τάση να μην επιμελούνται το παρόν τους και την ποιότητα ζωής τους με αποτέλεσμα να καταστρέφουν και το μέλλον τους.

Κάποιες έρευνες που είχαν διεξαχθεί στο παρελθόν έδειξαν πως τα επίπεδα άγχους τόσο στους δυσλεξικούς μαθητές όσο και στους υπόλοιπους, ήταν σε γενικές γραμμές τα ίδια. Όμως όπως είναι γνωστό το άγχος που βιώνουν οι έφηβοι δυσλεκτικοί σε κάθε περίπτωση είναι πολύ μεγαλύτερο από εκείνους που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, πράγμα που δεν αναιρεί το άγχος και των δεύτερων. (Bender, 2004).

Μερικοί από τους δυσλεξικούς μαθητές δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είτε στο μαθησιακό είτε στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο, λόγω έλλειψης των στοιχειωδών γνωστικών ικανοτήτων που τους επιτρέπει την επεξεργασία πληροφοριών. (Bender, 2004). Το αποτέλεσμα αυτού είναι η επιδείνωση των επιπέδων του άγχους καθώς και η εμφάνιση διαφόρων ψυχοσωματικών προβλημάτων, που συνδέονται με την συναισθηματική ανισορροπία που νιώθουν. (Geisthardt & Munsch, 1996).

Η περίπτωση κατά την οποία αισθάνονται άγχος και στρες οι περισσότεροι έφηβοι αλλά ένα παραπάνω οι δυσλεξικοί μαθητές, είναι όταν πλησιάζει η ώρα της εξέτασης μέσα στην τάξη. Η ανησυχία τους αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι νιώθουν αβεβαιότητα σχετικά με τις γνωστικές τους ικανότητες και κατ' επέκταση την ικανότητά τους να μεταδώσουν στους συμμαθητές τους τις γνώσεις τους, με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μπορέσουν να το αντιληφθούν. Το άγχος τους αυτό αυξάνεται σε μεγάλο βαθμό για το λόγο ότι δεν μπορούν εκείνη την ώρα να ξεφύγουν από την κατάσταση πράγμα που τους δημιουργεί την εντύπωση πως οι δυσκολίες τους θα γίνουν φανερές στους υπόλοιπους συμμαθητές τους για μια ακόμη φορά. Το γεγονός αυτό από μόνο του τους δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας, ντροπής για τον εαυτό τους, χαμηλής αυτοπεποίθησης αλλά και ενοχικά συναισθήματα, αφού πιστεύουν πως για ότι τους συμβαίνει εκείνοι φτάνει που δεν καταφέρνουν να φτάσουν το γνωστικό αλλά και συμπεριφοριστικό επίπεδο των άλλων παιδιών. (Τσοβίλη, 2003). Με τον τρόπο αυτό τροφοδοτείται ένας φαύλος κύκλος στρεσογόνου κατάστασης η οποία δεν βοηθάει τα παιδιά αυτά να εκπαιδευτούν σωστά αλλά και να αναπτυχθούν ως προσωπικότητες.

Ο Fabian (1951), σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατέληξε στο συμπέρασμα πως αιτία των μαθησιακών προβλημάτων και ειδικότερα των αναγνωστικών είναι οι συναισθηματικές διαταραχές. Στην έρευνα που πραγματοποίησε έλαβαν μέρος 100 αγόρια αλλά και κορίτσια, των οποίων τα επίπεδα της νοημοσύνης ήταν οριακά. Τα παιδιά αυτά υποβλήθηκαν σε ψυχιατρικές συνεντεύξεις, οπτικό-κινητικές εξετάσεις καθώς και σε ιατρικές εξετάσεις με σκοπό να διερευνήσει τις βιολογικές αιτίες που πυροδοτούν της Μαθησιακές διαταραχές. Ο ίδιος δεν συμφωνεί με την άποψη της γενικής πεποίθησης πως οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα αισθητηριακών, βιολογικών και νευρολογικών ανεπαρκειών, αλλά αποδίδει τα αίτια στην παρουσία συναισθηματικών διαταραχών.

Οι Silverman, Fite, Mosher (1959), υποστηρίζουν τις πεποιθήσεις του Fabian και συμπληρώνουν πως η προέλευση των προβλημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση αλλά και το άγχος είναι η γενικότερη ψυχοσωματική ανατροφή των παιδιών καθώς και το οικογενειακό – κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν. Θεωρούν δηλαδή ότι τα συναισθηματικά κατάλοιπα των παιδιών όπως είναι η απόρριψη, οι φόβοι, οι σωματική εκδήλωση των ανέκφραστων συναισθημάτων είναι οι βασικότερες αιτίες που παρεμποδίζουν τα παιδιά στην επίτευξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σαν αποτέλεσμα των παραπάνω υποστηρίζουν πως τα παιδιά αυτά δεν είναι σε θέση να διδαχθούν γιατί αρνούνται την εκμάθηση καινούριων πληροφοριών λόγω φόβου ή ανασφαλειών. Επίσης θεωρούν πως επειδή υπάρχει σύνδεση μεταξύ της ψυχοσεξουαλικής σύγκρουσης κατά την παιδική ηλικία τα άτομα αυτά τώρα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, έχει αναπτυχθεί δηλαδή οπτική δυσλειτουργία.

Υπάρχουν και άλλοι ερευνητές που υποστηρίζουν πως άγχος είναι αποτέλεσμα της χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας (Natchez, 1959) και σύμφωνα με αυτούς ενεργεί με τους παρακάτω δύο τρόπους: «Εφόσον η ανάγνωση αποτελεί τη βάση για τη σχολική πρόοδο του παιδιού, η ικανοποιητική τουλάχιστον επίδοση είναι απαραίτητη για την ψυχική ισορροπία. Δυσκολίες στην ανάγνωση καθιστούν εντονότερα τυχόν συναισθήματα ανεπάρκειας και οδηγούν σε περεταίρω απόγνωση». (σελ. 18).

Ο Mussen (1965) υποστηρίζει την άποψη πως το άγχος επηρεάζει αρνητικά σε μεγάλο βαθμό τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών. Αυτό συμβαίνει καθώς τα παιδιά αυτά όταν τους ζητείται να χρησιμοποιήσουν την αφαιρετική σκέψη, μέσω εργασιών ή κατανόηση κειμένων, δυσκολεύονται αρκετά με αποτέλεσμα να φοβούνται τις ερωτήσεις κατανόησης και γενικότερα την διαδικασία εξέτασης. Ο ίδιος δηλώνει μάλιστα: «το να προσπαθούμε να βελτιώσουμε την κατανόηση, χωρίς να μειώσουμε το φόβο του μαθητή για την αξιολόγηση, είναι ανάλογο με το να οδηγούμε ένα αυτοκίνητο χωρίς να λύσουμε το χειρόφρενο» (σελ. 215-216).

2.5.3 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από την προβληματική συμπεριφορά που παρουσιάζουν τις περισσότερες φορές, εμφανίζουν και προβλήματα ψυχολογικής φύσης, όπως είναι η κατάθλιψη, το άγχος, ο θυμός και η απογοήτευση. Αυτοί είναι και οι κύριοι λόγοι για τους οποίους ένας μαθητής με τέτοιου είδους δυσκολίες, καθυστερεί ή και αδυνατεί να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, πράγμα που αντικρούει τη συμπεριφορά των φυσιολογικών μαθητών. (Μιχοπούλου, Γεωργονίκου & Κωστόπουλος, 2007).

Σύμφωνα με τον Erikson (1968) σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοπεποίθησης, καθώς επίσης και της αυτοεικόνας των μαθητών, διαδραματίζει η ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών. Αυτό σημαίνει πως σε περίπτωση που κάποιο παιδί αποτυγχάνει σε σχέση με την σχολική του επίδοση είτε για μεγάλο χρονικό διάστημα, είτε επανειλημμένως εκείνο χάνει κάθε κίνητρο για μάθηση και κατ' επέκτασιν για περεταίρω εξέλιξη. (Covington, Beery και Bloom οπ. Αναφ. στο Λεονταρή, 1998).

Για να αποφευχθούν οι παραπάνω περιπτώσεις, μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει δημιουργηθεί ένα συνδυαστικό πρόγραμμα όπου περιλαμβάνει την χρήση σύγχρονων τεχνολογιών καθώς επίσης και την μαθητοκεντρική διδασκαλία. Η νέα αυτή τεχνική επικεντρώνεται στην εκπαίδευση των μαθητών με τη χρήση των ψηφιακών μέσων και σχετίζεται με την βιωματική διδασκαλία όπως είναι η εναλλαγή ρόλων μέσα στα πλαίσια παιχνιδιού, η συνεργατικότητα για την ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος αλλά και για την αποστήθιση της νεοαποκτηθείσας γνώσης.

Η χρήση των υπερμέσων και των ψηφιακών σημάτων επιτρέπουν στον μαθητή να λαμβάνει ενεργό δράση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αφού του δίνει την δυνατότητα να δραστηριοποιείται και να λαμβάνει μέρος στις δραστηριότητες που του ανατίθενται, παρακινώντας του ταυτόχρονα το ενδιαφέρον για μάθηση. Αυτό συμβαίνει καθώς το παιδί εξερευνεί μόνο του τις διαφορετικές βιωματικές πτυχές της μάθησης καθώς επίσης αναπτύσσει το αίσθημα της συνεργατικότητας αλλά και της συνεννόησης, αφού δρα μέσα στα πλαίσια μιας οργανωμένης ομάδας. Ακόμη χρησιμοποιώντας τη νέα αυτή τεχνική εκπαίδευσης δημιουργείται ένα εξατομικευμένο τεχνολογικό πρόγραμμα για τις ανάγκες κάθε παιδιού αλλά και για τις αδυναμίες του, με απώτερο σκοπό την διατήρηση της νεοαποκτηθείσας γνώσης. (Μακράκης, 2000).

Ο υπολογιστής, το βίντεο και τα υπερμέσα είναι οι πιο γνωστές μέθοδοι που ακολουθούνται κατά την βιωματική διδασκαλία, και έχουν σκοπό την εφαρμογή των νεοαποκτηθέντων γνώσεων και στην καθημερινότητα των παιδιών. (Kraus, Reed & Fitzgerald, 2001). Τα τεχνολογικά αυτά εργαλεία χρησιμοποιούνται από τους μαθητές με σκοπό την επεξεργασία και ανάλυση της νέας αυτής γνώσης αλλά και την εφαρμογή της με τον κατάλληλο τρόπο. Παρέχεται δηλαδή στα παιδιά η δυνατότητα της μαθητικής ευελιξίας καθώς είναι σε θέση να παραλληλίζουν τα δεδομένα της πραγματικότητας με τις γνωστικές πληροφορίες, με αποτέλεσμα να μπορούν να πραγματοποιούν διασύνδεση μεταξύ της γνώσης και του νοήματος. (Spiro et al 1991 οπ αναφ. Kraus, Reed & Fitzgerald).

Σύμφωνα με τους Kraus, Reed & Fitzgerald, (2001), όταν τα παιδιά διδάσκονται μέσα σε ένα συγκροτημένο πλαίσιο ψηφιακής εκπαίδευσης, μαθαίνουν πώς να διαχειρίζονται την ήδη προυπάρχουσα γνώση αλλά και πώς να τη διαμορφώνουν κατάλληλα έτσι ώστε να συνυπάρχει αρμονικά με τις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που θα οδηγήσουν στην επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι τόσο η ανάλυση των πληροφοριών που παρέχεται από τα υπερμέσα όσο και η συμμετοχή του ίδιου του μαθητή στην όλη διαδικασία. Για να γίνει το παραπάνω εφικτό θα πρέπει να προσαρμοστεί ένα υπερμέσο κατάλληλα διαμορφωμένο για κάθε μαθησιακό «προφίλ» , ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε παιδί.

Πέραν από το εκπαιδευτικό επίπεδο το οποίο θα πρέπει να βελτιωθεί, σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη των παιδιών αυτών αποτελεί η διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας τους. Σε αυτό συμβάλει η εξατομικευμένη εκπαίδευση για κάθε παιδί αφού με αυτόν τον τρόπο το ίδιο βοηθιέται ως προς την απόκτηση γνώσεων, και ως αποτέλεσμα αυτού τονίζεται η αυτοπεποίθησή του και η πίστη στον εαυτό του. Για την πραγμάτωση του παραπάνω θα πρέπει να υπάρχει ευαισθητοποίηση εκτός από την πλευρά των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι θα παρακολουθούν τα παιδιά, και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να συμβάλουν έτσι ώστε να προσαρμοστούν με μεγαλύτερη ευκολία στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών σκόπιμη θα ήταν η παραπομπή των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς σε έναν θεραπευτή ψυχικής υγείας. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα παρακολουθούνται και σε συναισθηματικό επίπεδο, αφού η ψυχική κατάσταση αποτελεί την αφετηρία όλων των γνωστικών και συμπεριφοριστικών δεδομένων. Σε κάθε περίπτωση η παρουσία της οικογένειας του παιδιού θα πρέπει να είναι αισθητή, τόσο στο επίπεδο της συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού όσο και στον μαθησιακό τομέα. Σαν αποτέλεσμα της στήριξης αυτής οι μαθητές αυτοί θα καταφέρουν να ξεπεράσουν με περισσότερη ευκολία τα προβλήματα είτε σε συμπεριφοριστικό είτε σε κοινωνικό-μαθησιακό επίπεδο. (Τσοβίλη, 2003, Nabuzoka, 2000).

3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

3.1 ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί μια σύνθετη κατάσταση αλλά και χρονοβόρα κατάσταση. Τόσο το εκπαιδευτικό περιβάλλον όσο και η στήριξη από τον οικογενειακό περίγυρο αποτελούν σημαντικούς σταθμούς στην διαδικασία της μάθησης αλλά και της ανάπτυξης των παιδιών. Η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη των παιδιών αφού χαρακτηρίζει τον εσωτερικό κόσμο τους με βάση τον οποίο θα διαμορφωθεί ψυχοσυναισθηματικά. Όσο πιο καλές διατηρούνται οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας οικογένειας, τόσο πιο πολλά κίνητρα δίνονται στο παιδί να συνεχίσει την προσπάθεια της μάθησης. Αντιθέτως όταν ένα παιδί μεγαλώνει σε ένα μη υγιές οικογενειακό περίγυρο δεν αποκτά εναύσματα για εξέλιξη αφού δεν υπάρχει ένα στήριγμα για να βοηθηθεί. Έτσι τα παιδιά δεν αισθάνονται τη σιγουριά που θα έπρεπε να νιώθουν οπότε η ανασφάλεια αυτή που τα κυριαρχεί τα ακολουθάει σε όλη την ζωή τους. (Φλουρής 1989).

Μια οικογένεια θεωρείται επιτυχημένη όταν καταφέρνει να συμπληρώνει τις παρακάτω προδιαγραφές σχετικά με την ανατροφή των παιδιών:

1. Καλή σωματική κατάσταση των παιδιών και την εκπλήρωση των πρωταρχικών αναγκών του όπως η παροχή φαγητού, στέγης και διατήρηση της καθαριότητας τους
2. Δημιουργία και διατήρηση της καλής ψυχολογικής κατάστασης των παιδιών αλλά και η διαμόρφωση ισορροπημένων προσωπικοτήτων
3. Η μέριμνα για την ομαλή κοινωνικοποίησή του και την δημιουργία συμπεριφοράς η οποία είναι κοινώς αποδεκτή από τους συνανθρώπους τους
4. Την ενασχόληση με τον γνωστικό τομέα των παιδιών καθώς και την ανάπτυξη της δικής τους σκεπτόμενης ιδιοσυγκρασίας. (Παρασκευόπουλος, 1983).

Οι ενδοοικογενειακές σχέσεις πολλές φορές επηρεάζονται από την απόδοση των μαθητών κατά την ακαδημαϊκή πορεία τους, αφού με το να μην αποδίδει το παιδί στο σχολείο αυτό αυτομάτως διαφοροποιεί τα δεδομένα της οικογένειας. Υπάρχουν και άλλες φορές που συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή οι κακές οικογενειακές σχέσεις να δημιουργούν ακαδημαϊκά προβλήματα στο παιδί, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνει στα μαθήματά του. Γίνεται αντιληπτό πως οι συναισθηματικές διαταραχές αλλά και τα προβλήματα συμπεριφοράς που πολλές φορές συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες όταν συμπορευθούν με τα μη υγιή οικογενειακά ερεθίσματα, συνιστούν την ολοκληρωτική αποτυχία του παιδιού τόσο ως μαθητή όσο και ως ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Silver (1989): «..... Το παιδί δεν αντιδρά όπως τα άλλα; Δεν τα πάει καλά με το σχολείο; Η συμπεριφορά του τότε μπορεί να είναι προβληματική. Συχνά ο παιδίατρος και οι παιδαγωγοί επαυξάνουν τα συναισθήματα ανεπάρκειας των γονιών με το να μην παίρνουν στα σοβαρά τα παράπονά τους ή με το να τους χαρακτηρίζουν υπεραγχώδεις. Από το σχολείο καταφθάνουν παράπονα για την έλλειψη προόδου και για προβλήματα συμπεριφοράς. Ο ένας γονιός μπορεί να αισθάνεται πως καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης είναι η αυστηρότητα, ενώ ο άλλος πιστεύει στη μεγαλύτερη ανεκτικότητα και κατανόηση. Το ατομικό και συζυγικό στρες αυξάνονται. Δεν είναι σπάνιο να ακούγεται από το σχολείο ότι έχουν ένα παιδί συναισθηματικά διαταραγμένο, πιθανός ως συνέπεια γονεϊκών προβλημάτων.....» .

Σύμφωνα με τον Ravenette (1979) η ετικετοποίηση των παιδιών από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας ως «καθυστερημένο» ή «ανάπηρο» λόγω των μαθησιακών δυσκολιών, παρεμποδίζουν την εξέλιξή τους στο σχολικό επίπεδο αλλά και στο προσωπικό. Το παιδί στιγματίζεται ως δυσλεξικό από την οικογένεια και αυτό μεταδίδεται και στον ευρύτερο περίγυρο του παιδιού, με αποτέλεσμα να υπάρχει ένας συνεχής φαύλος κύκλος που δεν επιτρέπει στο ίδιο να αναπτύξει μια υγιή αυτοεικόνα. Σε περίπτωση που δεν γίνει αποδεκτή η δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί και κατ' επέκτασιν και η προσωπικότητά του ίδιου του παιδιού, υπάρχουν πολλές πιθανότητες για τη δημιουργία παρεξηγήσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Όταν μπορέσει η οικογένεια να δεχθεί τις ιδιαιτερότητές του τότε θα εξομαλυνθούν αυτομάτως και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της.

Η επιτυχία των παιδιών σχετίζεται επίσης και με τις προσδοκίες που έχει κάθε οικογένεια για τα ίδια, πράγμα που μερικές φορές συμβαδίζει με την πραγματικότητα ενώ άλλες όχι. Οι γονείς των παιδιών οι οποίοι δεν έχουν σημειώσει επιτυχία σε κάποιον τομέα στη ζωή τους φαίνεται να έχουν και λιγότερες προσδοκίες από το παιδί τους, σε σχέση με τις ακαδημαϊκές ικανότητες του ίδιου. Το πρότυπο σύμφωνα με το οποίο πορεύονται τα παιδιά τέτοιου είδους οικογένειας δεν τους επιτρέπει ανάπτυξη και ευημερία σε πολλούς τομείς της ζωής τους, αλλά τον περιορισμό σε πολύ συγκεκριμένα επίπεδα εξέλιξης. Επίσης πολλές φορές τα παιδιά καταφεύγουν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές ως αποτέλεσμα της ντροπής τους και της αρνητικής αυτοεικόνας για τις χαμηλές αποδόσεις τους, πράγμα που σημαίνει πως τα συμπτώματα της χαμηλής αυτοεκτίμησης όλο και αυξάνονται. Αντιθέτως όταν υπάρχουν γονείς οι οποίοι είναι περισσότερο δραστήριοι και ανεπτυγμένοι σε σχέση με τους προηγούμενους, περιμένουν την ίδια συμπεριφορά και από τα παιδιά τους, περισσότερο στον ακαδημαϊκό τομέα.

Σύμφωνα με τους Snyder, Swann, Darley και Fazio η πορεία ενός ανθρώπου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες ή και την αντίληψη που έχει κάποιος άλλος για κείνους. Αυτό σημαίνει πως πολλοί είναι εκείνοι που δρουν με τέτοιο τρόπο στη ζωή τους, έτσι ώστε επιβεβαιώνουν την εικόνα που είχαν σχηματίσει οι άλλοι για τους ίδιους. Όπως υποστήριξαν οι Darley και Fazio: « οι προσδοκίες ενός ατόμου ως προς ένα άλλο τον κάνουν ώστε αυτός να ενεργεί κατά καθορισμένο τρόπο. Αυτή η συμπεριφορά θα ερμηνευτεί από τον συνομιλητή που θα αντιδράσει με τον κατάλληλο τρόπο. Αυτή η καινούρια συμπεριφορά θα ανατροφοδοτήσει ή θα ανατρέψει τις προσδοκίες του πρώτου προσώπου κ.λ.π. Όλα θα συμβούν κατά τρόπο ακούσιο και ασυνείδητο ».

3.2 ΣΤΑΔΙΑ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

3.2.1 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΓΟΝΙΩΝ

Η έναρξη φοίτησης στην πρώτη τάξη του δημοτικού αποτελεί μια περίοδο κατά την οποία είναι εφικτό να αξιολογηθεί ένα παιδί σχετικά με την εμφάνιση διαταραχών στη μάθηση. Αυτό θα πραγματοποιηθεί εφόσον έχει γίνει συστηματική παρακολούθηση της σχολικής πορείας του και της απόδοσής του από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα βρίσκεται σε συνεχή συνεννόηση με τους γονείς αλλά και με τον ειδικό θεραπευτή που πιθανόν θα παραπεμφθεί το παιδί. Η διαδικασία η οποία αποτελεί σταθμό στην πορεία και εξέλιξη του μαθητή είναι η αποδοχή του προβλήματος από τους γονείς. Αρκετές είναι οι οικογένειες οι οποίες αρνούνται την ύπαρξη δυσκολιών από το παιδί τους κι έτσι δεν επιτρέπουν στο παιδί να εισέλθει στην θεραπευτική διαδικασία που αρμόζει για να βελτιώσει τις δυσκολίες του. Ακόμη και αν οι γονείς δεχθούν έστω και με δυσκολία τις αποκλίνουσες μαθητικές πορείες των παιδιών τους, θα εμφανίσουν διαφορετική στάση απέναντι στο παιδί τους. (Παντελιάδου-Μπότσα, 2007). Συγκεκριμένα οι γονείς:

- ✚ Αισθάνονται τύψεις απέναντι στο παιδί τους καθώς θεωρούν πως δεν έχουν πραγματοποιήσει τη διαδικασία της ανατροφής τους σωστά και ότι δεν έχουν παράσχει αρκετά κίνητρα για την εξέλιξη της μάθησης τους. Επίσης βρίσκονται σε ένα συνεχές άγχος σχετικά με την κάλυψη των κενών του μαθητή λόγω του περιορισμένου όμως χρόνου δεν το καταφέρνει με αποτέλεσμα να απογοητεύονται ακόμη περισσότερο. (www.dys.gr).
- ✚ Το παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση μιας στρεσογόνου κατάστασης από το γονιό η οποία πηγάζει από την σχολική αδυναμία του παιδιού. Αρκετές φορές οι γονείς δε βλέπουν την θετική πορεία των παιδιών τους στο σχολείο γιατί έχουν εστιάσει στις δυσκολίες τους και τους τρόπους αντιμετώπισής τους.
- ✚ Σε περίπτωση που το παιδί παρά τις προσπάθειες τόσο των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών δεν εμφανίζει κάποια βελτίωση κατά την ακαδημαϊκή του πορεία, οι γονείς απογοητεύονται. Αυτό συμβαίνει καθώς θεωρούν πως οι προσπάθειές τους δεν έχουν αποφέρει αποτελέσματα κι έτσι πιστεύουν πως είναι άσκοπη η όποια περεταίρω δραστηριότητα.
- ✚ Εξαιτίας της πεποίθησης που επικρατεί πως το παιδί είναι η αντανάκλαση της οικογένειας, οι γονείς νιώθουν ντροπή για την σχολική αποτυχία των παιδιών τους.
- ✚ Πολλές φορές οι γονείς προκειμένου να μην δεχθούν την ύπαρξη του προβλήματος στα παιδιά τους, καταφεύγουν στην επαναξιολόγηση από έναν άλλο ειδικό παιδαγωγό. Με τον τρόπο αυτό ευελπιστούν πως η επόμενη αξιολόγηση θα παράσχει αποτελέσματα που δεν συμφωνούν με τις προηγούμενες διαγνώσεις.
- ✚ Μια άποψη που αιτιολογεί ακόμη περισσότερο την απογοήτευση που νιώθουν οι γονείς, είναι εξαιτίας της δικής τους ακαδημαϊκής αποτυχίας. Με το να αποτυγχάνουν και τα παιδιά τους θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για τα ανεπαρκή πρότυπα που παρείχαν στο παιδί τους. (Παντελιάδου, 2000).

Υπό αυτές τις συνθήκες πολλοί γονείς λόγω συναισθηματικής αστάθειας μπορεί να παρουσιάσουν συμπεριφορές τις οποίες δεν θα εμφάνιζαν υπό άλλες συνθήκες. Συγκεκριμένα:

- ✚ Μερικοί γονείς μπορεί να γίνουν ειρωνικοί αλλά και απορριπτικοί απέναντι στο παιδί τους, εξαιτίας του προβλήματος που αντιμετωπίζει
- ✚ Δεν δέχεται την ύπαρξη του προβλήματος του παιδιού του, δεν δέχεται τη βοήθεια ειδικού εκπαιδευτικού όταν χρειάζεται αλλά επιρρίπτει τις ευθύνες σε άλλους παράγοντες όπως η αυστηρότητα των εκπαιδευτικών ή η δυσκολία της διδακτέας ύλης.
- ✚ Αποφεύγει την ταύτιση με το παιδί του, λέγοντας πως η αδυναμία του ευθύνεται στην τεμπελιά του παιδιού του και όχι στην λάθος μεταχείρισή του από τον ίδιο. Πολλές φορές το συγκρίνουν με τα άλλα παιδιά τους, τα οποία εμφανίζουν φυσιολογική μαθητική πορεία με σκοπό να αποφύγουν την ανάληψη ευθυνών σχετικά με την σωστή ανατροφή και παροχή επαρκών κινήτρων για μάθηση.
- ✚ Σε κάποιες περιπτώσεις συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Οι γονείς δεν αποστασιοποιούνται με υγιή τρόπο από τα παιδιά τους αλλά θεωρούν πως η σχολική του επιτυχία εξαρτάται από την προσπάθεια του ίδιου και έτσι καταλήγουν να πιέζουν το παιδί να διαβάσει, με αποτέλεσμα να το κουράζει και να το εξαντλεί. . (Παντελιάδου- Μπότσας, 2007).

Οι γονείς όταν αντιλαμβάνονται ότι το παιδί τους βρίσκεται αντιμέτωπο με την κατάσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών, αποκτούν μηχανισμούς άμυνας προκειμένου να δεχθούν ή να επεξεργαστούν το πρόβλημα του παιδιού τους. Πολλοί γονείς αποκτούν κίνητρα μέσω της ανάπτυξης άμυνας καθώς τους διευκολύνει στην διαδικασία της προσαρμογής στην κατάσταση αυτή, ενώ άλλοι δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο αλλά καταφεύγουν σε επαναξιολόγηση του παιδιού μέσω άλλου θεραπευτή. Μερικοί ξεσπούν σε αντιπαραθέσεις με τα άλλα μέλη της οικογένειας και ειδικά με τους συντρόφους τους.

Επόμενο στάδιο στο οποίο εισέρχονται οι γονείς είναι η αναζήτηση αιτιών για την εμφάνιση του προβλήματος του παιδιού τους. Προσπαθούν με κάθε τρόπο να αποκρυσταλλώσουν γνώμη σχετικά με την προέλευση των δυσκολιών αυτών και ανάλογα είτε να ενοχοποιηθούν είτε να απενοχοποιηθούν σχετικά με το δικό τους μερίδιο ευθύνης στην κατάσταση αυτή. Στην περίπτωση των γονιών που νιώθουν ένοχοι για την εμφάνιση των δυσκολιών αυτών, προσπαθούν συνεχώς να αναζητήσουν μεθόδους θεραπείας αλλά και τεχνικές βελτίωσης της μαθητικής τους πορείας. (Παντελιάδου- Μπότσας, 2007).

Σε τελικό στάδιο οι γονείς κάτω από συναισθηματικές πιέσεις καταλήγουν στο αν θα δεχτούν το παιδί τις με τις ιδιαιτερότητες αυτές ή αν θα το απορρίψουν. Σε περίπτωση που το αποδεχθούν οι περισσότεροι γονείς επικεντρώνονται περισσότερο στα επιτεύγματα του παιδιού και το ενθαρρύνουν συνεχώς επικροτώντας τις θετικές συμπεριφορές και αποδόσεις. Έτσι το παιδί αποκτά πόλο και περισσότερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τον εαυτό του, με αποτέλεσμα να βρίσκει συνεχώς νέα κίνητρα για μάθηση και ανάπτυξη γενικότερα. Στην αντίθετη περίπτωση όπου οι γονείς δεν αποδέχονται το παιδί τους, προβαίνουν είτε στην μείωση των προσδοκιών απέναντι στα παιδιά τους είτε στο υπερβολικό «παίνεμα», με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν την δυνατότητα της ανάπτυξης και βελτίωσης σε ακαδημαϊκό επίπεδο αφού δεν έχουν εντοπίσει ούτε τα ίδια τα αδύναμα σημεία τους. (Παντελιάδου- Μπότσα, 2007).

3.2.2 ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗΣ ΠΑΝΙΚΟΥ

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως αρκετοί γονείς δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τη δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί τους σε σχέση με τη μαθητική διαδικασία. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί δεν μπορούν να προβούν στην ανάληψη ευθυνών απέναντι στο παιδί, είτε γιατί δεν έχουν την ενσυναίσθηση της κατάστασης που βιώνουν τα ίδια.

Ο καλύτερος και πιο αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι η αναγνώριση του προβλήματος από τους γονείς έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και υπεύθυνα τόσο από τους ίδιους όσο και από τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς παιδαγωγούς. Με την ομαλή αυτή διαχείριση των ιδιαιτεροτήτων τα παιδιά καταφέρνουν να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτοελέγχου αφού μαθαίνει να οργανώνει το διάβασμά του αλλά και να βελτιώνει την αυτοεικόνα του. Για να γίνουν τα παραπάνω εφικτά θα πρέπει πρώτα να γίνει εσωτερική αναζήτηση από τους γονείς έτσι ώστε να καταφέρουν να εντοπίσουν τι είναι εκείνο που τους εμποδίζει να αποδεχτούν το πρόβλημα των παιδιών τους και αντίστοιχα να λάβουν τη βοήθεια ενός ειδικού. Έτσι θα πρέπει να αναλογιστούν την συναισθηματική τους κατάσταση όταν το παιδί τους αποτυγχάνει στα μαθήματά τους και τους βαθύτερους ψυχικούς λόγους που ξεσπούν πάνω του. (www.dys.gr).

Επίσης θα πρέπει να σκεφτούν αν υπάρχουν κι άλλες φορές που νιώθουν θλίψη, όταν για παράδειγμα ο/η σύζυγος κατηγορεί για την ακαδημαϊκή αποτυχία του παιδιού και ποιες πιθανές λύσεις υπάρχουν αν αναζητήσουν την αποδοχή από τον σύντροφο, με κοινό σκοπό την παροχή βοήθειας στο παιδί. Το μυστικό για την επίτευξη μιας επιτυχημένης θεραπευτικής δραστηριότητας η οποία θα είναι διαμορφωμένη στις ανάγκες του κάθε παιδιού, είναι η ομαλή συνεργασία τόσο μεταξύ των δύο συζύγων στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ειδικών παιδαγωγών και παιδοψυχολόγων. Έτσι ο μαθητής θα νιώσει ασφάλεια και αυτοπεποίθηση καθώς θα συνειδητοποιήσει πως δεν είναι μόνος του στην προσπάθειά του για μάθηση αλλά έχει ένα κύκλο από ανθρώπους οι οποίοι ασχολούνται με το θέμα και βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία μεταξύ τους. (www.dys.gr).

3.3 ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥ, ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΤΙΣ Μ.Δ.

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί την αφετηρία της ζωής των παιδιών αφού τα μέλη της οικογένειας είναι οι πρώτοι άνθρωποι με τους οποίους συναναστρέφεται το παιδί μετά τη γέννησή του. Αυτό σημαίνει πως το κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό και μορφωτικό επίπεδο των μελών της οικογένειας τους ασκεί άμεση επιρροή αφού δραστηριοποιούνται στη συνέχεια ως ενήλικες με βάση τα πρότυπα που εξέλαβαν από αυτήν. (Βρύζας, 1992, Herbert, 1996, Κάτσικας 1995, Γκόρος, 1992).

Το οικονομικό περιβάλλον της οικογένειας μέσα στην οποία μεγαλώνει ένα παιδί επιδρά καταλυτικά στην μόρφωσή του αλλά και στην περεταίρω εξέλιξή του. Το παραπάνω συνδέεται και με την χαμηλή κοινωνική και πολιτιστική θέση που κατέχει μια οικογένεια μέσα στην κοινωνία, αφού μια χαμηλού εισοδήματος οικογένεια δεν θα παρουσιάζει ενεργό δράση στα κοινωνικά δρώμενα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος. Όταν η οικογένεια χαρακτηρίζεται από οικονομική στενότητα δεν θα μπορέσει να παρέχει τα κατάλληλα εφόδια στο παιδί τους όπως το φαγητό, η ενδυμασία, φάρμακα, τα εξωσχολικά βιβλία, τετράδια και άλλα απαραίτητα υλικά για την ανάπτυξη των παιδιών. (Παρασκευόπουλος, 1983).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, το χαμηλό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει αρνητικά την εξέλιξη του παιδιού, τόσο σε ενδοσχολικές δραστηριότητες όσο και σε εξωσχολικές, καθώς επίσης έχει επιπτώσεις στην διατήρηση της καλής σωματικής κατάστασης αλλά και υγείας του παιδιού. (Κάτσικας, 1995). Το παραπάνω γίνεται αντιληπτό από το γεγονός πως η έλλειψη χρημάτων δεν επιτρέπει στην οικογένεια να παρέχει ιατρική περίθαλψη στα παιδιά όταν αυτά το έχουν ανάγκη με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η υγιής ανάπτυξή τους. (Herbert, 1996). Υπάρχουν βέβαια μερικές περιπτώσεις παιδιών τα οποία προέρχονται από κατώτατα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και έχουν καταφέρει να διακριθούν οικονομικά και πολιτιστικά, όμως αποτελούν εξαιρέσεις αφού αντιπροσωπεύουν μόνο το 10% περίπου των ατόμων που ενώ έχουν μεγαλώσει σε στενό οικονομικό περιβάλλον καταφέρνουν και διατρέπουν. (Γκόρος, 1992).

Σύμφωνα με τον Γκόρο (1992) και το Βρύζα (1992) τα παιδιά αποκτούν διαφορετικού είδους κίνητρα για μάθηση και εξέλιξη αλλά και γλωσσικά και γνωστικά ερεθίσματα, ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον που προέρχονται. Τα παιδιά δηλαδή όταν εισέρχονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού, διαθέτουν διαφορετικά εφόδια το καθένα τα οποία θα τα βοηθήσουν στη διαδικασία της μάθησης και το καθένα από αυτά εξαρτάται από το επίπεδο της οικογένειάς τους. (Παπαδόπουλος, 1990). Τα ελλείμματα ως προς την ποιότητα των ερεθισμάτων που λαμβάνει κάθε παιδί έχουν επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών αλλά και στην σωματική, ψυχολογική και πνευματική ανάπτυξή τους. Το παραπάνω εξηγεί και την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και των προβλημάτων συμπεριφοράς, αφού τα παιδιά μη έχοντας τα κατάλληλα «όπλα» για μόρφωση και εκμάθηση σωστής συμπεριφοράς, αποτυγχάνουν τόσο ως μαθητές όσο και ως ενεργοί πολίτες. (Γεωργίου, 1993).

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες που είχαν διεξαχθεί στο παρελθόν, συμπεράθηκε πως ανάλογα με την οικονομική δυνατότητα των γονιών ενός παιδιού αυτό κατατάσσεται και στο κατάλληλο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά που προέρχονται από υψηλά οικονομικά στρώματα φοιτούσαν σε πιο εξελιγμένα και επαρκώς εξοπλισμένα σχολεία, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στην μάθηση αλλά και στην εξέλιξη. Σε αντίθεση με αυτά τα παιδιά, οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες χαμηλότερου οικονομικού επιπέδου φοιτούν σε σχολείο λιγότερο καταρτισμένα οπότε οι σχολικές και τεχνικές τους εμπειρίες περιορίζονται αρκετά σε σχέση με αυτές των άλλων παιδιών. (Γεωργίου, 1993).

Πολλοί μελετητές και κυρίως ο Κάτσικας (1995) υποστηρίζουν πως η στάση των γονιών απέναντι στα παιδιά επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την σχολική τους επίδοση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπάρχουν μερικοί γονείς οι οποίοι αντιδρούν απρεπώς όταν το παιδί τους δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους σχετικά με την ακαδημαϊκή τους απόδοση, όπως είναι η απόρριψη, η ειρωνεία και οι τιμωρίες. Οι ίδιοι είναι εκείνοι που δεν αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως αρετή αλλά ως μια δίοδο προς την απόκτηση χρημάτων αλλά και αναγνώρισης, αφού με την αποφοίτηση του παιδιού από το πανεπιστήμιο μπορούν να διακριθούν οικονομικά και κοινωνικά σε πολλούς τομείς. Ως αποτέλεσμα του παραπάνω μαζί με την άνοδο των παιδιών τους θα μπορέσουν και οι ίδιοι να διακριθούν είτε κοινωνικά – πολιτιστικά είτε οικονομικά.

Το μορφωτικό επίπεδο μιας οικογένειας αποτελεί επίσης σταθμό στην εξέλιξη των μαθητών αφού οι ίδιοι λαμβάνουν είτε θετικά είτε αρνητικά πρότυπα σχετικά με την ακαδημαϊκή τους πορεία. Μια οικογένεια η οποία αποτελείται από γονείς μορφωμένους θα βοηθήσει το παιδί να εξελιχθεί σε αυτόν τον τομέα αφού θα του παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα με σκοπό να ακολουθήσουν μια ακαδημαϊκή πορεία όμοια με την δική τους. Επίσης σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά βοηθούνται σε σχέση με την δημιουργία κανόνων πειθαρχίας ως προς τον εαυτό τους αλλά και την διατήρηση της ισορροπίας τους. Σε αντίθετη περίπτωση όπου οι γονείς δεν έχουν αποκτήσει τα κατάλληλα μορφωτικά εφόδια δεν θα είναι σε θέση να προωθήσουν τα παιδιά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξέλιξη. (Βρύζας, 1992).

Οι γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες μιας οικογένειας επίσης επηρεάζουν την εξέλιξη του παιδιού σχετικά με την σχολική τους απόδοση. Τα παιδιά που δεν προέρχονται από οικογένειες υψηλού ή και μέτριου μορφωτικού επιπέδου δεν θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν γλωσσικές εκφράσεις κατάλληλες για την ηλικία τους, αλλά και δεν θα μπορούν να δημιουργήσουν σωστές γνωστικές δομές. Αυτό θα έχει ως επακόλουθο την χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών αλλά και την μετέπειτα χαμηλή κοινωνική τους ένταξη σε ομάδες, για τον λόγο ότι θα αισθάνονται ανίκανοι να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σωστά δομημένες προτάσεις. (Βρύζας, 1992).

Σύμφωνα με τον Άγγλο κοινωνιολόγο B. Bernstein η λεκτική επικοινωνία χωρίζεται σε δύο τμήματα:

1. Τον περιορισμένης εμβέλειας λεκτικό κώδικα
2. Τον επεξεργασμένο λεκτικό κώδικα: Σύμφωνα με αυτόν τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου οικογένειες θα χρησιμοποιούν και τις αντίστοιχες γλωσσικές εκφράσεις που αντιστοιχούν στο περιβάλλον της «γειτονιάς» αλλά και της εκπλήρωσης των καθημερινών ενεργειών. Σε αντίθεση με αυτήν τη κατηγορία τα παιδιά που προέρχονται από μεσαία στρώματα χρησιμοποιούν λεξιλόγιο το οποίο είναι αποδεκτό από την σχολική κοινότητα και έτσι μπορούν να προσαρμοστούν ευκολότερα από τα άλλα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Αυτός είναι και ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα παιδιά κατώτερου κοινωνικού επιπέδου λιγότερο αποδοτικά, λόγο χρήσης ανεπαρκούς για το σχολικό περιβάλλον λεξιλόγιο. (Βρύζας, 1992).

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως τα παιδιά καταφέρνουν να εξελιχθούν στο επίπεδο που τους επιτρέπει η κοινωνικοοικονομική, πολιτισμική και μορφωτική τάξη των γονιών τους. Όσο περισσότερα κίνητρα έχει ένας μαθητής από την οικογενειακή του εστία για ακαδημαϊκή επιτυχία τόσο πιο εύκολα αποφασίζει να φοιτήσει σε ένα κολλέγιο ή σε πανεπιστήμιο μετά την αποφοίτησή του από το σχολείο. Ενώ αντιθέτως όταν το παιδί προέρχεται από οικογένεια κατώτατου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου είναι πολύ δύσκολη η ομαλή ένταξή του σε ένα ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, τόσο λόγω έλλειψης χρημάτων όσο και κινήτρων.

3.4 ΠΩΣ ΟΙ ΕΝΔΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΙ ΔΕΣΜΟΙ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ Μ.Δ.

Οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας οικογένειας αποτελούν μία από τις βασικότερες αιτίες εμφάνισης ή μη μαθησιακών δυσκολιών κατά την παιδική και εφηβική ηλικία και γενικότερα επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους πορεία. Η ποιότητα των ενδοοικογενειακών αλληλεπιδράσεων αλλά και οι τρόποι λειτουργίας μιας οικογένειας σχετίζονται άμεσα με την δημιουργία και ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, διαδικασία που ξεκινάει ήδη από την βρεφική ηλικία. (Clark, 1989). Το ψυχολογικό και οικονομικό υπόβαθρο των μελών μιας οικογένειας διαμορφώνει τον ψυχισμό των παιδιών, την ιδιοσυγκρασία τους αλλά και την κοινωνικοποίησή τους μέσα στο σύνολο. Αυτό γίνεται αντιληπτό αν ληφθεί υπόψιν πως οι συμπεριφορά των γονιών απέναντι στα παιδιά επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια θα δρουν στο μέλλον, πράγμα που καλλιεργεί τη μιμητική συμπεριφορά. (Vitsilakis, 1995).

Τα παιδιά τα οποία έχουν μεγαλώσει σε ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον έχουν πολλές πιθανότητες να αναπτύξουν μια υγιής και ισορροπημένη προσωπικότητα σε αντίθεση με τα παιδιά δυστυχισμένων γονιών. Επίσης παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μάθηση αλλά και για γενικότερη ανάπτυξη των σχολικών και ακαδημαϊκών τους γνώσεων. Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Vitsilakis (1995) διαπιστώθηκε πως η συζυγική κατάσταση των γονιών φαίνεται να επηρεάζει τις προθέσεις των μαθητών ως προς την συνέχιση των σπουδών τους μετά το λύκειο. Τα παιδιά που προέρχονται από γονείς οι οποίοι είναι παντρεμένοι έχουν περισσότερες προοπτικές εισαγωγής σε πανεπιστήμιο καθώς το ποσοστό ανέρχεται στο 60%, σε αντίθεση με τα παιδιά χωρισμένων γονιών όπου αποτελούν το 38%. Επίσης το 16% των παιδιών των οποίων οι γονείς είναι παντρεμένοι πιάνουν δουλειά μετά την αποφοίτησή τους από το γυμνάσιο, πράγμα που διαφέρει από την ομάδα παιδιών τα οποία είναι ορφανά και από τους δύο γονείς τω οποίων το ποσοστό ανέρχεται στο 50%.

Σε ένα μη ενθαρρυντικό οικογενειακό περιβάλλον το οποίο αντιμετωπίζει και οικονομικά προβλήματα, σπανίως τα παιδιά θα αποκτήσουν κίνητρα για συνέχιση των σπουδών τους σε κάποιο πανεπιστήμιο μετά το λύκειο. Αυτό είναι αποτέλεσμα της ανεπαρκούς υποστήριξης και κατανόησης από τους γονείς, πράγμα που οδηγεί στην σχολική αποτυχία και κατά συνέπεια στην απογοήτευση των μαθητών. (Δανασσίς-Αφεντάκης, 1998).

Σύμφωνα με άλλες μελέτες αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου ο πατέρας όχι μόνο δεν υποστηρίζει ηθικά και οικονομικά τα παιδιά αντιθέτως μπορεί να προβεί και στην σωματική και ψυχολογική κακοποίηση τόσο των παιδιών όσο και των συζύγων τους. Ως αποτέλεσμα αυτού τα παιδιά θα αναπαραγάγουν την ίδια βίαιη συμπεριφορά και στις δικές τους οικογένειες, πράγμα που ενδυναμώνει την πεποίθηση πως τα παιδιά μιμούνται τους γονείς τους. (Browne, 1989).

Άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί υποστηρίζουν πως σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση υγιούς προσωπικότητας διαδραματίζει η σχέση της μητέρας με τα παιδιά της κυρίως όταν αυτά βρίσκονται στην βρεφική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, παιδιά που έχουν αντιμετωπιστεί με αγάπη από τις μητέρες τους, εμφανίζουν φυσιολογική προσκόλληση κατά την παιδική ηλικία, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά διάθεσης για κοινωνικοποίηση και συναναστροφή με συνομηλίκους. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν διέθεταν την κατάλληλη προσοχή και φροντίδα στα ίδια, εμφάνιζαν παραβατικές και εχθρικές συμπεριφορές τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στο σχολικό, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσουν συναναστροφές και φιλίες. (Θεοτοκά, 1996).

Στα πλαίσια άλλων ερευνών μελετήθηκε η μη στοργική συμπεριφορά της μητέρας προς τα παιδιά της, ως αποτέλεσμα της έλλειψης συναισθηματικής στήριξης των ίδιων από το δικό τους οικογενειακό περιβάλλον. Λαμβάνοντας υπόψιν το παραπάνω γίνεται κατανοητή η λανθασμένη ανατροφή μερικών παιδιών από τις μητέρες τους από την βρεφική μέχρι και την εφηβική ηλικία, πράγμα που οδηγεί σε μη φυσιολογική προσκόλληση. Οι γονείς αυτοί συνήθως δεν ελέγχουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με αποτέλεσμα να αρκετές φορές όταν εκείνα παρεκκλίνουν από τους κανόνες της οικογένειας να ασκούν μέχρι και σωματική βία, πέραν από τη λεκτική. Αυτό δε συμβαίνει στις οικογένειες στις οποίες οι γονείς έχουν λάβει σωστή διαπαιδαγώγηση, με αποτέλεσμα την φυσιολογική προσκόλληση στους γονείς τους. (Egeland & Farber, 1984).

Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητό πως ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών συμβάλλει τόσο στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και της ψυχосύνθεσής τους, όσο και στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία ή αποτυχία. Όσο πιο υποστηρικτικός εμφανίζεται ο περίγυρος του παιδιού σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις αλλά και με την καθημερινότητά του, τόσο περισσότερα κίνητρα θα αποκτούν τα ίδια για εξέλιξη και πρόοδο. Όταν όμως οι γονείς τους δεν ανταπεξέρχονται στις ανάγκες τους τα παιδιά απογοητεύονται από μικρή ήδη ηλικία με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται ματαιόδοξα και χωρίς κανένα ενδιαφέρον για δράση και ανάπτυξη.

3.5 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΓΟΝΙΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Το οικογενειακό περιβάλλον πέραν από το καθήκον της για εκπλήρωση των βασικών αναγκών όπως ο ρουχισμός, η σωστή σίτιση, η παροχή στέγης είναι υπεύθυνη και για την ψυχολογική υποστήριξη και ενθάρρυνση των παιδιών για μάθηση και εξέλιξη. Η στάση που διατηρούν οι γονείς απέναντι στην μαθητική πορεία των παιδιών τους, όποια κι αν είναι αυτή, προδιαθέτει τελικά και την πορεία ανάπτυξής τους καθώς και τους στόχους τους οποίους βάζουν τα ίδια στους εαυτούς τους.

Σύμφωνα με έρευνες έχει αποδειχθεί πως η θετική και υποστηρικτική στάση των γονιών απέναντι στα παιδιά, έχει ως αποτέλεσμα την ενθάρρυνσή τους και την παροχή κινήτρων στους μαθητές για εξέλιξη. (Jones, 1995 & Heath, 1995). Πολλές φορές η μαθητική αποτυχία είναι αποτέλεσμα της απουσίας γονικής συμμόνειας παρά της κακής οικονομικής κατάστασης της οικογένειας. Όταν ένα παιδί δεν δέχεται την αποδοχή και υποστήριξη ήδη από την παιδική ηλικία καταφεύγει σε διαφορετικές μεθόδους αντιστάθμισης της έλλειψης αυτής, όπως είναι η αναζήτηση παρηγοριάς στους συνομήλικους τους, στους εκπαιδευτικούς, η δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον αλλά και η ανικανότητά τους να μάθουν. Πολλές είναι οι περιπτώσεις παιδιών τα οποία καταφεύγουν σε βίαιη συμπεριφορά ή και εγκληματικότητα κατά την ενηλικίωση, λόγω έλλειψης στοργής και τρυφερότητας από την μητέρα κατά την παιδική ηλικία. Η αποδοχή των μαθητικών αποδόσεων των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον προδιαθέτει και την αποδοχή τους από τη σχολική κοινότητα. (Jones, 1995).

Η Συγκολλίτου (1997) σε έρευνα που είχε πραγματοποιήσει εξήγαγε το συμπέρασμα πως η στάση των γονιών απέναντι στα παιδιά τους, καθορίζει τελικά και την απόδοσή τους στις σχολικές απαιτήσεις. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές δραστηριοποιούνται μέσα στα μαθητικά αλλά και εξωσχολικά δρώμενα, με γνώμονα την πεποίθηση και τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς τους από αυτά. Επίσης κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι μητέρες είναι εκείνες οι οποίες ασκούν τη μεγαλύτερη πίεση στα παιδιά τους για μια επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία αλλά και την φοίτησή τους σε ένα υψηλόβαθμο κολλέγιο. Αυτό γίνεται κατανοητό αν ληφθεί υπόψη πως οι μητέρες είναι εκείνες που στερούνται ακαδημαϊκής μόρφωσης σε σχέση με τους άνδρες, αυτός είναι και ο λόγος της πίεσης που ασκούν στα παιδιά τους.

Σε μια άλλη έρευνα που είχαν πραγματοποιήσει οι Sewell και Shah, έγινε αντιληπτό πως οι γονείς οι οποίοι είναι υποστηρικτικοί με τα παιδιά αλλά και με την σχολική τους απόδοση, εκείνα είχαν περισσότερα κίνητρα και όρεξη για φοίτηση σε πανεπιστήμιο, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Σε αντίθετη περίπτωση όπου οι γονείς εμφανίζονταν λιγότερο ή και καθόλου υποστηρικτικοί τα παιδιά δεν είχαν βλέψεις για φοίτηση σε κολλέγιο ή σε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Με άλλα λόγια η επιδίωξη υψηλής βαθμολογίας των μαθητών εξαρτάται από την εικόνα που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους (Herbert M. 1989 σ.199).

Στην περίπτωση που τα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης, έχει αποδειχθεί πως ο ενεργός ρόλος των γονιών απέναντι στη θεραπευτική διαδικασία που υποβάλλεται το παιδί, συμβάλει στην επιτυχημένη έκβασή της με ποσοστό που αγγίζει έως και 85% της σχολικής επιτυχίας. Σε αντίθετη περίπτωση όταν δηλαδή οι γονείς είναι αμέτοχοι στην μαθητική πορεία του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες, εκείνο απογοητεύεται από την εκπαιδευτική απόδοσή του με αποτέλεσμα αυτή να κυμαίνεται στο 25% . (Δροσινού, 1998). Από το παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η στάση της οικογένειας απέναντι στο παιδί με Μαθησιακά Προβλήματα παίζει καταλυτικό ρόλο στην απόκτηση κινήτρων από το ίδιο για προσωπική βελτίωση.

Ο ρόλος των οικογενειών δεν περιορίζεται μόνο στον κατάλληλο εφοδιασμό των παιδιών έτσι ώστε να επιτύχουν την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολείο και την μαθητική τους επιτυχία. Έχει να κάνει και με τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Όταν ένα παιδί αποτυγχάνει ακαδημαϊκά, η υποστηρικτική και θετική στάση ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, δημιουργώντας τους ένα κλίμα ασφάλειας και συμπόνιας. Όταν αντιθέτως η αποτυχία συνοδεύεται από περιορισμούς, επιπλήξεις και αντιπαραθέσεις το παιδί θα αναπτύξει υποσυνείδητα μηχανισμούς αυτοκαταστροφής όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη σεβασμού προς τον εαυτό τους αλλά και οι χαμηλοί στόχοι. (Ξανθάκου, 1995).

Ο Παρασκευόπουλος (1985 σ. 170) υποστηρίζει πως προκειμένου το παιδί να αναπτυχθεί ψυχοκοινωνικά με υγιή τρόπο, θα πρέπει να περιτριγυρίζεται από γονείς υποστηρικτικούς, να τον ενθαρρύνουν για νέα ξεκινήματα, και στοργικούς. Επίσης διατυπώνει την άποψη πως όσο περισσότερο οι γονείς ενισχύουν τα αισθήματα αυτάρκειας και υπευθυνότητας στο παιδί, εκείνο αποκτά σταδιακά εμπιστοσύνη και πίστη στις ικανότητές του. Το παραπάνω αποτελεί πρότυπο οικογενειών οι οποίες θα μεγαλώσουν ώριμους και συνειδητοποιημένους πολίτες, ικανούς να συνεισφέρουν στην κοινή ευημερία καθώς επίσης και στην συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα.

Συμπερασματικά, το οικογενειακό περιβάλλον είναι εκείνο που δημιουργεί προϋποθέσεις είτε επιτυχίας είτε αποτυχίας σε σχέση με την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού. Η στάση που διατηρούν οι γονείς χαρακτηρίζει την απόκτηση ή μη κινήτρων από το παιδί και κατ' επέκταση την διάθεση για δημιουργία και ανάπτυξη. Όσο πιο υποστηρικτικό είναι το οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή τόσο πιο εύκολη προβλέπεται και η ακαδημαϊκή του πορεία, καθώς το παιδί θα ζει συνεχώς υπό συνθήκες αποδοχής. Σε αντίθετη περίπτωση οι γονείς που δεν αποδέχονται τα παιδιά τους που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, τους δημιουργούν αισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλειας, με αποτέλεσμα να μην τους δίνουν την ευκαιρία της ανόδου. (Καλαντζή-Αζίζι, 1994).

4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Η εργασία που ετοίμασα πραγματεύεται τον όρο των Μαθησιακών Δυσκολιών, με βάση πληροφορίες που συλλέχθηκαν από ξένη και ελληνική βιβλιογραφία. Γίνεται λοιπόν προσπάθεια διερεύνησης της φύσης των δυσκολιών αυτών, απόδοσης ενός κοινώς αποδεκτού όρου σχετικά με αυτές, ενός τρόπου αξιολόγησης καθώς και μεθόδους θεραπευτικής προσέγγισης οι οποίοι να βρίσκουν σύμφωνους όλους τους ερευνητές αλλά και θεραπευτές που ασχολούνται με τον τομέα.

Αξίζει να αναφερθεί πως στην Ελλάδα παρά την ίδρυση κέντρων αποκατάστασης των ατόμων αυτών τα οποία περιλαμβάνουν λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και ψυχολόγους, δεν έχει δημιουργηθεί μια μονάδα η οποία να συμπεριλαμβάνει πέραν από τους ειδικούς που προαναφέρθηκαν, ειδικότητες όπως σύμβουλοι οικογένειας και γονέων. Αυτό θα ήταν αποτελεσματικό στην έκβαση των θεραπευτικών πλάνων καθώς θα δινόταν λύσεις στους γονείς σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και προσαρμογής των παιδιών τους.

Τέλος, καλό θα ήταν να υπάρχει μια γενική ευαισθητοποίηση προς τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον. Όσον αφορά τους πρώτους, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους όλα τα ανησυχητικά σημάδια που μπορεί να εγκυμονούν την εμφάνιση των δυσκολιών αυτών και να παρακολουθούν συστηματικά την ακαδημαϊκή πορεία και συμπεριφορά των παιδιών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Θα πρέπει επίσης να προετοιμάζουν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους σχετικά με τις δυσκολίες που έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά με μαθησιακά, έτσι ώστε να αποφεύγονται τυχόν χλευασμοί αλλά και περιθωριοποιήσεις. Η οικογένεια με τη σειρά της θα πρέπει να αποδεχθεί τη δυσλειτουργία των παιδιών και οφείλει να τα προστατεύει σωματικά, αλλά και ψυχικά με σκοπό να ξεπεράσουν ευκολότερα τις δυσκολίες τους ή να πορευθούν στο μέλλον ομαλά με αυτές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική:

- ✚ Αγαλιώτης, Ι. 2000. Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, Ελληνικά Γράμματα
- ✚ Αδαμόπουλος, Π., 2002. Δυσλεξία. Πώς να προστατεύσετε το παιδί σας από αυτήν την απειλή της, Α' Τόμος, Αθήνα, Σαββάλας.
- ✚ Αθανασιάδη, Ε. 2001. Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης. Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας, Αθήνα, Καστανιώτη.
- ✚ Αναστασίου, Δ. 1998. Δυσλεξία. Αθήνα, Άτροπος.
- ✚ Πατσιοδήμου, Α., & Γεωργαλά, Γ., 2008. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, Βόλος.
- ✚ Βασιλειάδης, Γ., 2004. Η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στη ζωή του παιδιού. Special education.
- ✚ Βλασσοπούλου, Μ., Ρότσικα, Β. 2007. «Επαναπροσδιορίζοντας τη σχολική ετοιμότητα», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα, Γρηγόρη. σελ. 115-128.
- ✚ Βογινδρούκας Ι. & Γρηγοριάδου Ε., Ένθετο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσορθογραφία», Θέματα ειδικής αγωγής, Αθήνα, τεύχος 10, 2000.
- ✚ Βρύζας, Κ., 1992. Κοινωνικές ανισότητες και εκπαιδευτικό σύστημα. Τα εκπαιδευτικά, Τ. 25-26, σελ. 107-113.
- ✚ Γεωργίου, Σ., 1993. Ο ρόλος της οικογένειας στην σχολική επίδοση. Εκπαιδευτική επιθεώρηση 6, σελ.347-368.
- ✚ Γκόρος, Λ., 1992. Η σχολική ωριμότητα και σχολική επίδοση του μαθητή σε σχέση με την κοινωνική προέλευση. Τα εκπαιδευτικά, Τ. 25-26 σελ. 187-191.
- ✚ Γκοτσαμάνης, Κ., 2004. Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV, Αθήνα, ιατρικές εκδόσεις Λίτσας σελ. 53-54.
- ✚ Δ. Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες - Δυσλεξία: Έννοια, διάγνωση, αιτιολογία, πρόγνωση, αντιμετώπιση. Γρηγόρη, 2010 368 σελ.
- ✚ Κλάουτον, Τ., 1999. Οι νέες θεωρίες για τη δυσλεξία. Εφημερίδα Το Βήμα, Α62-63.
- ✚ Κουράκης, Ι., 1997. Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών. Σκιαγραφώντας το πορτρέτο μιας περίπτωσης με δυσλεξία. Αθήνα, Έλλην.
- ✚ Δημάκος, Ι., 2007. «Εναλλακτική αξιολόγηση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών του δημοτικού», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα, Γρηγόρη. σελ. 154-163.
- ✚ Δροσινού, Μ., 1997. Η ενεργοποίηση του γονικού ρόλου αναστρέφει την οργάνωση και ανάπτυξη παραβατικών δομών στη συμπεριφορά των παιδιών, στο οικογένεια – Ευρώπη – 21 αιώνας. Όραμα και θεσμοί, Αθήνα. Εκδόσεις, Νέα σύνορα, Αθήνα.
- ✚ Ζακοπούλου, Β., 2005. Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- ✚ Ζάχος Ι, 1991. Γλώσσα και γλωσσικό υλικό , εκδ. κέντρο ψυχολογικών μελετών
- ✚ Θεοτοκά, Ι., 1996. Η πρώτη σχέση: Ο δεσμός μεταξύ μητέρας- παιδιού και η σημασία του για την ψυχοσυναισθηματικά ανάπτυξη του ατόμου, στο Ο.Μ.Ε.Ρ, ΜΕΤΑ-πτυχιακά, εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική και προσχολική αγωγή, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- ✚ Μιχελιογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ., 2000. Μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα, Γρηγόρη, σελ. 231.
- ✚ Καλαντζή-Αζίζι, Α., 1985. Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου.
- ✚ Καλαντζής. Κ., 1985. Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία, Αθήνα, Καραβίας-Ρουσσόπουλος.
- ✚ Κανδαράκης, Α. Γ., 2004. Συνυπάρχουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες με Προβλήματα Συμπεριφοράς; Χ.Τ. Σαββάλας.
- ✚ Καρπαθίου, Χ., 1994, Δυσλεξία, Αθήνα, Έλλην.
- ✚ Κάτσικας, Χ., 1995. Οικογένεια και σχολική επίδοση. Η σύμπτωση μιας νέας σχέσης. Νέα παιδεία, Τ.74, σελ. 121-128.
- ✚ Κολιάδης Εμ. – Πολυχρονοπούλου Σ., 1991. Μαθησιακές δυσκολίες, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ✚ Κουλουντζού, Δ., 2014. Ο βασικός ρόλος του Λογοθεραπευτή σε προβλήματα λόγου και ομιλίας, Αθήνα.
- ✚ Κυριακοπούλου, Χ., 2013. Σημειώσεις καθηγήτριας, ΑΤΕΙ Καλαμάτας, τμήμα Λογοθεραπείας.
- ✚ Λεβαντή, Ε., 2007. «Πρότυπα πρόσβασης στην ανάγνωση και στη γραφή λέξεων, προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας», στο Βλασσοπούλου, Μ. &
- ✚ Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα, Γρηγόρη. σελ. 52-67.
- ✚ Λιβανού, Ε., 2004. Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς Στην Κανονική Τάξη. ΧΤ. Κέδρος.
- ✚ Μαριδάκη-Κασσωτάκη Κ., 2000. Understanding fatherhood in Greece. Father's involmment in child care. *Psicologia: teoria et pesquisa* (6)3 : 213-219.
- ✚ Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ., 1991. Μαθησιακές δυσκολίες θεωρία και πράξη. Προμηθεύς, σελ. 139.
- ✚ Μαστροπαύλου, Μ., Παπαδοπούλου, Δ., Τσιμπλή, Ι. 2007. «Η μελέτη της γλωσσικής επεξεργασίας γραπτού λόγου σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε.
- ✚ Σακκάς Β., 2002. Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια, Ατραπός.
- ✚ Σακελλαρίου, Γ., (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα, Γρηγόρη. σελ. 281-291.
- ✚ Στασινός, Δ., 2003. Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η Εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης, Γ έκδοση, Αθήνα, Παιδαγωγική Σειρά Gutenberg.

- ✚ Μαυρομάτη, Δ., 1995. «Η κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας», Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ✚ Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ., 2007. Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Βόλος.
- ✚ Ξανθάκου, Γ., 1995. Η σχολική αποτυχία, Αθήνα, εκδόσεις ελληνικά γράμματα.
- ✚ Παντελιάδου, 2000. Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη.
- ✚ Παπαδάτος, Γ., 2010. Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων. Αθήνα. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- ✚ Παρασκευόπουλος, Ι., Εξελικτική ψυχολογία, Αθήνα, τόμοι 1,2,3,4.
- ✚ Πολυχρόνη, Φ., & Χατζηγηρήστου, Χ., & Μπίμπου Α., 2006. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ✚ Πολυχρονοπούλου, Σ., 1985 και 1986, δυσλεξία: ανάγκη για έρευνα Νέα παιδεία 1985, σελ. 51-63, Νέα παιδεία 1986, σελ. 83-91.
- ✚ Πολυχρονοπούλου, Σ., 2003. Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, 12η εκδ. Αθήνα.
- ✚ Πρωτόπαπας, Α., 2007. «Διαστάσεις των αναγνωστικών δεξιοτήτων και δυσκολιών στην ελληνική γλώσσα», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 164-179.
- ✚ Σακκάς Β., 2002. Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια, Ατραπός.
- ✚ Σακελλαρίου, Γ., (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα, Γρηγόρη. σελ. 281-291.
- ✚ Σακελλαρίου, Γ., 2007. «Η αξιολόγηση των γλωσσικών δυσκολιών του γραπτού λόγου σε παιδιά και εφήβους ως μέρος μιας διευρυμένης διαδικασίας προσέγγισης του θέματος στην κλινική Λογοπεδική πρακτική», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 68-82.
- ✚ Smith, S., 1990. Χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών. Απόψεις.
- ✚ Σπαντιδάκης, Ι., 2009. Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση. 8η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✚ Στασινός, Δ., 2003. Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η Εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης, 7η έκδοση, Αθήνα, Παιδαγωγική Σειρά Gutenberg.
- ✚ Στογιαννίδου, Α., 1990. Μοντέλα αντιμετώπισης στις Η.Π.Α. Πρακτικά σεμιναρίου μαθησιακών δυσκολιών, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- ✚ Συγκολλίτου, Ε., 1997. Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία.
- ✚ Τομαράς, Ν., 2008. Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη.

- ✚ Τρίγκα-Μερτίκα, Ε., 2010. Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία, Αθήνα, Γρηγόρη.
- ✚ Τριλιανός, Α., 2002. Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση, Θέματα: Μάθηση, Αθήνα.
- ✚ Τσοβίλη, Θ., 2003. Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής: Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ✚ Φλουρής, Γ.Σ., 1989. Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων, Αθήνα, Γρηγόρης.
- ✚ Φλωράτου, Μ., 2002, Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά, Αθήνα, Οδυσσέας.
- ✚ Φούρλας, Γ., 2007. «Αξιολόγηση των διαταραχών του γραπτού λόγου: κλινικά θέματα και πρακτικές ανάλυσης και ερμηνείας γλωσσικών ικανοτήτων και δυσκολιών», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 180-201.

Ξένη:

- ✚ Tiessen, H., Cuevas, E., and Chacon, P., 1994. The role of soil organic matter in sustaining soil fertility. *Agronomy Journal* 38: 2-24.
- ✚ Ackenbach, T.M., & Adelbrock C.S., 1978. The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological bulleting* 85,6 , 1276, 1301.
- ✚ American Psychiatric Association, 2004. Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR. Μτφ. & επιμέλεια: Κ. Γκοτζαμάνης. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- ✚ Bender, W. N., 2004. Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- ✚ Berninger W., Nagy W., Tanimoto S., Thompson, R. & Abbott D., 2015. Computer instruction in handwriting, spelling, and composing for students with specific learning disabilities in grades 4 – 9. *Computers & Education*, 81, 154-168
- ✚ Browne, K. D., 1989. The naturalistic context of family violence and child abuse. (In human aggression: Naturalistic approaches. J Archer and K. Browne (eds) Routledge, London.
- ✚ Bryan T.H., 1976. Peer popularity of learning disabled children: a replication. *Journal of learning disabilities* 9 307-311.
- ✚ Butterworth, B., 2003. Dyscalculia Screener, London: GL Assessment.
- ✚ Chilant, C., 1983. La problematique de l'ache scolaire in confrontations psychiatriques. No 23
- ✚ Clark, R., 1989. Family life and school achievement, The University of Chicago Press.
- ✚ Clay, M., 1993. Learning to be learning disabled. *New England journal of Educational Studies*, 22(2), 153-173.
- ✚ Dahlberg, C.C., Roswell. F, Chall J., 1952. Psychotherapeutic principles and applied to remedial reading. *Elementary school journal*, 53, 211-217.
- ✚ Decobert, S., 1967. Problemes pratiques poses par les rapports de la neuro-psychiatrie infantile et de la pedagogie, in Ajuriaguerra, J. de le choix therapeutique en psychiatrie infantile, Paris, Masson.
- ✚ Denise, J., 1999. Mathematics Instruction for Students with Disabilities. Northwest Regional Educational Laboratory
- ✚ Egeland, B., & Farber E. 1984. Infant – mother attachment: Factors related to its development and change over time. *Child development*.
- ✚ Fabian, A., 1951. *Quarterly journal of child Behavior*. Clinical and experimental studies. 15-335.
- ✚ Fergusson, D.M., DREIKURS, E., and Lynskey M.T., 1997. Early learning difficulties and later conduct problems. *Journal of child psychology and psychiatry* 28, 899-907.
- ✚ Gaddes, W., and Edgel D., 1994. Learning disabilities and brain frunction. NY springer.

- ✚ Gann, E., 1945. Reading difficulty and personality organization. New York: kings crown press.
- ✚ Geisthardt, C., & Munsch, J., 1996. Coping with school stress. A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 287-297.
- ✚ Ginsburg, H., 1998. Mathematics learning disabilities. A view from development psychology, in Rivera, D. (ed) mathematics education for students with learning disabilities. Austin TX PRO ED.
- ✚ Haggel, A., 1992. The social psychology of illiteracy: an attributional perspective. Unpublished PhD thesis, University of London.
- ✚ Hammill, D.D., 1990. A brief history of learning disabilities strategies.
- ✚ Heath, D., Parents socialization of children. Ch. 8, in Ingoldsby B. & Smith S. families in multicultural perspective, Guilford Press, 1995.
- ✚ Hinshaw, S.P., 1992. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Casual relationships and underlying mechanisms. *Psychological bulletin*. 111 .127-155.
- ✚ Huntington, D. D., & Berder, W. N., 1993. Adolescents with learning disabilities at risk. Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 159-166.
- ✚ Kavale, K.A., Forness, S.R., 1996. Social skills deficits as primary learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*.
- ✚ Klingner, J., & Vaughn S., 2002. The changing roles and responsibilities of an LD specialist, *Learning disability Quarterly*, 225 (1), 19-31.
- ✚ Kraus, A., Reed, M., Fitzgerald, E. 2001. The effects of learning style and hypermedia prior experience on behavioral disorders knowledge and time on task: a case-based hypermedia environment. *Computers in Human behavior* 17, 125 - 140.
- ✚ Margalit, M., & Levin-Alyagon, M., 1994. Learning disability subtyping, loneliness and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly*, 17, 297-310.
- ✚ Mercer, Paige C., 2005. Students with learning disabilities. Merrill/Prentice Hall, - Education - 607 pages.
- ✚ Milne, T. A., & Schimdt, F., 1996, August. Self-esteem in learning disabled children: The role of social competence. Paper presented at the meeting of the XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Quebec.
- ✚ Mussen, P.H., 1965. Individual differences in development. In H.F.
- ✚ Nabuzoka, D., & Badhadhe, F.A., 2000. Use and Perceptions of Khat among young Somalis in a UK city. *Addiction Research*, 8(1), 5-26.
- ✚ Natchez, G., 1959. Personality patterns and oral reading: a study of overt behavior in the reading situation as it reveals reactions of dependence, aggression and withdrawal in children. New York: New York University Press.
- ✚ Naylor. L.E. , Felton. R.H., Wood F.B. 1990. Adult outcome in developmental dyslexia. In G D. Pavlidis (Ed) perspectives on dyslexia. vol 2, pp 215-229 . London john Willey.
- ✚ Newman. R., 1997. Dyscalculia symptoms. *Dyslexia and dyscalculia support services MI: Shiawassee*.

- ✚ Ochoa, S. H., & Palmer, D. J., 1991. A sociometric analysis of between- group status variability of Hispanic learning disabled and no handicapped pupils in academic and play contexts. *Learning Disability Quarterly*, 14, 208-218.
- ✚ Pribble, C.J., 1993. A homework survey of regular education and special education teachers. Unpublished doctoral dissertation. University of Utah, Salt Lake City.
- ✚ Pumfrey, P.D., 1977. *Measuring Reading Abilities: Concepts, Sources and Applications*. London: Hodder & Stoughton.
- ✚ Ravenette, T.A., 1979. Specific reading difficulties: appearance and reality. *Association of educational psychologist journal*. 4,10,1-12.
- ✚ Robinson, N.A., 1946. *Why pupils fail in reading*. Chicago. The university Chicago press.
- ✚ Rutter, M., 1965. Classification and categorization in child psychiatry. *Journal of child psychology and psychiatry* 71-83.
- ✚ Schumaker, B., & Deshler, D., 2003. Adolescents with learning disabilities as writers. Moreover, the National Commission on Writing.
- ✚ Scott-Jones, D., 1987. Mothers as teacher in the families of high and low achieving low income first graders. *Journal of Negro education*.
- ✚ Sears, C., 1986. Mathematics for the learning disabled child in the regular classroom. *Journal of arithmetic teacher*. 33,5.
- ✚ Shaley, R.S., 2001. Developmental dyscalculia *Pediatric Neurology* May;24(5):337-42.
- ✚ Sharma, M., 1985. Interdisciplinary assessment of mathematics learning disabilities: diagnosis in a clinical setting. Στο J Cowley (ed). *Practical mathematics appraisal of the learning disabled*. Rockville Maryland. Aspen publication (σελ. 177-210).
- ✚ Shaywitz, M.D., & Sally, E., 1996. Dyslexia *scientific American*. November, 98-100.
- ✚ Silver, L.B., 1989. Psychological and family problems associated with learning disabilities: assessment and intervention. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry* vol. 28, 3,319-325.
- ✚ Silverman, J.S., Fite, M. & Mosher, M., 1959. Clinical finding in reading disability children. *American Journal of abnormal child psychology* 24. 363-383
- ✚ Smith, R., 2004. *Learning Disabilities: The interaction of students and their environments*. Fifth Edition. Pearson Allyn & Bacon.
- ✚ Snowling, M., 1997. Assessing reading difficulties: the validity and utility of current measures of reading skill. *Nation K*(1).
- ✚ Taylor, M.J., 1984. The plight of physically awkward children in our schools or ('why' they hate physical education).
- ✚ Tur- Kaspas, H., Margalit, M. & Most, T. 1999. Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socioemotional adjustment: The social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 37-48.
- ✚ Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S., & Hughes, M. T., 1998. Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 428-436.

- ✚ Vitsilakis, S., 1995. Dimensions of family socialization and the achievement motivation of adolescents: an empirical study, Athens.
- ✚ Weiner, J., & Schneider, B. H., 2002. A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- ✚ Weller, C., & Strawser, S., 1987. Adaptive behavior of subtypes of learning disabled individuals.
- ✚ Westwood, P., 2001. *Reading and Learning Difficulties: Approaches to teaching and assessment*. London: Routledge Falmer.
- ✚ Wong, B., 1996. *Metacognition and Learning Disabilities. The ABCs of Learning Disabilities*. Academic Press Inc., San Diego, California Lapkin on Aug 17, 2015.
- ✚ Zigmond, N., & Baker, J., 1997. Inclusion of pupils with learning disabilities in general education settings.

Internet:

<https://www.psychiatry.org/>

<https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/writing-issues/understanding-your-childs-trouble-with-writing>

<http://www.markosrigos.gr>

www.dyslexia.edu.gr

www.eduportal.gr

<http://www.ygeiaonline.gr/component/k2/item/3080-agrafia>

<https://mathsiakesdiskolies.wordpress.com/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/6-%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF-%CE%BC%CF%8D%CE%B8%CE%BF%CE%B9-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7-%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%B1/>

<http://www.taexiola.gr/mathsiakes-dyskolies>

<http://www.mama365.gr/19047/pos-oi-mathsiakes-dyskolies-ephreazoyn-thn-koinonikothta.html>

<http://www.vita.gr/paidi/article/1637/ergotherapeia-to-paixnidi-poy-apeleytherwnei-to-paidi/>

<http://www.leadersproject.org/2014/02/17/test-review-celf-5/>