

ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ»**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΠΟΥΖΙΑΝΗ ΘΕΟΔΩΡΑ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 2011031

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2015

Περιεχομενα

Ευχαριστίες

Περίληψη

Κεφάλαιο 1

- 1.1) Ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών
- 1.2) Είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών
 - 1.1.2) Οι τύποι της Δυσλεξίας
- 1.3) Αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών
- 1.4) Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών
 - 1.4.1) Διαφοροδιάγνωση
- 1.5) Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες

Κεφάλαιο 2

- 2.1) Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με το DSM-V
 - 2.1.1) Διαγνωστικά κριτήρια των Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με DSM-V
 - 2.1.2) Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με το ICD-10
 - 2.1.3) Τα διαγνωστικά κριτήρια του ICD-10
- 2.2) Μέθοδοι διάγνωσης και τεχνικές αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών
- 2.3) Συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κεφάλαιο 3

- 3.1) Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών
- 3.2) Τι ονομάζετε πρόωμη παρέμβαση
- 3.3) Μέθοδοι παρέμβασης Μαθησιακών Δυσκολιών
 - 3.3.1) Η μέθοδος Montessori
 - 3.3.2) Η μέθοδος των Orton-Gillingham
 - 3.3.3) Προσέγγιση Fernald
 - 3.3.4) Προσέγγιση του Hinshelwood

Κεφάλαιο 4

- 4.1) Ποιοί ειδικοί παρεμβαίνουν στις Μαθησιακές Δυσκολίες και ποιός ο ρόλος τους
 - 4.1.1) Ρόλος του Λογοθεραπευτή στις Μαθησιακές Δυσκολίες
 - 4.1.2) Ρόλος του Εκπαιδευτικού στις Μαθησιακές Δυσκολίες
 - 4.1.3) Ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής στις Μαθησιακές Δυσκολίες
 - 4.1.4) Ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις Μαθησιακές Δυσκολίες
 - 4.1.5) Ρόλος της οικογένειας και του σχολείου για τους μαθητές Δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες
- 3.2) Σύνδεση ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- 3.3) Ανάπτυξη και πορεία παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (DSM -V)

Κεφάλαιο 5

- 5.1) Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικών με τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Βιβλιογραφία

Παράρτημα

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με στήριξαν όλο αυτό το διάστημα, μέχρι και την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας.

Πρώτα απο όλους, την οικογένεια μου για την βοήθεια και την στήριξη τα τέσσερα αυτά χρόνια των σπουδών μου.

Επίσης την επόπτρια καθηγήτρια μου Βασιλοπούλου Παναγιώτα, για τις υποδείξεις και την ενθάρρυνση της κατά την διάρκεια της υλοποίησης της πτυχιακής εργασίας.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρούνται αρκετά συχνά τα τελευταία χρόνια και σε μεγάλο ποσοστό.

Σκοπός της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας είναι η ενημέρωση για το τι ακριβώς είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και πως επηρεάζουν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί και πολλές πιθανές αιτίες που μπορεί να οφείλονται, όμως δεν έχει διερευνηθεί πλήρως. Η αξιολόγηση και διάγνωση γίνεται μέσα από ειδικά κέντρα, όπως ΚΕΔΔΥ και ιατροπαιδαγωγικά κέντρα όπου μια διάγνωση παίζει σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα πορεία ενός ατόμου.

Στην παρούσα εργασία επίσης υπάρχουν τρόποι αντιμετώπισης και παρέμβασης των μαθησιακών δυσκολιών, όπως για παράδειγμα η μέθοδος Montessori, η μέθοδος των Orton-Gillingham, η προσέγγιση Fernald και η προσέγγιση Hinselwood.

Επιπλέον, πού σημαντικός είναι ο ρόλος που έχει η οικογένεια, το σχολείο, ο λογοθεραπευτής και γενικότερα η διεπιστημονική ομάδα σε ένα παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης.

Τέλος, κάναμε μία ανασκόπηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες τα τελευταία χρόνια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1) Ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών

[1] Οι ορισμοί που έχουν δοθεί σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αρκετοί και χρονολογικά παρουσιάζουν κάποιες διαφοροποιήσεις – βελτιώσεις. Παρακάτω δίνονται ορισμένοι από τους πιο χαρακτηριστικούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί από τον παλαιότερο στον πιο πρόσφατο.

Ο Kirk (1962), ο οποίος χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο ‘Μαθησιακές Δυσκολίες’ (Learning disabilities) υποστήριξε ότι:

Μια μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε επιβραδυμένη, λανθάνουσα ή καθυστερημένη ανάπτυξη μιας ή περισσότερων διεργασιών της ομιλίας, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής, της αριθμητικής ή άλλων σχολικών θεμάτων, ως αποτέλεσμα μιας ψυχολογικής αναπηρίας που προκαλείται από μια πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία ή/και συναισθηματικές ή συμπεριφοριστικές διαταραχές. Δεν είναι το αποτέλεσμα της διανοητικής καθυστέρησης, της αισθητήριας στέρησης, ή των πολιτιστικών και εκπαιδευτικών παραγόντων» και συνεχίζει το 1963 (Kirk, 1963) λέγοντας ότι:

«Πρόσφατα, χρησιμοποίησα τον όρο ‘Μαθησιακές Δυσκολίες’ για να περιγράψω μια ομάδα ατόμων που εμφάνιζαν διαταραχές στην ανάπτυξη της γλώσσας, της ανάγνωσης και τις σχετικές δεξιότητες επικοινωνίας που απαιτούνται για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε αυτήν την ομάδα, δεν περιλαμβάνω τα παιδιά που έχουν τις αισθητήριες αναπηρίες, όπως η τύφλωση και η κώφωση, γιατί έχουμε μεθόδους για να παρέμβουμε και να εκπαιδύσουμε τους κωφούς και τους τυφλούς. Επιπλέον, αποκλείω από την ομάδα αυτή, άτομα με γενικευμένη νοητική καθυστέρηση».

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

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

«Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».

Ο Myklebust (1968) χρησιμοποίησε το όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες» και σε αυτή την κατηγορία εντάσσει:

«Παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, παράλληλα όμως παρουσιάζουν μία ειδική δυσκολία στη διαδικασία μάθησης. Το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές δεν είναι αμιγές αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές υστέρησης».

Ο Bannatyne (1971) ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως εξής:

«Ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές λειτουργίες του δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα που εμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης».

Οι Hallahan και Kanfman (1976) υποστηρίζουν ότι:

«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μία ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας. Αυτός ο ορισμός είναι κοινός για την δυσλεξία, την υποεπίδοση, την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση, που η έμφαση της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού».

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Το 1987, το National Joint Committee on Learning Disabilities των ΗΠΑ, ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα, κατέληξε σ' έναν ορισμό του Donald Hamill στον οποίο επιχειρήθηκε να συγκεραστούν στοιχεία των προηγούμενων ορισμών και απόψεων. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

«Μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, όπως λ.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή διδασκαλία κ.α. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών».

Βάσει της Κοινής Εθνικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών της Αμερικής (National Joint Committee of Learning Difficulties, 1991),

[1] «Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνεμφανίζονται με χαμηλή, νοημοσύνη, με οργανικούς, αισθητηριακούς ή ψυχολογικούς παράγοντες, με ειδικές διαταραχές της ανάπτυξης..., μπορεί επίσης να παρατηρούνται σε δυσμενείς οικογενειακές, κοινωνικές ή πολιτισμικές συνθήκες, όπως είναι η πολιτισμική αποστέρηση, η διγλωσσία, οι κακές συνθήκες διαβίωσης κ.α. ή κάποιες φορές μπορεί να συνδέονται αιτιολογικά με το ίδιο το σχολείο, τη μαθησιακή διαδικασία ή τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και προσδοκίες του μαθητή... όμως οι δυσκολίες αυτές δεν θεωρούνται αποτέλεσμα των προαναφερθέντων αυτών συνθηκών ή επιρροών».

Ως μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τη Μήτσιου-Δάκτυλα (2008) νοείται:

«Μια ομάδα διαταραχών που αφορούν στην γλώσσα, στην αντίληψη, στην ομιλία, στη γραφή, στην αριθμητική, στη μάθηση και τη μνήμη, στην κίνηση, στην προσοχή, στη σκέψη, στο συλλογισμό και στους μηχανισμούς επίλυσης, που οφείλονται σε διαταραχές του κεντρικού νευρικού συστήματος».

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Τέλος, ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ (IDEA) των Kavale & Forness (2000) είναι ο εξής:

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

Μέχρι σήμερα έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες. Σχεδόν σε όλους τους ορισμούς, οι μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται σε νευρολογικά αίτια. Επίσης στους πιο πολλούς ορισμούς, σημειώνεται ότι πρέπει να υπάρχει σημαντική διάσταση ανάμεσα στις νοητικές ικανότητες του μαθητή και στη σχολική του επίδοση. Γενικά θεωρείται πως οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές που σχετίζονται με την επεξεργασία του γραπτού λόγου, όπως αυτές που αφορούν την ανάγνωση.

1.2) Είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών

1.2.1) Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Ανάγνωσης ή Δυσλεξία

[6] Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου είναι η δυσκολία στην ανάγνωση. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση καθώς και σε βασικές γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της μνήμης (οπτικής και/ ή ακουστικής), της γλώσσας και της φωνολογικής επίγνωσης.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

- Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (αστέρι/ ασκέρι) και στη διάκριση φθόγγων (ε/α, γ/χ).
- Παράλειψη φθόγγων σε απλές λέξεις (πότα/ πόρτα) ή συλλαβές από λέξεις (κάβι/ καράβι)
- Πρόσθεση φωνημάτων, συλλαβών ή λέξεων κατά την ανάγνωση
- Σύγχυση γραμμάτων με λεπτές γραφικές διαφοροποιήσεις ή λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (α/ο, ε/η, β/δ, μόνος/ νόμος, δένω/ μένω).
- Εμφάνιση αργού ρυθμού και έλλειψη έκφρασης κατά την ανάγνωση
- Χάσιμο της γραμμής καθώς διαβάζουν
- Δυσκολία στο να διαβάσουν ασυνήθιστες και πολυσύλλαβες λέξεις
- Καθρεπτική ανάγνωση (φως/ σωφ, αχ/ χα)
- Παρατονισμός λέξεων
- Μη κατάλληλη χρήση των σημείων στίξης
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες με συγγενή ονομασία (ποτάμι/ νερό)
- Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων (όπως, και, να, το)
- Δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση

1.2.2) Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Γραπτής Έκφρασης ή Δυσορθογραφία

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά εμφανίζουν προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, με τη μορφή αδυναμίας κατά τη γραφή παρά την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό. Η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία της ορθογραφίας πολύ συχνά συνυπάρχει με αυτή της ανάγνωσης, αλλά είναι πιθανόν να υφίσταται από μόνη της, χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση.

- Τηλεγραφική μορφή γραπτού
- Περιορισμένο λεξιλόγιο
- Παρατακτική σύνταξη
- Ατελή ευθυγράμμιση
- Αργός ρυθμός γραφής
- Μη χρησιμοποίηση σημείων στίξης, χρόνων.
- Δυσκολίες στη σύνταξη και τη γραμματική.
- Παρατονισμούς

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

- Διαχωρισμό λέξεων που δεν πρέπει (ξανά πέρασε) ή σύνθεση δυο λέξεων (σαλόνιμας)
- Σύγχυση οπτικά και ακουστικά όμοιων γραμμάτων π.χ. β-φ, γ-χ, δ-θ, θ-φ, β-θ, π-κ, π-τ, ζ-ξ, ξ-ψ, ζ-σ, α-ε, ε-ι, α-ο κ.λ.π.
- Παραλείψεις, αντικαταστάσεις αντιστρέψεις ή προσθέσεις γραμμάτων ή συλλαβών μέσα στη λέξη.
- Χρησιμοποίηση ανάμεικτα μικρά και κεφαλαία γράμματα.
- Μη τήρηση των αποστάσεων μεταξύ των λέξεων.
- Δυσκολία στην απομνημόνευση του κατάλληλου γραφήματος.
- Λάθη σε βασικούς κανόνες της ορθογραφίας και γενικά αδυναμία γενίκευσης της εφαρμογής των ορθογραφικών κανόνων.

1.2.3) Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Αρίθμησης ή Δυσαριθμησία

Σε πολλές περιπτώσεις η δυσλεξία μπορεί να επηρεάζει και τις αριθμητικές ικανότητες. Αφορά στη δυσκολία ή στην αδυναμία εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων, καθώς και της ανάπτυξης ικανοτήτων για επίλυση αριθμητικών προβλημάτων με δεδομένη τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, τη φυσιολογική νοημοσύνη και την επαρκή εκπαίδευση.

- Διαβάζει λάθος πολυψήφιους αριθμούς.
- Απεικονίζει καθρεπτικά αριθμητικά ψηφία (π.χ. 6 αντί 9).
- Δεν διακρίνει σωστά τα νομίσματα.
- Δεν διακρίνει σωστά τους δείκτες του ρολογιού.
- Δυσκολεύεται στη διάκριση μεγεθών και σχημάτων.
- Δυσκολεύονται στη σύγκριση μεγεθών και σχημάτων.
- Δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται προφορικά
- Συγχέει όρους που μοιάζουν φωνολογικά (π.χ. τριακοστός και τριακοσιοστός)
- Δυσκολία στην αντίληψη και ανάκληση βασικών κανόνων.
- Δυσκολία στο να κάνουν νοερές πράξεις και πράξεις με κλάσματα.
- Δυσκολία στο να μετατρέψουν μια μεγαλύτερη μονάδα σε μικρότερη π.χ. το κιλό σε γραμμάρια, το χιλιόμετρο σε μέτρα ή εκατοστά, την ώρα σε λεπτά ή δευτερόλεπτα.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

- Αδυναμία στο να λύσουν εξισώσεις.
- Αδυναμία εφαρμογής κανόνων.

1.1.2) Οι τύποι της Δυσλεξίας

1. [4] **Εξελικτική Δυσλεξία:** αναφέρεται σε άτομα, στα οποία η διαταραχή είναι εγγενής και υπάρχει από τη στιγμή της γέννησής τους, ενώ γίνεται συνήθως αντιληπτή κατά την ένταξή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία στην κατάκτηση των απαιτούμενων γλωσσικών δεξιοτήτων. Μπορεί να διακριθεί σε δύο τύπους με βάση τις δυσκολίες που παρουσιάζει το δυσλεξικό άτομο : την οπτική δυσλεξία και την ακουστική δυσλεξία.

❖ **Οπτική Δυσλεξία:** Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική δυσλεξία είναι:

1. Δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων
2. Δυσκολία στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών
3. Αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα
4. Συγκεχυμένη κατανόηση των γραπτών συμβόλων
5. Δυσκολία στη διάκριση λέξεων ή γραμμάτων που έχουν οπτική ομοιότητα ή καθρεφτική αντιστοιχία
6. Συνήθως αντιμετωπίζουν τις λέξεις σα να τις βλέπουν για πρώτη φορά.
7. Δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων 'ολικά'. Τις λέξεις τις επεξεργάζονται αναλυτικά χρησιμοποιώντας την ανάλυση και τη σύνθεση, η οποία τους βοηθάει να διαβάσουν ακόμα και ψευδολέξεις. Ενδεικτικά αναφέρεται, ότι αν για την ανάγνωση μιας πρότασης τριών σειρών ο κανονικός αναγνώστης χρειάζεται περίπου τρία λεπτά της ώρας, ο μαθητής με οπτική δυσλεξία θα χρειαστεί τουλάχιστον δεκαπέντε λεπτά.

❖ **Ακουστική Δυσλεξία:** Το δυσλεξικό παιδί αυτής της κατηγορίας παρουσιάζει δυσκολίες :

1. Στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσεως
2. Στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

3. Στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών και στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων.

2. Επίκτητη Δυσλεξία: αναφέρεται σε άτομα, τα οποία ενώ έχουν αποκτήσει τις απαιτούμενες γλωσσικές δεξιότητες κανονικά, αλλά ξαφνικά και, πιθανόν, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής βλάβης, χάνουν αυτές τις δεξιότητες. Έχουν αναφερθεί διάφοροι τύποι δυσλεξίας όπως: βαθιά δυσλεξία, η επιφανειακή δυσλεξία, η φωνολογική δυσλεξία, η άμεση δυσλεξία και η συλλαβικού τύπου δυσλεξία.

❖ **Βαθιά Δυσλεξία:** Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα άτομο με αυτού του τύπου δυσλεξία είναι τα παρακάτω:

1. Κάνουν οπτικά λάθη, δηλαδή τα λάθη που κάνει ο αναγνώστης θεωρώντας ένα γράμμα ή μια λέξη για άλλη (π.χ. 'φ' για 'ψ', κατσαρό-κάστανο)
2. Κάνουν παράγωγα λάθη (π.χ. οδηγώ-οδηγός)
3. Κάνουν σημασιολογικά λάθη στη ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων. (π.χ. δέντρα αντί δάσος)
4. Με δυσκολία διαβάζουν αφηρημένες λέξεις

❖ **Επιφανειακή Δυσλεξία:** Στους ασθενείς με επιφανειακή δυσλεξία παρατηρούνται τα επόμενα:

1. Διαβάζουν μεγάλωφωνα λέξεις με ομαλή ορθογραφία.
2. Διαβάζουν αρκετά καλά τις ψευδολέξεις.
3. Δυσκολεύονται στην ανάγνωση λέξεων με 'ανώμαλη' ορθογραφία (π.χ στην ανάγνωση της λέξης παύλα μπορεί να διαβάσουν πά-ύλα).
4. Κάνουν τόσο φωνημικά όσο και οπτικά λάθη.

❖ **Φωνολογική Δυσλεξία:** Τα άτομα με φωνολογική δυσλεξία παρουσιάζουν:

1. Διαβάζουν οικείες λέξεις.
2. Δυσκολεύονται στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων.
3. Δε διαβάζουν καθόλου τις ψευδολέξεις.
4. Δεν κάνουν σημασιολογικά λάθη.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

❖ **Άμεση Δυσλεξία:** Οι ασθενείς με άμεση δυσλεξία μπορούν:

1. Να διαβάσουν μεγαλόφωνα. Δεν καταλαβαίνουν όμως τη σημασία των λέξεων αυτών.
 2. Να διαβάσουν απλές ή δύσκολες ορθογραφικά λέξεις που τους ήταν οικείες πριν την εγκεφαλική βλάβη.
- Δεν μπορούν όμως να διαβάσουν σωστά ψευδολέξεις ή λέξεις ασυνήθεις

❖ **Λεκτικού τύπου ή γράμμα-γράμμα Δυσλεξία:** Οι ασθενείς αυτοί:

1. Δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις ως ένα σύνολο ή να τις διαβάσουν συλλαβικά.
2. Αναγνωρίζουν ατομικά γράμματα.
3. Διαβάζουν τη λέξη γράμμα-γράμμα, ένα κάθε φορά, ώστε μετά να προφέρουν τη λέξη ως σύνολο.

1.3) Αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών

[7] Τα κυριότερα αίτια που μπορούν να αποδοθούν στις μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως βιολογικής φύσης, όπως δυσλειτουργίες, κληρονομικότητα, συναισθηματικές διαταραχές, ενώ επιπλέον μπορεί να οφείλονται και σε ψυχολογικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, όπως το περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται το παιδί ή σε συναισθηματικούς. Παρόλο που όλοι αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν αλληλεπιδραστικά θα τους παραθέσουμε ταξινομημένους σε πέντε κατηγορίες.

1.3.1) Προδιαθεσικοί παράγοντες

Οι προδιαθεσικοί παράγοντες αφορούν τις λειτουργίες του εγκεφάλου, τις συνθήκες κύησης και τα προγεννητικά και περιγεννητικά συμβάντα, δηλαδή παράγοντες που έχουν σχέση με επιδράσεις κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, όπως ο υποσιτισμός της εγκύου, η έκθεση σε ακτινοβολία ή τοξικές ουσίες, μολυσματικές ασθένειες, αλκοολισμός, αιμορραγίες, λήψη φαρμάκων κλπ., αλλά και παράγοντες που έχουν σχέση με επιδράσεις κατά τη γέννηση του παιδιού, όπως ο πρόωρος τοκετός, το χαμηλό βάρος του νεογέννητου, το ελλιπώς ανεπτυγμένο νευρικό σύστημα, η αργοπορημένη οξυγόνωση του εγκεφάλου, τα διάφορα προβλήματα υγείας κλπ.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.3.2) Γενετικοί παράγοντες

Τα διαφορετικά συμπεράσματα των γενετικών μελετών δεν επιβεβαιώνουν το βαθμό επίδρασης των γενετικών παραγόντων στις διαταραχές μάθησης των παιδιών. Οι γενετικές επιδράσεις μειώνονται με την ηλικία, όμως δεν υπάρχουν ενδείξεις που να επιβεβαιώνουν αυτή την υπόθεση. Πρόσφατες γενεαλογικές μελέτες θεωρούν αίτιο για τη διαταραχή της ανάγνωσης τα χρωμοσώματα 1,2,6,15 και 18. Επιπλέον, έρευνες έδειξαν την υψηλή επίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών ανάμεσα σε συγγενείς πρώτου βαθμού και μάλιστα την επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών με αντιστοιχία.

1.3.3) Νευροβιολογικοί παράγοντες

Έχει αποδειχθεί, ότι ο λόγος και η κίνηση είναι λειτουργίες που τελούνται στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, ενώ το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την χωροταξική αντίληψη αλλά και τα ηχητικά ερεθίσματα. Στην περίπτωση της ανάγνωσης είναι απαραίτητη η συνεργασία και των δύο ημισφαιρίων. Στην περίπτωση των ατόμων που εμφανίζουν αριστεροχειρία, αποδείχθηκε επίσης η αριστερή αντιπροσώπευση.

Παρόλο ότι πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αριστεροχειρία, πρέπει να τονίσουμε πώς αυτή από μόνη της δεν αποτελεί αιτία διαταραχής, αλλά συχνά συνδέεται με τις περιπτώσεις “προικισμένων παιδιών” με μεγάλες μαθηματικές ή οπτικοχωροαντιληπτικές ικανότητες. Επιπρόσθετα, σημαντικοί θεωρούνται οι παράγοντες που σχετίζονται με το φύλο και τη λειτουργία των ανδρογόνων ορμονών.

1.3.4) Γνωσιακοί παράγοντες

Η ανάγνωση και η γραφή απαιτούν τη συνεργασία πολλών λειτουργιών και η διαταραχή τους επεκτείνεται σε περισσότερες από μια ικανότητες. Εστιάζοντας στην ικανότητα της ανάγνωσης και βασιζόμενοι αρχικά στις μελέτες του Orton (1930), διαχωρίζουμε τη διαδικασία αυτή σε δύο φάσεις: i. την αναγνώριση και ii. Την κατανόηση των λέξεων. Σύμφωνα με αυτόν λοιπόν, οι διαταραχές στην ανάγνωση, οφείλονται σε ελλειμματική οπτική αντίληψη.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Νεότερες έρευνες αποκαλύπτουν ελλείμματα στην ακουστική και γλωσσική λειτουργία και ειδικά της φωνολογικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η φωνολογική ετοιμότητα θεωρείται ότι παίζει σημαντικό ρόλο για την ερμηνεία της δυσκολίας στην ανάγνωση. Η εκμάθηση της ανάγνωσης προϋποθέτει την ικανότητα μετατροπής γραμμάτων σε ήχους, διατήρηση των ήχων αυτών στη μνήμη και ξανά μετατροπή και σύνθεση σε ήχους, ώστε να σχηματιστούν λέξεις.

Τα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση μπορούν να χρησιμοποιήσουν το γραπτό λόγο μόνο όταν δεν έχουν να μετατρέψουν το γραπτό σε προφορικό. Παρουσιάζουν δυσκολία στην αντίληψη της αλληλουχίας των φωνημάτων και στη μετατροπή τους σε ήχους. Πετυχαίνουν πολύ καλά όμως σε διαδικασίες που απαιτούν μνήμη και αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων.

1.3.5) Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι κυριότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες που συνήθως συνδέονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη μάθηση και απόκτηση γνώσεων, είναι εκείνοι που αναφέρονται στην οικογένεια, στην εκπαίδευση, στο φυσικό περιβάλλον και στη διατροφή του παιδιού.

Οικογενειακοί παράγοντες: Ο τρόπος ανατροφής των παιδιών στην οικογένεια έχει συνδυαστεί και με τις μαθησιακές δυσκολίες τους. Οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν σ' αυτό είναι οι αυταρχικοί γονείς, οι ποινές, η έλλειψη οργάνωσης, κανονισμών και κινήτρων, η απουσία γονικής μεσολάβησης, τα πολυάριθμα μέλη, η έλλειψη του ενός γονέα, η εφηβική ηλικία των γονέων, το περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το σύστημα υποστήριξης της οικογένειας κ.τ.λ

Εκπαιδευτικοί παράγοντες: Πολλές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με αρνητικές σχολικές εμπειρίες των παιδιών. Αυτό διαπιστώνεται από το ότι αρκετά παιδιά εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες μετά την έναρξη φοίτησής τους στο σχολείο και χωρίς να έχουν ιστορικό δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η αρνητική σχολική εμπειρία του παιδιού είναι δυνατόν να αποτελεί ένα δευτερεύοντα παράγοντα που συμβάλει στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Μόλυνση του περιβάλλοντος: Ένας άλλος παράγοντας που ενοχοποιείται για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η έκθεση σε μόλυβδο. Υποστηρίζεται ότι οι τοξικές ιδιότητες του μολύβδου επηρεάζουν συνήθως τα παιδιά των βιομηχανικών περιοχών, προκαλώντας καθυστερήσεις, σπασμούς, υπνηλία και ερεθισμούς. Τα παιδιά που έχουν επηρεαστεί από το μόλυβδο συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην κατανόηση και στη συγκέντρωση της προσοχής.

Διατροφή: Έχει αναφερθεί ότι η έλλειψη τροφής ή η διαίτα φαίνεται ότι αποτελούν έναν ακόμη παράγοντα που είναι δυνατόν να προκαλέσει μαθησιακές δυσκολίες.

Άλλοι παράγοντες : Στην έκφραση των διαταραχών της σχολικής μάθησης δεν μπορούν να αγνοηθούν οι συναισθηματικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για το μεγαλύτερο ποσοστό των διαταραχών αυτών. Κατάθλιψη, χρόνιο άγχος, εναντιωματικά ή παθολογικά ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αλλά και ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, υποβαθμισμένες και απαξιωτικές οικογενειακές συνθήκες αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαταραχών της μαθησιακής λειτουργίας. Συχνά αυτές αποτελούν εναντίωση των προσδοκιών των γονιών με αποτέλεσμα την αναστολή της έκφρασης των ικανοτήτων.

1.4) Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ως «διάγνωση» νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων – παρεμβάσεων.

Η διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί ίσως την πιο καθοριστική φάση στη διαδικασία για τον προσδιορισμό, διάγνωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής. Τα ΚΕΔΔΥ σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθετική τάξη, είναι αυτά που αξιολογούν μαθητές οι οποίοι δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους.

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή. Οι απόφοιτοι άνω των δεκαοκτώ (18) ετών, που δεν έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ.

Διαφοροδιάγνωση

[8] Διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών”.

Οι βασικές περιοχές διερεύνησης στην αναζήτηση των παραγόντων που συμβάλλουν στις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή είναι οι εξής:

- να διερευνηθεί η ψυχιατρική, ιατρική και ψυχο-εκπαιδευτική κατάσταση του παιδιού ή του εφήβου,
- να διερευνηθεί ο βαθμός της οικογενειακής λειτουργικότητας,
- να διερευνηθεί το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί ή ο έφηβος καλείται να λειτουργήσει, και αν αυτό είναι διαφορετικό από το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε

Στη διαφοροδιάγνωση ο ειδικός θα πρέπει ακόμα να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην πιθανότητα να υπάρχει πρωτογενής Διαταραχή του Συναισθήματος (π.χ. Κατάθλιψη).

Είναι συχνό τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια Διαταραχή του Συναισθήματος να παρουσιάζουν ταυτόχρονα και δυσκολίες στο σχολείο, καθώς χάνουν το κίνητρο για ενασχόληση με τη μάθηση και επενδύουν όλη την ενέργεια και την σκέψη τους στο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ή με το άγχος που τους δημιουργεί η όλη ψυχική τους κατάσταση.

Διαφορική διάγνωση θα πρέπει ακόμα να γίνει και από αισθητηριακά ελλείμματα, όπως προβλήματα στην όραση και την ακοή. Σε περίπτωση που το παιδί εμφανίζει τέτοια ελλείμματα είναι πιθανό να έχουν επηρεαστεί οι μαθησιακές του ικανότητες

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

και επιδόσεις. Έτσι ο ειδικός θα πρέπει να βασίσει την διαφορική του διάγνωση στα αποτελέσματα εξέτασης της όρασης και ακουομετρίας.

Σε ότι αφορά τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση, ο ειδικός για να την διαφοροδιαγνώσει από τις Μαθησιακές Διαταραχές θα κληθεί να εστιάσει στην καθολική δυσλειτουργία και την γενική έκπτωση των διανοητικών λειτουργιών που παρατηρούνται στην Νοητική Υστέρηση. Σαν αποτέλεσμα αυτών, το παιδί εμφανίζει και τις αναμενόμενες μαθησιακές δυσκολίες

Με ανάλογο τρόπο θα γίνει και η διαφοροδιάγνωση από Βαριές Εκτεταμένες Διαταραχές της Ανάπτυξης (π.χ. αυτισμός). Η πρόσθετη διάγνωση των Μαθησιακών Διαταραχών θα τεθεί μόνο στην περίπτωση που η επίδοση του παιδιού είναι σημαντικά κατώτερη από αυτή που θα δικαιολογούσε η ύπαρξη μόνο της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής.

1.5) Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες

[11] **1.5.1) Αντίληψη:** είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει πληροφορίες – ερεθίσματα από το περιβάλλον, να τις ερμηνεύει, να τις οργανώνει, να τις αποθηκεύει και να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα όποτε χρειάζεται (Hunt & Marshall, 2005).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αν και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση ή την ακοή, φαίνεται να διαφέρουν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους, στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες, επηρεάζουν κυρίως τη σχολική επίδοση στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη σχολική ηλικία και ιδιαίτερα τη διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης.

Οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα, δε θεωρούνται πια κυρίαρχα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών, γιατί υπάρχουν άλλοι παράγοντες (π.χ. φωνολογική επεξεργασία) που επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό.

1.5.1.1) Οπτική αντίληψη-επεξεργασία: Οι κυριότερες περιοχές της οπτικής αντίληψης στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Οι μαθητές με προβλήματα αντίληψης σχέσεων στο χώρο δυσκολεύονται να αντιληφθούν αντικείμενα του χώρου, να διακρίνουν το δεξί και το αριστερό, την κατεύθυνση, καθώς και να εκτιμήσουν την απόσταση και την ταχύτητα (Satz, & Morris, 1981· Money, 1966). Οι μαθητές προσχολικής και πρώτο-σχολικής ηλικίας συχνά είναι αδέξιοι στις κινήσεις τους, δυσκολεύονται να κινηθούν ανάμεσα σε αντικείμενα, συχνά χάνουν πράγματα και δυσκολεύονται να προσανατολιστούν στο χαρτί. Οι μαθητές αυτοί σε μεγαλύτερες τάξεις πιθανά να εκδηλώσουν αδυναμίες στην κατασκευή και ερμηνεία χαρτών, διαγραμμάτων και πινάκων.

Σε ό,τι αφορά στην οπτική διάκριση, αυτή αναφέρεται στην ικανότητα για διάκριση των αντικειμένων με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους. Οι μαθητές με ελλειμματική οπτική διάκριση έχουν αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων. Ακόμη, αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εξηγούν την καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε), καθώς και την αργοπορία των παιδιών αυτών να μάθουν να αντιγράφουν σχήματα και χαρακτήρες, που οδηγεί σε μεγαλύτερη ηλικία σε κακό γραφικό χαρακτήρα και ακατάστατη γραφή με σβησίματα, άνισα ή καθόλου κενά μεταξύ λέξεων ή γραμμμάτων (Willows & Terepocki, 1993· Satz, & Morris, 1981· Kaufman, 1980).

Τέλος, οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν ένα σύμβολο ή αντικείμενο από κάποιο μέρος του (πρόβλημα οπτικής ολοκλήρωσης) με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν κυρίως μαθηματικές έννοιες ανώτερου (αφαιρετικού) επιπέδου.

Επίσης οι μαθητές με προβλήματα στην οπτική μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Willows, Corcos, & Kershner, 1993· Lyle & Goyen, 1975).

Είναι εμφανές, ότι η δυσκολία των μαθητών αυτών να διαχωρίζουν οπτικά στοιχεία σχημάτων, ακολουθιών αντικειμένων, γραμμμάτων και αριθμών, παίζει σημαντικό και αρνητικό ρόλο στη σχολική τους ζωή και μάθηση.

Ακόμη οι μαθητές με προβλήματα οπτικής ακολουθίας έχουν δυσκολίες στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά. Έτσι δεν μπορούν να επιλέξουν ένα κομμάτι που λείπει από

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

μια σειρά συμβόλων, αντιμεταθέτουν γράμματα μέσα σε λέξεις και αριθμητικά ψηφία σε πολυψήφιους αριθμούς.

1.5.1.2) Ακουστική αντίληψη-επεξεργασία:

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδιαίτερα δυσκολίες στην ανάγνωση, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας. Οι περισσότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν εξέταζαν τα ακουστικά ελλείμματα σε αντιδιαστολή με τα οπτικά (Bryan, 1972) και αναφέρουν προβλήματα ακουστικής μνήμης (δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και ακουστικής ακολουθίας (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών).

Η νευροψυχολόγος Tallal, υποστήριζε πως η δυσκολία των μαθητών στην αναγνώριση ήχων μικρής διάρκειας που εδράζει στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι ο πυρήνας των φτωχών φωνολογικών δεξιοτήτων τους και της χαμηλής αναγνωστικής τους επίδοσης.

1.5.2) Γλώσσα: Με στόχο την ερμηνεία των Μαθησιακών Δυσκολιών μελετήθηκε η ύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων και διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις για την αιτιακή τους σχέση: η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος.

1.5.2.1) Σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν φτωχή φωνολογική επίγνωση, η οποία ορίζεται ως η αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και η ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, 1994).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σημαντικές δυσκολίες στο να χωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003). Επίσης, εκτός από τη δεξιότητα στην ανάλυση, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Ακόμη, δεν χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

συλλαβές, όταν καλούνται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά.

Ο μαθητής όταν συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε προτάσεις και λέξεις, οι οποίες με τη σειρά τους απαρτίζονται από φωνήματα, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το συμβολισμό των φωνημάτων με τα γραφήματα και να αναπαραστήσει νοητικά τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες.

1.5.2.2) Εκτός από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, που εξακολουθεί και σήμερα να κυριαρχεί στην ερμηνεία των Μαθησιακών Δυσκολιών στο γραπτό λόγο, την τελευταία δεκαετία διατυπώθηκε και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος.

Σύμφωνα με αυτή, οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή δεν έχουν ως μοναδικό πυρήνα τους το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο.

Άμεση συνέπεια είναι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε τρεις ομάδες: α) μαθητές με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, β) μαθητές με χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών συμβόλων και γ) μαθητές με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα ονομασίας συμβόλων. Από τις ομάδες αυτές, η τρίτη εμφανίζει τις πιο σοβαρές δυσκολίες, ενώ η δεύτερη τις λιγότερο έντονες (Lovett, Steinbach, & Frijters, 2000).

Οι μαθητές με χαμηλή ικανότητα για αυτόματη ονομασία, χρειάζονται σημαντικά περισσότερο χρόνο από τους τυπικούς συμμαθητές τους για να ονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα που γνωρίζουν καλά, όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να σημειώνουν λάθη στα ονόματα που λένε.

Η χαμηλή επίδοσή τους, που αφορά μόνο σε ταχύτητα και όχι σε ακρίβεια, συσχετίζεται αρνητικά με την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα και μπορεί να λειτουργήσει και ως προβλεπτικός δείκτης των δύο τελευταίων ικανοτήτων (Holopainen, Ahonen, & Lyytiner, 2001· Wolf, Pfeil, Lotz & Biddle, 1994).

Η εμφάνιση σοβαρών Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση έχει συνδεθεί με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο, αναγνωρίζοντας την κοινή δομική βάση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Επίσης φαίνεται πως διαφορετικές

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

αναγνωστικές δεξιότητες μπορεί να επηρεάζονται από διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες. Ακόμη, υπάρχουν έμμεσοι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ του προφορικού λόγου, της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας (Bishop & Snowling, 2004· Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996).

Συστατικά μέρη του προφορικού λόγου, όπως η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η γνώση/κατανόηση της σύνταξης είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στο λεξιλόγιο και στη γνώση του συντακτικού ενώ σύμφωνα με έρευνες η επίγνωση της σύνταξης είναι ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση. Όσον αφορά στη γνώση της μορφολογίας, ο ρόλος της επίγνώσής της στην αναγνωστική επίδοση έχει ερμηνευθεί είτε με βάση τη δυνατότητα που παρέχει στη διεύρυνση του λεξιλογίου, είτε με βάση τη συμμετοχή στην ορθογραφία, είτε ως βασική βοήθεια στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων.

Όσον αφορά στο σημασιολογικό μέρος του λόγου, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και κυρίως στην κατανόηση. Αυτοί οι μαθητές, φαίνεται να αντιμετωπίζουν συνολικά προβλήματα γλωσσικής επεξεργασίας, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων στη σημασιολογία. Η σημασία του λεξιλογίου γίνεται περισσότερο σαφής μετά τη Γ' τάξη του δημοτικού, ενώ ιδιαίτερα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα λεξιλογίου, που επηρεάζουν είτε την κατανόηση είτε την αποκωδικοποίηση (Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999).

1.5.3) Μνήμη: είναι η ικανότητα να κωδικοποιεί κάποιος, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί.

Η μνήμη με βάση το πολυδομικό μοντέλο που προτάθηκε (Sousa, 2001), μπορεί να θεωρηθεί πως περιλαμβάνει τρία μέρη, τη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη και την εργαζόμενη μνήμη, μεταξύ των οποίων συμβαίνουν τρεις σχετικά διακριτές διαδικασίες (Swanson, 1994).

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η πρώτη διαδικασία είναι η κωδικοποίηση που αναφέρεται στην ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί. Η δεύτερη είναι η αποθήκευση που αναφέρεται στο μέγεθος της μνήμης που είναι απαραίτητο για τη μόνιμη σώρευση των πληροφοριών ως γνώσεων και η τρίτη είναι η ανάκληση. Αυτή η τελευταία αναφέρεται στη διαδικασία ανάληψης μιας κωδικοποιημένης αναπαράστασης ενός ερεθίσματος από τη μνήμη και την επεξεργασία αυτής (Torgesen, 1984).

1.5.3.1) Στη βραχύχρονη μνήμη, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ιδίως όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Έτσι, τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης οφείλονται στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

1.5.3.2) Επίσης, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν διακριτές λειτουργικές δυσκολίες στη μακρόχρονη μνήμη (Sousa, 2001· Swanson, 1994). Αν και η χωρητικότητά της είναι απεριόριστη, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών οργάνωσης, αλλά και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, οδηγούν σε σημαντικό περιορισμό της (Wong, 1982). Σε αυτές τις δυσκολίες πρέπει να προστεθούν η έλλειψη δεξιοτήτων αυτό – ελέγχου στην επιλογή νύξεων και η κινητοποίηση της αποθήκευσης ή της ανάκλησης, καθώς και η λιγότερο εξαντλητική αναζήτηση της πληροφορίας που επίσης οδηγούν στη δυσκολία χειρισμού της.

1.5.3.3) Το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού, η εργαζόμενη μνήμη αντιπροσωπεύει την ικανότητα κάποιου να κρατά ενεργή μια πληροφορία (συνήθως ένα μικρό μέρος της) την ίδια στιγμή που την επεξεργάζεται και ενσωματώνει σ' αυτή νέες πληροφορίες (Sousa, 2001· Swanson, 1994). Η εργαζόμενη μνήμη θεωρείται ο πυρήνας (δυναμικός και ενεργητικός) της μνημονικής ικανότητας.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.5.4) Προσοχή και συγκέντρωση: Προσοχή είναι η ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται στην πληροφορία και στο γνωστικό έργο που έχει μπροστά του αγνοώντας δευτερεύοντα και άσχετα στοιχεία και ερεθίσματα (Hunt & Marshall, 2005). Πολλοί επιστήμονες αναφέρονται σε αυτή τη διεργασία με το όνομα επιλεκτική προσοχή, ενώ στη διατήρηση της προσοχής αυτής στο χρόνο με το όνομα συντηρούμενη προσοχή.

Ένας από τους πιο συνηθισμένους χαρακτηρισμούς που δέχονται οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην καθημερινή σχολική ζωή είναι πως «διασπώνται εύκολα». Τα προβλήματα της προσοχής και συγκέντρωσης είναι τόσο έντονα, που μπορεί να θεωρηθεί πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ανήκουν στην ίδια ομάδα με εκείνους που έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).

Αν και τα προβλήματα προσοχής στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πολύ έντονα, δεν έχουν την ίδια αιτιολογία, ποιότητα και σφοδρότητα με αυτά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.

Οι παράγοντες που έχουν προταθεί ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι κυρίως η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν (Bender, 1985).

Ακόμη, ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής προτάθηκαν το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που βοηθούν την προσοχή (Smith, 2004). Δηλαδή, η αδυναμία των μαθητών αυτών να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «ονομάζουν» (χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) κάθε αντικείμενο, δυσκολεύουν την προσπάθειά τους για συγκέντρωση και προσοχή.

Η προσοχή αλληλεπιδρά έντονα με τη μνημονική ικανότητα και μαζί επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση σε όλα τα ακαδημαϊκά έργα. Η κυριότερη συνεισφορά στα προβλήματα επίδοσης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η αρνητική επιρροή που έχουν τα προβλήματα προσοχής στη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η επίδραση αυτή επηρεάζει σημαντικά και δυσκολεύει τη στρατηγική προσέγγιση των ακαδημαϊκών έργων από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Smith, 2004).

1.5.5) Μεταγνώση: είναι η γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, η ενεργητική παρακολούθησή τους από τον ίδιο, καθώς και οι διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές (Flavell, 1976. 1979. Wong, 1991). Τα βασικά προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν:

1.5.5.1) Προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του: Αντίθετα με τους τυπικούς συμμαθητές τους, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι γενικά ενήμεροι για τις απαιτήσεις που έχει το έργο με το οποίο εμπλέκονται. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι είτε η πλήρης αδυναμία αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου είτε η λανθασμένη ερμηνεία.

Οι υποθέσεις που γίνονται πριν την έναρξη της εμπλοκής με το έργο, ο σχεδιασμός επίλυσής ή επεξεργασίας του, η ενεργοποίηση της απαραίτητης γνώσης υποβάθρου, είναι μερικές ενέργειες που συμβαίνουν κατά το στάδιο του σχεδιασμού.

Η αδυναμία ενός αδρού σχεδιασμού του γνωστικού έργου πριν την εμπλοκή του με αυτό, δεν επιτρέπει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να το παρακολουθούν ενεργά και να το ρυθμίζουν ανάλογα. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σε όλες αυτές τις διεργασίες, με αποτέλεσμα την εμπλοκή τους στο γνωστικό έργο με αναποτελεσματικό τρόπο (Butler, 1998· 2002).

1.5.5.2) Προβλήματα στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών: Με τον όρο στρατηγικές εννοούμε όλες εκείνες τις ειδικές ενέργειες, τεχνικές, μεμονωμένες ή σχέδια δράσης, που βοηθούν το άτομο να ολοκληρώσει ένα γνωστικό έργο (Banerji, 1987).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αφορούν είτε στην επιλογή είτε στην εφαρμογή των στρατηγικών και οφείλονται στην ελλειμματική μεταγνωστική γνώση των συγκεκριμένων μαθητών (Englert, 1990· Jacobs & Paris, 1987). Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονται την αξία της χρήσης στρατηγικών (διαδικαστική γνώση), αλλά δεν γνωρίζουν πού,

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

πώς και γιατί να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες στρατηγικές (περιστασιακή γνώση).

1.5.5.3) Προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης της επίδοσης: Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης του έργου που μπορεί να σχετίζονται:

- Με λανθασμένη αρχική κατανόηση των απαιτήσεων του έργου
- Με έλλειψη επίγνωσης αλλά και ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης
- Με χρήση λιγότερο περίπλοκων και αναποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας για την κρίση της απόδοσης
- Με αποτυχία να αυτοεξετάζεται ενεργά για να εκτιμήσει αν τα κατάφερε.
- Με αποτυχία στην εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες.

Τα προβλήματα παρακολούθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν βρεθούν μπροστά σε μια προβληματική κατάσταση (νοηματικό χάσμα, αδυναμία λύσης προβλήματος, αποτυχία απομνημόνευσης) μπορούν να οδηγήσουν:

- Στο να μην αντιληφθεί ο μαθητής ότι υπήρξε πρόβλημα και να συνεχίσει μέχρι την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου, έχοντας τη λανθασμένη εντύπωση πως όλα πήγαν καλά (Garner & Reis, 1981),
- Στο να αντιληφθεί πως κάτι δεν πήγε καλά σε αυτά που διαβάζει, να σταματήσει, αλλά επειδή δεν έχει τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές για να το αντιμετωπίσει, είτε να τα παρατήσει είτε να συνεχίσει χωρίς να επεξεργαστεί το πρόβλημα (Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 1996) και
- Στο να αντιληφθεί το πρόβλημα, να προσπαθήσει να το αντιμετωπίσει, οι διορθωτικές στρατηγικές όμως που χρησιμοποίησε να μην είναι οι κατάλληλες για να έχει θετικό αποτέλεσμα (Palincsar & Brown, 1987). Τα τρία αυτά ενδεχόμενα οδηγούν σε αδιέξοδο και αποτυχία τους μαθητές με

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Μαθησιακές Δυσκολίες, που είτε παρατούν είτε ολοκληρώνουν παθητικά το έργο με το οποίο ενεπλάκησαν. Αυτή η διαδικασία μη ενεργής παρακολούθησης του γνωστικού έργου είναι μια συνηθισμένη και επαναλαμβανόμενη διαδικασία στην καθημερινή σχολική πρακτική.

1.5.5.4) Προβλήματα στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων: Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συνήθως αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών λειτουργιών τους. Αφού αρχικός στόχος τους είναι να ολοκληρώσουν το γνωστικό έργο, χωρίς να το επεξεργάζονται βαθιά, όταν το ολοκληρώνουν, σταματούν την επεξεργασία.

Δεν σκέφτονται άλλο, δεν προχωρούν σε περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων και δεν αναστοχάζονται. Γι' αυτό το λόγο, δεν μπορούν να κερδίσουν σε νέα και ενημερωμένη μεταγνωστική γνώση και να βελτιώσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Έτσι, δεν μπορούν να διακρίνουν τους σωστούς από τους λανθασμένους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, χρησιμοποιώντας μόνο υπολογιστικά κριτήρια (π.χ. «έμαθα το μάθημα, αφού τελείωσα το διάβασμα») (Παντελιάδου & Μπότσα, 2004).

1.5.6) Αυτορρύθμιση: είναι η διαδικασία με την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν και διατηρούν γνωστικές λειτουργίες, συμπεριφορές και συναισθήματα που είναι συστηματικά προσανατολισμένα στην επίτευξη των στόχων τους (Schunk & Zimmerman, 1994). Αναφέρεται στο βαθμό που τα άτομα είναι ενεργοί συμμετοχοί της ίδιας της δικής τους μαθησιακής διαδικασίας ως προς τη μεταγνώση, τις πεποιθήσεις κινήτρων και τη συμπεριφορά.

1.5.6.1) Αυτορρυθμιζόμενη είναι η μάθηση που αναφέρεται σε σκέψεις, αισθήματα και ενέργειες που παράγονται από το μαθητή, τις οποίες παρακολουθεί και προσαρμόζει σε βάθος χρόνου για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι (Harris, Graham, Reid, McElroy & Humby, 1994).

Η Boekaerts και οι συνεργάτες της (2000) θεωρούν πως η αυτορρύθμιση εμπλέκει έναν αριθμό εργασιών που περιλαμβάνουν τη στοχοθεσία, τις στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών και του θυμικού, την

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

αποτελεσματική διαχείριση χρόνου, τις πεποιθήσεις αυτό-κινητοποίησης (αυτό-αποτελεσματικότητα, προσδοκίες αποτελέσματος, εσωτερικό ενδιαφέρον και προσανατολισμός στον στόχο) την αξιολόγηση και αναστοχασμό, την υπερηφάνεια και την ικανοποίηση από την προσπάθειά τους.

Οι αλληλεπιδράσεις των παραπάνω παραγόντων εξηγούν την αδυναμία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες να αυτορρυθμίσουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά ώστε να επιτύχουν μέσα στη σχολική τάξη (Μπότσας, 2007· Barkley, 1997· Du Paul & Stoner, 1994). Η δυσκολία αυτορρύθμισης όμως δημιουργεί περαιτέρω ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες μια και δεν επιτρέπει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να οδηγηθούν σε ανεξάρτητη και ενεργή μάθηση (Graham, Harris & Reid, 1992).

1.5.7) Κίνητρα: οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα και υιοθετούν συνήθως μορφές μάθησης που είναι παθητικές. Η στάση προς τη μάθηση που διακρίνει αυτούς τους μαθητές είναι η «μαθημένη αβοηθησία» (Sideridis, 2005). Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, τους κάνει να πιστεύουν πως δεν έχουν ικανότητες και η όποια προσπάθειά του είναι μάταιη και αποτυχημένη (Licht & Kistner, 1986).

Συνέπεια αυτής της στάσης είναι η συνεχής προσπάθειά τους να αποφύγουν την εμπλοκή με γνωστικά έργα, έτσι ώστε να μην αντιμετωπίσουν μια νέα αποτυχία. Όμως αυτό τους αποστερεί από ευκαιρίες μάθησης και νέας γνώσης, επιβεβαιώνοντας και ισχυροποιώντας τις πεποιθήσεις χαμηλών κινήτρων, ματαίωσης και αρνητικών συναισθημάτων (Γωνίδα, 1999).

1.5.8) Συμπεριφορά: Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σχετιστεί, τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, με την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία μπορεί να εκτείνονται από την επιθετικότητα μέχρι την απάθεια ή την εσωστρέφεια (Grigorenko, 2001).

Επίσης προβλήματα συμπεριφοράς – διαγωγής φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ αντίθετα με παλαιότερες αντιλήψεις αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν και τα κορίτσια (Ritter, 1989).

Αν και η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς είναι συχνή σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν αποτελούν συστατικό

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

στοιχείο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αυτά τα προβλήματα είναι πιθανά απόρροια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη και τις ανατροφοδοτούν άμεσα.

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

1.5.9) Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις: Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου αναπτύσσονται οι πρώτες φιλίες, συνήθως αγνοούνται και κρίνονται αρνητικά. Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι δεν μπορούν να προσαρμόσουν το λόγο τους στις ανάγκες της συζήτησης και κατά συνέπεια δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Αργότερα ως έφηβοι, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ανάπτυξης, κυρίως λόγω της χαμηλής τους δημοτικότητας και αυτοπεποίθησης.

Μία από τις κυριότερες αιτίες των ακατάλληλων κοινωνικά συμπεριφορών των μαθητών αυτών βασίζεται στη φτώχη τους ικανότητα να ερμηνεύουν ορθά και με συνεπή τρόπο τα ερεθίσματα και τις νύξεις που εμφανίζονται σε κάθε κοινωνική περίπτωση (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

1.5.9.1) Οι λανθασμένες ερμηνείες των κοινωνικών πληροφοριών μπορεί να προκύπτουν από:

- Προβλήματα προσοχής, καθώς και οπτικής και ακουστικής διάκρισης που επηρεάζουν άμεσα την αναγνώριση και κατανόηση των μη γλωσσικών στοιχείων (Sharan & Sharan, 1996),
- Προβλήματα κωδικοποίησης εισερχομένων πληροφοριών (Tur–Kaspa&Bryan, 1994), επεξεργασίας κατά την αποθήκευση, αποκωδικοποίησης και σύνδεσης με προηγούμενες πληροφορίες (Most & Greenback, 2000)
- Την επιλογή λανθασμένης αντίδρασης σε περιστάσεις κοινωνικής επικοινωνίας (Tur– Kaspa & Bryan, 1994).

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.5.10) Συναισθηματική εξέλιξη: Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν σημαντικά περισσότερα αρνητικά και σημαντικά λιγότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι μάλιστα ισχυρά και δεν τους βοηθούν να ενεργοποιηθούν και να προσπαθήσουν περισσότερο (Μπότσας, 2007). Οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν διερευνηθεί περισσότερο και συνδέονται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη. (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

1.5.10.1) Άγχος: εμφανίζεται συχνά κυρίως στην εφηβική ηλικία. Οι βιολογικές αλλαγές, οι αλλαγές στις σχέσεις με τους άλλους και ιδιαίτερα με το άλλο φύλο και η μετάβαση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος από το δημοτικό στο γυμνάσιο, είναι επιπλέον παράγοντες που αυξάνουν το άγχος. Το υψηλό άγχος των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες που τείνει να θεωρείται χαρακτηριστικό τους, μπορεί να αποδοθεί σε προβλήματα ελλειμματικής γνωστικής επεξεργασίας που τους οδηγεί σε δυσκολίες αναγνώρισης ότι αντιμετωπίζουν ένα πραγματικό πρόβλημα (Bender, 2004).

1.5.10.2) Χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν την αποτυχία στη σχολική τους ζωή από την πρώτη στιγμή και για πολλά χρόνια.

Στην περίπτωση των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες, η χαμηλή αυτοαντίληψη επηρεάζει τη διαμόρφωση της ταυτότητας που αναδύεται αυτή την εποχή και την αίσθηση αξίας του εαυτού τους. Ο συνδυασμός της χαμηλής αυτό-αντίληψης και των πεποιθήσεων «μαθημένης αβοηθησίας» μπορούν πιθανά να ερμηνεύσουν την έντονη άποψη που έχουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες για το κέντρο ελέγχου τους. Ως κέντρο ελέγχου ορίζεται η εκπαιδευτική μεταβλητή που φανερώνει την άποψη κάποιου για το πού βρίσκεται ο έλεγχος (στον ίδιο του τον εαυτό – εσωτερικό ή στους άλλους – εξωτερικό).

Η πλειοψηφία των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Μαθησιακές Δυσκολίες πιστεύουν πως έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου, πως η εργασία τους ελέγχεται αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικοί, τα γνωστικά έργα και τυχαία γεγονότα. (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1) Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με το DSM-V

[22] Α. Με διαταραχή στην ανάγνωση:

Ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων

Ρυθμός ανάγνωσης ή ευφράδεια

Κατανόηση ανάγνωσης

Αξίζει να σημειωθεί πως η δυσλεξία είναι ένας εναλλακτικός όρος που χρησιμοποιείται για να αναφέρεται ένα μοτίβο δυσκολιών μάθησης που χαρακτηρίζονται από προβλήματα με σωστή ή εύγλωττη αναγνώριση λέξεων, κακή αποκωδικοποίηση και φτωχές ικανότητες ορθογραφίας. Εάν η δυσλεξία χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει αυτό το συγκεκριμένο μοτίβο δυσκολιών, είναι σημαντικό επίσης να προσδιοριστούν επιπρόσθετες δυσκολίες που είναι παρούσες, όπως είναι δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου ή μαθηματική συλλογιστική.

Β. Με διαταραχή στην γραπτή έκφραση:

Ακρίβεια στην ορθογραφία

Ακρίβεια στη γραμματική και στη στίξη

Καθαρότητα ή οργάνωση της γραπτής έκφρασης

Γ. Με διαταραχή στα μαθηματικά:

Έννοια των αριθμών

Απομνημόνευση αριθμητικών γεγονότων

Ακριβείς ή ρευστοί υπολογισμοί

Ακριβείς μαθηματικοί συλλογισμοί

Επίσης είναι σημαντικό να γίνει σημειωθεί πως η δυσαριθμησία είναι ένας εναλλακτικός όρος που χρησιμοποιείται για να παραπέμπει σε ένα μοτίβο δυσκολιών που χαρακτηρίζονται από προβλήματα επεξεργασίας αριθμητικών πληροφοριών, εκμάθηση αριθμητικών γεγονότων και εκτέλεση σωστών και ρευστών υπολογισμών.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Αν η δυσαριθμησία χρησιμοποιηθεί για να προσδιοριστεί το συγκεκριμένο αυτό μοτίβο μαθηματικών δυσκολιών, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν επίσης επιπρόσθετες δυσκολίες οι οποίες είναι παρούσες, όπως είναι δυσκολίες με μαθηματικούς συλλογισμούς ή ακρίβεια λεκτικών συλλογισμών.

2.1.1) Διαγνωστικά κριτήρια των Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με DSM-V

A. Δυσκολίες στη μάθηση και χρησιμοποίηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως προκύπτει από την παρουσία ενός τουλάχιστον από τα συμπτώματα που ακολουθούν και τα οποία επιμένουν για τουλάχιστον 6 μήνες, παρά τις παρεμβάσεις που στοχεύουν σε αυτές τις δυσκολίες:

1. Ανακριβές ή αργό και με πολύ κόπο διάβασμα λέξεων (π.χ. διαβάζει δυνατά λέξεις εσφαλμένα ή σιγά και διστακτικά, συχνά μαντεύει λέξεις, δυσκολεύεται να προφέρει σωστά τις λέξεις).

2. Δυσκολία κατανόηση της σημασίας αυτού που διαβάζει (π.χ. μπορεί να διαβάζει το κείμενο σωστά αλλά να μην καταλαβαίνει την αλληλουχία, τις σχέσεις, τα αποτελέσματα ή τα βαθύτερα νοήματα αυτών που έχει διαβάσει).

3. Δυσκολία στην ορθογραφία (π.χ. μπορεί να προσθέτει, να παραλείπει ή να αντικαθιστά φωνήεντα ή σύμφωνα).

4. Δυσκολία με το γραπτό λόγο (π.χ. κάνει πολλαπλά γραμματικά λάθη ή λάθη στίξης μέσα στις προτάσεις, επιδεικνύει κακή οργάνωση παραγράφων, η γραπτή έκφραση των ιδεών του στερείται διαφάνειας).

5. Δυσκολία μάθηση της έννοιας των αριθμών, αριθμητικών γεγονότων ή υπολογισμών (π.χ. έχει κακή κατανόηση των αριθμών, του μεγέθους τους και των σχέσεων τους, μετράει στα δάχτυλα για να προσθέσει μονοψήφια νούμερα αντί να θυμάται το μαθηματικό γεγονός όπως κάνουν οι συνομήλικοί του, χάνεται στη μέση αριθμητικών υπολογισμών και μπορεί να αλλάξει διαδικασίες).

6. Δυσκολία με τη μαθηματική λογική (π.χ. έχει σοβαρή δυσκολία στην εφαρμογή μαθηματικών εννοιών, γεγονότων ή διαδικασιών για την επίλυση ποσοτικών προβλημάτων).

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Β. Οι επηρεασμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι ουσιαστικά και ποσοτικά κάτω από αυτές που αναμένεις για κάποιον στη συγκεκριμένη ηλικία και προκαλούν σημαντική παρεμβολή στις ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές επιδόσεις ή στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως επιβεβαιώνεται από ατομικά παρεχόμενες τυποποιημένες μετρήσεις επιτευγμάτων και ολοκληρωμένων κλινικών αξιολογήσεων. Για άτομα ηλικίας 17 και πάνω, το τεκμηριωμένο ιστορικό των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να αντικατασταθεί από την καθορισμένη εκτίμηση.

Γ. Οι δυσκολίες μάθησης ξεκινούν κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων αλλά μπορούν να μην εκδηλωθούν πλήρως παρά μόνο όταν οι απαιτήσεις των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που έχουν επηρεαστεί ξεπεράσουν τις περιορισμένες δυνατότητες του ατόμου (π.χ. σε χρονομετρημένα τεστ, στο διάβασμα ή γράψιμο μακροσκελών πολύπλοκων εκθέσεων σε μικρή χρονική προθεσμία, σε υπερβολικά μεγάλο ακαδημαϊκό φόρτο εργασίας).

Δ. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν εξηγούνται καλύτερα από διανοητικές αναπηρίες, λανθασμένη ακουστική και ηχητική οξύτητα, άλλες πνευματικές ή νευρολογικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες, έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα της ακαδημαϊκής διδασκαλίας ή ανεπαρκείς εκπαιδευτική διδασκαλία.

Τα 4 διαγνωστικά κριτήρια πρέπει να βασίζονται στην κλινική σύνθεση της ιστορίας του ατόμου (αναπτυξιακές, ιατρικές, οικογενειακές, εκπαιδευτικές), σχολικές αναφορές και ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση.

Κατηγοριοποίηση διαταραχών

Ήπια: Μερικές δυσκολίες εκμάθησης ικανοτήτων σε ένα ή δύο ακαδημαϊκούς τομείς, αλλά αρκετά ήπιας σοβαρότητας ώστε το άτομο να μπορεί να αντισταθμίζει ή να λειτουργεί σωστά όταν του παραχθούν κατάλληλα καταλύματα ή υποστηρικτικές υπηρεσίες, ειδικά κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων.

Μέτρια: Μαρκαισμένες δυσκολίες εκμάθησης ικανοτήτων σε ένα ή περισσότερους ακαδημαϊκούς τομείς, έτσι ώστε το άτομο είναι απίθανο να γίνει ικανό χωρίς διαστήματα εντατικής και εξειδικευμένης διδασκαλίας κατά τη διάρκεια

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

των σχολικών χρόνων. Μερικά καταλύματα ή υποστηρικτικές υπηρεσίες τουλάχιστον κατά μέρος της σχολικής ημέρας, στο χώρο εργασίας ή στο σπίτι μπορεί να χρειαστούν για να ολοκληρωθούν δραστηριότητες με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα.

Σοβαρά: Σοβαρές δυσκολίες εκμάθησης ικανοτήτων, που επηρεάζουν διάφορους ακαδημαϊκούς τομείς, έτσι ώστε το άτομο να είναι απίθανο να μάθει αυτές τις ικανότητες χωρίς συνεχόμενη εντατική εξατομικευμένη και ειδική διδασκαλία για τα περισσότερα από τα σχολικά χρόνια. Ακόμα και με μια σειρά κατάλληλων καταλυμάτων ή υπηρεσιών στο σπίτι, στο σχολείο ή στο χώρο εργασίας, το άτομο μπορεί να μην είναι ικανό να ολοκληρώσει όλες τις δραστηριότητες αποτελεσματικά.

2.1.2) Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με το ICD-10

[10] Στο **ICD-10**, οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών δεξιοτήτων ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης
- Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού
- Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Δεξιοτήτων
- Αναπτυξιακή Διαταραχή των Σχολικών Δεξιοτήτων, μη προσδιοριζόμενη

2.1.3) Τα διαγνωστικά κριτήρια του ICD-10

Για την Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης:

i.Ένα από τα ακόλουθα

- 1) Μία βαθμολόγηση στην αναγνωστική ακρίβεια και/ή επάρκεια κάτω από τουλάχιστον δύο τυπικές αποκλίσεις κάτω του αναμενόμενου, με βάση την ηλικία και το νοητικό πηλίκιο του παιδιού.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2) Υπάρχει ιστορικό σοβαρών δυσκολιών στην ανάγνωση ή υπάρχουν βαθμολογίες σε δοκιμασίες, που πληρούν το κριτήριο A1 σε πρώιμη ηλικία και επιπλέον μια βαθμολογία στη δοκιμασία συλλαβισμού, που είναι τουλάχιστον δύο τυπικές αποκλίσεις κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο, με βάση το ηλικιακό και νοητικό πηλίκο του παιδιού.

ii. Η διαταραχή που περιγράφεται στο κριτήριο A επιδρά σημαντικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες.

iii. Η διαταραχή δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα ενός ελαττώματος στην οπτική ή ακουστική οξύτητα ή μιας νευρολογικής διαταραχής.

iv. Οι σχολικές εμπειρίες είναι μέσα στο μέσο αναμενόμενο εύρος.

v. Εξαρτάται αν το ΝΠ (νοητικό πηλίκο) είναι κάτω του 70.

Για την Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού:

I. Μια βαθμολογία σε μια σταθμισμένη δοκιμασία είναι τουλάχιστον δυο τυπικές αποκλίσεις κάτω του αναμενόμενου επιπέδου, με βάση την ηλικία και το νοητικό πηλίκο του παιδιού.

II. Βαθμολογίες στην αναγνωστική ακρίβεια και επάρκεια, καθώς και στην αριθμητική, βρίσκονται μέσα στο φυσιολογικό εύρος (+ ή -2 τυπικές αποκλίσεις του μέσου όρου).

III. Δεν υπάρχει ιστορικό σημαντικών αναγνωστικών δυσκολιών.

IV. Οι σχολικές εμπειρίες είναι μέσα στο μέσο αναμενόμενο εύρος.

V. Η διαταραχή που περιγράφεται στο κριτήριο A επιδρά σημαντικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, που απαιτούν φωνολογικές δεξιότητες.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

VI.Εξαιρείται αν το ΝΠ (νοητικό πηλίκο είναι κάτω από 70.

2.2) Μέθοδοι διάγνωσης και τεχνικές αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών

[12] Οι πληροφορίες που θα πρέπει να περιλαμβάνει το στάδιο της ανάγνωσης είναι οι ακόλουθες :

- 1.Πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού
- 2.Ψυχολογική αξιολόγηση
- 3.Εκπαιδευτική αξιολόγηση
- 4.Ιατρική αξιολόγηση

Σημαντικό είναι επίσης να περιλαμβάνονται και: α) το ιστορικό του παιδιού, β) το ιστορικό της εκπαίδευσής του και γ) το οικογενειακό του ιστορικό.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι συλλογής δεδομένων και πληροφοριών, τυπικοί (σταθμισμένα τεστ) και άτυποι (μη σταθμισμένα τεστ). Οι σημαντικότεροι παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή της δοκιμασίας αξιολόγησης είναι : α) Ο πρωταρχικός στόχος της αξιολόγησης, β) η προσωπικότητα και οι ιδιαίτερες ανάγκες αλλά και οι δυνατότητες του μαθητή, γ) ο χρόνος χορήγησης της δοκιμασίας και το άγχος του μαθητή, δ) τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα κάθε δοκιμασίας αξιολόγησης, καθώς και τον τύπο των αποτελεσμάτων και ε) η αξιολόγηση της συμπεριφοράς και των δυσκολιών του μαθητή θα πρέπει να είναι ανεξάρτητες από υποκειμενικές κρίσεις και προκαταλήψεις.

**Οι κυριότεροι τρόποι αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών κατά τη
διαγνωστική διαδικασία είναι οι ακόλουθοι:**

1) Παρατήρηση: είναι η μέθοδος με την οποία παρακολουθούμε τη συμπεριφορά των παιδιών σε διάφορες περιστάσεις είτε ατομικά είτε ομαδικά, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών, προκειμένου να εντοπίσουμε και να κατανοήσουμε καλύτερα τις δυσκολίες των μαθητών, αλλά και να καταρτίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Η παρατήρηση προσφέρει ακριβείς και αξιόπιστες

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο μάθησης του παιδιού, τις αντιδράσεις του σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαδικασίες και την κοινωνική του συμπεριφορά μέσα στο χώρο του σχολείου.

2) Λίστες ελέγχου δεξιοτήτων και συμπεριφοράς: Οι λίστες αυτές περιλαμβάνουν ερωτήσεις που εκφράζουν διάφορα είδη ικανοτήτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς και απαντώνται με ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να διαπιστωθεί τι μπορεί να κάνει και τι δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής, αλλά δεν μπορεί να αναλύσει σε βάθος τις ικανότητές του στον τομέα αυτό.

3) Κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς: Οι κλίμακες αυτές βοηθούν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει και να καταγράψει τις πληροφορίες που έχει συλλέξει από την παρατήρηση σχετικά με τις γνώσεις του μαθητή σε συγκεκριμένα μαθήματα ή με την συμπεριφορά του στην τάξη, κατά τρόπο που να μπορούν να μετρηθούν.

4) Σταθμισμένα τεστ: Τα τεστ αυτά συγκρίνουν την επίδοση του μαθητή με τις επιδόσεις μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας της ίδιας ηλικίας. Τα αποτελέσματα αυτά εκφράζονται συνήθως με ένα ποσοτικό δείκτη, Π.χ. IQ ή δείκτης αναγνωστικής ηλικίας. Παραδείγματα σταθμισμένων τεστ είναι τα τεστ νοημοσύνης. Αυτά διακρίνονται σε μονοφασικά ή πολυπαραγοντικά. Τα μονοφασικά μετρούν μια συγκεκριμένη λειτουργία της νοημοσύνης, ενώ τα πολυπαραγοντικά μετρούν λειτουργίες της λεκτικής και πρακτικής νοημοσύνης.

5) Μη σταθμισμένα τεστ: Πρόκειται για δοκιμασίες που μπορεί να κατασκευάσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εντοπίσει, να αναγνωρίσει και να εκτιμήσει τις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή ή τα προβλήματα συμπεριφοράς του. Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι οι άτυπες αυτές μορφές τεστ δίνουν πιο αντικειμενικές πληροφορίες για τις ικανότητες και τις αδυναμίες του μαθητή. Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα που έχουν είναι ότι μειώνουν το άγχος και το φόβο των παιδιών για τα τεστ, λόγω του ανεπίσημου χαρακτήρα τους, μπορούν να γίνονται συχνά, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών και οδηγούν σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική αντιμετώπιση.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

6) Διαγνωστικά τεστ:

6.1) Τεστ σχολικής ωριμότητας: Το τεστ αυτό ελέγχει ποιες είναι ως τώρα οι ικανότητες του παιδιού στον πνευματικό τομέα. Τα αποτελέσματα του τεστ χρησιμεύουν ως βάση για να δουν οι γονείς, που βρίσκεται στην παρούσα χρονική στιγμή το παιδί τους, και ποιες από τις πνευματικές του ικανότητες πρέπει να προαχθούν παραπέρα. Το τεστ σχολικής ωριμότητας καταρτίθηκε για παιδιά από τεσσάρων μέχρι εφτά ετών και αποτελείται από δέκα (10) υποκατηγορίες. Αυτές είναι:

6.1.1) Αντίληψη Περιεχομένου: Σε αυτό το τεστ ο εξεταστής διαβάζει στο παιδί δύο γνωστά παραμύθια (Κοκκινোসκουφίτσα και Χιονάτη) και έπειτα του δίνονται για κάθε παραμύθι έξι εικόνες (οι τρεις ανήκουν σε διαφορετικά παραμύθια και οι τρεις στο παραμύθι που του διαβάσαμε). Το παιδί πρέπει να αναζητήσει τις τρεις σωστές εικόνες.

6.1.2) Λογική σκέψη: Σε αυτήν την άσκηση δίνεται στο παιδί μια σειρά εικόνων που προχωρεί από πάνω προς τα κάτω. Οι εικόνες των αντικειμένων και των σχημάτων επαναλαμβάνονται σύμφωνα με ένα απλό κανόνα διάταξης. Σε αυτή τη σειρά των εικόνων λείπει μια εικόνα, την οποία το παιδί καλείται να βρει.

6.1.3) Μνήμη-Μέρος 1: Παρουσιάζουμε στο παιδί εννέα εικόνες, τις οποίες πρέπει να παρατηρήσει καλά. Αφού τις παρατηρήσει προχωράμε στο τεστ 4 και μετά από αυτό αρχίζει το καθεαυτό τεστ της μνήμης.

6.1.3.1) Μνήμη-Μέρος 2: Είναι η συνέχεια του τεστ της μνήμης. Δίνουμε στο παιδί δεκαοχτώ (18) εικόνες, στις οποίες περιλαμβάνονται και οι εννιά (9) εικόνες που του είχαμε δείξει στο μέρος 1. Ζητάμε από το παιδί να θυμηθεί και να αναγνωρίσει τις εικόνες που του είχαμε δείξει στο μέρος 1.

6.1.4) Συγκέντρωση: Σε αυτό το τεστ δίνεται στο παιδί μια σειρά από εφτά ίδιες εικόνες και μόνο μία παρουσιάζει παραλλαγές. Το παιδί καλείται να βρει τη διαφορετική εικόνα.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

6.1.5) Πλούτος Ιδεών: Στο τεστ πέντε (5) δίνονται στο παιδί πέντε (5) διαφορετικά σχήματα. Με βάση αυτά πρέπει το παιδί να σχεδιάσει όσο το δυνατόν πιο σύνθετες εικόνες.

6.1.6) Αντίληψη Μεγεθών: Δίνεται στο παιδί τριάντα δύο (32) σειρές εικόνων, όπου η κάθε σειρά περιλαμβάνει πέντε (5) ίδια αντικείμενα διαφορετικού μεγέθους. Το παιδί θα πρέπει να μπορεί να κάνει διάκριση ανάμεσα σε μεγάλο, μικρό, χοντρό, λεπτό, κοντό, μακρύ.

6.1.7) Αντίληψη Ποσοτήτων-Μέρος 1: Δίνουμε στο παιδί δεκαέξι (16) σειρές με αντικείμενα και σχήματα, όπου κάθε σειρά έχει δύο κάρτες με το ίδιο αντικείμενο αλλά διαφέρουν ως προς την ποσότητα. Το παιδί θα πρέπει να κάνει διάκριση στο «πολύ», «λίγο» και «ίδιο» (ίσο).

6.1.7.1) Αντίληψη Ποσοτήτων-Μέρος 2: Το παιδί πρέπει μέσα από ένα μεγαλύτερο πλήθος απλών σχημάτων, να αναζητήσει το πλήθος που του ζητάει η άσκηση και να το περικλείσει σε κύκλο.

6.1.8) Ικανότητα στο σχέδιο: Δίνεται στο παιδί εννιά (9) διαφορετικά σχήματα, τα οποία καλείται να τα αντιγράψει-ζωγραφίσει.

6.1.9) Αντίληψη Σχήματος (Μορφής): Δείχνουμε στο παιδί μια εικόνα ή ένα σχήμα ή γράμματα και αριθμούς και ζητάμε να αναζητήσει στις τέσσερις εικόνες της κάτω σειράς, την ίδια εικόνα με την επάνω.

6.1.10) Πρακτική Επιδεξιότητα: Δίνουμε στο παιδί ένα μεγάλο παραλληλόγραμμο που το χωρίσαμε σε τέσσερα μέρη με διακεκομμένες γραμμές και δύο κύκλους. Αφού κόψουμε το παραλληλόγραμμο και τους κύκλους, τα δίνουμε στο παιδί, το οποίο πρέπει να καλύψει με τα σχήματα επτά διαφορετικές εικόνες που θα του δώσουμε.

6.2) Μέταφωv Τεστ: Πρόκειται για ένα έγκυρο και αξιόπιστο διαγνωστικό εργαλείο, σταθμισμένο πανελλαδικά, που σκοπό έχει την αξιολόγηση των

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

μεταφωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για την ανίχνευση των δυσκολιών στο γραπτό και προφορικό λόγο, δηλαδή την πρόληψη Μαθησιακών Δυσκολιών.

6.2.1) Το Αναπτυξιακό «Μέταφωφον τεστ» (πλήρης χορήγηση) για τις ηλικίες 3,10-6,6 ετών με διαγνωστικό χαρακτήρα για την προσχολική ηλικία. Η πλήρης χορήγηση περιλαμβάνει τριάντα επτά (37) κριτήρια αξιολόγησης χωρισμένα στα γλωσσολογικά επίπεδα ρίμας (ομοιοκαταληξίας)- συλλαβής- φωνήματος.

6.2.2) Το ανιχνευτικό «Μέταφωφον τεστ» (βραχεία χορήγηση) για τις ηλικίες 5,0-7,0 ετών, δηλαδή για νήπια και μαθητές Α΄ Δημοτικού. Έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα. Περιλαμβάνει δεκαπέντε (15) κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία αποτελούν τμήμα της πλήρους χορήγησης. Παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση Μαθησιακών Δυσκολιών.

6.3) Τεστ πρώιμης ανίχνευσης Δυσλεξίας: είναι ένα όργανο με το οποίο έχουμε τη δυνατότητα να διαγνώσουμε υπόνοιες, ενδείξεις και τάσεις για κατόπιν εμφάνιση δυσλεξίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες που συνδέονται με την ηλικία, τις κατάλληλες δομημένες θεματικές του γνωστικού αντικείμενου. Περιλαμβάνει οχτώ (8) υποκατηγορίες τεστ:

Τεστ 1. Αναγνώριση εικόνων. Παρουσιάζουμε διαδοχικά στο παιδί 10 διαφορετικές κάρτες-εικόνες και του ζητούμε να αναγνωρίσει το εικονιζόμενο είδος-αντικείμενο.

Τεστ 2. Ιχνογράφημα. Παρουσιάζουμε διαδοχικά στο παιδί τρία είδη-αντικείμενα και του ζητάμε να τα ζωγραφίσει.

Τεστ 3. Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων. Παρουσιάζουμε στο παιδί ορισμένα σχήματα και του ζητούμε να τα αντιγράψει.

Τεστ 4. Οπτική διάκριση. Το παιδί καλείται να διακρίνει και να εντοπίσει συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα.

Τεστ 5. Τεστ πλευρικότητας. Ερευνούμε το επίπεδο δόμησης της πλευρικότητας του παιδιού μέσα από κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες που το καλούμε να πραγματοποιήσει.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Τεστ 6. Γραφή ονόματος. Καλούμε το παιδί να γράψει ή να αντιγράψει το όνομα του.

Τεστ 7. Διάκριση ήχων. Καλούμε το παιδί να επαναλάβει ζεύγη λέξεων που παρουσιάζουν ηχητικές ομοιότητες μεταξύ τους.

Τεστ 8. Οπτικολεκτική αντιστοίχιση. Παρουσιάζουμε στο παιδί συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα σε συγκεκριμένες κάρτες και το καλούμε να αντιστοιχήσει τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ αυτών των σχημάτων.

6.4) ΑθηνάΤεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης: η νέα έκδοση κυκλοφόρησε το 2011. Το ΑθηνάΤεστ αποτελείται από διαγνωστικές δοκιμασίες, τέσσερις κύριες και μία συμπληρωματική, οι οποίες αξιολογούν ένα φάσμα νοητικών, αντιληπτικών, ψυχογλωσσικών και κινητικών διεργασιών. Αυτές οι κλίμακες σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά για να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου.

Οι δοκιμασίες του ΑθηνάΤεστ είναι σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων και αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό του παιδιού, τόσο στις δεκαπέντε επιμέρους κλίμακες του τεστ, όσο και σε πέντε τομείς ανάπτυξης, όπως η νοητική ικανότητα, η άμεση μνήμη ακολουθιών, η ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων, η γραφοφωολογική ενημερότητα και η νευρο-ψυχολογική ωριμότητα. Το ΑθηνάΤεστ χρησιμοποιείται από δασκάλους και νηπιαγωγούς σε παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα στάδια-χρόνια φοίτησης τους στο σχολείο.

6.5) CONCEPTS ABOUT PRINT-κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο: περιλαμβάνει ένα σύνολο δοκιμασιών κατάλληλων για την αξιολόγηση του προφορικού και του γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Το κριτήριο αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χειρίζονται τα βιβλία, την ικανότητά τους να γνωρίζουν την φορά της ανάγνωσης και να κατανοούν ότι διαβάζεται το κείμενο και όχι η εικόνα, τις γνώσεις του σχετικά με την έννοια της λέξης και των γραμμάτων, όπως αντιστοιχία πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, αρχή και τέλος της λέξης, πρώτο και τελευταίο γράμμα της λέξης, καθώς και τις γνώσεις τους σχετικά με τη διάταξη του κειμένου, τη σειρά των λέξεων στο κείμενο, τη διάταξη των γραμμάτων στις λέξεις και τη στίξη.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Στο Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο ο/η εκπαιδευτικός, διαβάζει μια ιστορία στο παιδί από τα βιβλία που περιέχονται στο τεστ, και συγχρόνως ζητά από το παιδί να τον/την βοηθήσει στην ανάγνωση. Σε κάθε σελίδα ο/η εκπαιδευτικός υποβάλλει μια ή δύο ερωτήσεις. Με αυτόν τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τι γνωρίζει το παιδί για τον γραπτό λόγο. Το Κριτήριο είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως επτά ετών.

6.6) DENVER DEVELOPMENTAL SCREENING TEST (D.D.S.T)- Αναπτυξιακή Ανιχνευτική Δοκιμασία, των Frankenburg και Dodds: Ανιχνεύει προβλήματα νοητικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί από τον κ. Ι. Τσίκουλα (1983), καθηγητή αναπτυξιακής παιδιατρικής. Αποτελείται από 105 ασκήσεις-ικανότητες γραμμένες κατά σειρά ηλικίας-επιτυχίας για παιδιά από 1μηνός έως 6 ετών.

Οι ικανότητες αυτές είναι χωρισμένες σε 4 τομείς, ως εξής:

- **Αδρή κινητικότητα:** Η ικανότητα κάθισης, βάδισης.
- **Λεπτοί χειρισμοί και αντίληψη:** εδώ υπάγονται οι ικανότητες όρασης και χρησιμοποίησης των χεριών.
- **Γλώσσα-ομιλία:** εξετάζονται οι ικανότητες ακοής, ομιλίας εκτέλεσης εντολών.
- **Κοινωνικότητα:** εδώ υπάγονται οι ικανότητες του παιδιού να αυτοεξυπηρετείται και να συνεργάζεται με τους ανθρώπους.

6.7) Έκθεση καταγραφής αναπτυξιακών δεξιοτήτων (σχέδιο MEMPHIS): Έχει προσαρμοστεί στην Ελληνική Γλώσσα αλλά δεν έχει αναφερθεί η στάθμισή του. Είναι κατάλληλο για παιδιά 3 μηνών έως 5 ετών. Ενδείκνυται για ανίχνευση ψυχοκινητικής καθυστέρησης. **Περιλαμβάνει έξι τομείς:**

- Προσωπικές δεξιότητες-Αυτομέριμα.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

- Γενικές Κινητικές Δεξιότητες.
- Λεπτές Κινητικές Δεξιότητες.
- Γλωσσικές Δεξιότητες.
- Γνωσιοαντιληπτικές Δεξιότητες.
- Κοινωνικές Δεξιότητες.

6.8) GRIFFITHS TEST: Οι εξελκτικές κλίμακες του Griffiths test είναι κατάλληλες για παιδιά ηλικίας 0-2 ετών και για παιδιά 2-8 ετών. Χρησιμοποιήθηκαν για ερευνητικούς σκοπούς στην χώρα μας από Αγγελούπουλου- Σακαντάμ (1980) και από την Μαντωνάκη κ.α. (1986). Προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά για τη χορήγησή του απαιτείται ειδική εκπαίδευση.

Περιλαμβάνει τους εξής τομείς:

- Κινητικότητα
- Προσωπική- κοινωνική εξέλιξη
- Εξέταση ακοής- ομιλίας
- Συντονισμός χεριού- ματιού
- Παρουσίαση
- Πρακτικός συλλογισμός

6.9) Εξελκτικές κλίμακες του Gesell: Αφορούν παιδιά ηλικίας 4 εβδομάδων έως έξι ετών. Περιλαμβάνουν στοιχεία εξέλιξης των παιδιών σε 4 τομείς:

- Γλωσσική εξέλιξη
- Κινητική εξέλιξη

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

➤ Προσαρμοστική συμπεριφορά

➤ Συναισθηματική ανάπτυξη

6.10) Εξελικτικό τεστ οπτικής αντίληψης της M.Frostig: Αποτελείται από 5 επιμέρους τεστ:

➤ Οπτικοκινητικός συντονισμός: Μετράει την ικανότητα του παιδιού να συντονίζει το χέρι με το μάτι του.

➤ Διάκριση φιγούρας-φόντου: Μετράει την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται σχήματα-μορφές, τα οποία βρίσκονται σε πλαίσια που προοδευτικά γίνονται πιο σύνθετα.

➤ Διατήρηση φόρμας: Περιλαμβάνει την αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων που παρουσιάζονται μέσα στο χώρο, καθώς και τη διάκριση σχημάτων από άλλα παρόμοια σχήματα.

➤ Θέση στο χώρο: Μετράει την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει σχήματα-μορφές που παρουσιάζονται ανεστραμμένα ή με αντίθετη κατεύθυνση μέσα σε σειρές σχημάτων.

➤ Σχέσεις στο χώρο: Αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναλύει απλά σχήματα και πρότυπα. Το παιδί πρέπει να αντιγράψει διάφορες γραμμές που δημιουργούν σχήματα με βάση καθοδηγητικές τελείες.

Το τεστ αυτό μας δίνει πληροφορίες για τη γενική αντιληπτική ικανότητα του παιδιού, αλλά και για τις επιμέρους αντιληπτικές του ικανότητες. Επίσης διαθέτει και αντίστοιχα θεραπευτικά προγράμματα για τη βελτίωση των περιοχών που παρουσιάζουν ανεπάρκειες.

6.11) Α΄ Τεστ Ανιχνευτική Δοκιμασία Σχολικής Ετοιμότητας: δημιουργήθηκε για να αξιολογήσει την ωριμότητα του παιδιού και την ύπαρξη ή όχι των ικανοτήτων εκείνων που θα του επιτρέψουν να παρακολουθήσει με επιτυχία την Α΄ Δημοτικού. Είναι απλό, ευχάριστο και σύντομο και απευθύνεται σε όλα τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών που ετοιμάζονται να πάνε την επόμενη χρονιά στο σχολείο. Στόχος του Τεστ

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

είναι η έγκαιρη διάγνωση αναπτυξιακών και μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών προκειμένου να αντιμετωπιστούν έγκαιρα τα προβλήματα που πιθανόν εμποδίζουν την ομαλή ένταξη του παιδιού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

6.12) Weschler test: Είναι ένα από τα πιο γνωστά τεστ νοημοσύνης, που γίνεται και στα παιδιά με δυσλεξία ηλικίας 6-16 ετών. Ακόμα, μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη διάγνωση των Μ.Δ. Στο Wisc τεστ υπάρχουν κάποιες κλίμακες, οι οποίες ελέγχουν όλες τις πλευρές νοημοσύνης του παιδιού με Μ.Δ. Αυτές οι κλίμακες είναι 13 και από το αποτέλεσμα τους υπάρχει ο ψυχομετρικός δείκτης που ονομάζεται Πηλίο Γενικής Νοημοσύνης.

Το Ελληνικό Wisc παρέχει υψηλού επιπέδου πληροφόρηση με σημαντική προγνωστική εγκυρότητα σε ό, τι αφορά στη μαθησιακή ικανότητα του παιδιού. Η δομή του τεστ προσφέρει στον ψυχολόγο τη δυνατότητα να αξιολογήσει τα ευρήματα σε πολλά επίπεδα, από τον απλό υπολογισμό του νοητικού πηλίκου έως τη λεπτομερή ανάλυση του νοητικού προφίλ του παιδιού. Στο εγχειρίδιο αυτό, υπάρχουν πίνακες που είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν για τη συγκριτική αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού τόσο μεταξύ των 13 επιμέρους κλιμάκων όσο και μεταξύ των πηλίκων Λεκτικής, Πρακτικής, Γενικής Νοημοσύνης.

6.13) Detroit test: αποτελείται από 11 υποδοκιμασίες που εκτός από τους επιμέρους δείκτες παρέχει συνθέσεις βαθμολογιών που αντιπροσωπεύουν τομείς της ανάπτυξης. Οι ικανότητες που αξιολογούνται συνδέονται με τη σχολική μάθηση, χωρίς βέβαια να αποτελεί τεστ επίδοσης. (Hammil, P. 1985).

6.14) Το οπτικό-κινητικό -Gestalt της Benter: Είναι ένα μη λεκτικό εξατομικευμένο αντιληπτικό τεστ. Αξιολογεί τη σχέση ανάμεσα στην αντίληψη και σε διάφορους τύπους ψυχοπαθολογίας. Είναι χρήσιμο για παιδιά ως ενδεικτικό συναισθηματικών προβλημάτων, νευρολογικών δυσλειτουργιών, σχολικής ετοιμότητας και Μ.Δ.

2.3) Συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών

[27] Η εμφάνιση της δυσλεξίας στα αγόρια είναι συχνότερη σε αναλογία 4 προς 1, σε σχέση με τα κορίτσια. Αν και σε ποσοστό 60%-80% η διάγνωση της Διαταραχής της Ανάγνωσης δίνεται σε αγόρια, είναι πιθανό η συχνότητα της να είναι ίδια στα δύο φύλα και η διαφορά αυτή να οφείλεται στο ότι τα αγόρια παραπέμπονται πιο συχνά για ψυχολογική εκτίμηση λόγω διασπαστικής συμπεριφοράς σε συνδυασμό με Διαταραχές της Μάθησης. Τα αγόρια έχουν περισσότερα σχολικά προβλήματα από ότι τα κορίτσια., όμως οι λόγοι δεν είναι σαφείς. Οι αναφερόμενες αναλογίες είναι 1,5-10:1 με συχνότερη την 4:1 (αγόρια:κορίτσια).

Εγγενείς διαφορές στη συμπεριφορά ανάμεσα στα 2 φύλα μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο στις εκδηλώσεις που έχει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Έχει βρεθεί ότι το 60% των παιδιών που παρακολουθούν ειδικά σχολεία είναι αγόρια. Επίσης αναφέρεται πως τα αγόρια έχουν πιο συχνά μαθησιακές δυσκολίες, αλλά αυτό δεν μπορεί να αποδοθεί σε κάποια χρωμοσωμική σύνδεση. Ο εγκέφαλος στα αγόρια ωριμάζει πιο αργά και αυτό τον εκθέτει για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στους κινδύνους της βλάβης από περιβαλλοντικές επιδράσεις. Το 85% είναι κληρονομική.

Διαπιστώνεται συνήθως στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και στην προσχολική βαθμίδα το δυσλεκτικό παιδί δεν δίνει ενδείξεις που προδιαγράφουν τις δυσκολίες. Τα παιδιά με δυσλεξία αποτελούν μια ετερογενή ομάδα. Μερικά από αυτά μπορεί να εμφανίζουν επιπλέον και άλλα προβλήματα. Η πιο συχνή είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας σε ποσοστό 20 – 25% περίπου. Συχνά είναι και τα δευτερογενή συναισθήματα, κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1) Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

[9] Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι ένα μεγάλο και ιδιαίτερα σημαντικό θέμα, γιατί ακόμα και στις περιπτώσεις που μία μαθησιακή δυσκολία δεν εξαφανίζεται, έχει αποδειχτεί ότι αν δοθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, μειώνονται οι αρνητικές επιπτώσεις του προβλήματος στην ακαδημαϊκή και γενικότερη εξέλιξη του ατόμου. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, ανάλογα με την περίπτωση, πρέπει να γίνει παρέμβαση στο παιδί, στο οικογενειακό περιβάλλον και στο σχολικό περιβάλλον.

Ως βασικοί λόγοι που μπορεί να παρεμποδίσουν την αποτελεσματική αποκατάσταση αναφέρονται η αρνητική επίδραση του στιγματισμού, ο οποίος επηρεάζει τις προσδοκίες και τις προσπάθειες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, ο βαθμός σοβαρότητας των αναγνωστικών δυσκολιών, το είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται, οι δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, καθώς και η ανάμειξη των δευτερογενών συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων

Μερικές βασικές θεωρητικές παραδοχές που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για μία αποτελεσματική παρέμβαση είναι οι παρακάτω:

- Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι ασθένεια, ούτε αντιμετωπίζεται ως τέτοια. Με τον όρο αυτό περιγράφουμε μία σειρά από συμπτώματα διαταραχών την ανάγνωσης, του γραπτού λόγου και των μαθηματικών.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο από εξειδικευμένα άτομα.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της αναγνώρισης και αποδοχής της ειδικής κατάστασης τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια.
- Δεν αρκεί η αναγνώριση του προβλήματος. Χρειάζεται επίσης αποδοχή και συμφιλίωση για την απαιτούμενη προσαρμογή στο σπίτι, στο σχολείο και στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού.
- Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί βαθιά γνώση του πολύπλευρου προβλήματος.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

[26] Οι μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού εμποδίζουν συνήθως την αποτελεσματική πρόσβασή του στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η παρεχόμενη βοήθεια ενδέχεται να έχει κάποια από τις εξής μορφές:

- ❖ Της συμμετοχής του παιδιού σε τμήμα ένταξης, όπου εφαρμόζεται διδακτικό πρόγραμμα από ειδικό παιδαγωγό.
- ❖ Της ατομικής υποστηρικτικής διδασκαλίας στο σπίτι, κυρίως από ειδικό παιδαγωγό ή συχνά από άλλες ειδικότητες.
- ❖ Της ατομικής υποστηρικτικής διδασκαλίας στο σχολείο από ειδικό παιδαγωγό ή άλλες ειδικότητες.

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

Συμπερασματικά λοιπόν, για μία αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων του παιδιού είναι απαραίτητο η παρέμβαση να περιλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια και το σχολικό πρόγραμμα. Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι θεωρούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δύσκολα παιδιά, καθώς, συχνά παρουσιάζουν και πολύ περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, λοιπόν, θα πρέπει να βασίζονται αφενός μεν στην αντιστάθμιση των ανεπαρκειών σε επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή με την παράλληλη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του και αφετέρου στην αντιμετώπιση και τροποποίηση των προβληματικών του συμπεριφορών.

3.2) Τι ονομάζετε πρώιμη παρέμβαση

[25] Ως πρώιμη παρέμβαση, ορίζονται όλες οι μορφές παιδοκεντρικών δραστηριοτήτων εξάσκησης και εκπαίδευσης καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν στην καθοδήγηση των γονέων αμέσως μετά τον εντοπισμό του προβλήματος των παιδιών. Η πρώιμη παρέμβαση ασχολείται με παιδιά βρεφικής ή νηπιακής ηλικίας (πριν αρχίσει η υποχρεωτική εκπαίδευση) με εμφανείς αναπηρίες ή που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για αναπτυξιακές διαταραχές και απευθύνεται στο ίδιο το παιδί, στους γονείς, καθώς και σε ολόκληρη την οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον.

Για το παιδί:

Σε ότι αφορά το ίδιο το παιδί η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να ανατρέψει τους παράγοντες επικινδυνότητας, οι οποίοι θα οδηγήσουν σε κάποια μορφή αναπτυξιακής καθυστέρησης ή δυσλειτουργίας.

Για τους γονείς:

Σε ότι αφορά τους γονείς δίνει τη δυνατότητα, με την ενεργό συμμετοχή τους στην παρεμβατική διαδικασία, να ανακαλύψουν μόνοι τους τις δυνατότητες και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των παιδιών τους. Επίσης η πρώιμη ανίχνευση δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού, να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους σχετικά μ' αυτό, για να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες του και να αναπτύξουν μια πιο ισορροπημένη συναισθηματική σχέση που θα αποτρέψει δυσάρεστες συνέπειες στην ανατροφή τους

Για την οικογένεια:

Σε ότι αφορά την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον, η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να εμποδίσει προβλήματα που πιθανά θα προκύψουν από τη στάση των αδελφών, τόσο προς το παιδί που έχει το πρόβλημα όσο και προς τον ίδιο τους τον εαυτό. Επίσης η ευρύτερη οικογένεια (παππούδες, γιαγιάδες, θείες, θείοι), μαθαίνουν να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπί-

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

σουν το παιδί με διαταραχές. Τέλος, σε ότι αφορά την κοινωνία η πρόωμη παρέμβαση αυξάνει τη δυνατότητα αποδοχής των παιδιών με ανεπάρκειες ως μέλη που έχουν δικαίωμα να υποστηριχθούν.

3.3) Μέθοδοι παρέμβασης Μαθησιακών Δυσκολιών

[8] Κατά την διάρκεια της παρέμβασης ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος των κινήτρων και της παρακίνησης των παιδιών. Αρκετοί τα θεωρούν ως το πρωταρχικό στάδιο στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά και της επιτυχίας του παιδιού στην εκπαιδευτική και θεραπευτική διαδικασία. Τα κίνητρα μπορεί να είναι είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χάνουν εύκολα τη διάθεση και τα κίνητρα για μάθηση λόγω της συνεχούς αποτυχίας στο σχολείο και της επακόλουθης απογοήτευσης. Από το θεραπευτή και τον δάσκαλο απαιτούνται ιδιαίτερα λεπτοί χειρισμοί για την αναστροφή αυτής της κατάστασης.

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η προσπάθεια αυτή είναι ιδιαίτερα επιτυχής, όταν τα παιδιά, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λαμβάνουν ενεργό μέρος στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων, αφού πρώτα καταλάβουν ότι το σχολείο δεν αδιαφορεί για τις ιδιαίτερες αδυναμίες και ανάγκες τους. Η μέθοδος παρέμβασης που θα ακολουθήσει ο κάθε θεραπευτής είναι στην κρίση του. ο θεραπευτής καλείται να επιλέξει μια μέθοδο, που να ταιριάζει στον περιστατικό με τέτοιο τρόπο, ώστε να την καταλαβαίνει, να νιώθει άνετα και ταυτόχρονα να μην βαριέται. Θα πρέπει να είναι δομημένη με φαντασία και ταυτόχρονα με την πρέπουσα σοβαρότητα, ώστε να ελκύει το παιδί να ασχοληθεί με χαρά αλλά ταυτόχρονα να μην αποσπάται η προσοχή του.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μία πολύ σοβαρή κατάσταση που απαιτεί παρέμβαση σε όλους τους τομείς του λόγου.

- ❖ Για το φωνολογικό επίπεδο μπαίνει σε εφαρμογή πρόγραμμα φωνολογικής ενημερότητας.
- ❖ Για το συντακτικό επίπεδο και τους κανόνες γραμματικής μία ιδέα είναι να χορηγούνται στο παιδί ασκήσεις σειροθέτησης εικόνων (κάθε εικόνα = όρος της πρότασης).

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

- ❖ Για το περιορισμένο λεξιλόγιο και τη δυσκολία συσχετισμών, τοποθετούμε τις έννοιες και τις λέξεις σε σημασιολογικές κατηγορίες (σύνολα εικόνων) και εμπλουτίζουμε.
- ❖ Για την περιγραφή και την αφήγηση χρησιμοποιούμε την εικόνα ως φορέα πληροφοριών και κατόπιν τη συσχετίζουμε με πρόσθετες εικόνες (χρονική αλληλουχία) με σκοπό το σχηματισμό μικρών ιστοριών.

3.3.1) Η μέθοδος Montessori

[15] Η μέθοδος αυτή, θεωρεί την ανάγνωση και την γραφή ενιαίο ψυχικό γεγονός, για αυτό το λόγο τις διδάσκει παράλληλα αρχίζοντας από την γραφή. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες που θα οδηγήσουν το παιδί στην κατάκτηση του αφηρημένου γραπτού λόγου υλοποιούνται μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που ασκούν την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο.

Στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις για τη γραφή κυρίαρχη δραστηριότητα είναι ο χειρισμός γεωμετρικών σχημάτων μέσα από τη ζωγραφική και τη σχεδίαση. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει μεγάλη βαρύτητα στο διδακτικό υλικό. Σε επόμενο στάδιο το εκπαιδευτικό υλικό για τη γραφή περιλαμβάνει γράμματα σε σμυριδόχαρτο, των οποίων την τραχιά επιφάνεια το παιδί αγγίζει πρώτα με το χέρι και έπειτα με ένα ξυλαράκι για μολύβι, καθώς και τα κινητά γράμματα από χαρτί, που το παιδί τοποθετεί σε διάφορες διατάξεις ή σχεδιάζει το περίγραμμά τους και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο (Montessori,1980). Στη μέθοδο αυτή συνδυάζονται η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης μέσα από τρία βήματα:

Στο πρώτο βήμα η δασκάλα αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα με την αφή, προφέροντας παράλληλα το φθόγγο για να τον αντιληφθεί ακουστικά. Στη συνέχεια του δείχνει τον τρόπο που θα το γράψει, εξακολουθώντας να προφέρει το φθόγγο του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερη η σύνδεση μεταξύ ακουστικής, οπτικής και κιναισθητικής αντίληψης. Συχνά το παιδί αγγίζει το γράμμα παρακολουθώντας τη μορφή του με κλειστά μάτια για να απομονώσει καλύτερα στο μυαλό του την εντύπωση.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Στο δεύτερο βήμα η δασκάλα ελέγχει αν το παιδί γνωρίζει επαρκώς τα γράμματα , ζητώντας του να της δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει , επαναλαμβάνει το πρώτο βήμα.

Στο τρίτο βήμα η δασκάλα δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομα του. Η Montessori αρχίζει από τα φωνήεντα , αλλά δεν εξαντλεί τη διδασκαλία τους για να περάσει στα σύμφωνα. Μόλις το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο του επιτρέπει να σχηματίσει μια συλλαβή. Όταν το παιδί σχηματίσει αρκετές συλλαβές , το καθοδηγεί στο να σχηματίσει λέξεις χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα τυπογραφείου, όρθιας ή πλάγιας γραφής.

Η Montessori υποστηρίζει την ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας του κάθε παιδιού αφού αφήνει το παιδί ελεύθερο να αναπτύξει είτε την ανάγνωση είτε τη γραφή την κατάλληλη για αυτό χρονική στιγμή.

3.3.2) Η μέθοδος των Orton-Gillingham

Η προσέγγιση του Samuel Torrey Orton και της Anna Gillingham επικεντρώνεται στην διδασκαλία της αποκωδικοποίησης (γραφής), οι οποίες συνδυάζονται και με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα που προτείνουν διακρίνεται σε τρία μέρη.

Στο πρώτο μέρος του προγράμματος ο μαθητής, που ήδη γνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου, μαθαίνει να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων. Η δασκάλα παρουσιάζει κάθε γράφημα σε κάρτες, τις οποίες πρέπει ο μαθητής να διαβάσει με δυο τρόπους :οπτικά και ακουστικά.

Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής βλέπει την κάρτα και προφέρει το κατάλληλο φώνημα. Εάν ο μαθητής δεν απαντήσει σωστά , ψηλαφίζει το γράμμα. Η κίνηση αυτή παρέχει το ερέθισμα για να δοθεί η σωστή απάντηση. Αν πάλι δεν τα καταφέρει , άπαντα η δασκάλα και ο μαθητής γράφει το γράμμα στο τετράδιο του προφέροντας σωστά το φώνημα. Στη δεύτερη περίπτωση η δασκάλα λέει το φώνημα και ο μαθητής της δίνει το αντίστοιχο γράμμα. Η απάντηση πρέπει να δίνεται με βεβαιότητα και δεν επιτρέπεται στο μαθητή να μαντεύει.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Όταν δε μπορεί να απαντήσει ή απαντά λάθος, η δασκάλα του δείχνει την σωστή κάρτα και του ζητά να γράψει το φθόγγο στο τετράδιο του, ενώ του τον διαβάζει. Στη συνέχεια τοποθετεί τις κάρτες που ο μαθητής γνωρίζει σε μια στήλη και παρουσιάζει νέα φωνήματα.

Στο δεύτερο μέρος ο μαθητής έρχεται σε επαφή με λιγότερο κοινά γράμματα και τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες τους. Αρχίζει επίσης να μαθαίνει τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται σε αυτό το μέρος είναι κατά σειρά οι εξής : η διάκριση φωνημάτων , η σύνθεση τους , η παρουσίαση νέων γραμμάτων και η ανάγνωση λέξεων. Ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να διαχωρίζει τους φθόγγους και τις συλλαβές από τις οποίες αποτελείται μια λέξη και να μπορεί να τα συνθέτει για να φτιάξει μια ολοκληρωμένη λέξη.

Σε αυτό το στάδιο η παρουσίαση του νέου γράμματος γίνεται με την επίδειξη μιας κάρτας στην οποία είναι τυπωμένο το γράμμα και με την χρήση της λέξης κλειδί. Το γράμμα γράφεται στο τετράδιο του μαθητή ή σε κάποιο χαρτί και εκείνος το ψηλαφίζει με το δάχτυλο του αρκετές φορές και το διαβάζει. Έπειτα γράφει το γράμμα στο τετράδιο του , κοιτάζοντας το. Τελικά το γράφει από μνήμης , ενώ συγχρόνως το διαβάζει αρκετές φορές. Για την ανάγνωση χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις από το βασικό λεξιλόγιο κάθε τάξης, καθώς και άγνωστες λέξεις.

Στο τρίτο μέρος οι λέξεις , οι φράσεις και οι προτάσεις υπαγορεύονται με βάση το γράμμα που παρουσιάστηκε πρόσφατα. Οι μαθητές πρέπει να επαναλαμβάνουν προφορικά κάθε λέξη, φράση ή πρόταση, προτού τις γράψουν. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν όλο και περισσότερα καινούργια γράμματα, πρέπει να ενθαρρύνονται να γράψουν προτάσεις, παραγράφους και μικρές ιστορίες.

Στο τέλος των μαθημάτων προτείνεται η ανάγνωση κειμένων από βιβλία ή περιοδικά. Το κείμενο πρέπει να έχει ετοιμαστεί από την δασκάλα για να είναι σύμφωνο με τις δυνατότητες του μαθητή. Τα δύσκολα σημεία και λέξεις πρέπει να έχουν απαλειφθεί. Συνιστούμε στα παιδιά να χρησιμοποιούν το δάχτυλο τους ή το μολύβι τους για να δείχνουν τι διαβάζουν.

Εναλλακτικά , αφήνουμε τα παιδιά να διαβάσουν σιωπηρά μια με δυο παραγράφους και στη συνέχεια τους κάνουμε ερωτήσεις , ανάλογα με το επίπεδο τους, σχετικά με τους χαρακτήρες και την πλοκή αυτών που διάβασαν. Στις περιπτώσεις που εφαρμόζουμε το εν λόγω πρόγραμμα σε μεγαλύτερα παιδιά, προσαρμόζουμε ανάλογα τις απαιτήσεις μας.

3.3.3) Προσέγγιση Fernald

Η μέθοδος της Grace Fernald στηρίχτηκε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν λέξεις, και ότι για να βελτιωθούν πρέπει να παρακινηθούν ξανά από μια νέα μέθοδο, αφού κανείς δε θέλει να θυμάται τη διαδικασία στην οποία «απέτυχε». Ο αρχικός στόχος της μεθόδου αυτής είναι η επανακινητοποίηση των μαθητών.

Το κλειδί της επιτυχίας σε αυτήν είναι η δασκάλα να αποδείξει στο «φτωχό» αναγνώστη ότι μπορεί να ορθογραφήσει και να αναγνωρίσει όποια λέξη θέλει χρησιμοποιώντας την κιναισθηση, την όραση, την ακοή και την αφή. Στις τεχνικές Fernald για την ανάγνωση τα κείμενα που χρησιμοποιούνται δεν είναι ανάλογα του αναγνωστικού επιπέδου του παιδιού, αλλά ανάλογα του νοητικού δυναμικού του, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του.

Η ίδια η Fernald θεωρούσε ότι ένας από τους λόγους της αποτυχημένης λειτουργίας των ειδικών τάξεων στην ανάγνωση είναι η χρήση κειμένων χαμηλότερου επιπέδου από το επίπεδο των παιδιών. Έτσι, τροποποίησε τα επικρατούντα διδακτικά πλαίσια ζητώντας από τα παιδιά να γράψουν μια ιστορία ή μια πρόταση, ακόμη και με λέξεις που δεν ήξεραν να γράψουν σωστά και εκπαιδεύοντας τα μέχρι να τις γράψουν σωστά χωρίς βοήθεια.

Σύμφωνα με τη μέθοδο της Fernald το πρώτο βήμα για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η κατάκτηση του γραπτού κώδικα της γλώσσας. Η διδασκαλία ακολουθεί τέσσερα στάδια:

Στο πρώτο στάδιο το παιδί ακολουθεί τη λέξη με το δάχτυλο του, διαβάζοντας κάθε γράμμα μεγαλόφωνα εωσότου να μπορεί να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.

Στο δεύτερο στάδιο το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις, αφού πρώτα τις κοιτάζει, μετά τις προφέρει και στη συνέχεια τις γράφει επαναλαμβάνοντας κάθε μέρος προφορικά. Η παρακίνηση του παιδιού να προφέρει τον ήχο του γράμματος καθώς το γράφει το βοηθά να κατακτήσει τη σχέση μεταξύ της εικόνας της λέξης και του ήχου της.

Στο τρίτο στάδιο το παιδί μαθαίνει, μόλις βλέπει μια λέξη, να τη διαβάσει μια ή δυο φορές και στη συνέχεια να τη γράφει χωρίς να την κοιτάζει. Στόχος είναι να αναγνωρίζει αμέσως τη λέξη, κάθε φορά που την βλέπει.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Στο τέταρτο στάδιο το παιδί γενικεύει τη γνώση που ήδη έχει, δηλαδή αναγνωρίζει νέες λέξεις με βάση την ομοιότητα τους με αυτές που ήδη γνωρίζει. Στο εν λόγω στάδιο ο αναγνώστης επιδιώκει συνειδητά την ανάγνωση.

Η Fernald θεωρεί ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας η περισσότερων αισθήσεων και αυτό την οδήγησε στην αξιοποίηση της κιναισθησης και της αφής για την ενίσχυση της μάθησης των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών.

3.3.4) Προσέγγιση του Hinshelwood

Ο Hinshelwood (1917) από του πρωτοπόρους μελετητές της δυσλεξίας, είχε υποστηρίξει ότι τα άτομα με δυσλεξία μπορούν να βοηθηθούν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους ακόμη και αν αυτό απαιτεί αξιόλογη προσπάθεια. Πίστευε ότι στην περίπτωση της συγγενούς δυσλεξίας εμπλέκεται το «έλλειμμα της οπτικής μνήμης». Ο ίδιος θεωρεί ότι: Η εκπαίδευση του αντίστοιχου (οπτικού) κέντρου στο πίσω μέρος του (ανθρώπινου) εγκεφάλου μπορεί να πραγματοποιηθεί όπως ακριβώς συμβαίνει στην περίπτωση της επίκτητης δυσλεξίας.

Η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι αυτή που κατά την οποία δημιουργείται μια ταυτόχρονη πρόκληση στο οπτικό κέντρο, στο ακουστικό κέντρο και στο μνημονικό κέντρο των κινήσεων που αφορούν στην ομιλία. Ο ίδιος συστήνει τη χρήση ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ γραμμάτων κατά την γλωσσική διδασκαλία στην τάξη γιατί διαπίστωσε ότι με τον σταθερό χειρισμό τους «οι οπτικές εντυπώσεις ισχυροποιούνταν από τις ταυτόχρονες συσχετίσεις με τις απτικές εντυπώσεις. Επίσης θεωρεί την ψηλάφηση γραμμάτων πολύ αποτελεσματική διότι είναι ευκολότερο να ανακληθούν τα γράμματα στη μνήμη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1) Ποιοί ειδικοί παρεμβαίνουν στις Μαθησιακές δυσκολίες και ποιός ο ρόλος τους

Το επάγγελμα του λογοθεραπευτή, του δασκάλου, του ειδικού παιδαγωγού, του ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού κ.λπ. είναι κάποιες από τις ειδικότητες που μπορεί να συμβάλουν στις μαθησιακές δυσκολίες. Κάθε επιστήμη βέβαια προσεγγίζει και αντιμετωπίζει το πρόβλημα από τη δική της πλευρά.

4.1.1) Ρόλος του Λογοθεραπευτή στις Μαθησιακές Δυσκολίες

[13] Οι τομείς που μπορεί να παρέμβει ο λογοθεραπευτής είναι πολλοί. Η σωστή ενημέρωση του λογοθεραπευτή, η διατήρηση των ορίων της παρέμβασης του, η επιστημονική του εξήγηση για το ρόλο του προς τους άλλους επαγγελματίες στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών, σίγουρα όχι μόνο θα αποτρέψει τυχόν αμφισβήτηση αλλά θα τον καταστήσει αναγκαίο μέλος στην διεπιστημονική ομάδα τόσο ως προς τη διάγνωση όσο και ως προς την αντιμετώπιση.

Η δυνατότητα σωστής και με αποτελέσματα λογοθεραπευτικής παρέμβασης οφείλει να γίνεται από την προσχολική ηλικία και στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού σχολείου, έτσι ώστε να συντελέσει στην πρόληψη/διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας και της κατάλληλης αντιμετώπισης. Και αυτό γιατί τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες της φωνολογικής ενημερότητας πολύ πριν αρχίσουν να διαβάζουν και να γράφουν.

Με την γλωσσική εξέλιξη οι δεξιότητες της φωνολογικής ενημερότητας εμπλουτίζονται. Η φωνολογική επεξεργασία πραγματοποιείται σταδιακά (κατάτμηση προτάσεων σε λέξεις, λέξεων σε συλλαβές, συλλαβών σε φωνήματα). Πολλά παιδιά δεν αναπτύσσουν τη φωνολογική ενημερότητα που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη φωνολογικών προβλημάτων, σε προβλήματα ακουστικής διάκρισης, σε αισθητηριακά προβλήματα ακόμη σε και σε περιβαλλοντικά (οικογενειακό περιβάλλον) ή στην ύπαρξη κάποιας ειδικής μαθησιακής δυσκολίας.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η έγκαιρη λογοθεραπευτική παρέμβαση μαζί με την ειδική εκπαιδευτική βοήθεια θα μειώσει σε μεγάλο βαθμό τις δυσκολίες που μπορεί να επιφέρει η ελλιπής φωνολογική ενημερότητα του παιδιού. Επομένως ο ρόλος του λογοθεραπευτή είναι σημαντικός όχι μόνο για την αντιμετώπιση μιας διαγνωσμένης μαθησιακής δυσκολίας αλλά και ως προς την γρήγορη πρόγνωση της εμφάνισής της.

Ο λογοθεραπευτής, όπως και ο κάθε ειδικός οφείλει ως προς την αντιμετώπιση να μην περιορίζεται στην αποκατάσταση της συγκεκριμένης δυσκολίας (όπως φωνολογική ενημερότητα κα) αλλά να λαμβάνει υπόψιν του το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον του παιδιού, την ψυχοκοινωνική/συναισθηματική του κατάσταση, την ύπαρξη κινήτρων κ.α. Επίσης να συμμετέχει στο πρόγραμμα αντιμετώπισης πολυπαραγοντικά, διεπιστημονικά και εξατομικευμένα.

Η συνεργασία με τους γονείς, το δάσκαλο και την υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα θα είναι ωφέλιμη ως προς το παιδί, όχι μόνο όταν επιτευχθεί η διάγνωση, η κατηγοριοποίηση και ονοματοποίηση της δυσκολίας, αλλά όταν όλοι μαζί βρουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί. Όταν επιλέξουν, εφαρμόσουν το κατάλληλο πρόγραμμα και βοηθήσουν στην αποδοτική αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας κατά τη σχολική του πορεία και συμβάλλουν έτσι και στην ομαλή ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη ως άτομο.

4.1.2) Ρόλος του εκπαιδευτικού στις Μαθησιακές Δυσκολίες

[23] Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός και χρήσιμος για την αρχική ανίχνευση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και στη συνέχεια στην αξιολόγηση και εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί καθημερινά το παιδί σε διάφορες καταστάσεις, έτσι μπορεί να εκτιμήσει τις αδυναμίες και τις δυνατότητες του. Επιπλέον είναι αυτός που θα επικοινωνήσει και θα συνεργαστεί με το τμήμα ένταξης, το ΚΕΔΔΥ και άλλους, για την σωστή διάγνωση και κατάλληλη παρέμβαση.

Ένας ακόμη ρόλος του είναι η αλληλοενημέρωση και καθοδήγηση των γονέων, όπου θα συγκεντρώσει πληροφορίες που κατέχουν σχετικά με το χαρακτήρα του μαθητή και θα τους ενημερώσει σχετικά με τον τρόπο παρέμβασης.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει είναι η άρνηση ορισμένων γονέων να δεχθούν τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού τους. Σε αυτό το σημείο η ειδικότητα του ψυχολόγου θα ήταν πολύ βοηθητική, ώστε να ξεπεραστεί ο αρνητισμός από τους γονείς.

4.1.3) Ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής στις Μαθησιακές Δυσκολίες

[24] Ένας από τους ρόλους του δασκάλου ειδικής αγωγής είναι η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις κατ' οίκον εργασίες. Το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού χρόνου στο τμήμα ένταξης αφιερώνεται στην ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών, όπου πολλοί μαθητές υστερούν σε αυτόν. Ένας άλλος ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής είναι να βοηθήσει τους γονείς να εμπλακούν πιο αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Οι γονείς εφαρμόζουν στο σπίτι το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο ειδικός παιδαγωγός με την υποστήριξη και την εκπαίδευση από τον ίδιο.

Η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους ειδικής και γενικής εκπαίδευσης είναι επίσης σημαντική και η ικανότητα τους για καλές διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία θα βοηθήσουν στην ένταξη του μαθητή. Στόχος της συνεργασίας τους είναι, η ανάθεση των κατάλληλων εργασιών για την τάξη και για το σπίτι, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τροποποίηση τους όποτε χρειάζεται. Τέλος η συνεργασία των δασκάλων ειδικής και γενικής εκπαίδευσης είναι αναγκαία για να αντιμετωπίσει, πιθανή αποδιοργάνωση του μαθητή από την ύπαρξη δύο διαφορετικών πλαισίων, με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, υλικό, πρόγραμμα και χώρο.

4.1.4) Ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις Μαθησιακές Δυσκολίες

[25] Για την ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του προβλήματος δεν αρκεί ο ενεργός ρόλος της οικογένειας και των εκπαιδευτικών. Σημαντικό ρόλο οφείλει να διαδραματίσει και ο αρμόδιος κοινωνικός λειτουργός. Η πρώτη συνάντηση του γονέα και του παιδιού είναι με τον κοινωνικό λειτουργό, και ακολούθως με τους εκπαιδευτικούς και τον ψυχολόγο. Ο κοινωνικός λειτουργός αναλύει, με τη βοήθεια του ψυχολόγου και του εκπαιδευτικού τα ψυχολογικά και τα τεστ νοημοσύνης που πραγματοποιούνται στο παιδί.

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού έχει εκπαιδευτικό προσανατολισμό και αποσκοπεί στη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών, στοχεύει στην ένταξη των παιδιών στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, την επαγγελματική τους κατάρτιση, τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, στην αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και στην ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

4.1.5) Ρόλος της οικογένειας και του σχολείου για τους μαθητές Δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες

[16] Γονείς και δάσκαλοι είναι πολύτιμοι βοηθοί για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά εξαιτίας της δυσκολίας τους απογοητεύονται και αποθαρρύνονται, τότε οι γονείς είναι αυτοί που θα πρέπει να τα στηρίζουν για να συνεχίσουν να πιστεύουν στις δυνατότητες τους. Για αυτό το λόγο οι γονείς θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι για το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, τους τρόπους αντιμετώπισης και πως θα χειρίζονται τις δυσκολίες των παιδιών τους

Οι γονείς που δεν είναι ενημερωμένοι συχνά θεωρούν το παιδί «απρόθυμο» και «αδιάφορο» για τα μαθήματα με αποτέλεσμα να χειρίζονται λάθος την κατάσταση στο σπίτι και να προκύπτουν φωνές, κλάματα και τσακωμοί μεταξύ γονιού και παιδιού. Αυτή η κατάσταση μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα την διαταραγμένη σχέση της οικογένειας και τη σχέση του παιδιού με τα βιβλία και τη μάθηση.

Οι δάσκαλοι θα πρέπει να θυμούνται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κουράζονται πιο γρήγορα από ότι ένας «κανονικός» μαθητής και πρέπει να

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και συγκέντρωση. Επίσης, οι δάσκαλοι θα πρέπει να θυμούνται ότι ένα παιδί με δυσκολίες πάσχει από συνεχή γκρίνια λόγω ανασφάλειας, καθώς και θα είναι πιθανότατα ανοργάνωτο, αδέξιο και θα ξεχνάει όσο και αν προσπαθεί να βελτιωθεί.

Έτσι λοιπόν οι δάσκαλοι θα πρέπει: να το ενθαρρύνουν, να του βάζουν λιγότερη δουλειά για το σπίτι, να του αφήνουν περισσότερο χρόνο, να το αφήνουν να έχει ανοιχτό το βιβλίο κ.α. Δεν θα πρέπει: να γελοιοποιούν το παιδί ή να το ειρωνεύονται, να συγκρίνουν το παιδί με άλλους μαθητές, να υποχρεώσουν το παιδί να αλλάξει τον γραφικό του χαρακτήρα κ.α.

4.2) Από το δημοτικό στο γυμνάσιο: Σύνδεση ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

[7] Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει την αυτο-εκτίμηση και τη γενική αυτοπεποίθηση του μαθητή. Είναι πολύ σημαντικό να γίνεται από νωρίς μία αποτελεσματική σύνδεση ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μετά την είσοδο των παιδιών στο γυμνάσιο τα προβλήματα είναι μεγαλύτερα όπως για παράδειγμα οι περισσότεροι καθηγητές, η δυσκολότερη και περισσότερη ύλη και άλλοι παράγοντες που είναι διαφορετική από το δημοτικό.

Υπάρχουν πρακτικοί περιορισμοί για τη σύνδεση των δύο βαθμίδων αλλά αν το ωρολόγιο πρόγραμμα και η πολιτική του σχολείου επιτρέψουν σε βασικά μέλη του προσωπικού επαρκή ελευθερία θα επιτευχθεί μία αποτελεσματική σύνδεση. Μία τέτοια σύνδεση θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που προηγείται της μετάβασης.

Για παράδειγμα, η ευκαιρία στο βασικό προσωπικό από το σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να παρακολουθεί την πρόοδο του δυσλεξικού παιδιού καθ' όλη την τελευταία χρονιά του δημοτικού σχολείου θα διευκόλυνε την μετάβαση από το να παραδίδεται απλώς μία αναφορά, λίγο πριν.

Η πρώιμη σύνδεση επιτρέπει στο προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να σχηματίσει μία εικόνα για το μαθητή και να αρχίζει να προγραμματίζει τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει με βάση την τελευταία χρονιά του δημοτικού σχολείου.

4.3) Ανάπτυξη και πορεία παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (DSM -V)

[27] Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η Ειδική μαθησιακή διαταραχή σε παιδιά δημοτικού τυπικά εκδηλώνεται σαν δυσκολία μάθησης άπταιστης αποκωδικοποίησης λέξεων, ορθογραφίας ή μαθηματικών γεγονότων, η ανάγνωση δυνατά είναι αργή, ανακριβής και με πολύ προσπάθεια και μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν το μέγεθος το οποίο αντιπροσωπεύει ένας λεκτικός ή γραπτός αριθμός.

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Παιδιά του γυμνασίου μπορεί να συνεχίζουν να έχουν προβλήματα να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται φωνήματα, να μην είναι ικανά να διαβάσουν κοινές μονοσύλλαβες λέξεις και να αναγνωρίσουν κοινές ακανόνιστα συλλαβισμένες λέξεις. Μπορεί να κάνουν λάθη στην ανάγνωση τα οποία υποδεικνύουν προβλήματα στη σύνδεση ήχων και γραμμάτων. Τα παιδιά αυτά έχουν επίσης δυσκολία να θυμηθούν αριθμητικά γεγονότα ή αριθμητικές διαδικασίες για την πρόσθεση, αφαίρεση, κ.τ.λ. και μπορεί να παραπονιούνται ότι η ανάγνωση ή η αριθμητική είναι δύσκολη και αποφεύγουν να το κάνουν.

Κεφάλαιο 5

5.1) Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικών με τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Ολοκληρώνοντας την βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια καθώς και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση , θα ήθελα να αναφερθώ και σε κάποιες σχετικές έρευνες που έχουν γίνει.

[22] Αρχικά το 2009 διεξήχθη μια έρευνα που αφορούσε τον έλεγχο των Μαθησιακών Ικανοτήτων των παιδιών σε μια φυσιολογική τάξη και σε ένα τμήμα ένταξης και τον συσχετισμό των αποτελεσμάτων αυτών των δύο ομάδων. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στην Ξάνθη σε δύο δημοτικά σχολεία και σαν εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Αθηνά. Συμμετείχαν 18 παιδιά, όπου τα δέκα φοιτούν σε κανονικό σχολείο και τα οχτώ φοιτούν σε κανονικό σχολείο αλλά παρακολουθούν και τμήμα ένταξης.

Απο τα αποτελέσματα είδαμε ότι η μεγαλύτερη απόκλιση παρατηρείται στον τομέα γραφο-φωνολογική ενημερότητα στον οποίο η 1η ομάδα είναι 3,7 μονάδες μπροστά από την 2η, αλλά και στον τομέα ολοκλήρωση παραστάσεων όπου η 1η ομάδα είναι μπροστά 3,6 μονάδες. Στους τομείς νοητική ικανότητα και μνήμη ακολουθιών προηγείται η 1η ομάδα με 3,5 και 3,3 μονάδες αντίστοιχα. Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κλίμακα λεξιλόγιο στην οποία καμία ομάδα δεν τα πήγε καλά και μόνο ένα παιδί της 1ης ομάδας είχε πολύ καλή επίδοση.

[21] Μία ακόμα ενδιαφέρουσα έρευνα έγινε το 2010 με σκοπό να διερευνήσει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ανίχνευση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 111 εκπαιδευτικοί και μέσα απο τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει λάβει κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών τους, την ελάχιστη απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση που ορίζεται ως παιδαγωγική επάρκεια και ένα μεγάλο ποσοστό 43,2% δεν πληρεί ούτε τις ελάχιστες αυτές απαιτήσεις.

Κατα την γνώμη μου, είναι πολύ σημαντική η ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε να

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα και με αυτό τον τρόπο να πετύχουν την όσο το δυνατόν ομαλή ένταξη τους μέσα στην τάξη.

[20] Δύο χρόνια αργότερα, το 2012 πραγματοποιήθηκε έρευνα με σκοπό να διερευνηθεί, εάν παιδιά με διαγνωσμένες, από ΚΕΔΔΥ ή/και ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν παράλληλα και δυσκολίες ως προς τις κοινωνικές τους σχέσεις, σύμφωνα με την οπτική των μητέρων τους. Δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 14 μητέρες στους νομούς Θεσσαλονίκης και Λάρισας και το εργαλείο, το οποίο επιλέχτηκε για τη διεξαγωγή της ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία αναφορικά με τις κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών σύμφωνα με την οπτική και τα βιώματα των μητέρων. Παρατηρήθηκε, ότι ορισμένα παιδιά δεν ήθελαν να γίνεται κάποια δημόσια αναφορά ή συζήτηση για τη δυσκολία τους, ενώ ταυτόχρονα δεν εξωτερικεύαν, σύμφωνα με τις μητέρες, κανένα συναίσθημα. Άλλα παιδιά παρουσίαζαν κάποια σύγχυση σχετικά με τη φύση της δυσκολίας τους και θεωρούσαν τον εαυτό τους κατώτερο από τα άλλα παιδιά. Τέλος, ορισμένα παιδιά εξέφραζαν ανακούφιση σε συνδυασμό με έναν προβληματισμό αναφορικά με τη μετέπειτα πορεία τους στο σχολείο.

Απο τα αποτελέσματα προκύπτει, ότι θα πρέπει να πραγματοποιηθούν έρευνες που να εστιάζουν όχι τόσο στο πώς θα γίνουν αποδεκτοί οι μαθητές με δυσκολίες, αλλά στην μελέτη παρεμβάσεων στην κοινωνική δυναμική της τάξης.

[19] Σε μία άλλη έρευνα που διεξήχθη το 2014 στους νομούς της Πελοποννήσου (Λακωνία, Μεσσηνία, Αττική, Αρκαδία) σε δημοτικά σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής, με σκοπό να διερευνηθεί η γνώμη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, παρατηρήθηκε ότι το 31,8% υποστηρίζει ότι ο ρόλος του λογοθεραπευτή είναι υποστηρικτικός, το 25% θεωρεί ότι είναι διαγνωστικός, το 24,3% θεραπευτικός ενώ το 18,9% πιστεύει ότι είναι ενημερωτικός ο ρόλος του.

[18] Επιπλέον το 2015 πραγματοποιήθηκε έρευνα σε έξι γυμνάσια γενικής αγωγής, με σκοπό να διερευνηθεί η γνώμη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών 78.9 % συμφωνεί στη σημαντικότητα και αποτελεσματικότητα της λογοθεραπευτικής παρέμβασης είτε εντός του σχολείου είτε εκτός και στη συνεργασία μεταξύ, λογοθεραπευτών, γονέων και εκπαιδευτικών. Μέσα από τις δύο τελευταίες έρευνες προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών και στην πρωτοβάθμια αλλά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμφωνεί στην ύπαρξη του λογοθεραπευτή και αναγνωρίζει την αποτελεσματικότητά του.

[28] Τελειώνοντας, θα αναφερθούμε σε μία ακόμη σημαντική έρευνα διάρκειας 3 ετών που συμμετείχαν 176 παιδιά τα οποία είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα αυτή εξέτασε τα αποτελέσματα IQ των συμμετεχόντων, την ηλικία κατά την οποία έγινε η διάγνωση, τη σχολική-κοινωνική-οικονομική κατάσταση του κάθε παιδιού καθώς και τη συμμετοχή ή όχι σε προγράμματα σχετικά με την αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, σημαντικό ρόλο για την επιτυχή αποκατάσταση της όποιας μαθησιακής δυσκολίας, είναι η όσο το δυνατό μικρότερη ηλικία διάγνωσης μιας μαθησιακής δυσκολίας καθώς και το IQ του κάθε παιδιού. Επίσης είναι αξιοσημείωτο ότι λιγότερο ρόλο έπαιξε η σχολική – κοινωνική και οικονομική κατάσταση του παιδιού. Οι μαθητές με υψηλότερη βαθμολογία IQ οι οποίοι εντοπίστηκαν σε μικρότερη ηλικία με κάποια μαθησιακή δυσκολία, έδειξαν και μεγαλύτερα περιθώρια αποκατάστασης. Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία της έγκαιρης αναγνώρισης και δείχνουν πως απαιτείται πιο εντατική παρακολούθηση καθώς και περισσότερη προσπάθεια σε παιδιά με χαμηλότερο IQ.

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στην παραπάνω έρευνα, ένας σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την αποκατάσταση ενός παιδιού μετά από παρέμβαση ειδικών για κάποια μαθησιακή δυσκολία, είναι το IQ – νοημοσύνη. Αν και έχει σχετικά αγνοηθεί σε τέτοιου είδους έρευνες, παιδιά που δεν έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες συνηθίζεται να έχουν υψηλές και καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, σχολική επιτυχία και επαγγελματική αποκατάσταση.

Η έρευνα αυτή υποστηρίζει την άποψη αυτή, αλλά με αποτελέσματά της γίνεται πιο ξεκάθαρο, πως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και υψηλότερο βαθμό IQ έχουν περισσότερα περιθώρια παρέμβασης και αποτελεσματικής αποκατάστασης.

Βέβαια αρκετές είναι οι συζητήσεις για το κατά πόσο σημαντικό ρόλο παίζει το IQ για την αποκατάσταση μιας μαθησιακής δυσκολίας καθώς αρκετοί είναι αυτοί που

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

δεν τα θεωρούν αξιόπιστα ή κατάλληλα για παιδιά μικρής ηλικίας. Το ζήτημα όμως είναι κατά πόσο το IQ συνδέεται με την έκβαση μιας θεραπείας και κατά πόσο μπορεί να έχει οφέλη και χρησιμότητα για τα παιδιά.

Επίσης, σημαντική μπορεί να θεωρηθεί ως μεταβλητή που σχετίζεται με την αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών η στιγμή κατά την οποία γίνεται η διάγνωση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα ποσοστά βελτίωσης σε μαθητές που η διάγνωση μαθησιακών προβλημάτων έγινε στα 8 έτη τους, είναι πολύ μεγαλύτερα σε σχέση με μαθητές που η διάγνωση επιτεύχθηκε σε ηλικία 15 ετών. Αυτό δείχνει ότι μπορεί να υπάρχει μια ευαίσθητη περίοδος κατά την οποία θα έχουμε μέγιστα κέρδη αποκατάστασης. Τα μικρότερα παιδιά ως εκ τούτου αναμένεται να ωφεληθούν περισσότερο από κάποια παρέμβαση.

Ακόμη, σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει τη θεραπεία και αποκατάσταση ενός μαθητή θεωρείται η κοινωνικό-σχολικό-οικονομική του κατάσταση. Συνήθως παιδιά με χαμηλή κοινωνικό-σχολικό-οικονομική κατάσταση βιώνουν πιο αρνητικές καταστάσεις όπως οικογενειακά προβλήματα, ανεργία, μη σταθερό οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον ενώ παιδιά με υψηλή κοινωνικό-σχολικό-οικονομική κατάσταση έχουν περισσότερες ευκαιρίες καθώς κοινωνική ή οικογενειακή στήριξη.

Στην έρευνα αυτή αρχικά έγινε η υπόθεση πως παιδιά με υψηλότερο IQ, μικρότερη ηλικία διάγνωσης καθώς και υψηλή κοινωνικό-σχολικό-οικονομική κατάσταση θα έχουν και υψηλότερα ποσοστά αποκατάστασης. Ακόμη, ότι η μετάβαση μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα είχε μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας από παιδιά με υψηλή κοινωνικό-σχολικό-οικονομική κατάσταση σε σχέση με αυτά με χαμηλή. Σύμφωνα όμως με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο ρόλος της κοινωνικό-σχολικό-οικονομική κατάστασης ενός παιδιού, επηρέαζε σε μικρότερο ποσοστό το βαθμό επιτυχίας της οποίας παρέμβασης σε σχέση με το ρόλο που αφορά το IQ του κάθε μαθητή καθώς και την χρονική στιγμή διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών.

Συμπερασματικά λοιπόν, έπειτα από τη μελέτη που έκανα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, τους τρόπους – μεθόδους παρέμβασης, το ρόλο του λογοθεραπευτή στις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τη μελέτη της παραπάνω έρευνας που ανέφερα, θεωρώ απαραίτητη και σημαντική την έγκαιρη παρέμβαση των λογοθεραπευτών σε μικρές ηλικίες καθώς η έγκαιρη παρέμβαση και ο σωστός

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

τρόπος παρέμβασης θα έχει πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά. Θεωρώ σημαντική την υποστήριξη της πολιτείας καθώς και του υπουργείου παιδείας , όπου με τη συμβολή τους θα έπρεπε σε κάθε δημοτικό να υπάρχει τουλάχιστον ένας λογοθεραπευτής ο οποίος να μπορεί έγκαιρα να διαγνώσει και να παρέμβει κατάλληλα για την θεραπεία της όποιας μαθησιακής δυσκολίας.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ελληνική βιβλιογραφία

- 1) Σακελλαροπούλου, Γ. (2012). “Μεθοδολογικές προτάσεις για την υποστήριξη φοιτητών με Δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση”. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- 2) Αποστόλου, Π. (2011). “Μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της Δυσλεξίας: η οπτική των εφήβων μαθητών και των γονέων τους”. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- 3) Στεργίου, Ε. (2009). “Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: συναισθηματικές συνιστώσες και οικογενειακό περιβάλλον”. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- 4) Κοσυφολόγου, Α. (2006). “Δυσλεξία και Μαθηματικά”. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 5) Χαραλαμπίδου, Ε. (2012). “Ηλεκτρονικές Διαγνωστικές Διαδικασίες σε Παιδιά με Υποψία Γνωστικών & Μαθησιακών Ελλειμμάτων”. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- 6) Ζωχιού, Ο. (2009). “Τεστ Διάγνωσης Δυσλεξίας στη Σχολική Ηλικία. Πιλοτική χορήγηση- Ανάλυση δεδομένων”. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- 7) Τσιαλαμπάνα, Δ. (2012). “Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση”. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- 8) Ευθυμίου, Μ (2013) “Χορήγηση υλικού παρέμβασης σε περίπτωση μαθητή Β΄ τάξης Δημοτικού σχολείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες” Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- 9) Αναστασιάδου, Ρ. & Αράπη, Ε. (2013) “Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς” Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- 10) Χατζημιχαήλ, Ε. (2010). “Αναγνωστικές Δυσκολίες και Δυσλεξία. Κατασκευή Ψυχομετρικού Εργαλείου Ανίχνευσης Δυσλεξικών Χαρακτηριστικών σε μαθητές Δημοτικού”. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 11) Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). “Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά”.
- 12) Λαμπρούση, Δ. (2009). “θεωρητικό υπόβαθρο, ανασκόπηση και χορήγηση ερευνητικών εργαλείων αξιολόγησης Μαθησιακών Δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας” Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

- 13) Κωνσταντοπούλου, Γ, Μπόμπολα, Κ, Φίτση, Μ. (2005) “Προσέγγιση των απόψεων των δασκάλων για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον ” Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πάτρας.
- 14) Αλευρίδου, Ε. (2010). “Δυσλεξία και προβλήματα συμπεριφοράς: η οπτική και ο ρόλος των μητέρων”. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- 15) Ντίνα, Α. & Σαββίδου, Α. (2012) “Λογοθεραπευτική προσέγγιση στις Μαθησιακές Δυσκολίες – ειδική γλωσσική διαταραχή”. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- 16) Λαθύρη, Ε. (2010) “Μαθησιακές δυσκολίες σε μαθητές δημοτικού: Κατάρτιση και Πιλοτική Εφαρμογή Προγράμματος Παρέμβασης με έμφαση στην Ορθογραφημένη Γραφή” Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- 17) Δήμου, Ε. & Παπαστεφάνου, Θ. (2013) “Δημιουργία βάσης δεδομένων για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: μέθοδοι παρέμβασης” Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- 18) Κουρέτα, Μ. (2015) “Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του λογοθεραπευτή στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες” Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πελοποννήσου.
- 19) Κανελλοπούλου, Κ. (2014) “Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του λογοθεραπευτή στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες” Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πελοποννήσου.
- 20) Πιλάτη, Μ. (2012) “Η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την φοίτηση σε τμήματα ένταξης: η οπτική των μητέρων”. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- 21) Τρίκου, Ε. (2012) “Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ανίχνευση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών”. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- 22) Κιμούντρη, Σ. (2009) “Θεωρητικό υπόβαθρο, ανασκόπηση και χορήγηση ερευνητικών εργαλείων αξιολόγησης Μαθησιακών Δυσκολιών σε σχολικό πληθυσμό” Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- 23) Αργύρης, Δ. (2010) “ Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά για μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προτάσεις για την αντιμετώπιση τους” Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

- 24) Δαρβούδης, Α. (2010) “Κατ’ οίκον εργασίες και μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες” Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- 25) Γραμματικά, Ε & Δεσποινίδου, Μ. (2012) “Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία: Αξιολόγηση, Διάγνωση και Θεραπεία στην πρώτη σχολική ηλικία” Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- 26) Μετάνοια, Β & Μπακάλη, Ε (2012) “Μαθησιακές Δυσκολίες” Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- 27) Κομνηνού, Σ & Κέλλη, Ε (2012) “Μαθησιακές Δυσκολίες και Κακοποίηση των Παιδιών” Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- 28) American Psychiatric Association diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition DSM-5 TM.
- 29) Vandenberg, B., & Emery, D. (2009) “A longitudinal examination of the remendiation of learning disabilities: IQ, age at diagnosis, school ses and voluntary transfer” University of Missouri.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.2) Η χρήση πολύ – αισθητηριακών μεθόδων, όπου το δυσλεξικό παιδί έχει την ευκαιρία να βλέπει, να ονομάζει, να γράφει και να «αισθάνεται» έναν ορθογραφικό τύπο λέξης επιφέρει συνήθως θετικά αποτελέσματα.



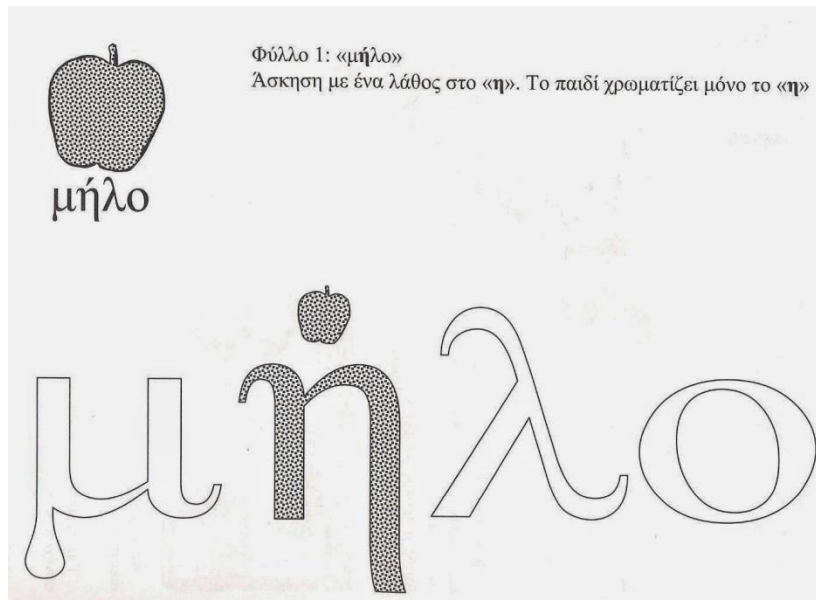
Σε αυτή τη δραστηριότητα ζητείται από το παιδί γράφει κάποιες λέξεις ή φωνήματα μέσα σε αλάτι. Έτσι μπορεί να αντιληφθεί πιο εύκολα την φορά των γραμμάτων και συγχρόνως και την ορθογραφία της λέξης.



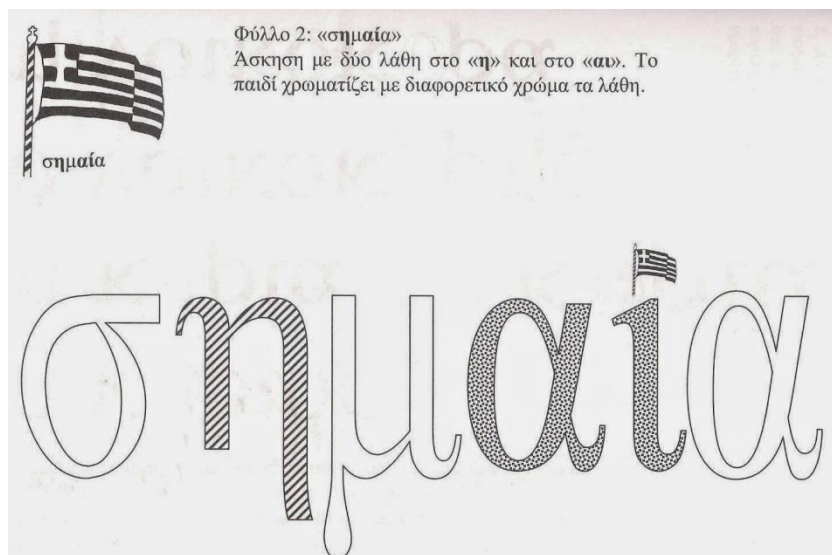
"Άκου, δεξ, βάλε"! Άσκηση-παιχνίδι για τις μορφές των γραμμάτων. Το παιδί ακούει ένα γράμμα και πρέπει να το βρεί και να το τοποθετήσει σωστά.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Χρήση εικόνων για κάθε λέξη. Αυτή η δραστηριότητα θα βοηθήσει το παιδί να μάθει σωστή ορθογραφία.



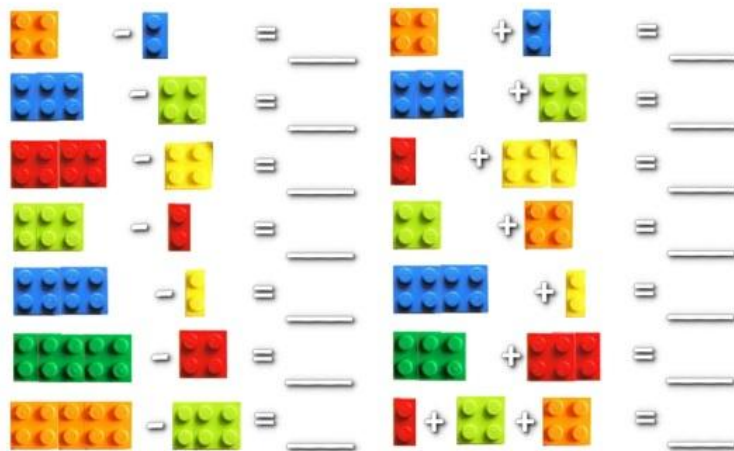
Για τη λέξη μήλο, το παιδί θα χρωματίσει μόνο το «η» και αντί για τόνο θα ζωγραφίσει ένα μήλο.



Για τη λέξη σημαία, το παιδί θα χρωματίσει το «η» και το «αι» και αντί για τόνο θα ζωγραφίσει μια σημαία.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Άσκηση με μαθηματικές πράξεις με τη βοήθεια παιχνιδιών.



Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα το παιδί μαθαίνει τις αριθμητικές πράξεις μετρώντας τα τουβλάκια (lego).



Σε αυτή τη δραστηριότητα το παιδί μαθαίνει τους αριθμούς “ψαρεύοντας” τους. Κάθε φορά που “ψαρεύει” έναν αριθμό καλείται να πει ποιός είναι αυτός ο αριθμός.