



Τ.Ε.Ι. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ» (ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ)

ΟΝ/ΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑΣ: ΧΡΙΣΤΙΝΑ - ΜΑΡΙΑ ΜΑΝΙΩΤΗ

ΑΡ. ΜΗΤΡΩΟΥ: 2009 - 078

ΟΝ/ΜΟ ΕΠΟΠΤΗ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΑΚΡΗΣ

“Success is the ability to go from one failure to another with no loss of enthusiasm”

Sir Winston Churchill

ΚΑΛΑΜΑΤΑ, 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	σελ.	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	σελ.	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σελ.	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ.	8

Κεφάλαιο 1 – Εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες

1.1.	Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών	σελ.	9
1.1.1.	Διαχωρισμός Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ)	σελ.	11
1.2.	Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	σελ.	13
1.3.	Διάκριση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	σελ.	15
1.3.1.	Ανάλυση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	σελ.	16
	Δυσαριθμησία	σελ.	16
	Δυσγραφία	σελ.	17
	Δυσαναγνωσία	σελ.	19
	Δυσορθογραφία	σελ.	20
	Διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΕΠ – Υ)	σελ.	22
1.4.	Αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών	σελ.	23
1.4.1.	Εγκεφαλικές και γενετικές αιτίες	σελ.	23
1.4.2.	Προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες	σελ.	24
1.4.3.	Μεταγεννητικοί παράγοντες	σελ.	25
1.4.4.	Περιβαλλοντικοί παράγοντες	σελ.	26
1.4.5.	Ψυχιατρικά αίτια	σελ.	27
1.5.	Φωνολογική ενημερότητα	σελ.	27
1.6.	Συχνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών	σελ.	29
1.7.	Αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών	σελ.	30
1.8.	Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών	σελ.	33
1.8.1.	Προγράμματα ειδικά για την ανάγνωση	σελ.	35

Κεφάλαιο 2 – Η δυσλεξία

2.1.	Ιστορική αναδρομή – ορισμός της δυσλεξίας	σελ.	39
2.2.	Τύποι δυσλεξίας	σελ.	41
2.3.	Συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας	σελ.	44
2.4.	Βασικές ικανότητες των ατόμων με δυσλεξία	σελ.	45
2.5.	Τομείς της γλώσσας στους οποίους εμφανίζεται η δυσλεξία	σελ.	46
2.6.	Δυσκολίες γενικής συμπεριφοράς παιδιών με δυσλεξία	σελ.	47
2.7.	Χαρακτηριστικές δυσκολίες της γραφής	σελ.	48
2.8.	Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ανάγνωσης	σελ.	49
2.9.	Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ορθογραφίας	σελ.	50
2.10.	Χαρακτηριστικές δυσκολίες του προφορικού λόγου	σελ.	51
2.11.	Άλλα οργανικά και γνωσιακά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας	σελ.	51
2.12.	Τρόποι παρέμβασης για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας	σελ.	53
2.12.1.	Η μέθοδος Montessori	σελ.	55
2.12.2.	Τεχνικές Fernald	σελ.	57
2.12.3.	Οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία της αντιμετώπισης της δυσλεξίας και ευρύτερα των μαθησιακών δυσκολιών	σελ.	59
2.13.	Ο νόμος στο σχολικό πλαίσιο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες	σελ.	62

Κεφάλαιο 3 – Μελέτη περίπτωσης παιδιού

3.1.	Ιστορικό παιδιού	σελ.	63
3.2.	Καταγραφή συνεδριών	σελ.	63
3.3.	Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	σελ.	76
3.4.	Ενδεικτικός πίνακας ορθογραφικών λαθών του παιδιού	σελ.	77
3.5.	Αντί επιλόγου - Ευρήματα στο θεραπευτικό πρόγραμμα του παιδιού	σελ.	80
3.6.	Παραρτήματα	σελ.	82

Κεφάλαιο 4 – Βιβλιογραφία

4.1.	Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	σελ.	96
4.2.	Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	σελ.	98
4.3.	Πηγές από το internet	σελ.	102

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το θέμα των δυσκολιών στη μάθηση απασχολεί ιδιαίτερα τους επιστημονικούς κλάδους που ασχολούνται με το ευρύτερο πλαίσιο της μάθησης και της εκπαίδευσης. Τα παιδιά, που παρά την απουσία αισθητηριακών ελλειμμάτων (τύφλωση, βαρηκοΐα), νοητικής καθυστέρησης ή ψυχικών διαταραχών, συνεχίζουν να αποτυγχάνουν εκπαιδευτικά, συμπεριλαμβάνονται σε αυτήν την κατηγορία. Σκοπός είναι λοιπόν, να δοθούν λεπτομερώς οι μαθησιακές τους αδυναμίες, σε αντίθεση με το φυσιολογικό νοητικό τους δυναμικό. Στόχος της παρούσης εργασίας είναι να καταγράψει τα βαθύτερα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών και πως αυτές επηρεάζουν τη μετέπειτα ζωή των παιδιών ή εφήβων που τις έχουν. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν καταρχάς οι τύποι και τα γενικά χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, και πιο αναλυτικά της δυσλεξίας, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισής της και οι σύγχρονες μέθοδοι παρέμβασης. Τέλος, γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθεί η διασύνδεση των ψυχολογικών, κοινωνικών και οργανικών παραγόντων στη δυσλεξία, μέσα από την παρουσίαση μιας μελέτης περίπτωσης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να αναδείξει τη διασύνδεση των ψυχολογικών, κοινωνικών και οργανικών παραγόντων στη δυσλεξία, μέσα από την παρουσίαση μιας μελέτης περίπτωσης. Η εργασία αυτή δε θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη συμβολή ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω. Θα ήθελα να ευχαριστήσω πρώτα απ' όλα τους εργοδότες μου στο κέντρο όπου έκανα την πρακτική μου για 6 μήνες, καθώς μου προσέφεραν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τα παιδιά που χρήζουν λογοθεραπείας και καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα διαταραχών. Μα πιο πολύ επειδή μου έδωσαν τη δυνατότητα, παρακολουθώντας την Τ.Ε. (μελέτη περίπτωσης) να πάρω αξιόλογες πληροφορίες και για το επαγγελματικό μου μέλλον, για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών μέσω του θεραπευτικού προγράμματος τους. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Τ.Ε. που είναι ένα αξιοθαύμαστο παιδί και έχει πολλές δυνατότητες, αρκεί να πιστέψει λίγο παραπάνω στον εαυτό της. Φυσικά δε θα μπορούσα να παραλείψω τον αξιότιμο κύριο Μακρή, ο οποίος μου προσέφερε πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση με τις καίριες παρατηρήσεις του και συμβουλές του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους φίλους μου που μοιράστηκαν μαζί μου την αγωνία μου και το άγχος μου, καθότι ήταν η πρώτη φορά που κρίθηκε απαραίτητο να πραγματοποιήσω μια τέτοια πολυσχιδούς μορφής εργασία.

“Once you learn to read, you will be forever free”

Frederick Douglass

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

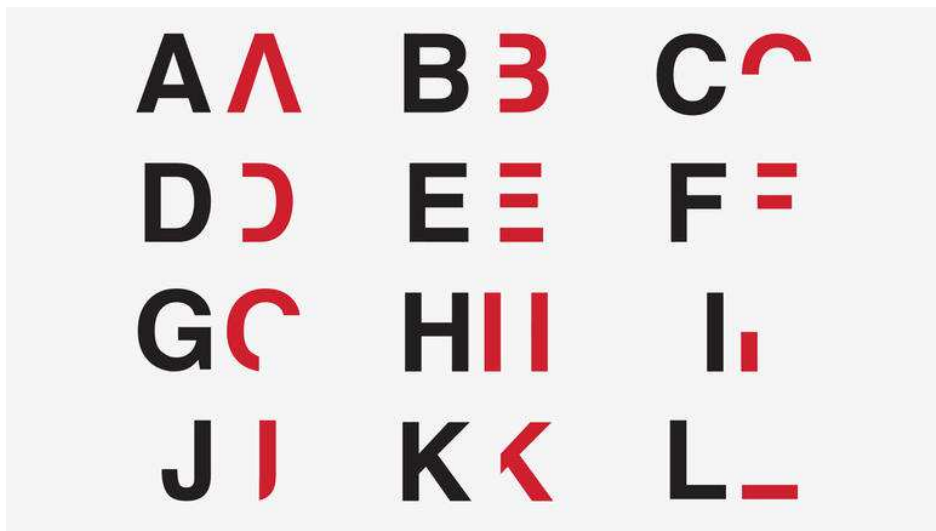
Η εργασία αυτή αποτελείται από 4 κεφάλαια. Τα δύο πρώτα αφορούν το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, το 1^ο κεφάλαιο, αναλύει τις μαθησιακές δυσκολίες, μέσω του ορισμού τους. Στη συνέχεια, γίνεται διάκριση των ειδικών από τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες και καταγράφονται τα γενικά χαρακτηριστικά των ατόμων με μαθησιακές. Έπειτα, γίνεται επιμέρους ανάλυση των ειδικών μαθησιακών, και πιο συγκεκριμένα της δυσαριθμησίας, της δυσγραφίας, της δυσαναγνωσίας, της δυσορθογραφίας και της διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ – Υ), όπου γράφονται ενδελεχώς και τα συμπτώματά τους. Ακολουθούν τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, όπου ανάμεσα σε αυτά είναι οι εγκεφαλικές και γενετικές αιτίες, οι προγεννητικοί, περιγεννητικοί, μεταγεννητικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες και τα ψυχιατρικά αίτια. Ύστερα, δίνεται ο ορισμός της φωνολογικής ενημερότητας και έπεται η συχνότητα εμφάνισης, η αξιολόγηση και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Τέλος, αναφέρεται η αντιμετώπιση των μαθησιακών, με επιμέρους ανάλυση σε προγράμματα ειδικά για την ανάγνωση και υποβοήθηση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο 2^ο κεφάλαιο, που αφορά αποκλειστικά τη δυσλεξία, αρχικά δίνεται ο ορισμός της, κι ακολουθεί η ιστορική αναδρομή της. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι τύποι δυσλεξίας, καθώς και η συχνότητα εμφάνισης της. Έπειτα, καταγράφονται οι βασικές ικανότητες των ατόμων με δυσλεξία και οι τομείς της γλώσσας στους οποίους εμφανίζεται αυτή. Ακολουθούν οι δυσκολίες γενικής συμπεριφοράς των παιδιών με δυσλεξία και ύστερα οι χαρακτηριστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη γραφή, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στον προφορικό λόγο. Έπονται τα οργανικά και γνωσιακά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, καθώς επίσης και οι τρόποι παρέμβασης για την αντιμετώπισή της. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η μέθοδος της Maria Montessori και οι τεχνικές Fernald, αλλά και οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία της αντιμετώπισης της δυσλεξίας και ευρύτερα των μαθησιακών δυσκολιών. Τέλος, γίνεται αναφορά στο νόμο του σχολικού πλαισίου για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Το 3^ο κεφάλαιο που είναι το πρακτικό κομμάτι της εργασίας, αφορά στη μελέτη περίπτωσης της Τ.Ε. όπου αρχικά δίνεται το ιστορικό του παιδιού και στη συνέχεια έπεται η καταγραφή των συνεδριών της, όπου δίνονται και παραρτήματα στο τέλος της εργασίας. Εκεί, αναλύονται τα ορθογραφικά λάθη του παιδιού, σύμφωνα με τους πίνακες της Παντελιάδου Σ. (2007) και στη συνέχεια δίνονται βραχυπρόθεσμοι στόχοι, όσον αφορά το

θεραπευτικό πρόγραμμα που χρησιμοποιείται στο λογοθεραπευτικό κέντρο, όπου πηγαίνει. Ακολουθεί η επεξεργασία των ευρημάτων του κοριτσιού, σχετικά με το θεραπευτικό πρόγραμμά της και με το κατά πόσο είναι σωστό να συνεχίσει να το ακολουθεί, ή εάν θα πρέπει να γίνουν κάποιες αλλαγές σε αυτό, με βάση πάντα και το παιδί.

Τέλος, το 4^ο κεφάλαιο περιέχει τη βιβλιογραφία της εργασίας, ελληνόγλωσση, ξενόγλωσση, καθώς και πηγές από το internet.



Εικόνα 1: Πώς βλέπουν τα γράμματα τα άτομα με δυσλεξία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν τομέα μελέτης και έρευνας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αφορά μια ομάδα ατόμων τα οποία, ενώ δεν παρουσιάζουν εμφανείς νοητικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικά προβλήματα, ή άλλα προβλήματα στην ανάπτυξη, εντούτοις δεν είναι σε θέση να επωφεληθούν από την τυπική διδασκαλία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται σε μαθησιακά και γνωστικά επιτεύγματα και να οδηγούνται σε σχολική υποεπίδοση ή και αποτυχία (Τζουριάδου Μ., 1995). Οι Μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διεθνή και ελληνική, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση Μαθησιακών δυσκολιών. Μάλιστα, το 80% από αυτές αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου Σ., Μπότσας Γ., 2007). Επιστήμονες από διαφορετικούς τομείς όπως ιατρική, ψυχολογία, παιδαγωγική, ασχολήθηκαν με τη μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών και χρησιμοποίησαν διαφορετικούς όρους για να τις περιγράψουν, με αποτέλεσμα να καταλήξουν σε μία ποικιλία ορισμών.



Εικόνα 2: Μια διαφορετική οπτική του τι είναι η δυσλεξία.

Κεφάλαιο 1 – Εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες

1.1. Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος «Μαθησιακές δυσκολίες» δεν μπορεί να οριστεί εύκολα, έτσι ώστε να καλύπτει το σύνολο των σχετικών περιπτώσεων. Εξάλλου, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς τον όρο που χρησιμοποιείται για να προσδιοριστεί συνολικά το φάσμα των σχετικών με τη μάθηση προβλημάτων (Κασσωτάκη - Μαριδάκη Α., 2009). Οι διαταραχές αυτές αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και ενίοτε, εμφανίζονται παράλληλα με άλλες μειονεξίες, χωρίς να αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών (Hammill et al, 1981, Κουράκης Ι.Ε., 1997).

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από το Samuel Kirk το 1962 (στο έργο του «*Educating Exceptional Children*»), σε ένα συνέδριο γονέων με παιδιά που είχαν προβλήματα μάθησης και επαγγελματιών του χώρου της ειδικής αγωγής. Ο Kirk, προτάσσοντας την παιδαγωγική διάσταση του όρου, τις προσδιόρισε ως «*μία καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων*». Κατά τον Kirk, αυτές «*οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες*» (Kirk S., 1962, σ.263). Ο ορισμός του Kirk υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children (1967) και αποτελεί το γενικότερα αποδεκτό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Παρ' όλα αυτά, το πρόβλημα της ορολογίας και του ορισμού εξακολουθεί να υπάρχει (Μαρκοβίτης Μ.,– Τζουριάδου Μ., 1991).

Στα χρόνια που ακολούθησαν, διατυπώθηκαν, κυρίως στις Η.Π.Α. και άλλοι (συμπληρωματικοί ή περισσότερο διευκρινιστικοί) ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες, από μελετητές ή επιστημονικές ομάδες εργασίας (π.χ. από τους Bateman, 1965, Clements, 1966, Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα Υστερούντα Παιδιά, 1970 κ.α.) (Πόρποδας Κ., 2003). Κατά πολλούς, ο μέχρι τώρα πληρέστερος και ευρέως αποδεκτός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες έχει δοθεί από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) των Η.Π.Α., το 1994. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, «*οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος*

αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), ωστόσο οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων» (NJCLD, 1994).

Όλοι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, φαίνεται να έχουν τα εξής κοινά στοιχεία μεταξύ τους (Δράκος Γ.Δ., 2003) :

- Ο όρος αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα ατόμων.
- Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες υστερούν σημαντικά από το μέσο όρο της τάξης τους και ο μαθητής δεν μπορεί να επωφεληθεί από το «κανονικό» εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου.
- Η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων είναι ανομοιογενής στο άτομο.
- Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής χαρακτηρίζουν όλο το φάσμα της ζωής του και όχι μόνο τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις.
- Η διάγνωση πρέπει να αποκλείει άλλου τύπου δυσκολίες ή δυσλειτουργίες ως πρωταρχικές αιτίες, αλλά δεν αποκλείει την ταυτόχρονη εμφάνιση και άλλων δυσλειτουργιών ή διαταραχών.
- Τα κριτήρια θα πρέπει να αναφέρονται στο παιδαγωγικό μοντέλο παρέμβασης.
- Όλοι οι ορισμοί έχουν ως κοινό τους στοιχείο τα κριτήρια αποκλεισμού. Δηλαδή λόγω έλλειψης της κατάλληλης επιστημονικής γνώσης, αποκλείονται όλες οι αιτίες που είναι γνωστό ότι θα μπορούσαν να προκαλέσουν τις ΜΔ και αν αυτές οι αιτίες δεν τις εξηγούν, τότε και λαμβάνοντας υπόψη τις ψυχο - εκπαιδευτικές επιδόσεις του παιδιού σε σχέση με τις αναμενόμενες για την τάξη και την ηλικία του, βγαίνει η διάγνωση των ΜΔ.

1.1.1. Διαχωρισμός Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ)

Με τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» περιγράφονται συχνά και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά διαφόρων κατηγοριών παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπως είναι π.χ. τα παιδιά με προβλήματα ακοής ή με κινητικά προβλήματα. Αυτό βέβαια που υπονοείται σε καθεμιά από αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι, λόγω των περιορισμών που τίθενται από την πρωτογενή ανάγκη (π.χ. κώφωση), ο μαθητής παρουσιάζει, εκτός των άλλων, και «χαμηλή επίδοση» ή «σχολική αποτυχία» (Αγαλιώτης Ι., 2004). Σε αυτήν την περίπτωση αναφέρονται οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Έτσι, είναι δυνατόν να αναφερθεί ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μία «ομπρέλα» μαθησιακών προβλημάτων, που καλύπτει δύο ιδιαίτερες ομάδες παιδιών:

- Εκείνα που χαρακτηρίζονται από Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
- Εκείνα που χαρακτηρίζονται από Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Οι ομάδες αυτές παιδιών εμφανίζουν διαφορετική συμπτωματολογία και πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, έτσι ώστε να γίνουν εμφανή τα αίτια που τις προκαλούν. Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται στις δυσκολίες που εμφανίζει ένα παιδί στην πρόσκτηση και χρήση σχολικών δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και περιγράφει γενικά τις δυσκολίες του παιδιού στη σχολική μαθησιακή διαδικασία. Είναι ευρύτερος του όρου Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και χρησιμοποιείται πολλές φορές καταχρηστικά (Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2006). Η αιτιολογία της Γενικής Μαθησιακής Δυσκολίας είναι συνήθως νευρολογική, ευφυΐας, κοινωνικοοικονομικών, εκπαιδευτικών και ψυχολογικών παραγόντων. Η έκταση της εξαρτάται από τη σοβαρότητα και τον αριθμό των αρνητικών παραγόντων που εμπλέκονται. Σε αυτήν την περίπτωση, η μαθησιακή δυσκολία είναι δευτερογενές πρόβλημα και οι μαθητές υστερούν σε όλα τα μαθήματα, γραπτά και προφορικά. Τα παιδιά με Γενική Μαθησιακή Δυσκολία έχουν μειωμένη ικανότητα να επικοινωνήσουν, να κατανοήσουν, καθώς επίσης έχουν δυσκολίες και στην έκφραση.

Αντιθέτως, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε μια κατηγορία διαταραχών (που πιθανότατα να έχουν νευροβιολογική βάση), οι οποίες προκαλούν δυσκολία πρόσκτησης ενός ή περισσότερων μαθησιακών τομέων, που σχετίζονται με την επεξεργασία του λόγου στη γλώσσα και τα μαθηματικά (π.χ. στην

ανάγνωση, στην κατανόηση του γραπτού λόγου, στη δυσκολία στην αριθμητική κ.τ.λ.) (Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2006). Τα άτομα με ΕΜΔ, ενώ δεν παρουσιάζουν εμφανείς νοητικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή άλλα προβλήματα στην ανάπτυξη, δεν είναι σε θέση να επωφεληθούν από την τυπική διδασκαλία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται σε μαθησιακά και γνωστικά επιτεύγματα και να οδηγούνται σε σχολική υποεπίδοση ή και αποτυχία (Τζουριάδου Μ., 1995). Συχνά, μέσω μιας αυθαίρετης γενίκευσης οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ταυτίζονται με τον όρο «Δυσλεξία». Η Δυσλεξία όμως αναφέρεται σε μία μόνο συγκεκριμένη κατηγορία ΕΜΔ, αυτήν της δυσκολίας στην εκμάθηση της αναγνωστικής διαδικασίας και της ορθογραφημένης γραφής (Αλεξόπουλος Χ., 2005).

Στις Η.Π.Α., σύμφωνα με νόμο του 2004, παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούνται εκείνα που εμφανίζουν *«διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, οι οποίες διαταραχές μπορεί να εκδηλωθούν ως ανεπαρκής ικανότητα στην ακρόαση, στη σκέψη, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στο συλλαβισμό, ή στην εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών. Τέτοιου είδους διαταραχές περιλαμβάνουν αντιληπτική διαταραχή (perceptual disabilities), εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία (minimal brain dysfunction), δυσλεξία, αναπτυξιακή αφασία (developmental aphasia). Ο όρος αυτός δεν περιλαμβάνει παιδιά με μαθησιακή δυσκολία που είναι αποτέλεσμα πρωτίστως οπτικών, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικών, πολιτισμικών και οικονομικών μειονεκτημάτων»* (Pierangelo, R., Giuliani, G., 2006).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνήθως επηρεάζουν πέντε γενικούς τομείς στα παιδιά (U.S.A. Child Development Institute, 2005) :

- Ομιλούμενη γλώσσα: καθυστέρηση, διαταραχές και αποκλίσεις στην ακρόαση και στην ομιλία.
- Γραπτή γλώσσα: δυσκολίες με το διάβασμα, το γράψιμο και την ορθογραφία.
- Αριθμητική: δυσκολίες στην εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών ή στην κατανόηση βασικών εννοιών.
- Αιτιολόγηση: δυσκολίες στην οργάνωση και στην ενσωμάτωση σκέψεων.
- Μνήμη: δυσκολίες στην απομνημόνευση πληροφοριών και οδηγιών.

1.2. Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά των παιδιών και των νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης τα οποία επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση είναι τα εξής:

- Είναι πολύ ανήσυχα ή διασπάται η προσοχή τους εύκολα (Φλωράτου Μ.Μ., 2009).
- Δυσκολεύονται να συνυπάρξουν με άτομα της ίδια ηλικίας.
- Δυσκολεύονται στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, π.χ. η σωστή λαβή του μολυβιού.
- Έντονα προβλήματα ορθογραφίας.
- Υπερκινητικότητα, τα παιδιά δεν μπορούν να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους σε κάτι πολλή ώρα, η προσοχή τους διασπάται εύκολα.
- Δυσκολία στο να ξεχωρίσουν μεταξύ τους τα γράμματα, τους αριθμούς ή και τους ήχους.
- Περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα.
- Δυσκολία στη γραφή.
- Δυσκολία στο να ονομάσουν οικεία πρόσωπα ή πράγματα.
- Δυσκολία προσανατολισμού, δεν μπορούν να ξεχωρίσουν το δεξί από το αριστερό (Κασσωτάκη – Μαριδάκη Α., 2009).
- Καθυστερημένη κινητική ή γλωσσική ανάπτυξη (<http://www.eduportal.gr/tsepas2/>).
- Αταξία μνήμης και σκέψης (<http://www.eduportal.gr/tsepas2/>).
- Δυσκολία προσαρμογής στις αλλαγές.
- Συμπεριφορά που διαφέρει από μέρα σε μέρα.
- Ακατάλληλη συμπεριφορά σε καθημερινές καταστάσεις (π.χ. κοινωνικές συναναστροφές με συνομηλίκους).
- Συναισθηματική αστάθεια (<http://www.eduportal.gr/tsepas2/>).
- Διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες (αντιληπτικές, μνημονικές) (<http://www.eduportal.gr/tsepas2/>).
- Δυσκολεύονται στο ξεδιάλεγμα, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού τους (Φλωράτου Μ.Μ., 2009).
- Δυσκολεύονται στις αλληλουχίες, δηλαδή να μάθουν τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να βρίσκουν ένα όνομα στο τηλεφωνικό κατάλογο, να βρίσκουν μία λέξη στο λεξικό κ.τ.λ. (Φλωράτου Μ.Μ., 2009).

- Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας», δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και, κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν σκεφτεί καθόλου πριν απαντήσουν. Είναι λογικό ένα παρορμητικό παιδί που δε διατηρεί για πολλή ώρα την προσοχή του, να μην έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που θα του επιτρέψουν να αξιολογεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, να τις οργανώνει και να τις ανακαλεί, όταν χρειάζεται (Μίχου Μ., 1990).
- Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό, συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιο τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στον τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους (Φλωράτου Μ.Μ., 2009).
- Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες (Φλωράτου Μ.Μ., 2009).
- Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης (Φλωράτου Μ.Μ., 2009).
- Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία, γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή.
- Τα περισσότερα εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα, γι' αυτό περιγράφονται σαν «ζημιάρικα παιδιά» αδέξια στις κινήσεις.
- Είναι λιγότερο επιδέξια στο να διατηρούν μία συζήτηση και στο να συνομιλούν επιδεικνύοντας σεβασμό στο συνομιλητή τους και μετριοπάθεια, ενώ μερικές φορές δίνουν την εντύπωση ότι είναι εχθρικά (Dabie Nabukoza, 1993, Κουράκης Ι.Ε., 1997).
- Επειδή το κεντρικό νευρικό τους σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης το οποίο, σύμφωνα πάντα με τον J. Piaget, προηγείται της αφηρημένης σκέψης (Φλωράτου Μ.Μ., 2009).
- Μεταπηδάνε από τη μία δραστηριότητα στην άλλη (Μαρκοβίτης Μ.,- Τζουριάδου Μ., 1991).
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις (Φλωράτου Μ.Μ., 2009).
- Κρατάνε το μολύβι τόσο σφιχτά, με αποτέλεσμα να κουράζεται γρήγορα το χέρι τους ή μπορεί να το κρατάνε λάθος (Φλωράτου Μ.Μ., 2009).
- Δεν εκδηλώνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον για τα γνωστικά συστατικά της γραφής και για λειτουργίες όπως είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ο έλεγχος του κειμένου (Παντελιάδου Σ., 2000).

Τέλος ο Βασίλης Σακκάς (2002) σημειώνει ότι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται ψυχολογικά συμπτώματα, όπως η δυσκολία να αντιμετωπίσουν το άγχος, η

χαμηλή αυτοεικόνα, αισθήματα ανικανότητας, απραξίας, εύκολη ματαιώση, οι αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους, μη ικανοποιητικές ταυτίσεις με τους γονείς, η δυσκολία ταύτισης στη σχολική πραγματικότητα με τους δασκάλους ως υποκατάστατα γονεϊκών προτύπων, ο μόνιμος φόβος αποτυχίας, ο μόνιμος θυμός, το αδύναμο «εγώ» και οι περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις. Αυτά τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι πάντοτε όλα εμφανή. Καλό θα είναι γονείς και δάσκαλοι να γνωρίζουν αυτά τα συμπτώματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να υπάρχει γρήγορη διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων.

1.3. Διάκριση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με τα κριτήρια του διαγνωστικού εγχειριδίου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (**DSM-IV-TR**) κατανέμονται στις παρακάτω κατηγορίες (APA, 2000) :

- Διαταραχή ανάγνωσης (δυσλεξία) - reading disorder.
- Διαταραχή μαθηματικών - mathematics disorder.
- Διαταραχή γραπτής έκφρασης - disorder of written expression.
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς - learning disorder.

Αντιθέτως, σύμφωνα με τα κριτήρια του **ICD-10** (διαγνωστικό εγχειρίδιο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας) οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν τις παρακάτω κατηγορίες (WHO, 2010)

[\(http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/\)](http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/):

- Ειδική διαταραχή ανάγνωσης (δυσλεξία) – specific reading disorder.
- Ειδική διαταραχή ορθογραφίας - specific spelling disorder.
- Ειδική διαταραχή αριθμητικών ικανοτήτων - specific disorder of arithmetical skills.
- Μικτή διαταραχή σχολικών ικανοτήτων - mixed disorder of scholastic skills.

1.3.1. Ανάλυση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Δυσαριθμησία

Είναι η δυσκολία στην εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων, παρά την απουσία εμφανούς διαταραχής, όπως κάποιο σύνδρομο ή νοητική υστέρηση. Η δυσαριθμησία μπορεί να είναι: α) αναπτυξιακή ή εξελικτική και β) επίκτητη. Στην πρώτη περίπτωση, αναφέρονται τα άτομα σχολικής ηλικίας (μαθητές) που για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή και αποκτούν μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες. Η δεύτερη, αφορά άτομα που έχουν μάθει μαθηματικά, αλλά αργότερα, κατά την παιδική/εφηβική ή συχνότερα ενήλικη ζωή τους, χάνουν αυτή την ικανότητά τους, κάτι που οφείλεται σε μια επίκτητη διαταραχή που συνδέεται με κάποια βλάβη στον εγκέφαλο. Ο όρος «αναπτυξιακή» σημαίνει απλώς ότι το παιδί δεν αποκτά εύκολα μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες, και το πρόβλημα συνδέεται με την ποιότητα της αρχικής του μάθησης (Παντελιάδου Σ., Μπότσας Γ., 2007).

Η έκταση στην οποία εμφανίζονται οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην αρίθμηση και τις αριθμητικές πράξεις κυμαίνεται, σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες, περίπου στο 12% με 15% του πληθυσμού (A.L.B.S.U., 1987). Άλλες μελέτες, οι οποίες περιορίστηκαν στην εκτίμηση του ποσοστού του πληθυσμού που πάσχει από δυσαριθμησία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το ποσοστό αυτό είναι της τάξης του 6% περίπου (Radian, 1983, Ramma S. & Gowramma I.P., 2003, Weistein M., 1980).

Συμπτώματα δυσαριθμησίας (<http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysarithmisia>)

- Δυσκολίες στη μέτρηση (ευθεία ή/και αντίστροφα).
- Δυσκολίες στην κατά προσέγγιση εκτίμηση μιας συλλογής αντικειμένων.
- Δυσκολίες στη σύγκριση αραβικών αριθμών.
- Δυσκολία ακριβούς τοποθέτησης των αριθμών στην αριθμογραμμή.
- Δυσκολεύονται να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους απλά αριθμητικά γεγονότα, όπως αυτά της προπαίδειας. Ακόμη και όταν καταφέρουν μετά από πολύ κόπο να τα μάθουν, τα ξεχνάνε σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα.

- Δυσκολεύονται να κάνουν νοερές πράξεις αυτόματα, επιμένοντας στη μέτρηση με τα δάχτυλα.
- Δυσκολία στο να θυμούνται τη μαθηματική ορολογία (π.χ. άθροισμα, μήκος, αριθμητής, παρονομαστής, υποτείνουσα).
- Δυσκολεύονται να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τα δεδομένα και τα ζητούμενα ενός προβλήματος.
- Δυσκολεύονται να εφαρμόζουν μαθηματικές διαδικασίες οι οποίες περιλαμβάνουν πολλά βήματα.
- Δυσκολεύονται να αντιληφθούν μαθηματικές έννοιες και σχέσεις.
- Δυσκολεύονται να αντιληφθούν βασικές αρχές της λογικής όπως την έννοια της συνεπαγωγής: Αν..., τότε...
- Παρουσιάζονται αναποφάσιστοι και διστακτικοί όσον αφορά τη μέθοδο που θα επιλέξουν για τη λύση του προβλήματος. Συχνά επιλέγουν αυτή που διδάχθηκαν πιο πρόσφατα, παρόλο που δεν είναι αποτελεσματική.
- Δυσκολίες στη γραφή των αριθμητικών συμβόλων.
- Σύγχυση των αριθμητικών συμβόλων (4 & 7, 2 & 5, 6 & 9) και των πραξιακών συμβόλων (+, -, x, :, =) τα οποία μοιάζουν μεταξύ τους είτε οπτικά είτε φωνολογικά.
- Δυσκολίες στην εκτέλεση των τεσσάρων βασικών μαθηματικών πράξεων οι οποίες εκτελούνται κάθετα.
- Δυσκολίες στην επεξεργασία γεωμετρικών σχημάτων και στην ερμηνεία γραφικών παραστάσεων.

Δυσγραφία (<http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysgrafia>)

Η δυσγραφία χαρακτηρίζεται από ελλειμματική επεξεργασία στη μετατροπή των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων σε κινητική συμπεριφορά, από δυσκολία του ατόμου να παράγει αναγνώσιμη γραφή με το χέρι και μία γενική ασυνέπεια αναγνωστικού επιπέδου και γραφής (Caramazza A. et al., 1996, Ellis AW., 1993).

Πρόκειται για μία επίκτητη βλάβη του Κ.Ν.Σ. και μπορεί να είναι επιφανειακή, φωνολογική, βαθιά και περιφερειακή. Πρόκειται για μία νευρολογική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη γραφή και δημιουργούνται παραμορφώσεις ή λάθη.

Στα παιδιά εμφανίζεται όταν πρωτο-ενασχολούνται με δραστηριότητες γραψίματος. Κάνουν γράμματα με λάθος μέγεθος ή και κατεύθυνση ή γράφουν λανθασμένες και με ορθογραφικά σφάλματα λέξεις, παρά τις οδηγίες για το αντίθετο. Τα παιδιά με αυτήν τη διαταραχή πιθανόν έχουν και άλλες δυσκολίες μαθησιακές, αλλά συνήθως δεν έχουν κοινωνικές δυσκολίες (Friedmann, 2007, 2008). Συχνά οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται και από περιορισμένες γραφοκινητικές ικανότητες (Παντελιάδου Σ., 2000, Καλαντζή – Αζίζι Α., - Ζαφειροπούλου Μ., 2004).

Ο αριθμός των ατόμων που συναντούν δυσκολίες στη παραγωγή του γραπτού λόγου (γράψιμο) φαίνεται ότι είναι ακόμα μεγαλύτερος από τον αριθμό όσων έχουν προβλήματα με την ανάγνωση. Σύμφωνα με τις μελέτες των Graham (1986) και Graham, Berniger, Abbot, Abbot και Whitaker (1997) (αναφέρονται στο Μαθησιακές Δυσκολίες, Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, σελ 81), οι μαθητές με προβλήματα στη γραφή αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα η οποία αντιστοιχεί στο 10% με 34% των μαθητών. Η πλειονότητά τους μάλιστα, υποφέρει από δυσκολίες μάθησης.

Συμπτώματα δυσγραφίας (Παντελιάδου Σ., - Μπότσας Γ., 2007, Κουράκης Ι.Ε., 1997, Φλωράτου Μ.Μ., 2009)

Ο μαθητής εμφανίζει δυσκολία με συγκεκριμένα γραφήματα της Ελληνικής αλφαβήτας:

- Δεν θυμάται πως να γράψει μερικά γράμματα ή νούμερα.
- Αλλοιώνει τα σχήματα των γραμμάτων ή αριθμών.
- Όλη του η γραφή είναι αδέξια.
- Έχει δυσκολία να αντιγράψει από το χειρόγραφο σε καλλιγραφική γραφή.
- Κομματιάζει μερικά γράμματα ή νούμερα.
- Έχει δυσκολίες να διακρίνει κεφαλαία και μικρά γράμματα.

- Σημειώνει από πάνω προς τα κάτω γράφοντας μερικά γράμματα.
- Χρησιμοποιεί αδέξιες καμπύλες που δεν υπάρχουν σε μερικά γράμματα.
- Παρουσιάζει δυσκολία στο να αντιγράψει απλές φράσεις.
- Δυσκολεύεται να αντιγράψει απλές γραμμές.
- Δεν μπορεί να κάνει γωνίες.
- Μπερδεύει κεφαλαία και μικρά.
- Συγχέει τις κατευθύνσεις: ---> <---
- Γράφει ορισμένα γράμματα, νούμερα ή φράσεις καθρεφτικά.
- Δεν μπορεί να θυμηθεί να γράψει κάτι απέξω.
- Η δουλειά του χειροτερεύει προς το τέλος του γραπτού του.
- Έχει μεγάλη δυσκολία να μένει πάντα στη γραμμή.

Δευτερογενή συμπτώματα

- Ηλικία διάγνωσης και έναρξης παρέμβασης (Miceli G., 2006).
- Δευτερογενή συμπτώματα (ΔΕΠ-Υ, παράλληλες δυσκολίες μνήμης, μάθησης, ικανότητας αυτοματοποίησης, νοητικό δυναμικό, αισθητηριακές δυσκολίες κ.τ.λ.).
- Συνεργασία με γονείς, εκπαιδευτικούς.
- Συναισθηματική σταθερότητα του παιδιού.

Δυσαναγνωσία

Η ευχέρεια της ανάγνωσης αποτελεί εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Speece D.L., & Ritchey K.D., 2005). Ως ευχέρεια έχει οριστεί, η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία (Archer C.W. et al., 2003) αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου

αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Meyer M.S & Felton R.H., 1999).

Η αιτιολογία της δυσαναγνωσίας δεν είναι σαφής, όπως συμβαίνει και με την πλειοψηφία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Τα αίτια της μπορεί να ποικίλλουν. Οι περισσότερες σύγχρονες έρευνες συμπεραίνουν ότι πρόκειται για πρόβλημα στην καταγραφή και επεξεργασία αυτού που είναι ορατό την ώρα της ανάγνωσης και μπορεί να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το περιβάλλον ή το φως. Πρόκειται για ανικανότητα του εγκεφάλου να αποκωδικοποιήσει οπτικά ερεθίσματα του κειμένου. Άλλη παράμετρος που ενδεχομένως μπορεί να εμπλέκεται είναι η φωνολογική αποκωδικοποίηση των ήχων (<http://eida.org/>). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση σε όλες τις γλώσσες και ηλικίες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων (Siegel D.J., 2003, Wolf M., Miller L. & Donnelly K., 2000). Σε κάθε περίπτωση, από πολύ μικρή ηλικία είναι δυνατόν να φανεί ότι το παιδί παρουσιάζει ανάλογη δυσκολία. Στην αντιμετώπιση του προβλήματος, καθοριστικό ρόλο παίζει η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση από το λογοθεραπευτή, που λύνει το πρόβλημα από τη ρίζα του. Έτσι, ανάλογα με το παιδί και το είδος της διαταραχής, η λύση μπορεί να είναι άμεση ή μακροχρόνια, εφόσον στην προκειμένη περίπτωση επιλεγεί και καθοριστεί το ιδανικό θεραπευτικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή.

Συμπτώματα δυσαναγνωσίας (Παντελιάδου Σ., Μπότσας Γ., 2007).

- Δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση (ανάγνωση με παύσεις).
- Λάθη (αντικαταστάσεις, παραλείψεις, αντιμεταθέσεις).
- Αντικαταστάσεις λέξεων.

Δυσορθογραφία (<http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysorthografia>)

Ορθογραφία είναι η χρήση τυποποιημένων κανόνων για την καταγραφή των φθόγγων μιας γλώσσας. Η ικανότητα της γραφής απαιτεί από το άτομο να μπορεί να συσχετίσει ήχους με γράμματα, να κάνει ανάκληση των γραμματικών μορφημάτων, να μπορεί να διαλέξει ανάμεσα σε ένα σωστό γράφημα όταν δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του ήχου και του

γράμματος, να ομαδοποιεί καταλήξεις ακολουθώντας τους βασικούς κανόνες της ορθογραφίας (Δημητρίου Σ., 1994).

Είναι μία από τις τρεις διαταραχές που απαρτίζουν την ομάδα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Πολύ συχνά συνυπάρχει με τη δυσλεξία, αλλά μπορεί να υπάρχει και μόνη της, χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Snowling M. and Stackhouse J., 1997). Αφορά τη δυσκολία της γραφής, τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου (Hammill, D.D., 1990). Η ορθογραφία είναι η καταγραφή των φθόγγων με τυποποιημένους κανόνες που δεν τηρούν τη φωνητική πραγματικότητα της γλώσσας (Δήμου Δ.Δ, 1982, Πολομαρκάκη Ε., 1989, Μήτσιου Γ., 2006).

Τα λάθη των παιδιών με δυσορθογραφία μπορούν να ταξινομηθούν σε επτά μεγάλες κατηγορίες (Eistienne F., 1971) :

1α. Λάθη στην τοποθέτηση των γραφημάτων στο χώρο

- Αντικατάσταση γραμμάτων από άλλα γειτονικών μορφών.
- Διαφορετικά προσανατολισμένα (ε - 3, ρ - 9, δ - 2).
- Γειτονικής μορφής (χ - γ).

1β. Αντιστροφές

- Αντιστροφή αρχικού φωνήεντος (αρ - Ρα).
- Αντιστροφές μέσα στη συλλαβή ή σε διαδοχικά σύμφωνα (τρία - τίρα).
- Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών (σπίτι - πίτι).
- Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών (ρόδα - ρορόδα).
- Σύνδεση των λέξεων (της μαμάς του - της μαμάστου).

2. Φωνολογικά λάθη

- Αντικατάσταση άηχου με ηχηρό φώνημα (τόπι - ντόπι).
- Απλοποίηση συμπλέγματος (βάφτισα - βάφισα).
- Αφομοίωση (παγώνω - παγώγω).
- Επένθεση (κλαίω - καλαίω).
- Παραποίηση φωνηέντων (πέντε - πέντα).

3. Λάθη χρήσης (ιστορική ορθογραφία) (ωραίος - ορέος, κοιμάμαι - κιμάμαι).
4. Λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου (ευχαριστώ - εφχαριστώ, ευαίσθητος - εβαίσθητος).
5. Λάθη συμφωνίας γραμματικής κλίσης. Τα παιδιά με δυσορθογραφία μπορεί να γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες, αλλά δεν μπορούν να τους εφαρμόσουν.
6. Αντικατάσταση λέξεων (γάτα - σκύλος).
7. Ομόηχες λέξεις (λίπη - λύπη - λείπει).

Διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) (<http://www.adhdhellas.org/depy/ti-einai-i-depy-1>)

Πολλά παιδιά, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, χαρακτηρίζονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ζωντανά, υπερκινητικά, απρόσεκτα, δραστήρια ή ανυπάκουα. Αυτή η συμπεριφορά, αν και δυσκολεύει τη ζωή των γονέων και των δασκάλων, θεωρείται έως μια ηλικία φυσιολογική. Παρ' όλα αυτά, όμως, επιβαρύνουν την καθημερινή ζωή του παιδιού, καθώς και τη σχολική επίδοσή του. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) - διεθνώς Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), είναι μια από τις συχνότερες νευροβιολογικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, η οποία συνεχίζεται, κατά ένα σημαντικό ποσοστό, και στην ενήλικη ζωή. Εμφανίζεται στο 5 - 7% του μαθητικού πληθυσμού με σχέση συνήθως 3:1 υπέρ των αγοριών. Αρκετοί επιστήμονες, ωστόσο, πιστεύουν ότι η συχνότητα εμφάνισης είναι περίπου η ίδια και στα δυο φύλα, με τη διαφορά ότι τα κορίτσια συχνά δεν είναι υπερκινητικά και διαχειρίζονται καλύτερα τη διαταραχή τους, γι' αυτό και η διάγνωση μπορεί να διαλάθει ή να γίνει αργότερα. Παρόλο που πρόκειται για μια τόσο συχνή κατάσταση, η ΔΕΠ-Υ συνεχίζει να είναι ελάχιστα κατανοητή στην κοινότητα και να μην είναι αποδεκτή από όλες τις επιστημονικές και κοινωνικές ομάδες. Βέβαια, την τελευταία 5ετία έχουν ενταθεί οι προσπάθειες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, αναφορικά με τη διαταραχή, από διάφορες επιστημονικές ομάδες και φορείς. Αν και είναι όμως, η ΔΕΠ-Υ μια από τις πιο μελετημένες και τεκμηριωμένες παιδοψυχιατρικές διαταραχές παγκοσμίως, έχει συγχρόνως προκαλέσει τις περισσότερες συζητήσεις και εξακολουθεί να υποδιαγιγνώσκεται σε πολλές χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα.

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται στους ειδικούς συνήθως, μεταξύ 3 και 7 χρόνων. Η αναγνώριση του προβλήματος συμπίπτει, στις περισσότερες περιπτώσεις, με την ένταξη στο σχολείο, εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων για συγκέντρωση της προσοχής, οργάνωση και συμμόρφωση στους κανόνες.

Τα χαρακτηριστικά (πυρηνικά) συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, δηλαδή η διάσπαση προσοχής, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα, θεωρούνται τόσο κοινά στην παιδική ηλικία, που συχνά η διάγνωση παραβλέπεται, ενώ σε πολλές περιπτώσεις τα προβλήματα που η ίδια η ΔΕΠ-Υ προκαλεί στη συμπεριφορά, στην κοινωνική προσαρμογή ή στη σχολική απόδοση, αποδίδονται σε άλλες καταστάσεις που μπορεί να συνυπάρχουν. Έτσι η ΔΕΠ-Υ παραμένει συχνά αδιάγνωστη ή εσφαλμένα διαγνωσμένη ενώ, ακόμη και όταν γίνεται η σωστή διάγνωση, δεν εφαρμόζεται πάντοτε ένα ολοκληρωμένο μοντέλο συνδυασμού θεραπευτικών προσεγγίσεων που απαιτεί η αντιμετώπιση της.

Συμπτώματα ΔΕΠ-Υ

- Το παιδί είναι υπερβολικά δραστήριο σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας του, και είναι σχεδόν αδύνατο να παραμείνει ήρεμο.
- Είναι αφηρημένο και χάνει τα πράγματά του.
- Δεν έχει υπομονή να ακούσει οδηγίες.

Το National Center for Learning Disabilities των Η.Π.Α κάνει λόγο και για μια άλλη μαθησιακή δυσκολία, τη δυσπραξία, όπου παρατηρούνται ελλείψεις στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, όπως δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό (Κανδαράκης Α.Γ., 2004).

1.4. Αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών

1.4.1. Εγκεφαλικές και γενετικές αιτίες

Όπως επισημαίνεται στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, η βασική αιτία των προβλημάτων αυτών αποδίδεται στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι παράγοντες που, κατά κανόνα, προκαλούν τη δυσλειτουργία αυτή είναι βιολογικοί,

κληρονομικοί, αλλά και άλλοι που επιδρούν κατά την προγεννητική, περιγεννητική και μεταγεννητική περίοδο (Πόρποδας Κ.Δ., 2003).

Όπως είναι γνωστό, το κεντρικό νευρικό σύστημα αποτελείται από τον εγκέφαλο και το νωτιαίο μυελό. Ο εγκέφαλος απαρτίζεται από τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, το αριστερό και το δεξιό, τα οποία χαρακτηρίζονται από λειτουργική διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα, το αριστερό ημισφαίριο ελέγχει το κύριο μέρος της γλωσσικής λειτουργίας, ενώ το δεξιό ελέγχει τις λειτουργίες που σχετίζονται με τις ικανότητες αντίληψης του χώρου, της δημιουργικότητας κ.α. Η πολυπλοκότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος αποδεικνύεται από τα δισεκατομμύρια των νευρικών κυττάρων που το συγκροτούν και στηρίζουν τη λειτουργία του. Στον τρόπο λειτουργίας οφείλεται η κανονική ή μη κανονική λειτουργία του Κ.Ν.Σ., που, μεταξύ άλλων, έχει επιπτώσεις στη διεκπεραίωση της μάθησης. Επίσης, μεταξύ των βασικών παραγόντων που φαίνεται ότι προκαλούν τη δυσλειτουργία αυτή, είναι οι γενετικοί παράγοντες. Ο άνθρωπος όπως είναι γνωστό, έχει 23 ζεύγη χρωμοσωμάτων, από τα οποία το τελευταίο αποτελείται από τα γνωστά X και Y, που καθορίζουν τις γενετικές πληροφορίες και το φύλο. Οι χρωμοσωματικές διαταραχές έχουν συνδεθεί με τη νοητική καθυστέρηση (π.χ. σύνδρομο Down), ενώ όσες απ' αυτές έχουν σχέση με το φύλο, φαίνεται ότι συνδέονται με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (Bender W.N., 1987).

1.4.2. Προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με επιδράσεις κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (οπότε είναι δυνατόν να επηρεαστεί η ανάπτυξη του εγκεφάλου) ή κατά τη γέννηση. Για παράδειγμα, έχει αναφερθεί η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε άτομα των οποίων η μητέρα, κατά τη διάρκεια της κύησης, κατανάλωνε αλκοολούχα ποτά, κάπνιζε ή έκανε χρήση ναρκωτικών και πιο συγκεκριμένα κοκαΐνης. (Πόρποδας Κ.Δ., 2003). Ειδικότερα, από τους Jones K.L. et al (1973) υιοθετήθηκε ο όρος «*σύνδρομο εμβρυακού αλκοολισμού*», ο οποίος αναφέρεται σε συμπτώματα που παρατηρήθηκαν σε παιδιά, των οποίων η μητέρα κατανάλωνε αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της. Τα συμπτώματα αυτά είναι η δυσλειτουργία του νευρικού συστήματος, η εξασθένηση των γνωστικών λειτουργιών, η καθυστερημένη ανάπτυξη κατά την προγεννητική και τη μεταγεννητική περίοδο, οι δυσμορφίες, οι δυσκολίες διατροφής και οι συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού, που προκαλούνται από την κατανάλωση αλκοόλ από τη μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της, θεωρούνται ότι συνδέονται με διάσπαση της

προσοχής και υπερκινητικότητα και με προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού (Gold S. & Sherry L., 1984). Το σύνδρομο αυτό φαίνεται ότι αντιμετωπίζεται με την έγκαιρη πρόγνωση και προλαμβάνεται με την αποφυγή χρήσης αλκοολούχων ποτών κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης.

Σχετικά με τις συνέπειες που φαίνεται να έχει το κάπνισμα στις νοητικές λειτουργίες του παιδιού, έχει αναφερθεί επανειλημμένως ότι το κάπνισμα επηρεάζει αρνητικά τη βιολογική και νοητική ανάπτυξη του εμβρύου και είναι υπεύθυνο για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, υπερκινητικότητας, παρορμητισμού και διαταραχών του νευρικού συστήματος του παιδιού (Πόρποδας Κ.Δ., 2003).

Τέλος, η χρήση κοκαΐνης, αλλά και άλλων ναρκωτικών ουσιών εκ μέρους της εγκύου, έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει την ανάπτυξη του νευρικού συστήματος του εμβρύου, ενώ πιο συνήθη συμπτώματα είναι το μειωμένο βάρος του εμβρύου, η καθυστερημένη ανάπτυξη, η πρόωρη γέννηση, οι νοητικές δυσκολίες και άλλα προβλήματα υγείας. Εξυπακούεται ότι οι συνέπειες από τα «σκληρότερα» ναρκωτικά είναι ακόμα πιο οδυνηρές (Πόρποδας Κ.Δ., 2003).

Εκτός από τους προαναφερθέντες παράγοντες, οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται μερικές φορές σε παράγοντες που επιδρούν κατά τη γέννηση. Ειδικότερα, ο πρόωρος τοκετός, το μικρό βάρος του νεογέννητου, το ανεπαρκώς ανεπτυγμένο νευρικό σύστημα, τα διάφορα προβλήματα υγείας, η αργοπορημένη οξυγόνωση του εγκεφάλου κ.α. αποτελούν, πολλές φορές, αιτίες μαθησιακών δυσκολιών. Σε άλλες περιπτώσεις, πιθανοί τραυματισμοί κατά τη γέννηση, προβλήματα με τον ομφάλιο λώρο, καθώς και η αργοπορημένη γέννηση, είναι δυνατόν να προκαλέσουν προβλήματα στο κεντρικό νευρικό σύστημα και γνωστικές δυσλειτουργίες, που, κατά πάσα πιθανότητα, θα εκδηλωθούν ως μαθησιακές δυσκολίες (Μπαρδής Π., 1995).

1.4.3. Μεταγεννητικοί παράγοντες

Πολλά παιδιά κι ενήλικοι έχουν παρουσιάσει συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών χωρίς να έχουν προγεννητικό ιστορικό, αλλά εξαιτίας των μεταγεννητικών τραυματισμών του εγκεφάλου. Τα περισσότερα τραύματα προέρχονται συνήθως από πτώσεις, αυτοκινητιστικά δυστυχήματα και κακοποιήσεις. Τα συμπτώματα τους ποικίλουν ανάλογα με την περιοχή του εγκεφάλου που έχει τραυματιστεί, την έκταση του τραύματος, καθώς

επίσης και με την ηλικία του ατόμου. Οι τραυματισμοί του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου έχουν συνδεθεί με τις γλωσσικές δυσλειτουργίες, ενώ τραύματα του δεξιού ημισφαιρίου με δυσκολίες στην αντίληψη του χώρου και στη δημιουργικότητα. (Πόρποδας Κ.Δ., 2003). Οι Segalowitz S.J. & Lawson S. (1995) συνέδεσαν τους τραυματισμούς του εγκεφάλου με δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής, καθώς και με δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο.

1.4.4. Περιβαλλοντικοί παράγοντες (Πόρποδας Κ.Δ., 2003)

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 σε αυτό είναι π.χ. οι αυστηροί γονείς, οι ποινές, η έλλειψη οργάνωσης, κανονισμών και κινήτρων, η απουσία γονικής μεσολάβησης, τα πολυάριθμα μέλη, η ύπαρξη μονογονεϊκής οικογένειας, η εφηβική ηλικία των γονέων, το περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο τους, το σύστημα υποστήριξης της οικογένειας κ.α. Ιδιαίτερης προσοχής χρήζουν οι έφηβες μητέρες με περιορισμένη ικανότητα οργάνωσης και ανεπαρκείς γνώσεις.

Εκπαιδευτικοί παράγοντες: Πολλές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με αρνητικές σχολικές εμπειρίες των παιδιών. Αυτό διαπιστώνεται από το γεγονός ότι αρκετά παιδιά εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες μετά την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο και χωρίς να έχουν ιστορικό δυσλειτουργίας του Κ.Ν.Σ. Ωστόσο, άξιο παρατήρησης είναι ότι αυτή η αρνητική σχολική εμπειρία του παιδιού είναι δυνατόν να αποτελεί ένα δευτερεύοντα παράγοντα που συμβάλλει στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Μόλυνση του περιβάλλοντος: Ένας άλλος παράγοντας που θεωρείται υπεύθυνος για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η έκθεση σε μόλυβδο. Υποστηρίζεται ότι οι τοξικές ιδιότητες του μολύβδου επηρεάζουν συνήθως τα παιδιά των βιομηχανικών περιοχών, προκαλώντας τους καθυστερήσεις, σπασμούς, υπνηλία, ερεθισμούς και γαστρικά προβλήματα. Τα παιδιά

που έχουν επηρεαστεί από το μόλυβδο συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην κατανόηση και στη συγκέντρωση της προσοχής.

Διατροφή: Τέλος, έχει αναφερθεί ότι η έλλειψη τροφής ή η μονομερής διαίτα φαίνεται ότι αποτελούν έναν ακόμη παράγοντα που είναι δυνατόν να προκαλέσει μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την έρευνα του Feingold B.F.(1976), εντοπίστηκαν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς σε παιδιά των οποίων η διατροφή είχε βασιστεί σε ορισμένες μόνο τροφές. Παρόμοιες επιδράσεις έχουν παρατηρηθεί και στην ανάπτυξη του εμβρύου (με συμπτώματα στη μετέπειτα ζωή του), όταν η έγκυος εφάρμοζε μονομερή διαίτα.

1.4.5. Ψυχιατρικά αίτια

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να προέρχονται από ψυχιατρικά προβλήματα ή να τα δημιουργούν ή ακόμα να συνυπάρχουν ψυχιατρικά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες (Ferguson B.,1987, σελ. 67). Και στις δύο περιπτώσεις αναδύεται το δίλημμα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία. Είναι τα χαρακτηριστικά του παιδιού που δημιουργούν τις μαθησιακές δυσκολίες ή οι μαθησιακές δυσκολίες δημιουργούν αυτά τα χαρακτηριστικά; Είναι τα ψυχιατρικά προβλήματα αίτιο των μαθησιακών δυσκολιών ή αποτέλεσμά τους; Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν συμφωνούν και έχουν διατυπωθεί τρεις διαφορετικές θέσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθησιακές δυσκολίες και η σχολική αποτυχία έχουν ως αίτιο ψυχιατρικά προβλήματα (Rivhman N. et al.,1982), ή δημιουργούν τέτοια ψυχιατρικά προβλήματα (Meltzer L.J., 1993, Kelly D.H. & Philips J.C., 1979 σελ. 194 - 207, Varlaam A., 1974, σελ. 29 - 37) ή τέλος μαθησιακές δυσκολίες και ψυχιατρικά προβλήματα έχουν κοινή βιολογική ή περιβαλλοντική αιτιολογία (Offord D. RR et al., 1978 σελ. 110 - 127), (Σακκάς Β., 2002).

1.5. Φωνολογική ενημερότητα

Η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στην αναγνώριση των φωνολογικών μερών σε μια λέξη και στην ικανότητα χειρισμού αυτών των μερών, δηλαδή στην ικανότητα του

παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Η ικανότητα αυτή απαιτεί όχι μόνο τις λειτουργίες της κατανόησης και της παραγωγής επικοινωνιακού λόγου, αλλά και τη δεξιότητα διαχωρισμού της δομής της γλώσσας από την επικοινωνιακή της πρόθεση. Η φωνολογική ενημερότητα είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα και αναφέρεται συγκεκριμένα στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα.

Το άτομο που έχει ανεπτυγμένη τη φωνολογική ενημερότητα μπορεί, να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες, να συνθέτει και να αναλύει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα, να απομονώνει, να προσθέτει και να αφαιρεί φωνήματα, ώστε να παράγει νέες λέξεις και γενικά να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται.

Συμπερασματικά, η φωνολογική ενημερότητα δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη γνωστική δεξιότητα, αλλά αποτελείται από ένα σύστημα επιμέρους δεξιοτήτων που αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου και χαρακτηρίζονται από διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Η φωνολογική ενημερότητα διακρίνεται σε συλλαβική και φωνημική, ανάλογα με το είδος της φωνολογικής μονάδας που απαιτείται από το παιδί να χειριστεί. Το πλήθος των διαφορετικών τρόπων χειρισμού και επεξεργασίας των λέξεων, συλλαβών ή φωνημάτων, διαμορφώνει ένα μωσαϊκό δεξιοτήτων με κυριότερα συστατικά την ανάλυση, σύνθεση, διάκριση, απομόνωση, αφαίρεση και αντιστροφή των φωνολογικών μονάδων (Κασσωτάκη – Μαριδάκη Α., 2009, Πόρποδας Κ.Δ., 2002, Στασινός Δ., 2001).

«Στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας υπάρχει πλήθος ερευνών οι οποίες καταδεικνύουν την υψηλή του συσχέτιση με την αναγνωστική του δεξιότητα. Για να μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει, πρέπει προηγουμένως να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες. Από αυτές τις ηχητικές μονάδες τα φωνήματα συμβολίζονται με γραφήματα. Κατά συνέπεια το παιδί για να περάσει ομαλά από τον προφορικό στον γραπτό λόγο πρέπει να έχει ανεπτυγμένη τη φωνολογική του ενημερότητα» (Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, σελ. 11).

Μετά από έρευνες που μελετούν την φωνολογική ενημερότητα, διαπιστώθηκε ότι η ελλιπής φωνολογική ενημερότητα χαρακτηρίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μάλιστα αναγνωρίστηκε ως η κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών και γενικότερα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

1.6. Συχνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εμφανίσουν όλα τα άτομα ανεξάρτητα από το φύλο τους, τη φυλή τους, την κοινωνική ή τη γεωγραφική τους προέλευση, την οικονομική τους κατάσταση, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο ή την γλώσσα την οποία μιλούν ή γράφουν. Οι μαθησιακές δυσκολίες ακολουθούν το άτομο και στην ενήλικη ζωή του και μπορεί να το επηρεάζουν όχι μόνο ως προς τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις, αλλά και σε άλλους τομείς όπως είναι η εργασία, η οικογένεια και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Morris, A. M., Schraufnagel, C. D., Chudnow, R. S., Weinberg, W., A. 2009).

Σύμφωνα με διεθνείς στατιστικές, το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών απασχολεί σήμερα ένα πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών, αφού ο όρος αυτός αποτελεί ουσιαστικά μια «ομπρέλα», η οποία καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα προβλημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση στο σχολείο. Τα μισά από τα παιδιά που είναι δέκτες υπηρεσιών ειδικής αγωγής στις Η.Π.Α., είναι παιδιά με Ε.Μ.Δ. (President's Commission on Excellence in Special Education, 2002). Στην Ελλάδα, στα μισά περίπου από τα παιδιά που παραπέμπονται για διάγνωση σε Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, η αιτία παραπομπής είναι οι Ε.Μ.Δ. (Κακούρος, Ε., Μπαλούρδος, Δ., Ρεκούτης, Π., 1995). Συνολικά, φαίνεται ότι υπάρχει μία τάση υπεροχής των αγοριών στην εκδήλωση των Ε.Μ.Δ. Έρευνα που πραγματοποίησε το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου την περίοδο 2003-2004 σε όλες τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και είχε σαν στόχο τη χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, έδειξε μεταξύ των άλλων ότι το 56,2% των μαθητών ΣΜΕΑ ανήκει στην κατηγορία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, Σ. 2004). Στην ίδια έρευνα, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια εμφανίζουν πιο συχνά μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με την άποψη ότι ποσοστό 30% (συμπεριλαμβανομένων αιτιών ψυχοσυναισθηματικού, πολιτισμικού κι εκπαιδευτικού χαρακτήρα) περίπου του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα μάθησης (Adelman, H.S., Taylor, L., 1993 στο Κασσωτάκη – Μαριδάκη, Α. 2009).

1.7. Αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

«Παρόλο που υποστηρίζεται ότι είναι εύκολο να αναγνωρίσουμε τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, είναι πολύ δύσκολο να βρούμε λύση στα προβλήματα τους» (Σακκάς Β., 2002). Θεωρείται ότι και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετά δύσκολη, επειδή το πρόβλημα είναι πολύπλοκο και πολλές φορές δεν υπάρχουν εμφανή συμπτώματα, ειδικά στην προσχολική ηλικία. Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται μετά την είσοδο τους στο σχολείο, όπου με το συγκεκριμένο μαθησιακό πρόγραμμα και τις καθορισμένες απαιτήσεις εμφανίζεται το πρόβλημα. Υπάρχουν όμως πολλές περιπτώσεις που οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται νωρίτερα αντιληπτές, επειδή συνοδεύονται από διάφορα εμφανή συμπτώματα όπως, καθυστέρηση στο λόγο, στο συντονισμό των κινήσεων κ.τ.λ. που συνήθως γίνονται αντιληπτά από τους γονείς του παιδιού. Πολλές φορές όμως χρειάζεται να περάσουν χρόνια, ώστε ο δάσκαλος να αντιληφθεί ότι το παιδί έχει σοβαρό πρόβλημα σε κάποιο μάθημα. Αυτό φέρει ως συνέπεια, μια σειρά από ανεπιτυχείς εμπειρίες για το παιδί, μέχρι να αναγνωριστεί το πρόβλημα του. Έτσι αποτυγχάνει να έχει μια φυσιολογική επίδοση. Ωστόσο ο δάσκαλος μέσα στο ρόλο του και όντα ευαισθητοποιημένος με το χώρο των μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην ανίχνευσή τους.

Οι παράγοντες που μπορούν να ελεγχθούν από το δάσκαλο και στοχεύουν στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν (Μαθησιακές Δυσκολίες: Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, σελ. 77) αναλυτικά:

- Την αξιολόγηση των παιδιών μέσα από συγκεκριμένους και εξελικτικά αναλυόμενους στόχους.
- Την αξιολόγηση των παιδιών μέσα από την παρατήρηση στην τάξη και την έγκαιρη παρέμβαση του δασκάλου αμέσως μόλις φανεί ότι το παιδί παρουσιάζει δυσκολία.
- Την οργάνωση και λειτουργία της τάξης, όπου φοιτούν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
- Την κατάλληλη διδακτική μέθοδο και σχολική εργασία, προσαρμοσμένη στις ιδιότητες του παιδιού.
- Την εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου για εμπέδωση ορισμένων εννοιών ή τομέων μάθησης.
- Τη χρήση λεξιλογίου κατανοητού σ' όλους τους μαθητές.

Για καλύτερη όμως και συστηματικότερη αξιολόγηση και διάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται συντονισμένη διεπιστημονική προσέγγιση από παιδοψυχίατρο ή άλλο ειδικό ιατρό ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού (π.χ. οφθαλμίατρο, ακοολόγο, ορθοπεδικό κ.τ.λ.), ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό (Παντελιάδου Σ., 2000). Σύμφωνα με το άρθρο 9 του Π.Δ. 472/83, έργο των κινητών διαγνωστικών ομάδων είναι η πλήρης διάγνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί και ο καθορισμός του τύπου των ειδικών αναγκών, του βαθμού και της έκτασης τους, της δομής ειδικής εκπαίδευσης στην οποία ενδείκνυται να φοιτήσει το παιδί και κάθε άλλης χρήσιμης πληροφορίας για την εκπαίδευση του.

Η διαγνωστική έρευνα περιλαμβάνει διάφορες ιατρικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές εξετάσεις. Ο Βασίλης Σακκάς (2002) σημειώνει ότι, επειδή τα αίτια της σχολικής αποτυχίας δεν είναι μόνο παιδαγωγικά, πρέπει το παιδί να εξετάζεται, για να βεβαιωθούμε ότι η ανάπτυξη (σωματική, πνευματική και ψυχική) γίνεται μέσα σε φυσιολογικά πλαίσια και προτείνει το παρακάτω μοντέλο εξέτασης παιδιών για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, που έχουν μεταφραστεί σε σχολική αποτυχία:

- Ιστορικό του παιδιού.
- Κλινική εξέταση.
- Αναπτυξιακή εξέταση.
- Τεστ νοημοσύνης.
- Νευρολογική εξέταση.
- Ψυχιατρική εξέταση.
- Αξιολόγηση προσοχής, αντίληψης, μνήμης, γνωστικής επίδοσης.
- Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων.
- ACTERR (ADD-H Comprehensive Teacher's Rating Scale).

Επίσης η συλλογή των απαραίτητων για τη διάγνωση πληροφοριών γίνεται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, η καταγραφή του εξελικτικού και σχολικού ιστορικού. Τέλος, η εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση και η γενίκευση της χρήσης σταθμισμένων τεστ για τις μαθησιακές δυσκολίες, εκτιμάται ότι θα βοηθήσουν στην ευκολότερη διάγνωση, κυρίως παιδιών που δεν έχουν ιδιαίτερα εμφανή στοιχεία. Η έγκαιρη, ολιστική και ακριβής διάγνωση του συγκεκριμένου τύπου μαθησιακής δυσκολίας που ενδεχομένως έχει το παιδί μέσω μιας πλήρους ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι δίχως

άλλο η απαρχή της σωστής αντιμετώπισής της. Λόγω της εξαιρετικής πολυπλοκότητας των διεργασιών που εμπλέκονται στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, υπάρχει μια πολύ μεγάλη γκάμα γνωστικών και αντιληπτικών ικανοτήτων που πρέπει να αξιολογηθούν, προκειμένου να εντοπισθούν επακριβώς οι συμπεριφορές που παρουσιάζει κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες. Η αναλυτική αξιολόγηση βασίζεται στο εκλεκτικό μοντέλο και περιλαμβάνει 8 παράγοντες (www.dyslexia.edu.gr):

1. Γνωσιακές ικανότητες (εδώ συμπεριλαμβάνεται η οπτική και ακουστική αντίληψη)
2. Μνήμη (ακουστική, οπτική, οπτικοχωρική κ.ά.): α) Ανάγνωση, β) Γραφή γ) Ορθογραφία.
3. Φωνολογική επεξεργασία του λόγου.
4. Δεξιότητες αυτοματοποίησης.
5. Οργανωτικές δεξιότητες και μέθοδοι.
6. Αυτοεκτίμηση στο σπίτι, το σχολείο κλπ.
7. Αξιολόγηση κινήτρου: κέντρο απόδοσης ελέγχου.
8. Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (<http://www.eduportal.gr/>).

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει κυρίως τις μαθησιακές ικανότητες στη γλώσσα:

Προφορικός λόγος

- Ακρόαση.
- Συμμετοχή στο διάλογο.
- Δομή λόγου.
- Παραγωγή προφορικού λόγου.
- Βασικό λεξιλόγιο.

Ψυχοκινητικότητα

- Αναγνώριση εικόνας σώματος.
- Πλευρίωση.
- Χρόνος.
- Κίνηση.

Συναισθηματική οργάνωση

- Αυτοεικόνα.

- Κοινωνικότητα.

Σχολικές γνώσεις: Γλώσσα και Μαθηματικά

- Ανάγνωση
- Άρθρωση
- Γραπτός λόγος
- Κατανόηση
- Μαθηματικά

Η γρήγορη διάγνωση και η εμπειριστατωμένη αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών έχουν καθοριστική σημασία για την ορθή αντιμετώπιση, γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό νωρίτερα, για να αποφεύγεται η ανάπτυξη στα παιδιά ψυχικών διαταραχών, που γι' αυτές συνήθως καταφεύγουν οι γονείς στις ψυχιατρικές υπηρεσίες όπου τυχαία γίνεται και η διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας (<http://www.eduportal.gr/>).

1.8. Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα μεγάλο και ιδιαίτερα σημαντικό θέμα, γιατί, ακόμα και στις περιπτώσεις που μια μαθησιακή δυσκολία δεν εξαφανίζεται, έχει αποδειχθεί ότι αν δοθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες και ευκαιρίες, μειώνονται οι αρνητικές επιπτώσεις του προβλήματος στην ακαδημαϊκή και γενικότερη εξέλιξη του ατόμου.

Η πολλαπλή αιτιολογική προέλευση και η πολυμορφία των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλουν, για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, με συμπεριφοριστικές, κοινωνικογνωστικές και γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Σακκάς Β., 2002), γι' αυτό και είναι απαραίτητη η σταθερή, διαρκής και συντονισμένη συνεργασία πολλών ειδικών (ψυχολόγων, ιατρών και άλλων ειδικών θεραπειών). Η εξελικτική φύση των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλει την αντιμετώπισή τους ήδη από την προσχολική ηλικία. Έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερα μεγάλες δυνατότητες να μαθαίνουν και περισσότερο στις μικρές ηλικίες που η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι μεγαλύτερη.

Η θεραπευτική παρέμβαση κατά την προσχολική ηλικία στοχεύει στη μείωση των αναπτυξιακών προβλημάτων που θέτουν το παιδί σε «επικινδυνότητα» για εμφάνιση, στη σχολική ζωή μαθησιακών δυσκολιών. Τα προβλήματα αυτά αναφέρονται κυρίως στην κινητική και γλωσσική ανάπτυξη επομένως, τα προγράμματα ειδικής βοήθειας στην προσχολική ηλικία πρέπει να περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων στον κινητικό και γλωσσικό τομέα. Υπάρχουν δεδομένα που υποστηρίζουν την άποψη ότι η έγκαιρη αναγνώριση παιδιών σε «επικινδυνότητα» και η πρόωπη έναρξη θεραπευτικής βοήθειας έχουν θετικά αποτελέσματα και πιο συγκεκριμένα *«βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών, προλαβαίνουν την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων που επιβαρύνουν την πρωτογενή δυσκολία, προσφέρουν σημαντικά οικονομικά οφέλη στην κοινωνία...»*. Παρόμοια δεδομένα βγαίνουν και από το πρόγραμμα Head Start (Μαρκοβίτης Μ., - Τζουριάδου Μ., 1991), το οποίο περιλαμβάνει παιδιά χαμηλών οικονομικών στρωμάτων και στοχεύει στη βελτίωση της σωματικής υγείας, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, της στάσης - σχέσης των γονιών με τα παιδιά και των νοητικών τους δυνατοτήτων. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι παιδιά που εντάχθηκαν και ακολούθησαν το πρόγραμμα είχαν αργότερα μικρότερη ανάγκη για ειδική εκπαίδευση, λιγότερες προστριβές με τη νομοθεσία, καθώς επίσης και υψηλότερες αναλογίες εργασίας.

Οι κατευθυντήριες αρχές και τεχνικές των θεραπευτικών προγραμμάτων είναι ωφέλιμες, ενώ ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ψυχοκοινωνική προσέγγιση. Τη βάση της θεραπευτικής δουλειάς αποτελεί η συμμετοχή των γονιών. Ένα από τα βασικά πορίσματα του προγράμματος Head Start, είναι ότι η εργασία γίνεται πιο αποτελεσματική όταν συμμετέχει η οικογένεια του παιδιού. Τέλος, η συνεισφορά των ειδικών, ιδιαίτερα του παιδίατρου και του παιδαγωγικού προσωπικού των φορέων προσχολικής αγωγής, στην ηλικία αυτή μπορεί να είναι καθοριστική.

Όσον αφορά τη θεραπευτική βοήθεια, στη σχολική ηλικία αρχίζει ουσιαστικά μετά από ένα ή και περισσότερα χρόνια σχολικής φοίτησης, με τη διαμόρφωση και προσαρμογή του θεραπευτικού - παιδαγωγικού προγράμματος που επιλέχτηκε ως το πιο κατάλληλο, ανάλογα με την περίπτωση που αντιμετωπίζεται από το θεραπευτή παιδαγωγό. Επίσης υπάρχουν ορισμένες κατευθυντήριες αρχές, οι οποίες πιστεύεται πως πρέπει να εμπεριέχονται στα θεραπευτικά προγράμματα για την ανάγνωση και γραφή, έτσι ώστε να βοηθούν στην καλύτερη εφαρμογή και αποτελεσματικότητα.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα, δημιουργούν και πολλά δευτερογενή προβλήματα (όπως προβλήματα συμπεριφοράς) στο παιδί και κυρίως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση, ενοχές, θλίψη και ένα αόριστο αίσθημα θυμού. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η επέμβαση σε ψυχολογικό επίπεδο με ανάλογη υποστήριξη του παιδιού και σε κοινωνικό, για την αποδοχή του παιδιού και την παραδοχή του προβλήματος, χωρίς αρνητικές διασυνδέσεις.

Η ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση θα συμπεριλάβει το ίδιο το παιδί, την οικογένειά του, το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον. Η οικογένεια είναι αυτή από την οποία θα αρχίσει η ψυχοκοινωνική εργασία, η οποία δε θα είναι αποτελεσματική, αν οι ειδικοί που θα την αναλάβουν αγνοούν, υποτιμούν ή αδιαφορούν για την ψυχολογική κατάσταση των γονιών. Στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής αντιμετώπισης, το παιδί και ο έφηβος αντιμετωπίζονται (Πολυχρόνη Φ.,- Χατζηχρήστου Χ.,- Μπίμπου Α., 2006, Μαρκοβίτης Μ.,- Τζουριάδου Μ., 1991) πολύπλευρα και πολύμορφα, με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτονται και οι ίδιοι σαν σύνολο και το περιβάλλον τους συνολικά. Επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού και η συνεργασία του στο σχεδιασμό του θεραπευτικού προγράμματος. Παρακολουθεί την πορεία του, βλέπει την πρόοδο, εισπράττει την αναγνώριση και βιώνει την ικανοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο διατηρείται και ενισχύεται το κίνητρο για συνέχιση της προσπάθειάς του. Σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών που οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε υπερκινητικότητα, έχουν χρησιμοποιηθεί φάρμακα με μεγάλη επιτυχία (Σακκάς Β., 2002).

1.8.1. Προγράμματα ειδικά για την ανάγνωση

Για τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης, υπάρχει η αντίληψη ότι έχουν διαφορετικά πρότυπα ικανοτήτων και αδυναμιών. Τα προγράμματα που διαμορφώθηκαν στοχεύουν στη βελτίωση των αδυναμιών με τη χρήση και ενίσχυση των ικανοτήτων. Άλλα απ' αυτά δίνουν έμφαση στην οπτική δίοδο όπως των Gillingham & Stillman, ενώ άλλα στην ακουστική, όπως Hegge, Kirk and Kirk.

Το θεραπευτικό πρόγραμμα Gillingham & Stillman άρχισε και αναπτύσσεται από το 1936 και βασίστηκε στη θεωρία του. Απευθύνεται σε παιδιά με χαρακτηριστική δυσκολία στην ανάγνωση (δυσλεξία) και μεταφορά τους στη γραφή. Είναι κατάλληλο για παιδιά από τη Γ' μέχρι την ΣΤ' δημοτικού. Στηρίζεται στη στενή σχέση ακουστικών, οπτικών και κιναισθητικών στοιχείων που υπεισέρχονται στην ανάγνωση. Η διδασκαλία ξεκινά από τα

γράμματα και συνεχίζει με συλλαβές, λέξεις, προτάσεις. Έχει δεχθεί κριτική για τη δυσκαμψία του, την έλλειψη εννοιολογικού υλικού και για το ότι καλλιεργεί κυρίως τη μηχανική και όχι την λειτουργική ανάγνωση. Το θεραπευτικό πρόγραμμα των Hegge, Kirk and Kirk (1970) μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο σε παιδιά με ειδική δυσκολία στην ανάγνωση. Είναι μέθοδος φωνητική – γραφική - προφορική. Αναπτύχθηκε στη δεκαετία του '30 και βασίζεται σε συγκεκριμένο φθόγγων και κινητικών εμπειριών· η θεραπευτική πορεία ακολουθεί τέσσερα στάδια με προοδευτική δυσκολία. Αρχίζει από συνδυασμούς γραμμάτων που παρουσιάζονται προφορικά και γραπτά. Στη συνέχεια διδάσκονται συνδυασμοί γραμμάτων και λέξεις από τυπωμένο λόγο. Στο τρίτο στάδιο δίνονται πολυπλοκότερες λέξεις και προτάσεις, ενώ στο τέταρτο δίνεται έμφαση σε λέξεις που περιέχουν φθόγγους, τους οποίους τα παιδιά συγχέουν (Μακρογιάννη, 2006).

Πρόγραμμα: Διάβασμα σε ζεύγη

Πρόκειται για το πιο διαδεδομένο συνεργατικό πρόγραμμα, (Πολύχρονη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2006), στόχος του οποίου είναι η αύξηση της ακρίβειας και της ευχέρειας στην ανάγνωση. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, το παιδί επιλέγει ένα κείμενο ή βιβλίο κατάλληλο για την ηλικία του και μαζί με τον εκπαιδευτικό, το γονέα ή άλλο εθελοντή ξεκινούν να διαβάζουν δυνατά. Ο ειδικός ακολουθεί το ρυθμό του παιδιού (πιο αργά όταν αυτό δυσκολεύεται κάπου), ενώ μπορεί να δείχνει και τις λέξεις. Αν το παιδί δε διαβάσει μια λέξη, τη δείχνει και ενθαρρύνεται να δοκιμάσει πάλι. Η ανάγνωση δε σταματά, προκειμένου να ελεγχθεί αν το παιδί μπορεί να διαβάσει μόνο του. Όταν το παιδί δώσει κάποιο σήμα (π.χ. χτυπώντας το βιβλίο), ο ειδικός σταματά να διαβάζει, επικροτεί το παιδί για το σήμα, το αφήνει να διαβάσει μόνο του και ενισχύει κάθε σωστή προσπάθεια. Αν το παιδί κάνει κάποιο λάθος, του επισημαίνεται η λέξη και ενθαρρύνεται να ξαναδοκιμάσει. Η καθημερινή εξάσκηση είναι απαραίτητη. Το ιδανικό είναι η καθ' αυτό εξάσκηση να διαρκεί 15 λεπτά. Όσον αφορά την κατανόηση, συνδέεται στενά με τις εξελικτικές διαταραχές του λόγου, οι οποίες και αποτελούν ίσως την ανθεκτικότερη μορφή μαθησιακών δυσκολιών. Η βελτίωση των δυσκολιών οργάνωσης, λεξιλογίου και χρήσης, τόσο προφορικά, όσο και γραπτά, αποτελούν τον στόχο της θεραπευτικής παιδαγωγικής. Για καλύτερα αποτελέσματα, από τη μέχρι τώρα εμπειρία θεωρείται αναγκαία η μακρόχρονη, σταθερή και συχνή εφαρμογή του κάθε προγράμματος όπου χρησιμοποιούνται τεχνικές βασισμένες στις κοινές εμπειρίες λόγου του κάθε παιδιού. Κάποιες γενικές τεχνικές, χρήσιμες για όλες τις περιπτώσεις είναι οι ακόλουθες:

1. Τεχνική ερωτήσεων - απαντήσεων.
2. Τεχνική εκπαίδευσης με βάση λέξεις - κλειδιά όπως: πρώτο - δεύτερο ή έτσι ώστε, επειδή, όταν, πριν - τώρα - μετά, κ.α.
3. Τεχνική κατασκευής και χρήσης κειμένου για ένα θέμα με βάση σειρά ερωτήσεων που δίνονται από πριν.

Μια διδακτική προσέγγιση που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν (Κανδαράκης Α.Γ., 2004) είναι η εξής:

1. Σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου από το μαθητή με την υποχρέωση να υπογραμμίσει τις λέξεις ή τις φράσεις που δεν κατανοεί,
2. Συζήτηση και ερμηνεία των δυσνόητων σημείων του κειμένου,
3. Απαντήσεις στα ερωτήματα (από τους μαθητές), που; πότε; ποιοι; γιατί; Πώς αισθάνονταν οι ήρωες; Πώς φαντάζομαι τους ήρωες; Πώς αισθανόμουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης;
4. Χωρισμός του κειμένου σε παραγράφους,
5. Σημείωση των λέξεων - κλειδιών.

Τέλος η περίληψη του κειμένου αποτελεί σημαντικό ρόλο για την κατανόηση, καθώς βασίζεται στην κριτική επιλογή των κύριων ιδεών του κειμένου και στον αποκλεισμό των λιγότερων σημαντικών σημείων (Παντελιάδου Σ, 2000).

Όσον αφορά τις αδυναμίες στην αριθμητική σκέψη, αυτές δυσκολεύουν το άτομο όχι μόνο επαγγελματικά, αλλά και σε πολλές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Στη θεραπευτική διδασκαλία των μαθηματικών είναι χρήσιμες οι παρακάτω αρχές (Μαρκοβίτης Μ., - Τζουριάδου Μ., 1991): Εδραίωση ετοιμότητας για την εκμάθηση των μαθηματικών, παροχή επαρκών ευκαιριών για την εξάσκηση και επανάληψη και γενίκευση σε νέες καταστάσεις.

Για την εκμάθηση των αριθμητικών πράξεων χρησιμοποιούνται προβλήματα από οικείες καθημερινές καταστάσεις. Στην περίπτωση δυσκολιών μαθηματικού συλλογισμού η επικρατούσα διδακτική διαδικασία είναι αυτή της επίλυσης προβλημάτων. Το National Council of Teachers of Mathematics υποστήριξε ότι η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων αποτελεί την κορυφαία προτεραιότητα στη διδασκαλία των μαθηματικών. Προκειμένου τα

παιδιά να κατακτήσουν τη διαδικασία αυτή πρέπει να διδαχθούν τις εξής στρατηγικές μάθησης (Μαρκοβίτης Μ., - Τζουριάδου Μ., 1991):

1. Να διαβάζουν το πρόβλημα φωναχτά,
2. Να λένε τη σκέψη του προβλήματος,
3. Να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τα αναμενόμενα αποτελέσματα,
4. Να εκτιμούν τη λύση,
5. Να κάνουν τους υπολογισμούς και
6. Να επαληθεύουν το αποτέλεσμα.

Οι θεραπευτικές αυτές τεχνικές δεν αρκούν μόνες τους για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Γίνονται ουσιαστικές και αποτελεσματικές στα χέρια του κατάλληλου παιδαγωγού, πράγμα που συνεπώς εξαρτάται από την εκπαίδευση, την εμπειρία, αλλά και την προσωπικότητά του.

Κεφάλαιο 2 – Η δυσλεξία

2.1. Ιστορική αναδρομή – ορισμός της δυσλεξίας

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ο όρος «*Legasthenie*», για να δηλώσει μια αδυναμία που εκδηλωνόταν με ορισμένα λάθη στο λόγο και ξεχώριζε από μίαν άλλη μορφή δυσλεξίας, την οποία θεωρούσαν κληρονομική και μη εξαρτημένη από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον.

Η ετυμολογική ρίζα του όρου «*Legasthenie*» βρίσκεται στη λατινική λέξη «*lego*» που σημαίνει «διαβάζω» και στην ελληνική «ασθένεια» που σημαίνει εξασθένηση (Δράκος Γ.Δ., 2003).

Το 1886 την όρισαν ως μερική ιδιοτεία. Επιστήμονες από πολλές ειδικότητες, όπως γιατροί, παιδαγωγοί, κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι, ερεύνησαν το φαινόμενο κάνοντας πιθανές αιτίες. Θεωρώντας την απώλεια της αναγνωστικής ικανότητας, στους ηλικιωμένους, ως αποτέλεσμα ανωμαλίας, την ονόμασαν «*αλεξία*». Αργότερα άρχισαν να διαπιστώνουν τις δυσκολίες που παρουσίαζαν τα παιδιά όσον αφορά τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και έδωσαν στο φαινόμενο αυτό την ονομασία «*λεξική τύφλωση*» (Morgan 1896, στο Luchsinger R., 1970). Σε αυτόν τον ορισμό οδηγήθηκαν κάνοντας το συλλογισμό ότι πρόκειται για εγκεφαλική ανωμαλία, γιατί, παρά την οπτική τους ικανότητα, τα παιδιά έδειχναν ότι είναι τυφλά σε κάτι γραπτό.

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα διαπίστωσαν ότι στα φαινόμενα της δυσλεξίας δεν μπορεί να καθοριστεί απόλυτα η αιτία, γι' αυτό και θεώρησαν τη δυσλεξία ως κληρονομική. Από το 1900, και μετά από πολλές εμπειρικές έρευνες, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί προσπάθησαν να διαφωτίσουν το φαινόμενο. Οι εμπειρικές αυτές έρευνες απέδειξαν ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη δυσλεξία, αλλά πολύμορφη ανωμαλία στην ανάγνωση και στην ορθή γραφή με πολυποίκιλη αιτιολογία και συμπτωματολογία (Waltin 1974, στο Kanter O.G., 1981).

Στην αγγλική βιβλιογραφία, και για λόγους αντιδιαστολής από τον όρο «επίκτητη δυσλεξία», ο όρος «*δυσλεξία*» προσδιορίζεται εμπρόθετα από τα επίθετα «*ιδιοσυστασιακή*» (constitutional), ή «*εξελικτική*» (developmental), ή «*ειδική*» (specific), ενώ κατά τον Eisenberg (1962), ο προσδιορισμός «*ειδική*» δηλώνει μία ιδιοπαθή κατάσταση, η αιτία της οποίας είναι άγνωστη. Στην πράξη, οι όροι «*ειδική δυσλεξία*», «*εξελικτική δυσλεξία*» και «*ειδική εξελικτική δυσλεξία*» χρησιμοποιούνται εναλλάξ με την ίδια έννοια (Πόρποδας Κ.Δ., 1997).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ο καθορισμός ενός ενιαίου όρου και, κατά συνέπεια, η διατύπωση ενός γενικά αποδεκτού ορισμού της δυσλεξίας δεν ήταν εύκολο θέμα. Ωστόσο, η «ερευνητική ομάδα για τη δυσλεξία και το διεθνή αναλφαβητισμό της διεθνούς ομοσπονδίας νευρολογίας» (η οποία είναι ένα διεθνές σώμα αποτελούμενο από ειδικούς της νευρολογίας, παιδιατρικής, ψυχολογίας και παιδαγωγικής) στο συνέδριο του Ντάλλας (Τέξας) τον Απρίλιο του 1968, διατύπωσε δύο ορισμούς (έναν για τη δυσλεξία και έναν για την «ειδική εξελικτική» δυσλεξία), τους οποίους πρότεινε για γενική αποδοχή. Σύμφωνα με τους ορισμούς αυτούς, το πρόβλημα της δυσλεξίας ορίστηκε ως εξής:

Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις, αποτυχαίνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες.

Ειδική εξελικτική δυσλεξία είναι η διαταραχή των παιδιών που εκδηλώνεται ως μία δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα, παρά τις νοητικές τους ικανότητες, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη θετική κοινωνικο – πολιτιστική κατάσταση. Η ανωμαλία αυτή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών σύμφυτης, και ως ένα βαθμό απροσδιόριστης, αιτιολογίας.

Η δυσλεξία είναι μια εφόρου ζωής πρόκληση, για το άτομο με την ειδική αυτή διαταραχή, η οποία δεν εξαφανίζεται, αλλά οι δυσκολίες που προκαλεί μπορούν να υπερκινηθούν μέσω διαφόρων στρατηγικών αντιμετώπισης (Peer, L., Reid, G, 2003).

Τι είναι και τι δεν είναι η δυσλεξία, λοιπόν;

Αυτά που θα μπορούσε να πει κάποιος ότι δεν είναι δυσλεξία είναι τα εξής (<http://www.noesi.gr/book/syndrome/dyslexia>):

- Δεν είναι παθολογική κατάσταση.
- Δεν είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικής ή νευρικής βλάβης.
- Δεν προκαλείται εξαιτίας κάποιας δυσπλασίας του εγκεφάλου.
- Δεν είναι αποτέλεσμα δυσπλασίας των έσω ώτων ή των οφθαλμικών βολβών.

Αυτά που θα μπορούσε να πει κάποιος για το φαινόμενο της δυσλεξίας:

- Είναι μία κατάσταση λειτουργική.

- Είναι ένα είδος αποπροσανατολισμού.
- Είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος σκέψης.
- Είναι ένα ταλέντο της αντίληψης, ένα χάρισμα.

2.2. Τύποι δυσλεξίας

Η δυσλεξία ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στην επίκτητη και ειδική ή εξελικτική δυσλεξία.

Επίκτητη δυσλεξία: Ο όρος αυτός αφορά άτομα που ενώ είχαν κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας, απέκτησαν δυσκολία ή ανικανότητα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, εξαιτίας εγκεφαλικών βλαβών (Αναστασίου Δ., 1998). Οι εγκεφαλικές βλάβες ήταν αποτέλεσμα εγκεφαλικών τραυματισμών στην πλευριο- κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου (Πόρποδας Κ.Δ., 1997), αρρωστίων και μολύνσεων (Pumfrey, P.D., Reason, Rea., 1998). Έχουν αναφερθεί διάφοροι τύποι επίκτητης δυσλεξίας, όπως η *βαθιά δυσλεξία*, η *επιφανειακή δυσλεξία*, η *φωνολογική δυσλεξία*, η *άμεση δυσλεξία* και η *συλλαβικού τύπου δυσλεξία* (Αναστασίου Δ., 1998).

Βαθιά δυσλεξία: Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα άτομο με αυτού του τύπου δυσλεξία είναι τα εξής (Αναστασίου Δ., 1998):

1. Κάνουν οπτικά λάθη, δηλαδή τα λάθη που κάνει ο αναγνώστης θεωρώντας ένα γράμμα ή μία λέξη για μια άλλη (π.χ. /φ/ για /ψ/, πατρίδα - παρτίδα).
2. Κάνουν παράγωγα λάθη (π.χ. κολυμπώ - κολυμβητής).
3. Κάνουν σημασιολογικά λάθη στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (π.χ. δέντρο αντί δάσος).
4. Διαβάζουν με δυσκολία αφηρημένες λέξεις.

Επιφανειακή δυσλεξία: Στα άτομα με επιφανειακή δυσλεξία παρατηρούνται τα εξής:

1. Διαβάζουν μεγαλόφωνα λέξεις με ομαλή ορθογραφία.

2. Διαβάζουν αρκετά καλά τις ψευδολέξεις.
3. Δυσκολεύονται στην ανάγνωση λέξεων με ανώμαλη ορθογραφία. (π.χ. στην ανάγνωση της λέξης γαυγίζω μπορεί να διαβάσει γά-υγίζω).
4. Κάνουν τόσο φωνημικά όσο και οπτικά λάθη.

Φωνολογική δυσλεξία: Τα άτομα με φωνολογική δυσλεξία παρουσιάζουν τα παρακάτω:

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

Άμεση δυσλεξία: Τα άτομα με άμεση δυσλεξία μπορούν:

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

Λεκτικού τύπου ή γράμμα δυσλεξία. Τα άτομα αυτά δεν μπορούν:

1. Να αναγνωρίσουν τις λέξεις ως ένα σύνολο ή να τις διαβάσουν συλλαβικά.
2. Να αναγνωρίζουν ατομικά γράμματα.
3. Να διαβάζουν τη λέξη γράμμα-γράμμα, ένα κάθε φορά, ώστε μετά να προφέρουν τη λέξη ως σύνολο.

Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία

Η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία μπορεί να διακριθεί σε δύο τύπους με βάση τις δυσκολίες που παρουσιάζει το δυσλεξικό άτομο: την οπτική και την ακουστική δυσλεξία (Πόρποδας Κ.Δ., 1997).

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

1. Δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων.
2. Δυσκολία στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών.
3. Αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα.
4. Συγκεκριμένη κατανόηση των γραπτών συμβόλων.
5. Δυσκολία στη διάκριση λέξεων ή γραμμάτων που έχουν οπτική ομοιότητα ή καθρεφτική αντιστοιχία.
6. Συνήθως αντιμετωπίζουν τις λέξεις σαν 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 διαβάζουν ακόμα και τις 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:** Αυτός ο τύπος δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από ένα έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να αναπαριστά στο νου του, τους ξέχωρους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, να προβαίνει σε μίξη - σύνθεση ήχων, να κατονομάζει πρόσωπα και πράγματα και να τηρεί την ακουστική ακολουθία, η οποία συνδέεται με τη δυνατότητα απομνημόνευσης συναφών πληροφοριών, τηρώντας τη σωστή τους διάταξη και σειρά (Στασινός Δ., 1999).

Συνεπώς το δυσλεκτικό παιδί αυτής της κατηγορίας παρουσιάζει δυσκολίες (Πόρποδας Κ.Δ., 1997):

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

Πρέπει σε αυτό το σημείο, να επισημανθεί ότι η ακουστική δυσλεξία ελάχιστα έχει να κάνει με την ακουστική οξύτητα του παιδιού. Έτσι με την βοήθεια ακοομετρικών τεστ, έχει αποδειχθεί ότι τα περισσότερα παιδιά με αυτού του τύπου δυσλεξία, έχουν κανονική ακοή (Στασινός Δ., 1999).

Η απόδοση του ακουστικά δυσλεξικού παιδιού στην γραφή - ορθογραφία είναι χαμηλή και μάλιστα κατώτερη από την αναγνωστική του επίδοση (Πόρποδας Κ.Δ., 1997). Επειδή το παιδί με ακουστική δυσλεξία δεν μπορεί να αναγνωρίζει μικρές διαφορές μεταξύ ήχων, που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα, δεν είναι κατ' ακολουθία, σε θέση να συνδέει ειδικούς ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα. Αυτές οι δυσκολίες μπορούν να διαπιστωθούν όταν ζητηθεί από ένα παιδί με ακουστική δυσλεξία να γράψει ένα κείμενο, που θα του υπαγορεύει κάποιος. Τα άτομα αυτά δεν είναι σχεδόν ποτέ σίγουρα ότι ακούν σωστά λέξεις ή φράσεις ενός κειμένου, γι' αυτό αισθάνονται την ανάγκη για επανάληψη της υπαγόρευσης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ένα παιδί με δυσλεξία αυτού του τύπου, στην καλύτερη περίπτωση χρειάζεται 3 - 5 λεπτά της ώρας για να γράψει καθ' υπαγόρευση μια απλή πρόταση (Στασινός Δ., 1999).

Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως αμιγείς περιπτώσεις του καθενός από αυτούς τους δύο τύπους της δυσλεξίας είναι σχεδόν αδύνατο να υπάρξουν. Το πιθανότερο είναι ότι σε κάθε περίπτωση δυσλεκτικού ατόμου συνυπάρχουν και οι δύο περιπτώσεις. Η κατηγορία αυτή έχει ονομαστεί μικτή δυσλεξία (Πόρποδας Κ.Δ., 1997).

2.3. Συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας

Η συχνότητα επί του μαθηματικού πληθυσμού κυμαίνεται από 3-15%. Ψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται σε κοινωνικά αποστερημένες ομάδες. Επίσης αναφέρεται μεγαλύτερη συχνότητα στις δυτικές κοινωνίες (Κασσωτάκη - Μαριδάκη Α., 2009). Η αναλογία αγοριών - κοριτσιών κυμαίνεται από 3 - 4 : 1. Σε έρευνα που έγινε (Μαρκοβίτης

M., - Τζουριάδου M., 2001) στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού διαπιστώθηκαν, ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας των δυσκολιών, τα παρακάτω ποσοστά:

Σοβαρές δυσκολίες: μεγαλύτερη συχνότητα στην Α΄ και Γ΄ τάξη (13 και 15% αντίστοιχα), μείωση κατά 50% στη Β΄ τάξη (7%) και μεγάλη υποχώρηση στη Δ΄ τάξη όπου το ποσοστό σταθεροποιείται στο 4%.

Ήπιες δυσκολίες: μεγαλύτερη συχνότητα στις Β΄ και Γ΄ τάξεις (13 και 33% αντίστοιχα). Στην Α΄ και Δ΄ το ποσοστό είναι χαμηλότερο, στα ίδια περίπου επίπεδα (22 και 20% αντίστοιχα).

Σε σχέση με το φύλο τα κορίτσια εμφανίζουν μικρότερο ποσοστό σοβαρών δυσκολιών στις τρεις πρώτες τάξεις. Στη Δ΄ δημοτικού τα ποσοστά αγοριών - κοριτσιών βρίσκονται στα ίδια επίπεδα. Οι ήπιες δυσκολίες εμφανίζονται σε χαμηλότερο ποσοστό στα κορίτσια, σε όλες τάξεις.

2.4. Βασικές ικανότητες των ατόμων με δυσλεξία

Ακούγοντας τη λέξη δυσλεξία το πρώτο πράγμα που σκέφτεται κανείς είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα παιδί στο σχολείο. Είναι αποδεκτό σχεδόν από όλους ότι είναι μια μορφή μαθησιακής δυσκολίας αλλά αυτή είναι μόνο η μια πλευρά της.

Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικής ή νευρικής βλάβης, ούτε προκαλείται εξαιτίας κάποιας δυσπλασίας του εγκεφάλου, των αυτιών ή των ματιών. Είναι προϊόν της σκέψης και ένας ιδιαίτερος τρόπος αντίδρασης στο αίσθημα της σύγχυσης. Η νοητική λειτουργία που την προκαλεί είναι μια φυσική ικανότητα, κάτι το ιδιαίτερο που εξυψώνει το άτομο. Όλοι οι δυσλεξικοί δεν αναπτύσσουν τα ίδια ταλέντα, έχουν όμως όλοι κάποια κοινά πνευματικά χαρακτηριστικά (Ronald D. Davis, 1992) :

- Μπορούν να χειρίζονται την ικανότητα του εγκεφάλου να δημιουργεί και να διαφοροποιεί αυτά που αντιλαμβάνεται.
- Έχουν πολύ αυξημένη συνείδηση του περιβάλλοντος τους.
- Είναι πιο περίεργοι απ' το μέσο άτομο.
- Είναι πολύ δημιουργικοί.
- Είναι εφευρετικοί.

- Σκέφτονται κυρίως με εικόνες παρά με λέξεις. (Η εικονική τους σκέψη είναι 400 με 2000 φορές πιο γρήγορη από αυτή των ανθρώπων που σκέφτονται λεκτικά.).
- Είναι εξαιρετικά διαισθητικοί και διορατικοί.
- Σκέφτονται και αντιλαμβάνονται πολυδιάστατα (χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους).
- Μπορούν να βιώνουν τη σκέψη ως πραγματικότητα.
- Έχουν ζωνρή φαντασία.
- Έχουν έφεση στις τέχνες, την υποκριτική, τη μουσική, τον αθλητισμό, την αφήγηση, τις πωλήσεις, τις επιχειρήσεις, τη διακόσμηση, την οικοδόμηση, ή την εφαρμοσμένη μηχανική.
- Μαθαίνουν καλύτερα μέσω της εμπράγματης εμπειρίας, των παρουσιάσεων, του πειραματισμού, της παρατήρησης, και των οπτικών βοηθημάτων
- Έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, όμως μπορεί να μην έχουν καλή επίδοση στις ακαδημαϊκές εξετάσεις. Αποδίδουν καλά στις προφορικές εξετάσεις αλλά όχι στις γραπτές.

Διάσημοι δυσλεκτικοί ήταν ο Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι, ο Άλμπερτ Αϊνστάιν, ο Ουίνστον Τσόρτσιλ, ο Γουόλτ Ντίσνεϊ και είναι η Γούπι Γκόλντμπεργκ, ο Κουέντιν Ταραντίνο, ο Μπιλ Γκέιτς κ.α. Οι ικανότητες που προαναφέρθηκαν, αν δεν καταπιεστούν, ανατραπούν ή καταστραφούν από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς, καταλήγουν σε δύο χαρακτηριστικά: ευφυΐα ανώτερη του φυσιολογικού και ασυνήθιστα δημιουργικά ταλέντα, όπως για τον Αϊνστάιν ήταν η φυσική και για τον Ντίσνεϊ η τέχνη.

2.5. Τομείς της γλώσσας στους οποίους εμφανίζεται η δυσλεξία

Η δυσλεξία εμφανίζεται στα εξής τέσσερα λειτουργικά επίπεδα της γλώσσας:

- Στο φωνολογικό επίπεδο εμφανίζεται ως σοβαρό έλλειμμα στην ολοκλήρωση του φωνολογικού συστήματος του παιδιού, με συνέπεια δυσκολίες στο μηχανισμό κωδικοποίησης και δημιουργίας φωνολογικών και αρθρωτικών προτύπων.
- Στο μορφολογικό εμφανίζεται ως αδυναμία σύνδεσης μορφής και σημασίας. Στον προφορικό λόγο, το δυσλεξικό παιδί δεν μπορεί να συνδέσει τις μορφές των κλιτών λέξεων κυρίως με τη σημασία τους. Στο γραπτό λόγο δεν μπορεί να συνδέσει τη γραφή της λέξης με

τη σημασία που η λέξη αποκτά εξαιτίας της γραφής της (Vogel A., 1977, Pierangelo R., - Giuliani G., 2006).

- Στο συντακτικό επίπεδο το παιδί δυσχεραίνεται στην σύνταξη της γλώσσας, μη μπορώντας να εφαρμόσει τους συντακτικούς κανόνες και στο να αντιληφθεί τη συντακτική δομή. Το πρόβλημα αντιμετωπίζεται στη σχέση της βαθιάς δομής του λόγου και της επιφανειακής, δηλαδή στους μετασχηματισμούς (Vogel A., 1977).
- Στο σημασιολογικό επίπεδο το δυσλεξικό παιδί δυσκολεύεται να συνδέσει την ακουστική και γραφημική εικόνα της λέξης ή της πρότασης με τη σημασία της, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για αφηρημένες διατυπώσεις γενικού περιεχομένου (Wiing H., & Semel E., 1975).

2.6. Δυσκολίες γενικής συμπεριφοράς παιδιών με δυσλεξία

Αναλυτικότερα στο βιβλίο του «Δυσλεξία» ο Κ.Δ. Πόρποδας διακρίνει σε τρεις κατηγορίες τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας (Πόρποδας Κ.Δ., 1997):

- Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς.
- Χαρακτηριστικά της ανάγνωσης.
- Χαρακτηριστικά της γραφής - ορθογραφίας.

Τα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ενός δυσλεξικού παιδιού είναι τα εξής:

1. Δυσκολία στη διάκριση αριστερού - δεξιού.
2. Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο μάτι – χέρι - πόδι.
3. Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης.
4. Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
5. Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.
6. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου (χθες – σήμερα - αύριο, φέτος - πέρυσι - του χρόνου, πριν – τώρα - μετά). (Κουράκης Ι.Ε., 1997).
7. Δυσκολία στην εκτέλεση κινήσεων που απαιτούν ισορροπία (π.χ. σε σανίδα).
8. Δυσκολία στην εκτέλεση κινήσεων που απαιτούν συντονισμό ή ακολουθία κινήσεων (βηματισμός, χορός, δέσιμο κορδονιών).

9. Δυσκολία αίσθησης του ρυθμού (Ανανίδου Ε., - Καζαντζίδου Λ., 2000).
10. Δυσκολία στην επανάληψη των πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.
11. Ενδεχόμενη οπτικό - αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στην διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη.
12. Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.
13. Προβλήματα προσανατολισμού (σύγχυση των εννοιών πάνω - κάτω, δεξιά - αριστερά, μπροστά - πίσω, ανατολή - δύση, βορράς - νότος). Έτσι, δυσκολεύονται να μάθουν την ώρα γιατί δεν μπορούν να διακρίνουν την κατεύθυνση του ωροδείκτη και λεπτοδείκτη και την διαφορά τους (ποιος δείχνει, τι) (Στασινός Δ., 1999).

2.7. Χαρακτηριστικές δυσκολίες της γραφής

- Προβλήματα στη μεταφορά της σκέψης σε γραπτό λόγο.
- Ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί (Πόρποδας Κ.Δ., 1997).
- Δυσκολία στη φωνολογική αποκωδικοποίηση.
- Αδυναμία στην αποκωδικοποίηση και αναγνώριση του αριθμού των συλλαβών σε μια λέξη.
- Δυσκολία στην οπτική αναγνώριση των λέξεων (Kim H., 2004).
- Αποτυχημένη ακουστική - οπτική επεξεργασία χωρίς να υπάρχουν ελλείμματα ακοής - όρασης.
- Αποτυχία του να κατανοήσουν ότι τα γράμματα αποτελούν μονάδα της γλώσσας. (Pierangelo R., 2006).
- Πολλά ορθογραφικά λάθη, ακόμα και σε λέξεις που έχουν συστηματικά διδαχθεί.
- Απαλοιφή (απούνι αντί σαπούνι), πρόσθεση (μπελέ αντί μπλε), αντικατάσταση (τέλω αντί θέλω), αντιμετάθεση γραμμάτων (εφέλαντας αντί ελέφαντας), συλλάβων ή και λέξεων (Μιχελογιάννης Ι., - Τζενάκη Μ., 2000).
- Καθρεπτική γραφή (Μαυρομμάτη Δ., 1995).
- Ανάποδη φορά γραφής.
- Κακογραφία, ακαταστασία γραφής, κατάργηση διαστημάτων.
- Παρεμβολή κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
- Σπάνια χρήση τονισμού ή τονισμός σε τυχαία επιλεγόμενες συλλαβές.

- Σύγχυση αρχής και τέλους -φωνημικά όμοιων- βραχέων λέξεων.
- Ελλιπής ευθυγράμμιση των λέξεων κατά τη γραφή.
- Γραμματικά λάθη όσον αφορά χρόνους και φωνές ρημάτων.
- Άσκοπη ή άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων (Κουράκης Ι.Ε., 1997, Φλωράτου Μ.Μ., 2009).
- Δυσανάγνωστο και αργό γράψιμο.
- Δυσκολία στο να αντιστοιχούν με ευχέρεια φωνήματα και γραφήματα.
- Συγγέουν αλφαβητικά ή αριθμητικά σύνολα που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους (π.χ. δ,σ.β,ρ).
- Σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν όσον αφορά το σχήμα, τη φορά γραφής τους, τον ήχον τους και τη μορφή (β, λ, ε, φ, δ, ξ). (Μάρκου Σ., 1998).
- Σύγχυση γραμμάτων που δεν παρουσιάζουν ομοιότητες.
- Παρουσιάζουν δείγματα τηλεγραφικής γραφής.
- Δυσκολία στη γραφή πολυσύλλαβων λέξεων.
- Δυσκολία στη γραφή καθ' υπαγόρευση.
- Χαοτική γραφή όταν αντιγράφουν και εμφάνιση σχετικών κινητικών δυσκολιών.
- Αντίφαση ανάμεσα στην κατανόηση και την εφαρμογή κανόνων γραμματικής και ορθογραφίας, δηλαδή μπορούν να μάθουν ένα κανόνα αλλά όχι να τον εφαρμόσουν (Στασινός Δ., 1999).

2.8. Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ανάγνωσης

Ένα δυσλεξικό παιδί κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, κάνει τις παρακάτω κατηγορίες λαθών:

1. Λάθη που σχετίζονται με τις δυσκολίες του δυσλεξικού στην αντίληψη, κωδικοποίηση και επεξεργασία των συμβόλων – γραφημάτων,
2. Λάθη που περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση των λέξεων,
3. Λάθη που σχετίζονται με την αντίληψη του ύφους και τον χρωματισμό της φωνής.

Κατά την ανάγνωση παρατηρούνται τα εξής συμπτώματα:

- Φτωχή φωνολογική αντίληψη (Ζάχος Δ.Η., 1992).

- Σύγχυση των γραμμάτων μεταξύ τους με οπτική/ακουστική ομοιότητα (Κουράκης I.E., 1997).
- Λανθασμένη προφορά φωνηέντων και συμφώνων (Ζάχος Δ.Η., 1992).
- Απαλοιφή (απούνι αντί σαπούνι), πρόσθεση (μπελέ αντί μπλε), αντικατάσταση (τέλω αντί θέλω), αντιμετάθεση γραμμάτων (εφέλαντας αντί ελέφαντας), συλλάβων ή και λέξεων (Μιχελογιάννης Ι. – Τζενάκη Μ., 2000).
- Χάσιμο της σειράς στο βιβλίο.
- Ανάγνωση αργή, με δισταγμό, με συλλαβισμό, χωρίς νόημα, χωρίς ροή (Μαυρομάτη Δ., 1995).
- Φτωχή και αργή ανάγνωση κατά την οποία δεν λαμβάνονται υπ' όψιν τα σημεία στίξης.
- Δυσκολία κατανόησης κειμένου (Ανανίδου Ε., - Καζαντζίδου Λ, 2000).
- Σύγχυση λέξεων που περιλαμβάνουν παρόμοια ή όμοια γράμματα σε διαφορετική θέση (λίμα αντί μήλα).
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες με παρόμοια σημασία (αδύνατος αντί λεπτός).
- Ανάγνωση μιας λέξης ή ενός μέρους της λέξης από δεξιά προς τα αριστερά (Ζάχος Δ.Η., 1992).
- Παρεμβολή άσχετων μηνυμάτων σε κενά λέξεων - προτάσεων.
- Ακανόνιστη, άρρυθμη αναπνοή κατά την απόδοση των σημείων στίξης.
- Εμφάνιση ιδιαζόντων λεκτικών σχημάτων (αυτοσχέδιων).
- Χρωματισμός της φωνής σε σημεία που δε χρειάζεται.
- Καθρεπτική ανάγνωση (Κουράκης I.E., 1997).
- Ανικανότητα να ξεχωρίσουν ή να διακρίνουν τους ήχους μιας λέξης που ειπώθηκε.
- Αδυνατούν να βγάλουν συμπεράσματα - πορίσματα από το κείμενο που διάβασαν.
- Διστάζουν για κάποια δευτερόλεπτα (5'') και δεν μπορούν να προφέρουν την άγνωστη λέξη (Pierangelo R., 2004).
- Προβλήματα οφθαλμοκίνησης, οι κινήσεις των ματιών τους είναι ακανόνιστες, γρήγορες και παλινδρομούν στην προσπάθεια να διαβάσουν τις λέξεις. (Στασινός Δ., 1999).

2.9. Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ορθογραφίας

Τα λάθη ενός δυσλεξικού όσον αφορά την ορθογραφία μπορεί να είναι:

- Είναι εξαιρετικά ανορθόγραφοι, με πολλά γραμματικά λάθη, δεν αφήνουν κενά μεταξύ των λέξεων, παραλείπουν τα σημεία στίξης και ξεχνούν να βάζουν τόνους.
- Μπορούν ακόμη και να γράψουν 3 φορές την ίδια λέξη στην ίδια πρόταση με 3 διαφορετικούς τρόπους.
- Φωνητικά ή ακουστικά λάθη (π.χ. γράφει αζβός αντί ασβός).
- Οπτικά (αυγό αντί αβγό, αφτός αντί αυτός).
- Λάθη αντικατάστασης γραμμάτων (φάρος αντί θάρρος, πόρος αντί φόρος ,φως αντί πως). Τα λάθη αυτά μπορεί να οφείλονται σε προβλήματα οπτικής αντίληψης ή ακουστικής διάκρισης ή σε προβλήματα ακοής (Στασινός Δ., 1999).
- Λάθη προσθήκης ή παράλειψης γραμμάτων (π.χ. παήρα αντί πήρα, ερό αντί νερό, κλεδί αντί κλειδί).
- Λάθη σειροθέτησης (σάντα αντί τσάντα, ήμλο αντί μήλο. Οφείλονται σε προβλήματα οργάνωσης για τη σωστή ακολουθία των γραμμάτων σε μια λέξη (Wong B., 1996).

2.10. Χαρακτηριστικές δυσκολίες του προφορικού λόγου

Όσον αφορά το προφορικό λόγο, παρατηρούνται προβλήματα συγκεκριμένου τύπου όπως:

- Παύσεις - σταμάτημα ανάμεσα στις λέξεις.
- Φτωχό και στερεότυπο λεξιλόγιο σε σχέση με την ηλικία τους.
- Μερικές δυσκολίες στην άρθρωση.
- Μονότονη και ανέκφραστη χροιά φωνής που δηλώνει ανασφάλεια.
- Χρήση συγκεκριμένων λέξεων και εκφράσεων.

2.11. Άλλα οργανικά και γνωσιακά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

Άλλα συμπτώματα σχετικά με την όραση, την ακοή, την ομιλία, τις κινητικές δεξιότητες, τα μαθηματικά, το χρόνο, τη μνήμη, τη συμπεριφορά, την υγεία, την ανάπτυξη και την προσωπικότητα των δυσλεξικών είναι (Ronald D. Davis, 1992) :

- Γράμματα και αριθμοί φαίνονται να κινούνται, να διογκώνονται, να συρρικνώνονται ή να εξαφανίζονται.
- Τα άτομα ακούνε λάθος ήχους ή τους ακούνε πιο σιγανούς, πιο δυνατούς, μακρύτερους ή κοντινότερους από ό,τι είναι στην πραγματικότητα.
- Φαινομενικά δεν ακούνε ή δεν προσέχουν αυτά που λέγονται.
- Δυσκολία στην εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών.
- Υπερβολική ονειροπόληση.
- Παραπονιούνται για ζαλάδα, πονοκέφαλους ή πόνους στο στομάχι κατά την ανάγνωση.
- Παραπονιούνται ότι έχουν το αίσθημα ή ότι βλέπουν ανύπαρκτη κίνηση καθώς διαβάζουν, γράφουν, ή αντιγράφουν.
- Φαίνεται να έχουν δυσκολία με την όραση, παρόλο που οι οφθαλμολογικές εξετάσεις δεν αποκαλύπτουν ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα.
- Έχουν οξεία όραση και είναι πολύ παρατηρητικά άτομα ή μπορεί να τους λείπει η αντίληψη βάθους και η περιφερειακή όραση.
- Έχουν πολύ καλή ακοή, ακούνε πράγματα που δεν έχουν ειπωθεί ή που δεν είναι εμφανή σε άλλους. Αποσπάται εύκολα η προσοχή τους από τους ήχους.
- Δυσκολία στο να μετατρέπουν τις σκέψεις τους σε λέξεις. Μιλάνε με απότομες - κοφτές φράσεις. Αφήνουν τις προτάσεις τους ανολοκλήρωτες. Όταν βρίσκονται κάτω από συνθήκες πίεσης τραυλίζουν. Δεν προφέρουν σωστά μεγάλες λέξεις ή μεταθέτουν τις φράσεις, τις λέξεις, και τις συλλαβές κατά την ομιλία.
- Αδέξιοι, ασυντόνιστοι, όχι καλοί στα αθλήματα με μπάλες ή τα ομαδικά αθλήματα. Δυσκολίες όσον αφορά τις λεπτές ή και τις μεγάλες κινήσεις. Επιρρεπείς στο να παθαίνουν ναυτία λόγω της κίνησης.
- Όσον αφορά τη διεξαγωγή των μαθηματικών, εξαρτώνται από το να μετράνε με τα δάχτυλα και από άλλα κόλπα που επινοούν. Γνωρίζουν τις απαντήσεις των προβλημάτων αλλά δεν μπορούν να τις αποδείξουν στο χαρτί.
- Μπορούν να μετράνε, αλλά έχουν δυσκολία στο να μετράνε αντικείμενα ή τις χρηματικές συναλλαγές.
- Μπορούν να κάνουν αριθμητικές πράξεις αλλά αποτυγχάνουν στην επίλυση προβλημάτων. Δεν μπορούν να κατανοήσουν την άλγεβρα ή τα ανώτερα μαθηματικά.
- Εξαιρετική μακροπρόθεσμη μνήμη όσον αφορά εμπειρίες, τοποθεσίες και πρόσωπα.

- Φτωχή μνήμη όσον αφορά τις ακολουθίες, τα γεγονότα και τις πληροφορίες που δεν έχουν βιωθεί.
- Σκέφτονται πρωτίστως με τις εικόνες και το συναίσθημα, όχι με ήχους ή λέξεις (λίγος εσωτερικός διάλογος).
- Εξαιρετικά ανοργάνωτοι ή καταναγκαστικά τακτικοί.
- Μπορούν να είναι οι κλόουν της τάξης, ταραχοποιοί, ή υπερβολικά ήσυχοι.
- Εμφάνισαν κατ' ασυνήθιστο τρόπο πρόωμη ή αργή ανάπτυξη (μπουσουύλημα, περπάτημα, ομιλία, δέσιμο των παπουτσιών).
- Επιρρεπείς σε μολύνσεις αυτιών, ευαισθησία σε κάποιες τροφές, τα συντηρητικά, και τα χημικά προϊόντα.
- Μπορεί να κοιμούνται πάρα πολύ βαθιά ή πάρα πολύ ελαφριά. Νυχτερινή ενούρηση στο κρεβάτι τους σε μεγάλη ηλικία.
- Ασυνήθιστα υψηλή ή χαμηλή αντοχή στον πόνο.
- Ισχυρό αίσθημα της δικαιοσύνης, συναισθηματικά ευαίσθητοι, προσπαθούν για την τελειότητα.
- Τα λάθη και τα συμπτώματα αυξάνονται εντυπωσιακά με τη σύγχυση, τη χρονική ή τη συναισθηματική πίεση και με την κακή υγεία.

2.12. Τρόποι παρέμβασης για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας

Οι δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής μορφοποιούνται μετά από επαρκή σχολική φοίτηση και επηρεάζουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό ανάλογα με τη σοβαρότητα τους, τις περιοχές του λόγου (γραφοφωνητικό, σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό). Επίσης έχουν ελαφρά ή μέτρια μορφή. Στους μαθητές αυτούς η εκμάθηση γίνεται με καθιερωμένες μεθόδους, όπως περιέχονται στα αναλυτικά προγράμματα τα οποία εξατομικεύονται ανάλογα με την περίπτωση.

Η αντιμετώπιση των δυσχερειών στο γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή) δίνει όλο και περισσότερη σημασία στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών, στην ικανότητά τους δηλαδή να κατανοούν ότι ο λόγος αποτελείται από προτάσεις, οι προτάσεις από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από διακριτά ηχητικά μέρη, τα φωνήματα, τα οποία συμβολίζονται με γράμματα.

Η ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας με κατάλληλες ασκήσεις, όπως π.χ. η εύρεση λέξεων με ομοιοκαταληξία, η αναφορά λέξεων που αρχίζουν με το ίδιο γράμμα, η ανάλυση προτάσεων σε λέξεις, λέξεων σε συλλαβές και συλλαβών σε φωνήματα και το αντίστροφο, συμβάλλει στη βελτίωση τόσο της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών, όσο και στη μείωση των λαθών που διαπράττουν στη γραφή, συμπεριλαμβανομένων των ορθογραφικών σφαλμάτων.

Οι ασκήσεις αυτές που μπορούν να έχουν ατομικό ή ομαδικό χαρακτήρα, πρέπει να γίνονται με τρόπο που προκαλεί ενδιαφέρον στο παιδί, του δίνει τη χαρά της επιτυχίας και δεν του προκαλεί κόπωση, που ενδέχεται να έχει τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Για τον παραπάνω λόγο είναι απαραίτητο η σχετική διαδικασία να ξεκινά από πολύ εύκολα θέματα, να προχωρεί σταδιακά σε πιο σύνθετα και να εστιάζεται στα σημεία στα οποία το άτομο αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα (Κασσωτάκη – Μαριδάκη Α., 2009).

Στη θεραπευτική προσέγγιση δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής χρησιμοποιούνται κείμενα, γραπτές ασκήσεις και παιχνίδια. Το θεραπευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με τις παρακάτω τεχνικές και κατευθυντήριες αρχές (Μαρκοβίτης Μ., - Τζουριάδου Μ., 1991):

- Διαβάζεται το κείμενο, ανάλογα από τον παιδαγωγό ή το παιδί.
- Ο παιδαγωγός ζητά από το παιδί και το κατευθύνει ώστε να αναπαράγει γραπτά την ιστορία.
- Υποδεικνύεται στο παιδί οι προτάσεις που κάνει να είναι μικρές.
- Ο παιδαγωγός βάζει το παιδί να διαβάσει φωναχτά την ιστορία που έγραψε.
- Μπορεί να του ζητηθεί να κόψει τις προτάσεις και να τις επανασυγκροτήσει σε κείμενο.
- Μικρό μέρος του κειμένου υπαγορεύεται για ορθογραφία.
- Γράφονται ξεχωριστά οι νέες λέξεις.
- Το παιδί ασκείται στην προφορική απόδοση του κειμένου.
- Σχηματισμός προτάσεων από λέξεις που δίνονται σε τυχαία σειρά.
- Ολοκλήρωση λέξεων στις οποίες υπάρχει το πρώτο και το τελευταίο γράμμα. Οι λέξεις αυτές περιλαμβάνονται σε προτάσεις. Εδώ χρησιμοποιείται η μέθοδος της πολλαπλής επιλογής.
- Ομαδοποίηση λέξεων.
- Αντίθετες έννοιες, συνώνυμα, παράγωγα.

Οι παραπάνω ασκήσεις και τα παιχνίδια αναφέρονται ενδεικτικά. Μεγάλη σημασία αποκτούν η εφευρετικότητα και η φαντασία του παιδαγωγού. Σε περιπτώσεις που συνυπάρχουν γραμματικού και συντακτικού τύπου δυσκολίες, το θεραπευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με τεχνικές, όπως:

- Χρήση φθογγικών συμπλεγμάτων με αυξανόμενη δυσκολία.
- Διάκριση ομόηχων φθόγγων και λέξεων.
- Εκμάθηση κανόνων που διέπουν φωνήεντα και σύμφωνα.
- Εκμάθηση καταλήξεων, κτητικών αντωνυμιών.
- Ασκήσεις περιεχομένου με κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου.

Κατά καιρούς έχουν εφαρμοστεί διάφορες μέθοδοι θεραπευτικής διδασκαλίας (για περιπτώσεις δυσλεκτικών παιδιών), το σύνολο των οποίων διακατέχεται από ορισμένες αρχές όπως: α) συνεχής παροχή κινήτρων για μάθηση εκ μέρους του παιδιού με επίκεντρο την αντιστοίχιση ήχου και συμβόλου, β) βελτίωση της σχέσης δασκάλου και μαθητή, γ) δημιουργία ευκαιριών στο δυσλεκτικό παιδί γι' αποκόμιση εμπειριών επιτυχίας, δ) διδασκαλία σε ατομική βάση ή σε πολύ μικρές ομάδες παρόμοιων περιπτώσεων, παραμονή του παιδιού στην τάξη των συνομηλίκων του και παράλληλη παρακολούθηση θεραπευτικής (φροντιστηριακής) διδασκαλίας (τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα) (Στασινός Δ., 1999).

2.12.1 Η μέθοδος Montessori

Η Μαρία Montessori βασίζει την θεωρία της στον αρχαίο Ελληνικό λόγο ότι δεν υπάρχει τίποτα στο νου που να μην υπήρξε πρώτα στις αισθήσεις («*Ουδέν εν τω νω, ο μη πρότερον εν τη αισθήσει*») (Κουτσοβάνου Ε., 1992, σελ 22). Έτσι, το πρόγραμμά της αρχικά βασίζεται σε συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες και σταδιακά οδηγεί το παιδί προς το αφηρημένο επίπεδο. Για τη Montessori η ανάγνωση και η γραφή κατέχουν κεντρική θέση. Θεωρεί την ανάγνωση και τη γραφή ενιαίο ψυχικό γεγονός και γι' αυτό τις διδάσκει παράλληλα, αρχίζοντας από τη 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 (Κουτσοβάνου Ε., 1992).

Στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις για τη γραφή, κυρίαρχη δραστηριότητα είναι ο χειρισμός γεωμετρικών σχημάτων: τα παιδιά τοποθετούν πάνω στο χαρτί τα γεωμετρικά σχήματα, σχεδιάζουν το περίγραμμά τους και το γεμίζουν με μολύβι ή χρώμα. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει μεγάλη βαρύτητα στο διδακτικό υλικό. Σε επόμενο στάδιο το εκπαιδευτικό υλικό για τη γραφή περιλαμβάνει γράμματα σε συμυριδόχαρτο, των οποίων την τραχιά επιφάνεια το παιδί αγγίζει πρώτα με το χέρι και έπειτα με ένα ξυλαράκι για μολύβι, καθώς και κινητά γράμματα από χαρτί, που το παιδί τοποθετεί σε διάφορες διατάξεις ή σχεδιάζει το περίγραμμά τους και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο (Montessori M., 1980).

Τέλος, συνδυάζεται η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης μέσα από τρία βήματα:

Πρώτο βήμα: Η δασκάλα αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα με την αφή, προφέροντας συγχρόνως 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 οπτικής, ακουστικής 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.

Δεύτερο βήμα: Η δασκάλα ελέγχει αν το παιδί έχει «καθαρή παράσταση» του γράμματος, ζητώντας του να της δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επανέρχεται στο πρώτο βήμα.

Τρίτο βήμα: Η δασκάλα δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομά 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 μία συλλαβή· όταν σχηματίσει αρκετές συλλαβές, το προκαλεί να σχηματίσει λέξεις χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα τυπογραφείου, όρθιας ή πλάγιας γραφής.

Ένα σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από τη δασκάλα, είναι ο προσδιορισμός της κατάλληλης χρονικής στιγμής όπου θα παρακινήσει το κάθε παιδί να γράψει. Ενδείξεις της ωριμότητας του παιδιού είναι η ικανότητά του : α) να συγκρίνει τις γεμάτες γεωμετρικές μορφές με το περίγραμμά τους, β) να αναγνωρίζει με κλειστά μάτια τα γράμματα από συμυριδόχαρτο, και γ) να συνθέτει με βεβαιότητα μια λέξη. Κατά τη σύνθεση λέξεων η δασκάλα ενθαρρύνει και καθοδηγεί το διστακτικό παιδί, σε κάθε σταμάτημα, να ξαναγγίζει

το γράμμα από σμυριδόχαρτο ή χαρακώνει μαζί του την πλάκα· ποτέ όμως δεν διορθώνει το παιδί όσο αυτό γράφει.

Η Montessori υποστηρίζει ότι η σύνδεση της ανάγνωσης με τη γραφή είναι τόσο στενή, ώστε η συνείδηση των δύο λειτουργιών αποκτάται ταυτόχρονα· και μόνο πολύ αργότερα, αφού αυτές οι δύο λειτουργίες εξελιχθούν, χωρίζονται σε δύο διαφορετικές. Κατά τη συνύφανση των δύο παραπάνω λειτουργιών δεν είναι βέβαιο ποια από τις δύο θα υπερισχύσει, δηλαδή αν το παιδί θα αρχίσει πρώτα με την ανάγνωση ή με τη γραφή. Ορισμένα παιδιά εκδηλώνουν πρώτα τη μία λειτουργία, ενώ κάποια άλλα την άλλη. Αυτή άλλωστε είναι και η αξία της μεθόδου της Montessori: η ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας του κάθε παιδιού (Παντελιάδου Σ., 2000).

«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει»

Maria Montessori

2.12.2 Τεχνικές Fernald

Το 1943 εκδόθηκαν οι επανορθωτικές τεχνικές της Grace Fernald, η οποία θεωρείται από τους πρωτοπόρους στο χώρο της αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών (Spear – Swerling L., & Sternberg R.J., 1997). Η μέθοδός της 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 με μια νέα μέθοδο, αφού κανείς δε θέλει να θυμάται τη διαδικασία στην οποία απέτυχε. Αυτός είναι ο στόχος των αρχικών σταδίων της μεθόδου: 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 (Roberts C., 1989).

Στις τεχνικές Fernald για την ανάγνωση, τα κείμενα που χρησιμοποιούνται δεν είναι ανάλογα του αναγνωστικού επιπέδου του παιδιού, αλλά ανάλογα του νοητικού του δυναμικού, 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 (Chall J.S., 1966). Έτσι, τροποποίησε τα επικρατούντα διδακτικά πλαίσια, ζητώντας από τα παιδιά να γράψουν μία ιστορία ή μια πρόταση, ακόμα και με λέξεις που δεν ήξεραν να γράψουν σωστά, και εκπαιδευόντάς τα μέχρι να τις γράψουν σωστά χωρίς βοήθεια.

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

Πρώτο στάδιο: Το παιδί ακολουθεί τη λέξη με το δάχτυλό του, διαβάζοντας κάθε γράμμα μεγαλόφωνα καθώς το περνά, μέχρι να μπορεί να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.

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

Τρίτο στάδιο: Το παιδί μαθαίνει, μόλις βλέπει μια λέξη, να τη διαβάσει μια ή δύο φορές και στη συνέχεια να τη γράφει χωρίς να την κοιτάζει. Στόχος είναι να αναγνωρίζει αμέσως τη λέξη, κάθε φορά που τη βλέπει.

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

Η Fernald (όπως και η Montessori), θεωρεί ότι η γραφή διορθώνει την οπτική μορφή στη μνήμη του παιδιού. Στις βασικές ασκήσεις του προγράμματός της περιλαμβάνονται η εκπαίδευση στις κατευθύνσεις και στην ακολουθία ιχνών, καθώς επίσης η απτική αίσθηση σχημάτων και γραμμμάτων από διάφορα υλικά (χαρτί, ύφασμα, γυαλόχαρτο). Η παραδοχή ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω μίας ή περισσότερων αισθήσεων, οδήγησε στην αξιοποίηση της κιναισθησης και της αφής για την ενίσχυση της μάθησης των γραφο - φωνημικών αντιστοιχιών. Η προετοιμασία του παιδιού για τη χρήση όλων των αισθήσεων, προκειμένου να κατακτήσει ευκολότερα το γραπτό λόγο, τοποθετείται χρονικά σε προσχολικό επίπεδο. Η ενασχόληση με υλικά που ασκούν την οπτική διάκριση, την ακουστική διάκριση και τη μνήμη πραγματοποιείται κατά την διάρκεια του προ - αναγνωστικού και του προ - γραφικού σταδίου. Η παιγνιώδης μορφή των ασκήσεων τις κάνει

ιδιαίτερα αγαπητές στα παιδιά, καλλιεργώντας τους θετικά συναισθήματα απέναντι στο σχολείο.

Τέλος, η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει επίσης την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων, προκειμένου να στηρίξει την προσπάθεια του παιδιού να κυριαρχήσει στο σώμα του και να αυτονομηθεί. Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεώρηση της Fernald, στόχος του σχολείου δεν είναι απλώς η διδασκαλία της γλώσσας, και δεν απορρίπτεται η ύπαρξη τέτοιων προπαρασκευαστικών μαθημάτων που βοηθούν το παιδί να επιτύχει και να λειτουργήσει καλύτερα στον χώρο του σχολείου (Παντελιάδου Σ., 2000).

Η Johnson R.T. (1966) επικροτεί τις παραπάνω τεχνικές που βασίζονται στην αντίληψη και την κιναισθητική προσέγγιση των λέξεων εκ μέρους του παιδιού με σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα, γιατί θεωρεί ότι το παιδί αυτό εμπλέκεται στο μέγιστο βαθμό με τη μαθησιακή διαδικασία. Προσθέτει ωστόσο τον προβληματισμό της, ότι δηλαδή για να υπάρξει πραγματική αποτελεσματικότητα των τεχνικών αυτών, απαιτείται αυτές να συμβαδίζουν με τις αποκτημένες εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού στη γλώσσα. Η ίδια θεωρεί ακόμη ότι η εφαρμογή παρόμοιων μεθόδων διασφαλίζει στο παιδί με δυσλεξία αρκετές ευκαιρίες γι' ανατροφοδότηση, μιας και οι προγραμματισμένοι επιμέρους στόχοι συνοδεύονται πάντα με επιτυχία. Η Johnson διευκρινίζει επίσης ότι οι προαναφερθείσες μέθοδοι για να έχουν πληρέστερη επιτυχία, πρέπει να χρησιμοποιούνται από πολύ εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και στο πλαίσιο του ευρύτερου διδακτικού έργου του σχολείου (Στασινός Δ., 2009).

2.12.3. Οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία της αντιμετώπισης της δυσλεξίας και ευρύτερα των μαθησιακών δυσκολιών (Πανελλήνιος σύλλογος Λογοπεδικών, 2007)

Ένας από τους πιο σύγχρονους τρόπους αντιμετώπισης και παροχής σημαντικής βοήθειας σε μαθητές με δυσκολίες στη γραφή και ανάγνωση είναι η χρήση υπολογιστών. Εδώ και πολλά χρόνια χρησιμοποιούνται στην Ευρώπη και μάλιστα μέσα και έξω από τα σχολεία με την προτροπή των υπουργείων Παιδείας. Η Ελλάδα βρίσκεται πλέον σε καλό δρόμο και υπάρχει ανάλογος εξοπλισμός σχεδόν σε κάθε σχολείο. Επίσης δημιουργούνται προγράμματα ενημέρωσης και εξειδίκευσης εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Άρα λοιπόν πληρούνται ή θα πληρούνται σύντομα οι προϋποθέσεις χρήσης και σωστής εκμετάλλευσης προγραμμάτων που είναι ιδιαίτερος απαραίτητα για τον προγραμματισμό και

τη βοήθεια ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, είτε αυτό αφορά τη γραφή είτε την ανάγνωση ή και τα δύο.

Σκοπός αυτού του έργου είναι να συντελέσει στη δημιουργία ενός σύγχρονου σχολείου, που ν' αγκαλιάζει όλους τους μαθητές με κάθε είδους ιδιαιτερότητα και δυσκολία και πως αυτοί μπορούν να βοηθηθούν με τα σύγχρονα μέσα που διαθέτει σήμερα η επιστήμη, όπως π.χ. η συνθετική ομιλία για τη γραφή, το συλλαβισμό και την ανάγνωση, ιδιαίτερα για τους μαθητές με δυσλεξία αλλά και άλλες μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν την έκφραση τους.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΕΚΦΡΑΣΗ : Σε αυτό το πρόγραμμα ο υπολογιστής εκπροσωπεί το τελευταίο βήμα σε αυτήν την ανάπτυξη, με σκοπό την ενεργοποίηση άμεσης βοήθειας στα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο γραπτό λόγο, ώστε να μετατραπεί ο γραπτός λόγος σε προφορικό. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα **ΕΚΦΡΑΣΗ** αποτελείται από τρία υποπρογράμματα, έτσι ώστε:

- Το κάθε γραπτό σύμβολο μετατρέπεται σε ακουστικό από τον υπολογιστή, χωρίς κανείς να εξαρτάται από άλλους.
- Ταυτόχρονα, οτιδήποτε γράφει κανείς ακούγεται, στην ελληνική και αγγλική γλώσσα κι επιβεβαιώνεται εάν είναι το σωστό, που ο ενδιαφερόμενος νομίζει ότι γράφει.
- Συνάμα, μία στήλη με τις πιο χρησιμοποιούμενες λέξεις προτείνονται στην επιφάνεια εργασίας, για να μπορεί κανείς να επιλέξει την κατάλληλη, γεγονός που βοηθά ιδιαίτερα μαθητές (με δυσλεξία και με μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα), που δυσκολεύονται να βρουν λέξεις να εκφράσουν τις σκέψεις τους.
- Όταν εντοπιστεί ένα ενδιαφέρον κείμενο, υπάρχει η δυνατότητα να αντιγραφεί και να διαβαστεί μεγαλόφωνα. Κάθε ψηφιακό κείμενο διαβάζεται με ταχύτητα που ρυθμίζεται, από πολύ αργά – συλλαβιστά, έως όσο απαιτείται, με πολύ καλή άρθρωση.
- Με τις δυνατότητες αυτές ο εκπαιδευτικός ή ο κάθε ενδιαφερόμενος, χρησιμοποιώντας έναν απλό σαρωτή (σκάνερ) περνάει εύκολα τις εργασίες στον υπολογιστή, έτσι ώστε να διαβάζεται καθαρά κάθε τυπωμένο κείμενο και σε ρυθμιζόμενη ταχύτητα, όπου ο κάθε μαθητής μετά, μπορεί ανεξάρτητα κι εύκολα να εργαστεί ισοδύναμα με τους συμμαθητές του.

Είναι γνωστό ότι τα αποτελέσματα στη χρήση της συνθετικής ομιλίας είναι πολύ καλά όταν χρησιμοποιείται στο σχολείο και αποτελεί μία πολύ καλή λύση στο πρόβλημα των μαθητών στη συλλαβιστή ανάγνωση ή στη γραφή.

Οι μαθητές έχουν μεγάλο κέρδος από τη χρήση υπολογιστών, γιατί μπορούν:

- Να διαβάζουν γραπτά κείμενα από τον υπολογιστή με συνθετική ομιλία, ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα ήταν πολύ δύσκολο για τους ίδιους να το επιτύχουν.
- Να αναπτύξουν την απαιτούμενη κατανόηση της σχέσης μεταξύ συμβόλων γραπτού λόγου αριθμών και ανάγνωσης.
- Να υποβοηθηθούν στο συλλαβισμό και στη διόρθωση.
- Να αναπτύξουν κανόνες συλλαβισμού και σχέσεων μεταξύ τους.
- Να υποβοηθηθούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους και στη γραμματική.
- Να βρουν και να διορθώσουν τα λάθη τους, αλλά και να διαβάσουν τα γραπτά τους.
- Να προγραμματίσουν, να αλλάξουν και να εκφράσουν τη σκέψη τους γραπτά.
- Να αποκτήσουν ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς, σχετικά με τη γραπτή τους έκφραση.
- Να ανακτήσουν την αυτοπεποίθησή τους για την επίδοσή τους στο γραπτό λόγο.

Το συμπέρασμα είναι πως η χρήση βοηθητικών προγραμμάτων με Η/Υ θα πρέπει να γίνει με εντελώς φυσιολογικό τρόπο στην καθημερινότητα στη σχολική πραγματικότητα, καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών.

Παιδαγωγικά, αποτελεί μόνο θέμα επιλογής για το ποιες αποφάσεις θα παρθούν προς όφελος των μαθητών με δυσλεξία. Αναμφίβολα όμως, θα βοηθήσει πολύ η χρήση της συνθετικής ομιλίας, όπου θα διαβάζονται κείμενα δυνατά.

Η έγκαιρη αντιμετώπιση μπορεί να παίξει μεγάλο ρόλο, ώστε οι μαθητές να μη δημιουργούν μηχανισμούς αυτοάμυνας, που θα μπορούν δύσκολα να αποβάλουν αργότερα. Με την παροχή βοηθητικών μέσων πληροφορικής, δεν αναγκάζονται οι μαθητές να αναπτύξουν αυτούς τους μηχανισμούς, όπου, π.χ. προκειμένου να μη δίνουν στόχο στους συμμαθητές τους, προσποιούνται πως καταλαβαίνουν κάποιες λέξεις, κάτι που οδηγεί στο να μην καταλαβαίνουν το νόημα του κειμένου πέρα από τα συμφραζόμενα κι έτσι να μένουν πίσω στην εμπέδωση της ύλης.

Μαθητές που έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, όσον αφορά την επίδοσή τους στο σχολείο, και τις εργασίες τους, μπορούν να το αλλάξουν αυτό με την ανάλογη διδασκαλία.

Μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερη διάθεση και δυναμική, που δεν είχαν πριν την απασχόλησή τους με τη συνθετική γραφή και ομιλία, λόγω των δυσκολιών τους στη γραφή και στην ανάγνωση. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους και να αυτοβοηθούνται.

2.13 Ο νόμος στο σχολικό πλαίσιο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Ο νόμος 113 (1)/99 προβλέπει προσαρμογές στον τρόπο εξέτασης παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπου χρειάζεται. Οι ειδικές διευκολύνσεις βασίζονται στη μη προσφορά στον εξεταζόμενο οποιουδήποτε πλεονεκτήματος έναντι των άλλων εξεταζόμενων μαθητών. Στις προσαρμογές αυτές συμπεριλαμβάνονται ορισμένες, οι οποίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες σε δυσλεκτικά παιδιά:

- Επιπρόσθετος χρόνος εξέτασης.
- Ανάγνωση ερωτήσεων στους υποψηφίους, όπου η πρόσβαση στο εξεταστικό δοκίμιο είναι αδύνατη.
- Απλοποίηση της γλωσσικής διατύπωσης του δοκιμίου, νοουμένου ότι δεν προδιαγράφεται η απάντηση.
- Χρήση τεχνολογικών μέσων από εξεταζόμενους που δυσκολεύονται να γράψουν.
- Επιείκεια στα ορθογραφικά λάθη, όπου η ορθογραφία δεν αποτελεί το αντικείμενο εξέτασης.

Κεφάλαιο 3 – Μελέτη περίπτωσης παιδιού

3.1. Ιστορικό παιδιού

Η Τ.Ε. γεννήθηκε στις 2 Μαΐου του 2006. Σήμερα είναι 9 ετών και 6 μηνών. Η μητρική της γλώσσα είναι η ελληνική. Είναι μαθήτρια δημοτικού, με ελεύθερο ιατρικό ιστορικό. Όσον αφορά τις προγεννητικές και περιγεννητικές πληροφορίες, η μητέρα της Τ.Ε. δεν παρουσίασε επιπλοκές στη γέννα και το παιδί γεννήθηκε τελειόμηνο. Σχετικά με τις μεταγεννητικές πληροφορίες, περπάτησε 13 μηνών και απέκτησε έλεγχο σφιγκτήρων στα 3 έτη. Εμφανίζει ευαισθησία στα ρούχα με πολλές ραφές. Έχει έναν μεγαλύτερο αδερφό, ο οποίος είναι 18 χρονών. Δεν υπάρχουν ιδιαίτερες συγκρούσεις μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Ήρθε στο λογοθεραπευτικό κέντρο στις 30 Ιουνίου του 2014, γιατί παρουσίαζε δυσκολία στην έκφραση προφορικού λόγου, στη δομή, καθώς επίσης και στο λεξιλόγιο. Η παραπομπή της έγινε από το Δ' ΚΕ.Δ.Δ.Υ Αθήνας και στο παρελθόν είχε παρακολουθήσει συνεδρίες λογοθεραπείας για 3 χρόνια. Αυτήν τη χρονική περίοδο η Ε. παρακολουθεί τμήμα ένταξης, 1 με 2 ώρες την εβδομάδα. Οι γονείς της είναι και οι δύο απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης. Ο πατέρας της είναι 48 ετών και η μητέρα της 46. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.), η επίσημη διάγνωση του παιδιού είναι: «*Ειδική διαταραχή έκφρασης λόγου*» (F80.1 κατά ICD10)

(<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F80.1>).

3.2. Καταγραφή συνεδριών

21/04/2015

Στη σημερινή συνεδρία επαναλήφθηκαν τα ρήματα σε –ίζω, τα ρήματα σε –αίνω και τα ρήματα σε –ώνω, καθώς και οι εξαιρέσεις αυτών (γραμματική).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια άσκηση, στην οποία αρχικά διάβασε ένα απόσπασμα κειμένου και έπειτα της έγινε εκφώνηση το κείμενο για να το γράψει (ανάγνωση κειμένου, γραφή καθ' υπαγόρευση και ορθογραφία).

Όσον αφορά την ανάγνωση λέξεων, παρουσιάζει δυσκολία στις λέξεις με συμπλέγματα (π.χ. τη λέξη Γρεβενά την είπε Γερβενά). Όταν συναντήσει σύμπλεγμα στη μέση της λέξης, κάνει μία μικρή παύση και μετά διαβάζει την υπόλοιπη λέξη. (π.χ. βά...τραχος).

Ύστερα κλήθηκε η Ε. να κάνει ανάγνωση παραμυθιού, στην οποία ήταν πιο δραστήρια, καθώς της αρέσουν πολύ τα παραμύθια, αλλά εξακολουθούσε να δυσκολεύεται στην ανάγνωση συμπλεγμάτων μέσα στις λέξεις και έκανε παύσεις. Σε κάποιες λέξεις έκανε καθυστερημένη έναρξη, αργούσε δηλαδή περισσότερο από το κανονικό να ξεκινήσει να πει τη λέξη, προκειμένου να την πει όλη ολοκληρωμένα κι όχι αποσπασματικά όταν δει το σύμπλεγμα μέσα στη λέξη. Ανά σελίδα, ζητείτο από το παιδί να πει τι κατάλαβε από αυτό που διάβαζε (ανάγνωση κειμένου, περιγραφή ιστορίας και αξιολόγηση μνήμης).

- Στο τετράδιο της γραμματικής της Τ.Ε. έχουν γίνει ασκήσεις με σύνθετες λέξεις, συνώνυμες, με κλίση και διάκριση των άρθρων στα γένη, με σωστή κατάληξη και χρόνους των ρημάτων, με επίθετα, με ουσιαστικά σε ενικό και πληθυντικό αριθμό όσον αφορά τις καταλήξεις, με σημεία στίξης και με τονισμό των λέξεων. Σε όλα τα παραπάνω εμφάνιζε ιδιαίτερη δυσκολία το παιδί, για αυτό δόθηκε έμφαση κυρίως σε αυτά .
- Η δυσκολία που παρουσιάζει το κορίτσι είναι κυρίως στη φωνολογία και στη φωνηματογραφική αντιστοιχία, όσον αφορά την ανάγνωση. Δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου σε ερωτήσεις που της γίνονται. Έχει όμως δυσκολία στην αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης, δηλαδή μπορεί πιο εύκολα να διαβάσει ένα κείμενο, παρά να διαβάσει μεμονωμένα τις λέξεις. Για αυτό της δίνονται λίστες λέξεων, για να μπορέσει να κάνει εξάσκηση.
- Σχετικά με τη θεματική και καταληκτική ορθογραφία, πραγματοποιούνται κάποια «μνημονικά τρικ» για να μπορέσει το παιδί να τα θυμάται πιο εύκολα και για αυτό δημιουργήθηκε το τετράδιο της γραμματικής.

28/04/2015

Στη σημερινή συνεδρία έγινε υπαγόρευση ενός αποσπάσματος από ένα κείμενο, όπου η Ε. έγραψε στον πίνακα κι έκανε μόνο 2 λάθη. Πιο συγκεκριμένα, στις λέξεις «διάλειμα» και «ύπτε». Όταν έγραφε, το σκεφτόταν λίγο και στη συνέχεια έβαζε τους τόνους από μόνη της. Ολόκληρο το κείμενο ήταν: «Στο διάλειμμα η Μαρία πήγε και αγόρασε ένα μπουκάλι νερό και το ήπτε όλο».

Ύστερα, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση λίστας λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. Το κορίτσι αντιμετώπισε δυσκολία στις λέξεις: «συνηθίζω» (τη διάβασε *συνεχίζω*), «συχνά» (τη διάβασε *σφιχτά*), «φόδρα» (την είπε *φόφα*), «δράση» (την είπε *βράση*), «ακτίνες» (τη διάβασε

αντίκες), «ακτινογραφία» (την είπε αντιγονογραφία). Στις λέξεις «φοβερίζω» και «φιλόλογος», έκανε μία μικρή παύση και στη συνέχεια τις είπε ολόκληρες (τριβή με τη γλώσσα και οπτική αναγνώριση των λέξεων).

Έπειτα, ρωτήθηκε για τη λέξη «φιλόζωος», για το αν είναι σύνθετη ή όχι (καθώς είχε κάνει σύνθετες λέξεις στο παρελθόν) και από ποια 2 μέρη αποτελείται. Απάντησε σωστά, κάνοντας βέβαια καθυστερημένη έναρξη και κατόπιν κλήθηκε να πει σύνθετες λέξεις, με πρώτο συνθετικό τη λέξη φιλό (π.χ. *φιλόανθρωπος*, *φιλήσυχος* κ.τ.λ.) και δόθηκαν οι σημασίες της κάθε λέξης (τριβή με τη γλώσσα και οπτική αναγνώριση των λέξεων).

Στο τέλος, το παιδί κλήθηκε να διαβάσει ένα παραμύθι (συνέχεια ανάγνωσης από την προηγούμενη συνεδρία). Πραγματοποιούσε αργή ανάγνωση σε ρυθμό και δυσκολευόταν στις λέξεις που έχουν σύμπλεγμα (π.χ. τη λέξη «προσπαθούν» το παιδί τη διάβασε *προσ...παθούν*). Τη λέξη «λέει» τη διάβασε *θέλει* αρχικά.

- Είναι πολύ παρατηρητική στις εικόνες του παραμυθιού (οπτικός τύπος) και θυμάται μέσα από τις εικόνες σε ποια σελίδα είχε σταματήσει την προηγούμενη φορά.

05/05/2015

Στη σημερινή συνεδρία πραγματοποιήθηκε επανάληψη στα ουσιαστικά και στα 3 γένη και ρωτήθηκε για το τι ξέρει για το καθένα από αυτά (π.χ. όλα τα αρσενικά με κατάληξη –ος, στον πληθυντικό η κατάληξη είναι πάντα –οι). Έπειτα, της ζητήθηκε να κλίνει ένα ουσιαστικό από κάθε κατηγορία και στους 2 αριθμούς, σε όλες τις πτώσεις. Δεν αντιμετώπισε δυσκολία, καθώς τα θυμόταν όλα.

Στη συνέχεια, συμπλήρωσε η Ε. ένα φυλλάδιο που της δόθηκε, σχετικό με την κλίση των ουσιαστικών και στα 3 γένη, σε όλες τις πτώσεις και αριθμούς. Και σε αυτήν την άσκηση απάντησε σε όλα σωστά. Μια επιμέρους άσκηση του φυλλαδίου αφορούσε την υπογράμμιση των ουσιαστικών που είναι σε αιτιατική πτώση. Μετά από κάθε πρόταση ακολουθούσε μία ερώτηση (π.χ. «*Η γάτα έφαγε τα ψάρια*». Τι έφαγε; «*Τα ψάρια*»).

Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση λίστας λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. Το κορίτσι αντιμετώπισε δυσκολία στις λέξεις: «*κρότος*» (την είπε *πρώτος*), «*Γρεβενά*» (την είπε *Γερβενά*, έπειτα *Γελβενά*), «*κλέβω*» (τη διάβασε *κρύβω* κι έπειτα *κρέβω*), «*κατάθλιψη*» (τη διάβασε *κατάφληξη* τη 2^η φορά).

Ύστερα, της επισημαίνονταν τυχαία μεμονωμένες λέξεις για να τις πει η Ε. Εκεί, αντιμετώπισε δυσκολία στις λέξεις: «*φτάνω*» (την είπε *φτόνω*), «*βάτραχος*» (την είπε *βράταχος*), «*στεγνός*» (τη διάβασε *σχεγνός*), «*φριχτός*» (τη διάβασε *φλιχτός*) (τριβή με τη γλώσσα και οπτική ανάγνωση των λέξεων).

Στο τέλος, το παιδί σηκώθηκε στον πίνακα για να γράψει λέξεις που της εκφωνήθηκαν. Εκεί, έκανε λάθος τις λέξεις: «*ταχύτητα*» (την έγραψε *ταχιτιτα*), «*πολλά*» (την έγραψε *πολά*), «*ησυχία*» (την έγραψε *ησιχία*), «*όπως*» (την έγραψε *όπος*). (ορθογραφία)

12/05/2015

Στη σημερινή συνεδρία πραγματοποιήθηκε ανάγνωση λίστας λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. Το κορίτσι αντιμετώπισε δυσκολία στις λέξεις: «*μαγνήτης*» (την είπε *μαχτήτης*), «*τεχνίτης*» (την είπε *στεγνίτης* τη 1^η φορά), «*φιστίκι*» (το διάβασε *φιλτσίκι* τη 2^η φορά), «*πικροδάφνη*» (τη διάβασε *πικροδάχι* και τις 2 φορές), «*επίσκεψη*» (την είπε *επίστεψη*), «*άσχετος*» (τη διάβασε *άστετος* και τις 3 φορές) (τριβή με τη γλώσσα και οπτική αναγνώριση των λέξεων).

Στη συνέχεια, της υπαγορεύτηκαν λέξεις για να τις γράψει. (συνδυαστικά γραφή καθ' υπαγόρευση και ορθογραφία). Μία λέξη έκανε μόνο λάθος, τη «*δισκοθήκη*», όπου διορθώθηκε και επισημάνθηκε ο σωστός τρόπος γραφής της λέξης (για φωνηματογραφική αντιστοιχία).

Έπειτα, της δόθηκε μία λίστα με ψευδολέξεις, προκειμένου να βελτιωθεί η ανάγνωση του κοριτσιού, καθώς τόσο καιρό όταν διάβαζε κείμενα, μάντευε την κάθε λέξη, ενώ στις μεμονωμένες λέξεις αντιμετώπιζε δυσκολίες. Δυσκολεύτηκε στις λέξεις: «*λονψέθα*» (την είπε *λονψεφα*), «*σφρόθαψε*» (την είπε *σρθόαψε*), *χίτζεστα* (τη διάβασε *χίτζεστρα*).

Τέλος, έγινε ανάγνωση σε ένα παραμύθι, αφενός γιατί της αρέσουν τα παραμύθια και αφετέρου με σκοπό να βελτιωθεί στην ανάγνωση με αργό ρυθμό που ακόμα εφαρμόζει. Επίσης, να τηρεί τα σημεία στίξης (παύση στην τελεία, μικρή ανάσα στο κόμμα), να τονίζει σωστά τις λέξεις, αλλά και να μάθει να μη βλέπει τις λέξεις αλλιώς (π.χ. βάζει προθέσεις εκεί που δεν υπάρχουν, διαβάζει τις λέξεις και πολλές φορές τις διαβάζει σαν να είναι διαφορετική λέξη από ότι είναι στην πραγματικότητα). Τη λέξη «*κόσμο*» τη διάβασε «*κομψός*» και τη λέξη «*αλήθεια*» τη διάβασε «*αλέθια*».

- Η Ε. έχει πολύ καλή μνήμη, καθώς ενώ διάβαζε τις λέξεις, ανέφερε κάποιες λέξεις που θυμόταν, οι οποίες ήταν από προηγούμενες λίστες λέξεων.

19/05/2015

Στη σημερινή συνεδρία διορθώθηκε αρχικά μία έκθεση που της είχε δοθεί για το σπίτι, με θέμα: «*Η αγαπημένη μου εκδρομή*». Εκεί, είχε λιγότερες τελείες από ότι θα έπρεπε κι επίσης δεν άρχισε την πρόταση με κεφαλαίο γράμμα. Ακόμη, δεν έβαλε τους τόνους σε όλες τις λέξεις. Επιπλέον, είχε λάθη στα άρθρα, καθώς αντιμετώπιζε δυσκολίες με τον ενικό και πληθυντικό αριθμό (αφηγηματικός λόγος, έκφραση, ορθογραφία, σημεία στίξης).

Στη συνέχεια, της εκφωνήθηκε ένα απόσπασμα κειμένου από ένα παραμύθι (γραφή καθ' υπαγόρευση και ορθογραφία). Εκεί, έγραψε λάθος τη λέξη «*μεριά*», καθώς την έγραψε «*μεργιά*». Της έγινε επεξήγηση ότι οι λέξεις που έχουν κατάληξη *-ιά* και τονίζονται (π.χ. *κεριά, μεριά*), ακούγεται το *-γ* μέσα στη λέξη, αλλά δεν γράφεται (δείγμα γραπτού λόγου κι από τα δύο υπάρχει στο παράρτημα).

Έπειτα, έγινε επανάληψη στη γραμματική και ρωτήθηκε η Ε. αν θυμάται ρήματα που τελειώνουν σε *-εύω*, σε *-ώνω*, σε *-αίνω*, σε *-ίζω* και ρωτήθηκε και για τις εξαιρέσεις τους. Της δόθηκε ύστερα άσκηση για το σπίτι, όπου κλήθηκε να κλίνει κάποια ρήματα σε όλα τα πρόσωπα.

Μετά, συνέχισε την ανάγνωση παραμυθιού, όπου διάβαζε από την προηγούμενη φορά. Εκεί, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, της υποβάλλονταν ερωτήσεις σχετικές με κάποιες λέξεις και γιατί γράφονται έτσι (π.χ. η λέξη «*ενθουσιασμένοι*» γιατί γράφεται έτσι; Γιατί είναι πολλοί) (γραμματική).

Στο τέλος, της ζητήθηκε να γράψει στον πίνακα κάποιες λέξεις (ορθογραφία). Εκεί, έκανε λάθος στις λέξεις: «*ψηλή*» (την έγραψε *ψηλί*), καθώς γενικά κάνει πιο συχνά λάθη στα θηλυκά που έχουν κατάληξη *-η*, γράφοντάς τα με *-ι*.

26/05/2015

Στη σημερινή συνεδρία πραγματοποιήθηκε μία άσκηση για τον αόριστο της παθητικής φωνής και ρωτήθηκε η Ε. για επανάληψη, πώς γίνεται η διάκριση μεταξύ των ρημάτων της ενεργητικής και παθητικής φωνής, καθώς επίσης και τους χρόνους των ρημάτων. Στη συνέχεια, της δόθηκαν παραδείγματα από την ενεργητική και την παθητική φωνή και κλήθηκε το παιδί να βρει σε ποια φωνή και σε ποιο χρόνο βρίσκεται το ρήμα (π.χ. «*Εγώ ντύνω την κούκλα*», «*Εγώ ντύνομαι*») (γραμματική επίγνωση και ορθογραφία).

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση λίστας λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. Το κορίτσι αντιμετώπισε δυσκολία στις λέξεις: «*ξεγύμνωμα*» (την είπε *ξιγύμνωμα* τη 1^η φορά, *ξεντύνωμα* τη 2^η φορά, *ξεδίπλωμα* τη 3^η φορά), «*συχνότητα*» (την είπε *συγκρότητα* τη 2^η φορά), «*μεθύστακας*» (τη διάβασε *μεθύσματα* τη 1^η και 2^η φορά), «*λογοκρισία*» (τη διάβασε *λογοκλιδία*), «*νερόβραστο*» (την είπε *νερόβρασμα*), «*μαγνητισμός*» (τη διάβασε *μανοντισμός*). Στο τέλος, ειπώθηκε στην Ε. να κάνει «φιδάκι» με όλες τις λέξεις από μία στήλη, σαν μία λέξη (π.χ. *μασχάλομυστικόνεφροίατροδικαστήςσυχνότηταμισθός*) (τριβή με τη γλώσσα και οπτική αναγνώριση των λέξεων).

02/06/2015

Στη σημερινή συνεδρία έγινε αρχικά το «φιδάκι» (πολλές λέξεις ενωμένες και διαβάζονται γρήγορα σαν μία λέξη). Η Ε. ακουγόταν σαν να διάβαζε την κάθε λέξη ξεχωριστά κι όχι σαν να τις έλεγε σαν μία λέξη. Αντιμετώπισε δυσκολία στις λέξεις: «*θολά*» (την είπε *φόλα*, *θόλα* κι έπειτα *θολά*), «*φάβα*» (την είπε *θάβα*, *βάθα* και στη συνέχεια *φάβα*).

Ύστερα, διορθώθηκε μία άσκηση που είχε το παιδί για το σπίτι, στην οποία έπρεπε να βάλει τις σωστές καταλήξεις σε επίθετα και ουσιαστικά και στους δύο αριθμούς (π.χ. **τα** **λάθη**, **οι** **κήποι** κ.τ.λ). Σε αυτήν την άσκηση το κορίτσι είχε ποσοστό 33/42 σωστά (γραμματική).

Έπειτα, της ζητήθηκε να γράψει κάποιες λέξεις στον ενικό και πως θα γίνουν στον πληθυντικό αριθμό (ορθογραφία και βασικοί κανόνες γραμματικής). Σε αυτήν την άσκηση είχε ποσοστό 15/15 σωστά.

Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση λίστας λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. Η Ε. αντιμετώπισε δυσκολία στις λέξεις: «*τακτικός*» (την είπε *ταξιτικός*), «*μισθός*» (την είπε

νισθός), «καταπνίγω» (τη διάβασε καταπλήγω), «αμύγδαλα» (τη διάβασε αμύρα), «υδροπλάνο» (την είπε υδροπλάχο), «υπεράσπιση» (τη διάβασε υπεράστιση) (τριβή με τη γλώσσα και οπτική αναγνώριση των λέξεων).

Στη συνέχεια, διάβασε το παιδί ένα απόσπασμα από ένα παραμύθι. Δυσκολεύτηκε στις λέξεις: «θύμωσε» (την είπε φίμωσε), «κόπος» (την είπε κόσμος), «έφεξεν» (τη διάβασε έφεκτεν), «έσκασε» (τη διάβασε έσκαφε). Διάβασε ακολούθως έναν γλωσσοδέτη, στην αρχή του οποίου δυσκολεύτηκε, αλλά αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι καθ' όλη τη διάρκεια η γλώσσα της κυλούσε ομαλά.

Της δόθηκε στο τέλος μία έκθεση για το σπίτι, με θέμα «Πώς θα ήταν το αγαπημένο μου καλοκαίρι», για να διορθωθεί στην επόμενη συνεδρία (αφηγηματικός λόγος, έκφραση, ορθογραφία, σημεία στίξης).

09/06/2015

Στη σημερινή συνεδρία έγινε μία άσκηση που είχε φέρει το κορίτσι από το σχολείο, στην οποία έπρεπε να γράψει τι αξία έχει ένας αριθμός σε διαφορετικά ζεύγη (π.χ. στο 9.257 το 7 έχει αξία μονάδας, αλλά στον αριθμό 5.378 το 7 έχει αξία δεκάδας κ.ο.κ.). Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι η Ε. έχει μείνει αρκετά πίσω σε αυτό, καθώς δεν γνώριζε ποιο είναι το μεγαλύτερο ανάμεσα στη μονάδα, στη δεκάδα, στην εκατοντάδα και στη χιλιάδα. Πραγματοποιήθηκε λοιπόν στη συνέχεια μία άσκηση και δόθηκε στο παιδί, στην οποία κλήθηκε να γράψει την αξία που είχαν κάποιοι αριθμοί (π.χ. μονάδα, δεκάδα κ.τ.λ.), προκειμένου να καταλάβει την οντότητα ενός αριθμού και να μάθει να ξεχωρίζει τη διαφορά αυτών. Η άσκηση αυτή δόθηκε εξ αρχής από το σχολείο, ως άσκηση εμπέδωσης για τον πολλαπλασιασμό, καθώς π.χ. στον αριθμό 9.367 ο αριθμός 3 έχει αξία 3 φορές το 100 (αντίληψη της αξίας ενός αριθμού).

Έπειτα, έγινε μία άσκηση, στην οποία έπρεπε με βάση κάποια ψηφία να σχηματίσει το μικρότερο και το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό (π.χ. με τα ψηφία 0,2,5,9, ο μικρότερος αριθμός είναι 0259, ενώ ο μεγαλύτερος είναι 9520) (αντίληψη της οντότητας και της αξίας ενός αριθμού).

Ύστερα, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση λίστας λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας, με τα φωνήματα /f/ και /θ/ σε αρχική θέση. Το κορίτσι αντιμετώπισε δυσκολία στις λέξεις:

«θρόνος» (την είπε φρόνος), «φαγούρα» (την είπε θαγούρα), «θάβω» (τη διάβασε φάβω), «θυρίδα» (τη διάβασε φιδίδα), «θηρίο» (την είπε θησιρίο), «φιμώνω» (τη διάβασε θυμώνω). Της δόθηκε πάλι αυτή η άσκηση για το σπίτι, διαβάζονταν εναλλάξ τις λέξεις με το /f/ και /θ/ σε αρχική θέση, καθώς σε αυτήν τη συνεδρία η Ε. δεν είχε διαβάσει 5 φορές τις λέξεις, όπως είχε κληθεί να κάνει για αυτήν τη συνεδρία (διάκριση /f/ - /θ/ στην ανάγνωση, τριβή με τη γλώσσα και οπτική αναγνώριση των λέξεων).

16/06/2015

Στη σημερινή συνεδρία πραγματοποιήθηκε ανάγνωση λίστας λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας, με τα φωνήματα /f/ και /θ/ σε αρχική θέση. Το κορίτσι αντιμετώπισε δυσκολία στις λέξεις: «θάβω» (την είπε φάβω), «φάση» (την είπε θάση), «φανατικός» (τη διάβασε φαντατικός κι έπειτα θανατικός), «θερίζω» (τη διάβασε φιρίζω), «θύμα» (την είπε φύμα), «φάρος» (τη διάβασε θάρρος). Στη συνέχεια, έγινε γραφή καθ' υπαγόρευση στο παιδί, προκειμένου να βρει σε ποιο από τα δύο θέματα /f/ ή /θ/ ανήκουν κάποιες λέξεις. Με εξαίρεση ένα λάθος, στη λέξη «θηλιά», όπου έγραψε ότι ανήκει στο θέμα /f/, φαίνεται πως η Ε. στον γραπτό λόγο δεν κάνει λάθη, συγκριτικά με την ανάγνωση (διάκριση /f/ - /θ/ στην ανάγνωση, τριβή με τη γλώσσα και οπτική αναγνώριση των λέξεων).

Έπειτα, της ζητήθηκε να διαβάσει μία λίστα λέξεων με τα συμπλέγματα /vr/ και /vl/ σε αρχική και μεσαία θέση στη λέξη και με τα /vγ/ και /vδ/ σε μεσαία θέση στη λέξη. Εκεί δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία. Ύστερα, με τα συμπλέγματα /γδ/, /γλ/, /γν/, /θλ/, /γρ/, /δρ/, /θν/, /θρ/ σε αρχική και μεσαία θέση στη λέξη. Αντιμετώπισε δυσκολία στις λέξεις: «γνάθος» (την είπε γράφω), «γνώση» (την είπε γρώση), «γριά» (τη διάβασε για), «γρίπη» (τη διάβασε γίπη), «θνητός» (την είπε φνητός) (τριβή με τη γλώσσα και οπτική αναγνώριση των λέξεων).

Στο τέλος, έγινε ανάγνωση ενός παραμυθιού που είχε φέρει μαζί του το κορίτσι. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η Ε, δυσκολεύτηκε στις λέξεις: «βαριά» (την είπε φαριά), «έδαφος» (την είπε άδαφος), «του» (τη διάβασε και), «πάντα» (τη διάβασε πάνω). Μετά από κάθε σελίδα που διάβαζε, κλήθηκε να πει τι κατάλαβε (ανάγνωση και κατανόηση κειμένου).

23/06/2015

Στη σημερινή συνεδρία πραγματοποιήθηκε ανάγνωση λίστας λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας, με τα φωνήματα /f/ και /θ/ σε αρχική θέση. Το κορίτσι αντιμετώπισε δυσκολία στις λέξεις: «φύσα» (την είπε θύσα), «θυμός» (την είπε φυμός), «θηλιά» (τη διάβασε φηλιά), «φάρος» (τη διάβασε θάρρος) (διάκριση /f/ - /θ/ στην ανάγνωση, τριβή με τη γλώσσα και οπτική αναγνώριση των λέξεων).

Στη συνέχεια, διορθώθηκε η έκθεση που της είχε δοθεί για το σπίτι, με θέμα: «Μια ωραία μέρα στο σχολείο». Μόνο σε δύο λέξεις παρέλειψε να βάλει τόνους και δεν είχε κανένα ορθογραφικό λάθος (αφηγηματικός λόγος, έκφραση, ορθογραφία, σημεία στίξης) (δείγμα γραπτού λόγου υπάρχει στο παράρτημα).

Έπειτα, διάβασε το παιδί ένα απόσπασμα από ένα κείμενο και κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτήσεις που της έγιναν, σχετικές με το κείμενο (ανάγνωση και κατανόηση κειμένου). Επίσης, πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις όσον αφορά την επανάληψη γραμματικής και πιο συγκεκριμένα για τα ρήματα σε –αίνω και –ίζω και τις εξαιρέσεις τους, για το άρθρο στον πληθυντικό αριθμό και για την παθητική φωνή. Η Ε. δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία, σχετικά με τη γραμματική.

Υστερα, της δόθηκαν συμβουλές για το πώς πρέπει να γράφει μία σωστή έκθεση. Γενικότερα να χρησιμοποιείται η βασική δομή: εισαγωγή, κυρίως θέμα, συμπέρασμα (η δομή της σωστής έκθεσης υπάρχει στο παράρτημα). Ακολούθως, της δόθηκε έκθεση για το σπίτι, με θέμα: «Η καλύτερη μου φίλη» και της δόθηκαν βοηθητικά στοιχεία, προκειμένου να γράψει πιο σωστά την έκθεση.

Στο τέλος, ειπώθηκε τότε χρησιμοποιείται το –ο και το –ω στις μετοχές (π.χ. κολλώντας, αλλά τρέχοντας) (για εκμάθηση, καθώς δεν έχει ξαναγίνει στις προηγούμενες συνεδρίες).

25/06/2015

Στη σημερινή συνεδρία δόθηκε αρχικά στο κορίτσι μία έκθεση με θέμα: «Τη μέρα που πήρα τον σκύλο μου» (αφηγηματικός λόγος, έκφραση, ορθογραφία, σημεία στίξης).

Στη συνέχεια, διάβασε ένα απόσπασμα από ένα κείμενο, πάνω στο οποίο της έγιναν ερωτήσεις σχετικές με αυτό (ανάγνωση και κατανόηση κειμένου).

Έπειτα, ρωτήθηκε η Ε. αν αντιμετωπίζει δυσκολία στα μαθηματικά και αφού απάντησε αρνητικά, της ζητήθηκε να γράψει στον πίνακα την προπαίδια του 2. Στην αρχή, στο 4x2 έγραψε 10 και συνέχισε και στα υπόλοιπα (π.χ. $5 \times 2 = 12$ κ.ο.κ.), αλλά μετά το διόρθωσε μόνη της και το έγραψε σωστά. Ύστερα, της ζητήθηκε να κάνει μια κάθετη πρόσθεση με διψήφιους αριθμούς, όπου την έκανε σωστά και κράτησε και σωστά τα κρατούμενα. Εν συνεχεία, έκανε κάθετο πολλαπλασιασμό με δύο διψήφιους αριθμούς, όπου έκανε και την πρόσθεση σωστά (βασικές πράξεις των μαθηματικών).

08/09/2015

Στη σημερινή συνεδρία διάβασε αρχικά το κορίτσι ένα απόσπασμα από ένα κείμενο, και ύστερα ρωτήθηκε για το νόημα του κειμένου που διάβασε. Κατά την ανάγνωση, έκανε μόνο δύο λάθη και πιο συγκεκριμένα στις λέξεις: «*κολυμπούσε*» (την είπε *πολυμπούσε*) και «*σιγά*» (τη διάβασε *σινά*) (κατανόηση κειμένου: αφηγηματικός λόγος, προσοχή, αντίληψη).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση σε κλειστού τύπου ερωτήσεις για την ορθογραφία, όπου είχε να διαλέξει τη σωστή απάντηση. Εκεί, η Ε. δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία.

Έπειτα, της ζητήθηκε να βρει μία ιστορία από το μυαλό της και να πει τι περιλαμβάνει αυτή. Η ιστορία που ανέφερε το παιδί ήταν ωραία, αλλά είχε ελλιπή στοιχεία, οπότε της ζητήθηκε να δώσει παραπάνω πληροφορίες, προκειμένου να εμπλουτιστεί η ιστορία (οργάνωση περιεχομένου αφηγηματικού λόγου). Ακολούθως, κλήθηκε την ιστορία αυτή που σκέφτηκε να την γράψει στο τετράδιο (γραπτός λόγος- οργάνωση και σκέψη περιεχομένου). Τέλος, διαβάστηκε το κείμενο για να εντοπιστούν τυχόν λάθη που έκανε το κορίτσι στη γραφή του κειμένου (δείγμα γραπτού λόγου υπάρχει στο παράρτημα).

09/09/2015

Στη σημερινή συνεδρία δόθηκαν εικόνες στον υπολογιστή στην Ε. τις οποίες κοιτούσε προσεκτικά για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια κρυβόταν η

εικόνα και υπήρχαν κάποιες ερωτήσεις τις οποίες κλήθηκε να απαντήσει το κορίτσι. Εκεί, δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία (ανάγνωση, καθώς τις διάβαζε τις ερωτήσεις και επεξεργασία πληροφοριών, αλλά κυρίως οπτική αντίληψη - οπτική μνήμη).

Στο τέλος, πραγματοποιήθηκε μία άσκηση ορθογραφίας και λεξιλογίου στον πίνακα, όπου της δόθηκαν λέξεις κι έπρεπε το παιδί να βρει παράγωγες λέξεις. Η 1^η λέξη ήταν η λέξη «κολυμπώ». Σε αυτήν τη λέξη, η Ε. έγραψε τις λέξεις: «κολύμπι», «κολυμβιτής», «κολυμπήθρα», «κολυμπόντας», «κολυμβητήριο», «κολύμβηση».

15/09/2015

Στη σημερινή συνεδρία κλήθηκε η Ε. να διαβάσει ένα μικρό κείμενο 3-4 γραμμών και στη συνέχεια να δει μία λίστα λέξεων κι από αυτές να επιλέξει ποιες από τις λέξεις που είναι στη λίστα, υπάρχουν και στο κείμενο που διάβασε. Βρήκε 7/7 λέξεις, αλλά κύκλωσε και μια λέξη επιπλέον που δεν υπήρχε στο κείμενο (οπτική μνήμη). Έπειτα, της διαβάστηκε το επόμενο κείμενο και κλήθηκε το κορίτσι να κάνει την ίδια διαδικασία. Όμως αυτήν τη φορά κύκλωσε σωστά 5/7 λέξεις (ακουστική μνήμη). Έχει παρατηρηθεί ότι η οπτική αντίληψη του παιδιού είναι καλύτερη από την ακουστική. Επειδή λοιπόν δυσκολεύτηκε αρκετά στην ακουστική μνήμη, της δόθηκε ύστερα το κείμενο για να το διαβάσει η ίδια, όπου και πάλι όμως βρήκε 5/7 λέξεις σωστά.

Τέλος, της δόθηκε μία άσκηση, στην οποία της δόθηκαν λέξεις κι έπρεπε να βρει παράγωγες τους. Στη λέξη «περνώ», έγραψε τις λέξεις: «περνούσα», «περνώντας», «περνάνε», «πέρασμα» και «προσπερνώ» (οι δύο τελευταίες με βοήθεια) (ορθογραφία και λεξιλόγιο).

- Λόγω έλλειψης χρόνου, η άσκηση της ορθογραφίας και του λεξιλογίου θα πραγματοποιηθεί και στην επόμενη συνεδρία.

16/09/2015

Στη σημερινή συνεδρία επαναλήφθηκε η άσκηση από την προηγούμενη φορά, στην οποία έπρεπε η Ε. να βρει παράγωγες λέξεις από κάποια ουσιαστικά και ρήματα. Στη λέξη «πετάω» βρήκε τις λέξεις: «πέταγμα», «πτήση», «ιπτάμενος», «πτηνό» (όλες οι λέξεις εκτός

από τη λέξη «πέταγμα» με βοήθεια). Στη λέξη «σούβλα» βρήκε τις λέξεις: «σουβλίζω», «σούβλισμα», «σουβλισμαίνω» (γραμμένο σαν ρήμα) «σουβλάκι», «σουβλαζίδικο» (χωρίς το -τ) (ορθογραφία και λεξιλόγιο).

Στη συνέχεια, της δόθηκε μία έκθεση με θέμα: «Πώς πέρασα το καλοκαίρι» και κλήθηκε το κορίτσι να γράψει την έκθεση εκείνη την ώρα κι όχι για το σπίτι (αφηγηματικός λόγος, έκφραση, ορθογραφία, σημεία στίξης).

22/09/2015

Στη σημερινή συνεδρία πραγματοποιήθηκε διόρθωση στην έκθεση που είχε γράψει η Ε. την προηγούμενη φορά, με θέμα: «Πώς πέρασα το καλοκαίρι». Διαβάστηκε πρόταση-πρόταση και κλήθηκε το παιδί να λέει «στοπ» κάθε φορά που πίστευε ότι υπήρχε λάθος, ώστε να διορθωθεί (αφηγηματικός λόγος, έκφραση, ορθογραφία, σημεία στίξης) (δείγμα γραπτού λόγου υπάρχει στο παράρτημα).

Στη συνέχεια, της δόθηκε μία άσκηση, στην οποία κλήθηκε το κορίτσι να περιγράψει ένα αντικείμενο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση της ζητήθηκε να περιγράψει μία καρύδα (τι είναι, σε ποια κατηγορία ανήκει, που βρίσκεται, εξωτερικά χαρακτηριστικά, ιστορία/καταγωγή/προέλευση, χρήση, προσωπικές εμπειρίες, συναισθήματα και σκέψεις που προκαλεί το περιγραφόμενο αντικείμενο). Όλα αυτά ειπώθηκαν προφορικά και ζητήθηκε από την Ε. να κάνει γραπτώς την άσκηση για το σπίτι, έτσι ώστε να διορθωθεί στην επόμενη συνεδρία (περιγραφή εικόνας - αντικειμένου).

23/09/2015

Στη σημερινή συνεδρία, δόθηκε αρχικά ένα κείμενο στην Ε. για ανάγνωση. Στη συνέχεια, ρωτήθηκε για το τι κατάλαβε από το κείμενο που διάβασε. Στην 1^η ανάγνωση που έκανε, δε θυμόταν σχεδόν τίποτα. Στην 2^η ανάγνωση, θυμόταν λίγες παραπάνω λεπτομέρειες. Στην 3^η ανάγνωση, που το διάβασε δυνατά -σε αντίθεση με τις άλλες 2- θυμόταν σχεδόν τα πάντα (ανάγνωση και κατανόηση κειμένου) (δείγμα φωτογραφικού υλικού, όσον αφορά την οπτικοποίηση και δείγμα του κειμένου υπάρχουν στο παράρτημα). Έπειτα, της δόθηκαν ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο, όπου το κορίτσι τα απάντησε όλα σωστά, με λίγη βοήθεια.

- Λόγω έλλειψης χρόνου, οι υπόλοιπες ασκήσεις θα συνεχιστούν στην επόμενη συνεδρία.

25/09/2015

Στη σημερινή συνεδρία συνεχίστηκαν οι ασκήσεις που ήταν σχετικές με το κείμενο που διαβάστηκε την προηγούμενη φορά. Αρχικά, της δόθηκε μία άσκηση, στην οποία έπρεπε να βάλει κάποιες λέξεις στη σωστή σειρά, προκειμένου να δημιουργηθεί μία ολοκληρωμένη πρόταση (π.χ. Τάκη/την/Η/Κική/έδωσε/μπάλα/στον). Εκεί, η Ε. δεν αντιμετώπισε κάποια δυσκολία (οργάνωση πληροφοριών για τη δομή της πρότασης). Τέλος, της δόθηκε μία άσκηση, όπου έπρεπε να βρει από μία λίστα ρημάτων, τον χρόνο στον οποίο βρίσκονταν (π.χ. διαβάζω: ενεστώτας). Εκεί, το κορίτσι τα βρήκε με σχετική ευκολία (δείγμα των ασκήσεων υπάρχει στο παράρτημα).

29/09/2015

Στη σημερινή συνεδρία, δόθηκε αρχικά μία έκθεση στο κορίτσι, με θέμα: *«Περιγράψω το αγαπημένο μου μάθημα στο σχολείο»*. Εκεί, η Ε. έγραψε για τα μαθηματικά και τη μουσική ως τα αγαπημένα της μαθήματα. Αφού έγραψε την έκθεση, διορθώθηκαν στη συνέχεια τα ορθογραφικά λάθη που υπήρχαν και ζητήθηκε από το κορίτσι να γράψει από 4 φορές κάποιες σημαντικές λέξεις στις οποίες είχε κάνει λάθη (αφηγηματικός λόγος, έκφραση, ορθογραφία, σημεία στίξης).

Έπειτα, της δόθηκε μία εικονογραφημένη ιστορία, στην οποία κλήθηκε αρχικά να παρατηρήσει τις εικόνες κι ύστερα να βρει μία ιστορία μέσα από αυτές και να την περιγράψει προφορικά και στη συνέχεια γραπτά (υπήρχε σχετικό λεξιλόγιο κάτω από τις εικόνες, για διευκόλυνση του παιδιού στη διατύπωση της ιστορίας). Αφού την έγραψε, διαβάστηκε δυνατά και ακολούθως της δόθηκαν οδηγίες για το πώς να γράψει την ιστορία με περισσότερα λόγια και στο τέλος την επαναδιατύπωσε πιο αναλυτικά (οπτική κατανόηση, αφηγηματικός λόγος, έκφραση, ορθογραφία, σημεία στίξης) (δείγμα της έκθεσης και της εικονογραφημένης ιστορίας υπάρχουν στο παράρτημα).

30/09/2015

Στη σημερινή συνεδρία δόθηκε στην Ε. μία έκθεση, με θέμα: «*Πώς περνάω το σαββατοκύριακο*». Της δόθηκαν αρχικά κάποιες οδηγίες για πιο σωστή γραφή της έκθεσης κι αφού έγραψε το κορίτσι, στη συνέχεια της ζητήθηκε να την εμπλουτίσει λίγο, δίνοντας περισσότερες πληροφορίες. Μετά που την έγραψε με πιο πολλές πληροφορίες, κλήθηκε να γράψει από 5 φορές κάποιες βασικές λέξεις στις οποίες είχε κάνει ορθογραφικά λάθη (αφηγηματικός λόγος, έκφραση, ορθογραφία, σημεία στίξης).

Τέλος, της έγινε γραφή καθ' υπαγόρευση, για να εντοπιστούν τυχόν ορθογραφικά λάθη. Το παιδί έκανε αρκετά λάθη, οπότε της δόθηκε κατόπιν το κείμενο να το βλέπει και να το αντιγράφει, για να δει και πώς γράφονται σωστά οι λέξεις (γραφή καθ' υπαγόρευση, ορθογραφία, αντιγραφή) (δείγμα της ορθογραφίας υπάρχει στο παράρτημα).

3.3. Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- Βελτίωση γραπτής έκφρασης.
- Να μπορεί να κάνει εύκολα περίληψη, να βρίσκει τις λέξεις - κλειδιά και να μπορεί να γράφει σωστούς πλαγιότιτλους στα εκάστοτε κείμενα.
- Ενίσχυση οπτικής μνήμης (καθώς είναι ήδη αρκετά καλή).
- Βελτίωση ακουστικής μνήμης και με σημασιολογικό υλικό, αλλά και με άσημο (π.χ. από αφηρημένα σχήματα να θυμάται ποια ήταν).
- Συνέχιση ορθογραφικών κανόνων.
- Δόμηση αφηγηματικού λόγου.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου.
- Επαύξηση προτάσεων με επιθετικούς προσδιορισμούς.
- Κατάλληλη εύρεση συνδετικών λέξεων.
- Περιγραφή εικόνας (για σωστή δόμηση του λόγου).
- Γρήγορη και σωστή ανάγνωση (ο πιο σημαντικός στόχος, και ο αμέσως σημαντικότερος είναι η μνήμη, για εξάσκηση στη συγκράτηση πληροφοριών). Η βελτίωση της ανάγνωσης θα βοηθήσει πολύ την Ε. καθώς θα μπορεί να επεξεργαστεί πιο καλά το κείμενο νοηματικά, διότι η δυσκολία της στην ανάγνωση, είναι ο λόγος που δεν μπορεί να συγκρατήσει πολλές πληροφορίες από ένα κείμενο.

3.4. Ενδεικτικός πίνακας ορθογραφικών λαθών του παιδιού

Φωνολογικά λάθη:

Λέξη	Αφ.Φ.	Αφ.Σ.	Πρ.Φ.	Πρ.Σ.	Αντ.Φ.	Αντ.Σ.	Μετ.Φ.	Μετ.Σ.	Τον.
διάλειμα	√								
τέλια	√								
επιδή	√								
πολά	√								
όπος					√				
μεργιά			√						
σουβλαζίδικο	√								
εντάξι	√								
παιξαμε									√
μετα									√
πρόεχεται	√								
πρότα					√				
προϊ					√				
χελονάκια					√				
χωρι	√								
καλύτερες					√				
πρότος					√				
πρέπι	√								
πολαπλασιασμό	√								
πρόστεση					√				
αλά	√								
πριγκίπισα	√								

Μορφολογικά λάθη:

Λέξη	Ρήματα	Ονόματα	Άλλο	Κεφαλαία
ύπτε	√			
πίγα	√			
θέλης	√			
πηγέναμε	√			
τρόγαμε	√			
πήναμε	√			
έπεζα	√			
βγίκε	√			
φτιάχνη	√			
ηπάρχουν	√			
κιμάμε	√			
κιμιθούμε	√			
ψηλί			√	
ησιχία		√		
μία				√
πέρασα				√
μα				√
θα				√
μετά				√
τάξις		√		
Θοδωρί		√		
ρότησε	√			
στο				√
Κυριακί		√		
εκδρομί		√		
μουσικί		√		
ταχίτιτα		√		
κολυμβιτής		√		
λύμνη		√		

ποδίλατα		√		
απόγεφμα		√		
φίλι		√		
ζωί		√		

Ετυμολογικά λάθη:

Λέξη	Ετυμολογικά	Παράλειψη λέξης
σουβλισμαίνω	√	
πήσο	√	
κατασκίνοση	√	
σινέχια	√	
χρίσημα	√	
φιτεμένες	√	
χοράφι	√	
δουλιά	√	
πησίνα	√	
δομάτιο	√	
ταχίτιτα	√	

Από τα παραπάνω φαίνεται πως η Τ.Ε. κάνει αρκετά λάθη φωνολογικού τύπου, παραλείποντας γράμματα και αντικαθιστώντας φωνήματα. Κατά συνέπεια, πρέπει στη συνέχεια να αξιολογηθεί το επίπεδο της φωνολογικής της επίγνωσης (πιθανόν τα λάθη αυτά να οφείλονται σε χαμηλή δεξιότητα ανάλυσης λέξεων σε φωνήματα). Επίσης, τα περισσότερα μορφολογικά λάθη αφορούν τις καταλήξεις των ρημάτων και των ουσιαστικών. Σε δεύτερη φάση θα πρέπει να ελεγχθεί αν μπορεί και κατά πόσο να ξεχωρίσει τα ρήματα από τα ουσιαστικά, καθώς και την κατάληξη από το θέμα του ρήματος. Τέλος, στα

ετυμολογικά λάθη που έκανε, παρατηρήθηκε πως γινόταν κυρίως στα ουσιαστικά κι όχι τόσο στα υπόλοιπα μέρη του λόγου (Παντελιάδου – Πατσιοδήμου, 2007).

3.5. Αντί επιλόγου - Ευρήματα στο θεραπευτικό πρόγραμμα του παιδιού

Η Τ.Ε. , ηλικίας 9 ετών και 6 μηνών, παρουσιάζει «*Ειδική διαταραχή έκφρασης λόγου*» (F80.1 κατά ICD10) (<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F80.1>).

Πιο συγκεκριμένα, η Ε. παρουσιάζει δυσκολία στην έκφραση προφορικού λόγου, στη δομή και στο λεξιλόγιο. Στο παρελθόν είχε πραγματοποιήσει συνεδρίες λογοθεραπείας για 3 χρόνια. Το διάστημα των 6 μηνών που παρακολουθούνταν η Τ., έγιναν κάποιες παρατηρήσεις. Παρακάτω παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά ανά τομέα.

Αναφορικά με την ανάγνωση, η δυσκολία που παρουσιάζει το κορίτσι είναι κυρίως στη φωνολογία και στη φωνηματογραφική αντιστοιχία. Δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου σε ερωτήσεις που της γίνονται. Έχει όμως δυσκολία στην αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης, δηλαδή μπορεί πιο εύκολα να διαβάσει ένα κείμενο, παρά να διαβάσει μεμονωμένα τις λέξεις. Η ανάγνωση γενικά, σύμφωνα και με τον Κ.Δ. Πόρποδα (2002) αποτελείται από 2 στάδια: την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του κώδικα της αλφαβήτου. Για αυτό σε κάθε συνεδρία της δινόταν λίστα λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας, για να μπορέσει να κάνει εξάσκηση και να βελτιωθεί η ανάγνωση της. Ειδικότερα, παρουσίαζε ιδιαίτερη δυσκολία στη διάκριση λέξεων με αρχικό γράμμα /f/ - /θ/.

Όσον αφορά τη θεματική και καταληκτική ορθογραφία στην οποία έκανε λάθη, πραγματοποιούνται κάποια «*μνημονικά τρικ*» για να μπορέσει το παιδί να τα θυμάται πιο εύκολα· για αυτόν το λόγο, δημιουργήθηκε το τετράδιο της γραμματικής και συχνά της δινόντουσαν προτάσεις για ορθογραφία κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Παρατηρήθηκε όμως ότι η Ε. δυσκολεύεται περισσότερο στις καταλήξεις των ουσιαστικών και των ρημάτων, από ότι σε άλλες λέξεις.

Ακόμα, σχετικά με την οργάνωση της σκέψης, δινόταν συχνά έκθεση για να τη γράψει το κορίτσι, είτε κατά τη διάρκεια της συνεδρίας, είτε στο σπίτι, με διαφορετική θεματολογία κάθε φορά. Διαπιστώθηκε πως μετά τις συμβουλές της λογοθεραπεύτριας για το πώς γράφεται σωστά μια έκθεση, το παιδί βελτιώθηκε αρκετά στη δομή της έκθεσης.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια μικρή δυσκολία στα μαθηματικά και πιο συγκεκριμένα στην προπαίδεια, καθώς όταν της είχε ζητηθεί σε μία συνεδρία να γράψει την προπαίδεια ενός αριθμού στον πίνακα, στην αρχή έκανε λάθος τα γινόμενα, αλλά στη συνέχεια τα διόρθωσε μόνη της και τα έγραψε σωστά.

Επιπρόσθετα, η οπτική της αντίληψη δείχνει να είναι καλύτερη από την ακουστική, καθώς γενικά σε δραστηριότητες που αφορούν την οπτική μνήμη, ανταποκρίνεται καλύτερα από ότι στην ακουστική. Αυτό λοιπόν μπορεί να ενισχυθεί με δραστηριότητες που αφορούν την οπτική μνήμη και να ενσωματωθεί και η ακουστική (π.χ. με άσημο υλικό, από αφηρημένα σχήματα να θυμάται ποια ήταν πρώτα οπτικά και στη συνέχεια ακουστικά, για να υποβοηθηθεί έτσι και η ακουστική μνήμη της Ε).

Γενικότερα, το θεραπευτικό πρόγραμμα που χρησιμοποιείται στο παιδί, φαίνεται πως αποδίδει, καθώς αυτό το διάστημα των 6 μηνών που την παρακολουθούσα κι εγώ, έχει βελτιωθεί σε όλους σχεδόν τους τομείς στους οποίους αντιμετώπιζε δυσκολίες. Η μόνη ίσως σύσταση που θα μπορούσα να κάνω, είναι σχετική με την ορθογραφία του κοριτσιού, που σχετίζεται άμεσα με την γραμματική και θα μπορούσε ίσως να δοθεί περισσότερη σημασία στη συχνή επανάληψη της γραμματικής κι ειδικά στις καταλήξεις των ρημάτων και των ουσιαστικών στις οποίες αντιμετωπίζει μεγαλύτερη δυσκολία, συγκριτικά με τα υπόλοιπα μέρη του λόγου. Παρ' όλα αυτά, η Ε, έχει βελτιωθεί πολύ, καθώς έχει καταβάλει μεγάλη προσπάθεια, γεγονός πολύ σημαντικό, γιατί δεν έχει αφήσει την ιδιαιτερότητα της να την επηρεάσει ψυχολογικά.

3.6. Παραρτήματα

19/05/2015

Την κυριακή πήγα για εκδρομή με το σχολείο πάλι. Ήκανα τέχνες, μουσική και το ξεβόλια. Πέρασα τέλεια γιατί έφαγα 2 παγωτά και 2 γρανιτσές. Ο δάσκαλος είχε και διαγωνισμό χορού και τραγουδιού.

Θηλυκά !!!

19/05/2015 : Έκθεση με θέμα: «Η αγαπημένη μου εκδρομή» και διόρθωση αυτής.

▲ Μια ωραία μέρα στο σχολείο.

Την Προηγούμενη Δευτέρα κάναμε γιορτή στο σχολείο είπαμε ποιήματα και τραγούδια και χορέψαμε με την τάξη μου μεσα παίξαμε μπουζέδο με το δασύχο, με μπουκάλια που είχαν φτιά από τάνω και νερό ή σο-μπέσα.

▶ Μια ωραία μέρα στο σχολείο ήσαν προηγούμενη Δευτέρα.

Εκείνη την ημέρα κάναμε γιορτή είπαμε πολλά ποιήματα και τραγούδια. Επίσης χορέψαμε και παίξαμε μπουζέδο με νερό. Για το μπουζέδο είχαμε μπουκάλια με τρύπες και νερό ή σομπέσα.

Πέρασαμε όλοι καλά και αντιπορνού να ξανα παίξω μπουζέδο.

1) Εισαγωγική πρόταση

⇒ λέ του τίτλο

2) κυρίως θέμα

3) συμπέρασμα

08/09/2015

Γράψε μια δική σου ιστορία εμπνευσμένη από την ιστορία «η ευχή της χελώνας».
Μην ξεχάσεις να πεις (πλοιά) είναι σ' αυτή την ιστορία.

Κάπου σε ένα κάστρο ζούσε μια πριγκίπισσα που την έλεγαν Ζωή. Μια μέρα η Σοφία την ρώτησε: Θέλεις να πάμε για κολύμπι; Μα η Ζωή της είπε όχι. Μα όμως έλεγον ναί που θα πηχέναμε. Στην λύμνη πήσα στο το θουνα. Η Ζωή της είπε ένταξι αλλά θα πάμε με τα ποδιδατά. Η Σοφία τελικά της έκαθε να κολυμπάει.



08/09/2015: Επινόηση μιας ιστορίας, εμπνευσμένη από ένα παραμύθι που διαβάστηκε κατά τη διάρκεια της συνεδρίας.

22/9/15

A. Περιγραφή αντικειμένου (καρύδα)

Οδηγίες: Παρατήρησε προσεκτικά την εικόνα και βρες τα χαρακτηριστικά που νομίζεις ότι ταυρίζουν περισσότερο. Έπειτα γράψε τα. Η περιγραφή σου είναι έτοιμη!

Παράθεση χαρακτηριστικών:

1. Όνομα και κατηγορία καρύδα φρούτο
Το όνομα του αντικειμένου και σε ποια κατηγορία ανήκει

2. Πού βρίσκεται; σε κινεζική με ζήτη ασιατικό νησί
Πού το συναντάμε συνήθως.

3. Εξωτερικά χαρακτηριστικά

3.1 Σχήμα σφαιρικό

3.2 Μέγεθος μικρό

3.3 Χρώμα μαύρο και λευκό

3.4 Αφή μαλακή

3.5 Γεύση αγνό

3.6 Εμφάνιση (όραση)

4. Από τι είναι φτιαγμένο/ υλικό πρόκειται από ένα σπόρο

5. Ιστορία /καταγωγή προέλευση/ Προέρχεται από την και είναι σε καρπό

6. Χρήση

Πώς και γιατί το χρησιμοποιούμε/ λειτουργία αντικειμένου είναι σάτι που φάγαμε τσάι με καρύδα

7. Προσωπικές εμπειρίες

Περισσότερα σχετικά με το περιγραφόμενο αντικείμενο

8. Συναίσθημα

Συναίσθημα και σκέψεις που μας προκαλεί το περιγραφόμενο αντικείμενο



22/9/15

«Πώς πέρασα το καλοκαίρι»

ΣΤΟΣ το καλοκαίρι το πέρασα σε Ηρόστρα
πρώτα πήγα στο χωριό της μαμάς μου με
στα Σίβοτα, στο χωριό του μπαμπά μου και
στην Κατσκινοση.

Στο χωριό της μαμάς μου εκεί ήταν και ο
ποππούς μου και κάθε φορά πήγαινα
πρόι με τον παππού με στον κίτο που

είχαμε να μελονάκια την Μίλη και τον Μίχη.

Στα Σίβοτα είχαμε γυμ και η Ζαδέρα

μου την Δημήτρα και ο μπαμπά και η μαμά

μου σε άλλο δωμάτιο το αργότερα, τότε

με στην παιδική αλλά το πρόι στην θάλασσα

την παιδική την κούρε τραγουδι παχύτε

μετά πήγαινε γάτι.

Στο χωριό του μπαμπά μου πήγα με

ελα τα Ζαδέρα μου, και την κούρε μου

έφε γάτι στην γιτονιά.

Στην Κατσκινοση πήγαμε συνέχεια

ήταν η καλύτερες διακοπές.

Η κλωνοποίηση ενός προβάτου

Επιστήμονες της Σκοτίας δημιούργησαν ένα πρόβατο που ήταν πιστό αντίγραφο –κλώνος– ενός ενήλικου προβάτου. Το πρόβατο –η Ντόλυ όπως την ονόμασαν– γεννήθηκε τον Ιούλιο του 1996 και ήταν ο πρώτος κλώνος σε όλο τον κόσμο.

Ο Τύπος και η τηλεόραση προσπαθούσαν να κατανοήσουν το νόημα αυτής της ανακάλυψης για την ανθρωπότητα. Θα μπορούσαν τώρα να δημιουργήσουν και όμοιους ανθρώπους; Θα έπρεπε να συμβεί κάτι τέτοιο; Ήταν η Ντόλυ φυσιολογικό πρόβατο;

Στις 13 Απριλίου του 1998 η Ντόλυ απέδειξε ότι είναι πλήρως φυσιολογικό πρόβατο δίνοντας ζωή σε ένα υγιές αρνάκι, την Μπό-νι. Τον επόμενο Μάρτιο η Ντόλυ έκανε τρίδυμα, τα οποία ήταν κι αυτά απολύτως φυσιολογικά.

Άγνωστες λέξεις

κλωνοποίηση: μέθοδος με την οποία από ένα ζωντανό οργανισμό δημιουργείται ένας άλλος, όμοιος σε όλα με αυτόν.

23/09/2015

Σκελετιδίων το κείμενο

1 Τι δημιούργησαν επιστήμονες της Σκωτίας;

Απάντηση
Οι επιστήμονες της Σκωτίας δημιούργησαν τον Ντόλο, που ήταν ένας κλώνος.

2 Πότε γεννήθηκε η Ντόλο και τι ήταν;

Απάντηση
Η Ντόλο γεννήθηκε τον Ιανουάριο του 1997. Ήταν ο πρώτος κλώνος που γεννήθηκε από τον κλώνο.

3 Να γράψεις τις τρεις ερωτήσεις που απασχολούσαν τον Τύπο και την τηλεόραση.

Απάντηση
α. Πώς φτιάχτηκε ο κλώνος; β. Πώς φτιάχτηκε ο κλώνος; γ. Πώς φτιάχτηκε ο κλώνος;

4 Πότε και πώς απέδειξε η Ντόλο ότι είναι φυσιολογικό πρόβατο;

Απάντηση
Όταν γεννήθηκε, την κλωνία και προσπάθησε να τρέξει, περπατήσει και να φωνάξει.

Συμπληρώσω σωστά

5 Να συμπληρώσεις τα γράμματα που λείπουν.

Ο Τ_πος και η τηλεόρασ_σαν να κατανο_σουν το νό_μα αυτ_ς της ανακάλ_ψ_ς για την ανθρωπιότ_τα.

* Οι απαντήσεις δίνονται στο τέλος του βιβλίου.

25/09/2015

Βάζω στη σειρά

6 Να βάλεις τις λέξεις στη σειρά, ώστε να δώσουν ένα σωστό νόημα, όπως στο παράδειγμα:

(Τάκη, πην, Η, Κική, έδωσε, μπάλα, στον)

• Η Κική έδωσε στον Τάκη την μπάλα.

α. (μουσική, στους, Ο, Μιχάλης, μαθητές, δίδασκε)

Ο Μιχάλης δίδασκε τους μαθητές μουσική.

β. (έφερε, αδερφό, Η, Αμαλία, της, δώρα, στον)

Η Αμαλία έφερε στον αδερφό της δώρα.

γ. (μου, Είπα, στους, αλήθεια, γονείς, πην)

Είπα στους γονείς μου την αλήθεια.

δ. (φιλούς, Έλεγα, μου, στους, τραγούδια)

Έλεγα στους φίλους μου τραγούδια.

Βρίσκω το χρόνο

7 Δίπλα σε κάθε ρήμα να γράψεις το χρόνο (Ενεστώτα, Παρατατικό ή Αόριστο) στον οποίο βρίσκεται, όπως στο παράδειγμα:

διαβάζω: Ενεστώτας

έτρεξε: Παρατατικός

έπαιζαν: Παρατατικός

τραβούσα: Παρατατικός

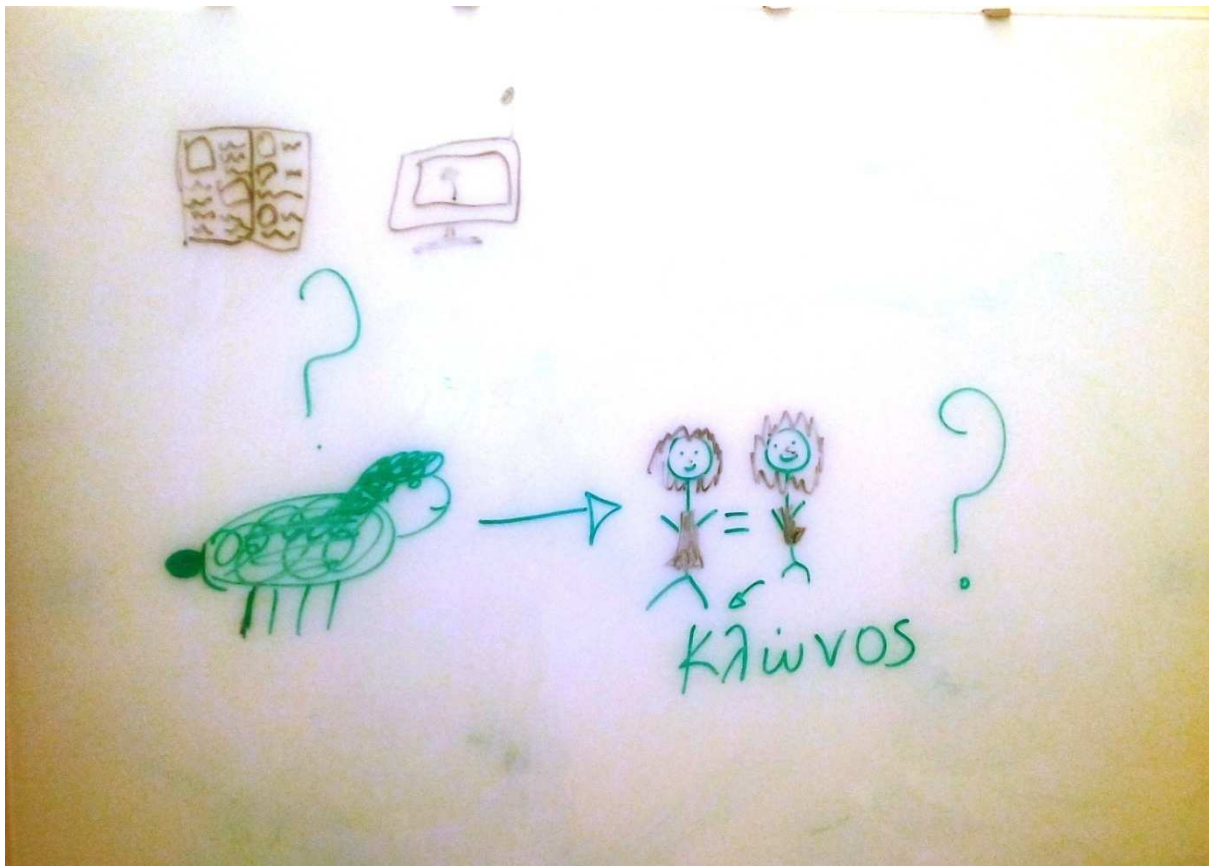
παίρνω: Ενεστώτας

έδωσες: Παρατατικός

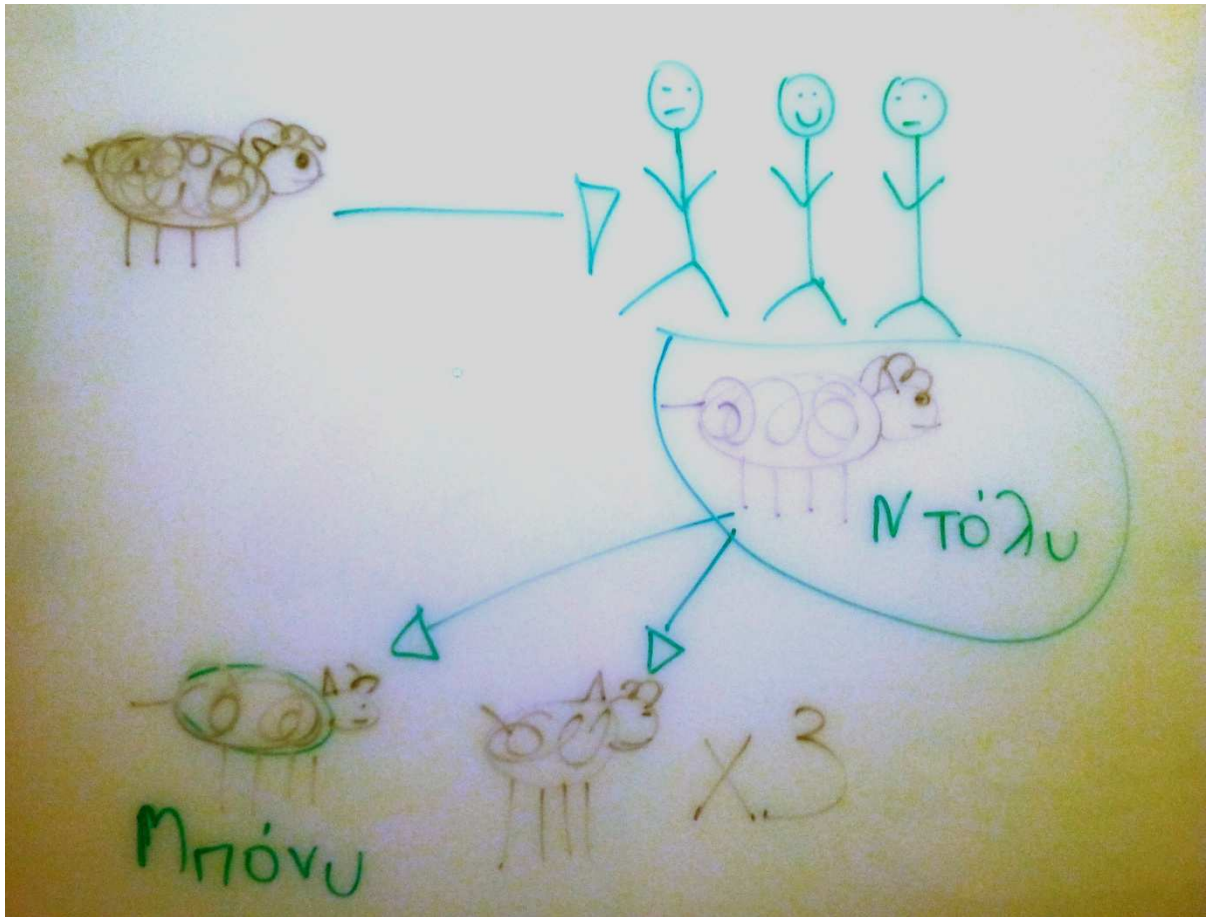
έσβηνα: Ενεστώτας

ράβω: Αόριστος

ψάρεψα: Αόριστος



23/09/2015: Οπτικοποίηση ιστορίας, για καλύτερη κατανόηση του κειμένου από την Ε. σχετική με το πώς δημιουργήθηκε η Ντόλυ.

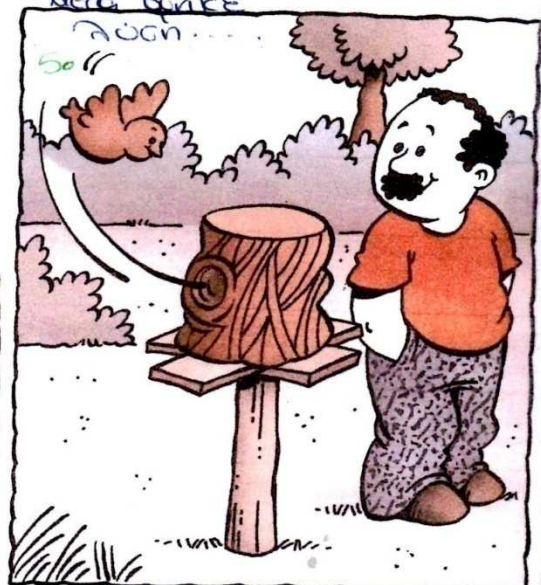


23/09/2015: Οπτικοποίηση ιστορίας, για καλύτερη κατανόηση κειμένου από την Ε. σχετική με το πόσα πρόβατα απέκτησε η Ντόλυ.

ο κύριος Θόδωρος

10
Εικονογραφημένη
ιστορία

Συγκεντρώνομαι, παρατηρώ πολύ προσεκτικά τις εικόνες (ηρόσωπα, ζώα, πράγματα, πράξεις και ενέργειες, κύρια και δευτερεύοντα, σημεία), προσδιορίζω τοπικά και χρονικά τα γεγονότα, ανακαλύπτω τα «μυστικά» και τα «μηνύματα» της ιστορίας, τη συμπληρώνω, αν χρειάζεται, αναζητώ τον τίτλο και διηγούμαι προφορικά, μα και... γραπτά: Ένωσε ανάκοψη



αλλά μετά ξαφνιάστηκε
κι μετά
είωσε
ευχα.

Μετά βρήκε
λύση...

Σχετικό λεξιλόγιο ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΝΑ ΒΑΛΩ ΠΟΛΛΕΣ ΛΕΞΕΙΣ.

κήπος, δέντρο, (πριόνι), στέγη, κουφάλα, επιφώνημα, φωλιά, λύση, θέση, ικανοποίηση, χαρά, φινάλε, ιστορία, υπεύθυνος, φιλόζωος, πρόβλημα, προτιμότερος, κουραστικός, ευτυχισμένος, κάποιος, περίπου, απασχολώ, σκέφτομαι, θεωρώ, σωριάζομαι, πετάγομαι, κόβω, πετάω

29/09/2015: Εικονογραφημένη ιστορία, από την οποία κλήθηκε το κορίτσι να βρει μία ιστορία μέσα από τις εικόνες και να την περιγράψει γραπτά.

29/09/2015

6ο παιδί
Κέρος

Χρησιμοποιώ τις λέξεις και γράφω
την ιστορία με πολλές λεπτομέρειες.

Μια μέρα ο κυρ. Θόδωρος είπε: **ΑΠΡΕΤΕΛ**
να κόψω το δέντρο που έχω στον
κλήμα και πήγε να το κόψει με το κοφτερό
και βγήκε να πουλί. **ΜΕΤΑ** ενίωσε θλίψη
και άρχισε να φτάνει ένα σπίτι
για το πουλί. Τότε ~~έβαλε~~ **έβαλε** στην ίδια
θέση το σπίτι.

Μια μέρα ο κυρ. Θόδωρος ήταν στην
αυλή του και σκεφτόταν να κόψει
ένα δέντρο γιατί ήταν ξερό.

Μετά από λίγο πήρε ένα πριόνι και
 ξεκίνησε να το κόψει. Ξαφνικά είδε ένα πουλί να
 πετάει από το δέντρο. Τότε ο κυρ. Θόδωρος
 ενίωσε θλίψη γιατί του υπέφερε το σπίτι.
 Για να διαφύγει το λάθος του έφτιαξε
 ένα καινούριο σπίτι. Στο τέλος ο κυρ. Θόδωρος
 το σπίτι το έβαλε στην ίδια θέση.

29/09/2015: Περιγραφή εικονογραφημένης ιστορίας, οδηγίες για εμπλουτισμό αυτής και στη συνέχεια επαναδιατύπωση ιστορίας με περισσότερες πληροφορίες αυτήν τη φορά.

29/09/2015

Περιγράφω το αγαπημένο μου μάθημα στο σχολείο.

Μαθηματικά

Τα μαθηματικά είναι εύκολα όπως ο πολλαπλασιασμός, η πρόσθεση, η αφαίρεση και κλάσμα πχ $1/2$.
Υπάρχουν πολλά πράγματα που υπάρχουν πολλά βιβλία μαθηματικών όπως στην Γαλλία τα Μαθηματικά είναι χρήσιμα στη ζωή μας.

Μουσική

Η Μουσική είναι εύκολη αλλά θέλει δουλειά όπως την Τρέχη η κυρία μας είπε (να φέρουμε τον πρωτότυπο και εγώ την Τρέχα σου)

πρόσθεση	ζωή	όπως	πολλά	υπάρχουν
πρόσθεση	ζωή	όπως	πολλά	υπάρχουν
πρόσθεση	ζωή	όπως	πολλά	υπάρχουν
πρόσθεση	ζωή	όπως	πολλά	υπάρχουν
πρόσθεση	ζωή	όπως	πολλά	υπάρχουν

29/09/2015: Έκθεση με θέμα: «Περιγράφω το αγαπημένο μου μάθημα στο σχολείο» και διόρθωση αυτής.

Πώς περνάω το Σάββατοκύριακο

Δεν ξέρνω να γράψω και για:

- μέρη που πηγαίνω
- με ποιους περνάω χρόνο
- Τι κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου
- Με τι παίζω με τους φίλους μου

• Την Παρασκευή πηγαίνω στη Ζέτα και περπατώ εκεί. Το Σάββατο πάω φάρμα για ρόλερ με την Ζέτα, τον Θόδωρο και τον Θείο μου. Την Κυριακή διαβάζω, παίζω, ζωγραφίζω, παίζω στο υπολογιστή.

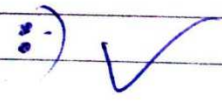
▶ Το Σάββατοκύριακο περνάω πολύ καλά.

Την Παρασκευή πηγαίνω στη γυμναστήρα μου και στο Σάββατο μου για να παίξουμε και να κερδίσουμε μαζί. Το Σάββατο μερικές φορές οι φίλοι μου μας πάνε για τσάνια.

Την Κυριακή κοιμώμαι μενού στο σπίτι και διαβάζω, ζωγραφίζω, ζωγραφίζω, παίζω στο υπολογιστή και ελέγχω ταλέφραση.



παίζουμε	κοιμώμαστε	συνήθως
παίζετε	κοιμώσαστε	συνήθως
παίζουμε	κοιμώμαστε	συνήθως
παίζετε	κοιμώσαστε	συνήθως
παίζουμε	κοιμώμαστε	συνήθως
παίζετε	κοιμώσαστε	συνήθως



30/09/2015: Έκθεση με θέμα: «Πώς περνάω το σαββατοκύριακο» και στη συνέχεια εμπλουτισμός αυτής, γράφοντας περισσότερες πληροφορίες.

Γραφω ο, τι ακούω!!

30/09/2015

Εκεί που προχωρούσαν φτάνουν σε ένα χωράφι με
φυτεμένες πατάτες. Στο χωράφι δουλεύουν δύο
γεωργοί. Από μακριά φαίνονται να είναι χιροδύναμοι
και σβέλοι.

αρχηγός
αρχικλέφτης

30/09/2015: Γραφή καθ' υπαγόρευση, για εντοπισμό τυχόν ορθογραφικών λαθών.

Κεφάλαιο 4 – Βιβλιογραφία

4.1. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2004) . *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: Αιτιολογία-Αξιολόγηση - Αντιμετώπιση* . Δ' έκδοση . Αθήνα . Ελληνικά Γράμματα.
- Αλεξόπουλος, Χ.(2005). *Μαθησιακές δυσκολίες και ειδικοπαιδαγωγική παρέμβαση*. (ΕΚΠΑ). Retrieved on 18/10/2015 from <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1065>
- Ανανίδου, Ε. και Καζατζίδου, Λ.(2000) . *Εγχειρίδιο αποκατάστασης της δυσλεξίας (το ξεμπέρδεμα του κουβαριού)*. Εκδόσεις Στεφ. Δ. Βασιλόπουλος.
- Αναστασία, Δ.(1998). *Δυσλεξία, θεωρία και έρευνα: όψεις πρακτικής*. Τόμος Α'. Αθήνα. Ατραπός.
- Δημητρίου, Σ. (1994). *Λεξικό όρων γλωσσολογίας*. Καστανιώτης.
- Δήμου, Δ.Δ.(1982). *Δυσορθογραφία. Παιδαγωγικά. Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Λεξικό*, Τόμος 3. Ελληνικά γράμματα.
- Δράκος , Γ.Δ. (2003). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα. Περιβολάκι και Ατραπός.
- Ζάχος, Δ.Η. (1992). *Ανάγνωση – γραφή, ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα. Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Κακούρος Ε, Μπαλόνρδος Δ, Ροκοντής Π. (1995). *Διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που παραπέπονται στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. Ο ρόλος της συμβουλευτικής. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και προσανατολισμού* . Τεύχος 32-33, σελ. 61-76.
- Καλατζή- Ajji, Α. – Ζαφειροπούλου, Μ.(2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Κανδαράκης, Α.Γ. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με προβλήματα συμπεριφοράς; Χ-Τ- Σαββάλας*.
- Κασσωτάκη - Μαριδάκη, Α. (2009). *Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Κουράκης, Ι. Ε. (1997). *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών: Σκιαγραφώντας μιας περίπτωσης με δυσλεξία*. Εκδόσεις Έλλην.
- Κουτσουβάνου,Ε. (1992). *Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα. Οδυσσεάς

- Μαρκοβίτης Μ, Τζουριάδου Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη. Προμηθεύς.
- Μάρκου, Σ. (1993). *Δυσλεξία, αριστεροχειρία, κινητική δεξιότητα, υπερκινητικότητα*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάττη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα.
- Μήτσιου – Δακτύλα, Γ. (2006). *Νευροψυχολογία διαταραχών γραφής. Καθρεφτική γραφή*. Βόλος. Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Μιχαλογιάννης Ι, Ιζενάκη Μ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα. Μ.Π.ΓΡΗΓΟΡΗΣ
- Μίχου, Μ. (1990). *Γνωστικά, κοινωνικά και νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Στο Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες Απόψεις και Τάσεις*, σελ. 27 – 41. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαρδής, Π. (1995). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Καρδίτσα.
- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης*. Αθήνα. Γρηγόρης.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). *Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ. 25 Απριλίου 2004. Θεσσαλονίκη*.
- Παντελιάδου Σ, Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Γράφημα.
- Παντελιάδου Σ, Πατσιοδήμου Δ. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος. Εκδόσεις Γράφημα.
- Πολυμαρκάκη, Ε. (1989). *Δυσορθογραφία. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*. Τόμος 3. Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη Φ, Χατζηχρήστου Χ, Μπίμπου Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία: Ταξινόμηση, Αξιολόγηση και Παρέμβαση*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία. Η Ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα. Έκδοση του συγγραφέα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα.

- Πόρποδας Κ.Δ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της: Γνωστική Προσέγγιση*. Πάτρα.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα. Ατραπός.
- Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα. Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2001). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα. Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα. Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ. (1987). *Εξελικτική Διαταραχή Λόγου – Μάθησης. Πρακτικά του Σεμιναρίου “Μαθησιακές Δυσκολίες: Σύγχρονες Απόψεις και τάσεις”*. Έκδοση Ελληνικής Εταιρείας Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη . Εκδόσεις Προμηθεύς.
- Φλωράτου, Μ.Μ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Οδυσσέας.

4.2. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Adelman, H.S.& Taylor, L. (1993). *Learning problems and learning disabilities; moving forward*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- A.L.B.S.U. (1987). *Literacy, numeracy and adults; Evidence from the National Child Development Study*. London: Adult Literacy and Basic Skills Unit.
- American Psychiatric Association – APA (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders; DSM – IV – TR*.
- American Psychiatric Association – APA (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition (DSM – IV text revision)*. Washington, DC. American Psychiatric Association.
- Archer, A.L., Gleason, M.M & Vachon, V.L. (2003). *Decoding and flyency; foundation skills for struggling older readers*. Learning disability quarterly, Vol. 26: pp. 89 – 101.
- Bender, W.N. (1987). *Inferred brain hemispheric preference and behavior of learning disabled students*. Perceptual and Motor Skills, Vol. 64: pp. 521 – 522.

- Berninger, V.W. et al, (1987). *Treatment of handwriting problems in beginning writers; Transfer from handwriting to composition*. Journal of Educational Psychology, Vol. 89 (4), pp. 652 – 666. Retrieved on 19/10/2015 from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1997-43826-006>.
- Caramazza, A., Capasso, R., and Micelli G. (1996). *The role of the graphemic buffer in reading*. Cognitive Neuropsychology, Vol. 13: pp. 673 – 698.
- Chall, J.S. & Feldman, S.C. (1966). *A study in depth of first grade reading; an analysis of the interaction*.
- Eisenberg, L. (1962). *Reading disability; progress and research needs in dyslexia*. Introduction in J.Money (Ed). Baltimore. The Johns Hopkins Press.
- Eistienne, F. (1971). *Lecture et dyslexie*. (Ed) J.P. Derlage.
- Ellis, A.W. (1993). *Reading, writing and dyslexia;a cognitive analysis*. Hove, UK. Erlbaum.
- Fernald, G.M. (1943). *Remedial techniques in basic school subjects*. New York. Mc Graw Hill.
- Feingold, B.F. (1976). *Hyperkinesis and learning disabilities linked to the ingestion of artificial food colors and flavors*. Journal of Learning Disabilities, Vol. 9: pp. 551 – 559.
- Friedmann, N. & Rahamin E. (2007). *Developmental letter position dyslexia*. Journal of Neuropsychology, Vol. 1: pp. 201 – 236.
- Friedmann, N. & Lukov, L. (2008). *Developmental surface dyslexias*. Cortex, Vol. 44: pp. 1146 – 1160.
- Gillingham & Stillman (1936). *Multisensory teaching approach for reading, spelling and handwriting, Orton – based curriculum, in a public school setting*. Annals of dyslexia, January 1987, Vol. 37, issued: pp. 189 – 200.
- Gold, S. & Sherry, L. (1984). *Hyperactivity, learning disabilities and alcohol*. Journal of Learning Disabilities, Vol. 17: pp. 3 – 6.
- Graham, S. (1986). *A review of handwriting scales and factors that contribute to variability in handwriting scores*. Journal of School Psychology, Vol. 24: pp. 63 – 72.
- Hammill, D.D. (1990). *On defining learning disabilities; an emerging consensus*. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23: pp. 74 – 84.
- Hammill, D.D. & Bryant B.R. (1998). *Learning Disabilities Diagnostic Inventory*. Austin, Texas: Pro – Ed.

- Hegge, T., Kirk, S. & Kirk, W. (1936). *Remedial reading drills*. Ann Arbor, MI: Wahr.
- Johnson, D.W & Johnson, R.T. (1996). *Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools; a review of the research*. Review of Educational Research, Vol. 66 (4): pp.459 – 506.
- Jones, K.L., Smith, D.W., Ulleland, C.N & Steissguth A.D. (1973). *Pattern of malformation in offspring of chronic alcoholic mothers*. Laucet, Vol. 1: pp. 1267 – 1271.
- Kanter, O.G. (1981). *Handbuch der Sonderpaedagogig; vergleichende Sonderpaedagogig*. Hb. 7, Berlin. C. Marhold Verlay.
- Kim, H. (2004). *Learning disabilities; contemporary issues companion*. Boston. Allyn & Bacon.
- Kirk S. (1962). *Educating exceptional children*. Boston. Houghton – Mifflin.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1983). *Educating exceptional children*. 4th edition. Boston. Houghton – Mifflin.
- Luchsinger, R. & Arnold, G.E. (1970). *Handbuch der Stimm und Sprachheilkunde*. Wien, New York.
- Meltzer, L.J. (1993). *Strategy use in students with learning disabilities; the challenge of assessment*. In Meltzer L.J. (Ed.) *Strategy assessment and instruction for learning disabilities*. Austin, Texas: Pro – Ed. An international publisher.
- Meyer, M.S. & Felton, R.H. (1999). *Repeated reading to enhance fluency; old approaches and new directions*. Annals of dyslexia, Vol. 49: pp. 283 – 306.
- Miceli, G. et al, (2006). *Spelling and dysgraphia*. Cognitive neuropsychology, Vol. 23, Issue 1: pp. 110 – 134.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all' educazione infantile nelle case dei Bambini*.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method; scientific pedagogy as applied to child education in the children's houses*. New York. Frederick A. Stokes Company.
- Morris, A.M., Schraufnagel C.D., Chudnow R.S. & Weinberg W.A. (2009). *Learning disabilities do not go away; 20 – to – 25- year study of cognition, academic achievement and affective illness*. Journal of Child Neurology, Vol. 24: pp. 323 – 332.
- Nabukoza, D. & Smith P.K. (1993). *Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties*. Journal of Child Psychology and psychiatry, Vol. 34: pp. 1435 – 1448.

- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Learning disabilities; issues on definition – revised*. In NJCLD (Ed.), *collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, Texas: Pro – Ed, pp. 61 – 66.
- National Research Council (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, DC. Academy Press.
- Peer, L. & Reid, G. (2003). *Introduction to dyslexia*. David Fulton Publishes L.T.D.
- Pierangelo, R. & Giuliani G. (2004). *Learning disabilities; a practical approach to foundations, assessments diagnosis and teaching* (fully reflects IDEA 2004). Pearson/ Allyn & Bacon.
- Pierangelo, R. & Giuliani G. (2006). *The special educator’s comprehensive guide to 301 diagnostic tests*. Pp. 249 – 259. San Fransisco. Iossey – Boss.
- President’s Commisison on Excellence in Special Education (2002). Retrieved on 20/10/2015 from <http://www2.ed.gov/units/commissionboards/whspecialeducation/index.html>
- Pumfrey, P.D., Reason & Rea (1998). *Specific learning disabilities (dyslexia); challenges and response*. 2nd edition. Routledge/ Falmer.
- Ramma, S. & Gowaramma, I.P. (2003). *A systematic procedure for identifying and classifying children with dyscalculia among primary school children in India*. *Dyslexia*, Vol. 8: pp. 67 – 85.
- Roberts, C. (1989). *Modal subordination and pronominal anaphora in discourse*. *Lingusitics and Philosophy*, pp. 683 – 721.
- Ronald D. (1992). *37 common characteristics of Dyslexia*. Davis Dyslexia Association International.
- Segalowitz, S.J. & Lawson, S. (1995). *Subtle symptoms associated with self – reporter mild head injury*. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 28: pp. 309 – 319.
- Siegel, L.S., Jimenez, J.E. & Rodrigo – Lopez, M. (2003a). *The relationship between IQ and reading disabilities in English-speaking Canadian and Spanish children*. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 36,: pp. 15 – 23.
- Siegel, L.S & D’Angiulli, A. (2003b). *Cognitive functioning as measured by the WISC-R: Do children with LD have distinctive patterns of performance?* *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 36: pp 48 – 58.
- Snowling, M. & Stackhouse, J. (1997). *Dyslexia speech and language; a practitioner’s handbook*. London. Whurr Publishers.

- Spear – Swerling, L. & Sternberg, R.J. (1997). *Off track; when poor readers become “learning disabled”*. Boulder, CO. Westview.
- Speece, D.L. & Ritchey, K.D. (2005). *A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure*. Journal of Learning Disabilities, Vol. 38: pp. 387 – 399.
- U.S.A. Child Development Institute (2005). *About learning disabilities*. Retrieved on 18/10/2015 from <http://childdevelopmentinfo.com/learning/>.
- Vogel, A. (1977). *Morphological ability in normal and dyslexic children*. Journal of Learning Disabilities, Vol. 10, 1: pp. 35 – 43.
- Weinstein, M. (1980). *A neuropsychological approach to mathematic disabilities*. In learning disabilities; *old dogmas – new direction*. Boston. University School Medicine.
- Wiig, E.H. & Semel, E.M. (1975a). *Comprehension of syntactic structures and critical verbal elements by children with learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities, Vol. 8: pp 53 – 58.
- Wig, E.H & Semel, E.M (1975b). *Productive language abilities in learning disabled adolescents*. Journal of Learning Disabilities, Vol. 8: pp. 578 – 586.
- Wolf, M., Miller, L. & Donnelly, K. (2000). *The retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVE-O); a comprehensive flyency – based reading intervention program*. Journal of Reading Disabilities, Vol. 33 (4): pp. 375 – 386.
- Wong, B. (1996). *Metacognition and learning disabilities*. In *the ABC’s of learning disabilities*. San Diego, California. Academic Press Inc.
- World Health Organization (WHO) (2010). *International Statistical Classification of Diseases and related health problems (ICD – 10 version: 2010)*. 10th revision. Retrieved on 22/10/2015 from <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/>.

4.3. Πηγές από το internet

- <http://www.eduportal.gr/tsepas2/> access 15/10/2015
 - <http://eida.org/> access 17/10/2015
 - <http://www.eduportal.gr/> access 15/10/2015
 - http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea_vliko.aspx access 19/10/2015
- (Εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αναπηρίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)

- <http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities> access 20/10/2015
- <http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysorthografia> access 20/10/2015
- <http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysgrafia> access 20/10/2015
- <http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/written-disorders> access 20/10/2015
- <http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysarithmisia> access 20/10/2015
- <http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/orismo> access 20/10/2015
- <http://docplayer.gr/65711-Oi-mathisiakes-dyskolies-sti-deyterovathuia-ekpaideysi.html> access 21/10/2015
- <http://www.adhdhellas.org/depy/ti-einai-i-depy-1> access 21/10/2015
- <http://www2.ed.gov/inits/commissionsboards/whspecialeducation/index.html>
access 21/10/2015
- <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F80.1> access 22/10/2015
- <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F81.9> access 22/10/2015
- <http://www.noesi.gr/book/syndrome/dyslexia> access 23/10/2015
- <http://www.dyslexia.edu.gr/> access 23/10/2015