



ΤΕΙ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΘΕΜΑ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ
ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Μπομπόνη Σοφία

A.M 2011108

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Βασιλοπούλου Παναγιώτα

Καλαμάτα, 2017

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	7
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	7
1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	7
1.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	9
1.3 ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	12
1.3.1 ΝΕΥΡΟΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΒΑΣΗ	13
1.3.2 ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	13
1.3.3 ΑΣΘΕΝΕΙΕΣ	15
1.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	15
1.4.1 ΑΝΤΙΛΗΨΗ	15
1.4.2 ΜΝΗΜΗ	17
1.4.3 ΠΡΟΣΟΧΗ	18
1.4.4 ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ	19
1.4.5 ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ	21
1.4.6 ΓΛΩΣΣΑ	21
1.5 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	22
1.5.1 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΣΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	22
1.5.2 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΣΕ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	24
1.6 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	28
ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	28
2.1 Δυσλεξία	29
2.1.1 Δυσλεξία οπτικού τύπου	29
2.1.2 Φωνολογική δυσλεξία	29
2.1.3 Επιφανειακή δυσλεξία	29
2.1.4 Βαθιά δυσλεξία	30
2.1.5 Αναπτυξιακή δυσλεξία	30
2.2 Δυσγραφία	31
2.2.1 Φωνολογική δυσγραφία	31
2.2.2 Ορθογραφική δυσγραφία	32
2.2.3 Βαθιά δυσγραφία	32
2.3 Δυσαριθμία	32

2.4 Δυσορθογραφία	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	34
ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	34
3.1 Η ΝΕΥΡΟΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	34
3.2 ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	35
3.2.1 Η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος	35
3.2.2 Η υπόθεση της οπτικής προσοχής	36
3.2.3 Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος	37
3.2.4 Η υπόθεση του ελλείμματος της ακουστικής επεξεργασίας	38
3.2.5 Η υπόθεση του ελλείμματος στη μνήμη εργασίας	39
3.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	41
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	41
4.1 Χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	48
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	48
5.1 Κλινική συνέντευξη	50
5.2 Αξιολόγηση της νοημοσύνης	51
5.3 Αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων	52
5.4 Αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών	53
5.5 Αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ψυχικής υγείας	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο	55
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	55
6.1 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	58
6.2 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	61
6.2.1 Ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων	61
6.2.2 Διδασκαλία στρατηγικών	62
6.3 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	65
6.3.1 Ενίσχυση της ορθογραφίας	65
6.3.2 Ενίσχυση του γραπτού λόγου	68
6.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	71
6.5 ΣΧΟΛΕΙΑ ΦΙΛΙΚΑ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	78
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	81
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	82

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, γενικά, και πιο συγκεκριμένα της δυσλεξίας, η οποία ως διαταραχή συγκαταλέγεται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά, γίνεται μια ιστορική αναδρομή που αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και παρουσιάζονται οι διάφοροι ορισμοί που έχουν προταθεί κατά καιρούς για τον όρο αυτό. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα πιθανά αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς δεν έχει αποσαφηνιστεί με ακρίβεια ένα μόνο αίτιο για αυτή την ομάδα διαταραχών και έπειτα αναφέρονται τα χαρακτηριστικά και τα συμπτώματα που εμφανίζουν τα άτομα που ανήκουν στο πρίσμα των μαθησιακών δυσκολιών. Ακόμη, εισάγεται ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αναφέρονται οι διαταραχές που ανήκουν σε αυτές ώστε να γίνει μια ομαλή μετάβαση προς τον όρο δυσλεξία που μας ενδιαφέρει συγκεκριμένα. Ειδικά για τη δυσλεξία, αναλύονται τα πιθανά της αίτια και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που την παρουσιάζουν. Τέλος, αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους γίνεται η σωστή αξιολόγηση και παρέμβαση για τις μαθησιακές δυσκολίες και γίνεται μια αναφορά για τα σχολεία που είναι φιλικά προς τη δυσλεξία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα πολύ συχνό πρόβλημα στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Όλο και περισσότερα παιδιά διαγιγνώσκονται με τέτοιου είδους προβλήματα και για το λόγο αυτό το ενδιαφέρον των μελετητών έχει στραφεί προς αυτή την κατεύθυνση. Κύριος στόχος τους είναι να διερευνηθούν εις βάθος οι μαθησιακές δυσκολίες, τα αίτια αυτών καθώς και οι διάφοροι τρόποι παρέμβασης ώστε τα παιδιά που παρουσιάζουν τέτοιου είδους προβλήματα να έχουν όσο το δυνατόν μια πιο καλή ποιότητα ζωής σε σχολικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι οι μη αναμενόμενες δυσκολίες στη μάθηση, κυρίως στο γραπτό λόγο, την ανάγνωση και την ορθογραφία. Τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και καθόλου αισθητηριακά ελλείμματα, παρόλα αυτά δεν μπορούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν καλά. Η φυσιολογική νοημοσύνη είναι απαραίτητο κριτήριο για να γίνει διάγνωση μιας μαθησιακής δυσκολίας και για το λόγο αυτό η προκατάληψη που επικρατεί ότι τα παιδιά αυτά είναι «χαζά» είναι απολύτως λανθασμένη. Η λέξη θεραπεία δεν ταιριάζει με τις μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά έχουν κάποιες δυσκολίες οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν, να αμβλυνθούν αλλά όχι να θεραπευτούν. Είναι απολύτως ξεπερασμένο ως έκφραση και ως διαδικασία. Αυτή τη στιγμή μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχει ένα πάρα πολύ καλό οπλοστάσιο για να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες από τους σχολικούς ψυχολόγους, τους λογοθεραπευτές, τους ειδικούς παιδαγωγούς και τους λοιπούς επιστήμονες που ασχολούνται με αυτό το θέμα.

Η πιο γνωστή μαθησιακή δυσκολία είναι η δυσλεξία. Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση που χαρακτηρίζεται από αργή ταχύτητα διαβάσματος και λάθη. Τα παιδιά με δυσλεξία διαβάζουν συλλαβιστά μολονότι τους έχουν δοθεί όλες οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες. Τα παιδιά με δυσλεξία είναι συχνά ανορθόγραφα, παραλείπουν τόνους και τα σημεία στίξης και ενώ γνωρίζουν τους κανόνες της γραμματικής δυσκολεύονται να τους εφαρμόσουν. Στα μαθηματικά δυσκολεύονται στην προπαίδεια και στις πράξεις ενώ στην έκθεση έχουν αδυναμία να μεταφέρουν τη σκέψη τους στο γραπτό λόγο. Έχουν δυσκολία να μάθουν ξένες γλώσσες και στα φιλολογικά μαθήματα δυσκολεύονται περισσότερο από ότι στα πρακτικά. . Επίσης, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν συχνά

διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Αργούν πάρα πολύ να προετοιμάσουν τα μαθήματα για το σχολείο, κάνουν λάθη από απροσεξία, δυσκολεύονται να αποστηθίσουν ένα κείμενο και δεν μπορούν να διαχειριστούν σωστά το χρόνο. η πρόγνωση και η πρόωμη παρέμβαση είναι η καλύτερη αντιμετώπιση. Στην Ελλάδα σήμερα, εφαρμόζεται το τεστ σχολικής ετοιμότητας ΑΛΦΑ τεστ που μπορεί να γίνεται σε όλα τα παιδιά πριν αρχίσουν το σχολείο, δηλαδή στο νηπιαγωγείο. Κάνοντας αυτό το τεστ, οι γονείς μπορούν να γνωρίζουν από το νήπιο αν το παιδί τους παρουσιάζει πρόωμους δείκτες μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας και να το βοηθήσουν έγκαιρα χωρίς να χάσουν πολύτιμο χρόνο. Η εφαρμογή του ΑΛΦΑ τεστ έχει συμβάλλει σημαντικά στη μείωση και πρόληψη των μαθησιακών δυσκολιών στην Ελλάδα. Τα παιδιά που εντοπίζονται με κάποιες τέτοιες δυσκολίες παραπέμπονται σε αναπτυξιακά κέντρα και με ειδικά τεστ για τις μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογα την τάξη και την ηλικία, εξετάζονται. Τα παιδιά με δυσλεξία πιέζονται πολύ και για αρκετά χρόνια στο σχολείο για να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Οι δυσλεκτικοί μαθητές στο γυμνάσιο και στην εφηβεία θα πρέπει να παρακολουθούν προγράμματα συναισθηματικής ενθάρρυνσης και συμβουλευτικής ώστε αυτά τα παιδιά να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους που έχει σημαντικά επηρεαστεί από τη συνεχή μαθησιακή προσπάθεια.

Με βάση όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό το γεγονός του τεράστιου ενδιαφέροντος που υπάρχει για την ομάδα των διαταραχών που ονομάζονται μαθησιακές δυσκολίες. Για το λόγο αυτό και η δική μας προσοχή στράφηκε προς αυτό το σημείο και έγινε προσπάθεια, μέσω αυτής της πτυχιακής εργασίας, να αναλυθούν εις βάθος οι μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα και η δυσλεξία ειδικότερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Παρότι ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιείται για πρώτη φορά τον Απρίλιο του 1963 σε ένα συνέδριο επαγγελματιών του χώρου της ειδικής αγωγής και γονέων με παιδιά που είχαν προβλήματα μάθησης, από τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk, το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις απρόσμενες δυσκολίες μάθησης που δεν μπορούν να εξηγηθούν από το νοητικό δυναμικό των μαθητών είχε ξεκινήσει πολύ νωρίτερα. Η μελέτη της ιστορίας του χώρου των Μαθησιακών Δυσκολιών, που έχει ήδη συμπληρώσει δυο αιώνες, οδηγεί στη διάκριση έξι χρονικών περιόδων με σημαντικές ποιοτικές διαφοροποιήσεις ως προς την ταυτότητα και τον επιστημονικό και πολιτικό προσανατολισμό του χώρου των Μαθησιακών Δυσκολιών: την περίοδο της Ευρωπαϊκής Θεμελίωσης (1800-1920), την περίοδο της Αμερικανικής Θεμελίωσης (1920-1960), την περίοδο της Ανάδυσης (1960-1975), την περίοδο της Εδραίωσης (1975-1985) την περίοδο της Αναταραχής (1985-2000) και την περίοδο της Επανοικοδόμησης (2000 έως σήμερα) (Παντελιάδου, 2011).

Κατά την πρώτη περίοδο, της Ευρωπαϊκής Θεμελίωσης (1800-1920), εμφανίζονται στην Ευρώπη οι πρώτες σημαντικές έρευνες από τον χώρο της ιατρικής και της φυσιολογίας, οι οποίες αποκαλύπτουν τη σχέση του εγκεφαλικού τραύματος με συγκεκριμένες συμπεριφορές και ιδιαίτερα γλωσσικές. Στην αρχή της ιστορίας τους, οι Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούνται ενδογενείς, εστιάζουν στη γλωσσική συμπεριφορά και παραπέμπουν σε οπτικού τύπου διαταραχή (Παντελιάδου, 2011).

Κατά τη δεύτερη περίοδο, της Αμερικανικής Θεμελίωσης (1920-1960), το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται ειδικά στην ανάπτυξη της κατηγορίας των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το ενδιαφέρον, που έχει βασική αφετηρία του στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, μετατοπίζεται από τους ενήλικους στα παιδιά. Το 1939, ο Orton (μετέπειτα ιδρυτής της International Dyslexia Society) προτείνει τον όρο «στρεμφοσυμβολία» και υποστηρίζει για πρώτη φορά ότι οι αναγνωστικές

δυσκολίες δεν είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραύματος- έστω ελάχιστου- αλλά εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Την περίοδο αυτή προσδιορίστηκε ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες: α) έχουν την έδρα τους στο άτομο, β) οφείλονται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία, γ) είναι αποτέλεσμα ελλειμμάτων στις ψυχολογικές λειτουργίες και δ) χρειάζονται ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση. Η τελευταία αυτή επισήμανση οδήγησε στην αξιοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων αναφορικά με τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προτάσεων αντιμετώπισής τους (Παντελιάδου, 2011).

Κατά την τρίτη ιστορική περίοδο, της Ανάδυσης (1960-1975), η ερευνητική τεκμηρίωση της ύπαρξης παιδιών με σοβαρά προβλήματα στην ανάγνωση αλλά χωρίς νοητική καθυστέρηση οδηγεί στη δραστηριοποίηση εκπαιδευτικών και γονέων με στόχο τη δημιουργία μιας διακριτής κατηγορίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Για το λόγο αυτό, από αυτή την περίοδο, τα ερευνητικά δεδομένα για την κλινική εικόνα των Μαθησιακών Δυσκολιών αρχίζουν μαζί με το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον και συνδιαμορφώνουν ενεργητικά τη διαγνωστική κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση έρευνας και εκπαίδευσης, το επίκεντρο της έρευνας μετατοπίζεται από τον χώρο της φυσιολογίας και της ιατρικής στο χώρο της ψυχολογίας και της ειδικής αγωγής (Παντελιάδου, 2011).

Κατά την τέταρτη περίοδο, της Εδραίωσης (1975-1985), η θεσμική κατοχύρωση των Μαθησιακών Δυσκολιών ως διακριτής κατηγορίας οδηγεί στην επιστημονική αναγνώριση του χώρου, στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών μέτρων και δομών, καθώς και στην παραγωγή πλούσιας εφαρμοσμένης έρευνας. Παράλληλα, ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών ακολουθεί την έρευνα σε μια σταδιακή μετάβαση από το ιατροβιολογικό στο ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο (Παντελιάδου, 2011).

Την περίοδο της Εδραίωσης ακολουθεί η περίοδος της Αναταραχής (1985-2000) κατά την οποία αναπτύσσονται έντονες αντιπαραθέσεις σε όλα σχεδόν τα επίπεδα προβληματισμού για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο επίπεδο της έρευνας επιβεβαιώνεται η σημασία των φωνολογικών δεξιοτήτων, και ιδιαίτερα της φωνολογικής επίγνωσης για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Παράλληλα, τεκμηριώνεται η βιολογική βάση των Μαθησιακών Δυσκολιών από τις έρευνες των Galaburda και Geschwind, καθώς και από δεδομένα ερευνών ηλεκτροφυσιολογίας,

γενετικής, μελέτης οικογενειών και εγκεφαλικής απεικόνισης. Η σημασία των γενετικών παραγόντων, υπογραμμίζεται ιδιαίτερα σε σχέση με τη δυσλεξία, όπου βρέθηκε ότι ποσοστό 50% των αναγνωστικών προβλημάτων μπορεί να εξηγηθεί από γενετικούς παράγοντες, όπως και ότι υπάρχει 35%- 45% κίνδυνος να αναπτύξουν δυσλεξία τα παιδιά δυσλεξικών γονέων. Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, οι σημαντικότερες αντιπαραθέσεις επικεντρώνονται στη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών και στη σχολική ένταξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011).

Η τελευταία ιστορική περίοδος, της Επανοικοδόμησης, που ξεκίνησε το 2000 και την οποία διανύουμε ακόμα, βρίσκει τον χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών πολύ σοφότερο μεν, ενώπιον σημαντικών προκλήσεων δε. Μετά από δύο σχεδόν αιώνες έρευνας και ανάπτυξης, πολλά στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών εξακολουθούν μέχρι σήμερα να αποτελούν πεδίο αντιπαραθέσεως, ενώ τεράστια είναι η πρόοδος που σημειώνεται στις μεθόδους διδασκαλίας και αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Εκτός αυτού, η παραδοσιακή κυριαρχία του κριτηρίου της απόκλισης μεταξύ γνωστικού δυναμικού και επίδοσης αμφισβητείται τόσο θεωρητικά όσο και στην πράξη, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μεθοδολογική αναβάθμιση της έρευνας στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών. Τέλος, η σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα ανέδειξε νέα ζητήματα, όπως η υπεραντιπροσώπηση ορισμένων μειονοτήτων στην κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών και η σύγκρουση με αντιλήψεις που αμφισβητούν την ύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών και τις θεωρούν απλώς μια κοινωνική κατασκευή (Παντελιάδου, 2011).

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία θα επικεντρωθούμε στην τελευταία ιστορική περίοδο, αφού μας ενδιαφέρουν τα νέα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση τη δυσλεξία.

1.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Καθ' όλη τη διάρκεια ανάπτυξης του τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως αυτός οριοθετήθηκε από τον Kirk (1962) και μέχρι σήμερα, οι αναζητήσεις των επιστημόνων, ερευνητικές και θεωρητικές, απέφεραν σημαντικό αριθμό ορισμών, οι

οποίοι πάντως υπόκεινται σε συχνή κριτική ανάλυση και προσαρμογή. Σε ορισμένους ορισμούς, οι αλλαγές είναι ελάχιστες και χωρίς ειδικό θεωρητικό βάρος, ενώ σε άλλους προσδιορίζονται, προστίθενται ή διαφοροποιούνται σημαντικά στοιχεία. Ειδικότερα, 14 χρόνια μετά τον πρώτο ορισμό του Kirk, και σε μια προσπάθεια να καταστεί ο ορισμός περισσότερο σαφής και λειτουργικός και να ποσοτικοποιηθεί το απροσδόκητο της χαμηλής επίδοσης, εισάγεται η έκφραση «απόκλιση μεταξύ νοητικού δυναμικού και επίδοσης» που θα αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο για τη διάγνωση και κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

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

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

Από το 1965 και μετά στο ίδιο πνεύμα διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί με πιο γνωστό αυτόν του Kirk ο οποίος υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children (1967). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό

«παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.α. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές».

Ο Kirk καταλήγει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

«.....παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές

τους ανάγκες» (Kirk, 1972).

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

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

Από μια προσεκτικότερη ανάγνωση του ευρύτερα αποδεκτού μέχρι σήμερα ορισμού προκύπτουν κάποια στοιχεία που διαφοροποιούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους τυπικούς συμμαθητές τους ή από μαθητές με άλλα προβλήματα:

A) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών.

B) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν οργανική αιτιολογία που είναι ενδογενής στον μαθητή και όχι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων.

Γ) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται πάντοτε με σημαντικά προβλήματα στη μάθηση. Συνήθως ένα παιδί θεωρείται ότι μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών όταν η σχολική του επίδοση είναι χαμηλότερη- κατά δύο χρόνια τουλάχιστον- από την αναμενόμενη.

Το National Joint Committee έκανε επιπλέον τις ακόλουθες επισημάνσεις:

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

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

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

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

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

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

1.3 ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να είναι ποικίλα, καθώς κάθε περίπτωση μπορεί να είναι διαφορετική και να προκαλείται από τη συννοσηρότητα διάφορων παραγόντων. Σημαντική κατηγορία αποτελούν τα φυσικά αίτια, στα οποία περιλαμβάνονται, τόσο εγκεφαλικές βλάβες όσο και καθυστέρηση στην ανάπτυξη.

1.3.1 ΝΕΥΡΟΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΒΑΣΗ

Το νευροβιολογικό υπόβαθρο των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να γίνει αντιληπτό από τη χρήση νευροαπεικονιστικών μεθόδων. Σύμφωνα με τις έρευνες των Shaywitz και Shaywitz (2005), προκύπτουν στοιχεία με βάση τα οποία είναι δυνατόν να υποστηριχθεί, ότι στη διαδικασία της ανάγνωσης εμπλέκονται περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, οι οποίες αντί να ενεργοποιούνται στην προσπάθεια ανάγνωσης, αντιθέτως, ενεργοποιούνται οι αντίστοιχες του δεξιού. Αυτό συμβαίνει σε παιδιά με μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, όπως η δυσλεξία. Οι ερευνητές μέσω των συγκεκριμένων ευρημάτων κατέληξαν στη διαπίστωση πως τα συγκεκριμένα παιδιά χρησιμοποιούν το δεξί ημισφαίριο για να αντισταθμίσουν τα ελλείμματα του αριστερού.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν σε μεγάλο βαθμό κληρονομικές διαταραχές. Η πιθανότητα ένα παιδί να εμφανίσει κάποια μαθησιακή δυσκολία στην περίπτωση που ένας από τους γονείς του αντιμετωπίζει μαθησιακές διαταραχές, κυμαίνεται από 25% έως 63% (Blakemore & Frith, όπως αναφέρεται στην Πολυχρόνη, 2011). Επιπλέον, σε σχετικές μελέτες, στις οποίες οι ερευνητές συνέκριναν την πιθανότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά με και χωρίς οικογενειακό ιστορικό, τα παιδιά της πρώτης ομάδας, εμφάνιζαν 42% περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν κάποια παρεμφερής μαθησιακή δυσκολία (Snowling, Muter & Carroll, 2007). Βέβαια, η κληρονομικότητα δεν αποτελεί την κυρίαρχη αιτία εκδήλωσης μαθησιακής διαταραχής, καθώς δηλώνει μόνο την προδιάθεση του ατόμου για εκδήλωση και όχι την ίδια την εκδήλωση της διαταραχής.

1.3.2 ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Στους γνωστικούς παράγοντες δίνεται έμφαση σε δεξιότητες που δεν είναι ανεπτυγμένες στο παιδί και έχουν ως αποτέλεσμα τις χαμηλές μαθησιακές του ικανότητες. Παράδειγμα γνωστικού παράγοντα αποτελεί η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος που εμφανίζεται κυρίως στη δυσλεξία. Το συγκεκριμένο έλλειμμα συνίσταται στο γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, συνήθως έχουν

χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, το οποίο δεν εξαρτάται από το γλωσσικό υπόβαθρο ή τη νοημοσύνη τους (Caravolas, όπως αναφέρεται στην Πολυχρόνη, 2011).

Ένα ακόμη παράδειγμα γνωστικής μειονεξίας, αποτελεί η θεωρία του διπλού ελλείμματος. Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, τα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, ταυτοχρόνως, εμφανίζουν έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία και την ταχύτητα κατονομασίας. Από τα εν λόγω άτομα, γίνεται πιο αργή διαχείριση της επεξεργασίας των πληροφοριών, συγκριτικά με ότι συμβαίνει στους τυπικούς αναγνώστες (Mc Callum, Bell, Wood, Bellow, Choate & McCane, 2006).

Επιπροσθέτως, άλλη μια υπόθεση, εκείνη της οπτικής προσοχής, εντάσσεται στην κατηγορία των γνωστικών ελλειμμάτων. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, παρατηρώντας τις οφθαλμικές κινήσεις των παιδιών που εμφανίζουν δυσκολία στην ανάγνωση, γίνεται κατανοητό, πως δεν εστιάζουν την οπτική τους προσοχή στο κείμενο το οποίο διαβάζουν, με τον τρόπο που το κάνουν τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Bellocchi, Muneaux, Bastien-Toniazzo & Ducrot, 2013). Με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο εστιάζουν τα μάτια των παιδιών στις λέξεις, προδιαθέτει για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες κυρίως περιλαμβάνουν κάποια φωνολογική διαταραχή, όπως είναι η αναπτυξιακή δυσλεξία. Η οπτική εστίαση αποτελεί βασικό παράγοντα από τον οποίο επηρεάζεται η ικανότητα ανάγνωσης των παιδιών, ανεξάρτητα από τη νοημοσύνη, τη λεκτική ικανότητα, την ευφράδεια, το λεξιλόγιο και την ικανότητα αναγνώρισης των γραμμάτων και των λέξεων (Bosse, Tainturier & Valdois, 2007).

Τέλος, μια επιπλέον διαδεδομένη υπόθεση είναι αυτή του ελλείμματος της γνωστικής επεξεργασίας, που αναλύθηκε από την Tallal (2000) και σύμφωνα με την οποία, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η ειδική γλωσσική διαταραχή, η δυσλεξία και τα ελλείμματα προσοχής, παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε ακουστικές δοκιμασίες, σε σχέση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, βασισμένη στη μελέτη της, η Tallal (2000) κατέληξε πως τα συγκεκριμένα παιδιά επεξεργάζονται τους ήχους με πιο αργή ταχύτητα. Παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, όταν εκτίθενται σε δυο διαφορετικούς ήχους ταυτόχρονα και

καλούνται να αναγνωρίσουν αν ακούν έναν ή δυο ήχους, έχουν τη δυνατότητα να καταλήξουν στο σωστό συμπέρασμα ακόμα και όταν οι ήχοι απέχουν μεταξύ τους δέκατα του χιλιοστού του δευτερολέπτου. Αντιθέτως, για να αναγνωριστούν οι ήχοι από ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να απέχουν μεταξύ τους εκατοστά του δευτερολέπτου. Σύμφωνα με την Tallal (2000), το γεγονός αυτό ίσως οφείλεται στη δυσκολία των συγκεκριμένων παιδιών να ξεχωρίσουν φωνήματα που ακούγονται χρονικά κοντά το ένα με το άλλο. Έχει υποστηριχθεί ότι ιδιαίτερα για τη δυσλεξία και τη δυσγραφία είναι δυνατόν να οφείλεται και η καθυστέρηση στην επεξεργασία των ακουστικών πληροφοριών, υπόθεση που έχει αποδειχθεί με πειράματα διχωτικής ακοής από τους Tajik, Ghahraman, Tahaie, Hajiabolhassan, Karimi & Jalaie (2012).

1.3.3 ΑΣΘΕΝΕΙΕΣ

Υπό το πρίσμα ότι δεν είναι γνωστή η ακριβής αιτία των μαθησιακών δυσκολιών, ενδέχεται να αποτελούνται από σωματικές ασθένειες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δρεπανοκυτταρική αναιμία που σε παιδιά και εφήβους έχει θετική συσχέτιση με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και ψυχικές διαταραχές (Ekinci & Celik, Ünal & Özer, 2012).

Αίτιο μπορεί να αποτελούν και οι ψυχικές ασθένειες, όπως η κατάθλιψη, οι οποίες αποτελούν μορφή εσωτερικευμένης επιθετικότητας. Η συσχέτιση της κατάθλιψης με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα υψηλή, είναι όμως αμφιλεγόμενο τι προηγείται και τι έπεται. Εν τούτοις, σε πολλές μελέτες υποστηρίζεται ότι η κατάθλιψη αποτελεί αιτιώδη παράγοντα για την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών (Calhoun & Mayes, 2005).

1.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.4.1 ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Αντίληψη είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει πληροφορίες – ερεθίσματα από το περιβάλλον, να τις ερμηνεύει, να τις οργανώνει, να τις αποθηκεύει

και να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα όταν χρειάζεται. Ειδικά για τους μαθητές με ΜΔ, οι αντιληπτικές λειτουργίες που φαίνεται να είναι περισσότερο ελλειμματικές, είναι εκείνες της επεξεργασίας οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, καθώς επίσης και της χωροχρονικής οργάνωσης, αν και είναι σαφές από τον ορισμό των ΜΔ, ότι τα ελλείμματα αυτά δεν αποτελούν άμεσο αποτέλεσμα κάποιας αισθητηριακής βλάβης.

Οπτική Αντίληψη: Στις δυσκολίες που παρουσιάζονται ως προς την οπτική αντίληψη, συγκαταλέγονται τα προβλήματα στην αντίληψη σχέσεων στο χώρο, στην οπτική διάκριση (οπτική ολοκλήρωση, οπτική διάκριση μορφής-πλαίσιου), στην οπτική μνήμη και στην οπτική ακολουθία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Αντίληψη σχέσεων στο χώρο: Τα άτομα με ελλειμματική αντίληψη των σχέσεων του χώρου μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στην οπτική αντίληψη αντικειμένων του χώρου, στη διάκριση δεξιού-αριστερού, στη διάκριση κατεύθυνσης, στην εκτίμηση απόστασης και ταχύτητας. Επίσης, μπορεί να εκδηλώσουν αδυναμίες στην κατασκευή και ερμηνεία χαρτών, διαγραμμάτων και πινάκων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οπτική διάκριση: Είναι η ικανότητα διάκρισης των αντικειμένων, με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους. Αδυναμίες στην οπτική διάκριση ενδέχεται να επηρεάζουν τη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων. Δυσκολία επίσης μπορεί να υπάρχει στον τομέα της οπτικής ολοκλήρωσης, δηλαδή στην αναγνώριση συμβόλων ή αντικειμένων από κάποιο μέρος τους, με αποτέλεσμα τα άτομα να δυσκολεύονται σε μαθηματικές έννοιες αφαιρετικού επιπέδου. Η δυσκολία αυτή στην αφηρημένη σκέψη μπορεί να εκφράζεται με προβλήματα στην επισήμανση και διάκριση προτύπων, σχέσεων, γενικών χαρακτηριστικών και δομών οργάνωσης, σε πλαίσια συστημάτων, όπως το σύστημα των αριθμών. Επίσης, ενδέχεται να προκαλέσει δυσκολίες στη σύνδεση όρων με το περιεχόμενο και τις συμβολικές τους αναπαραστάσεις (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οπτική αντίληψη μορφής – πλαίσιου: Άτομα με δυσκολίες σε αυτόν το τομέα δεν μπορούν να επικεντρώσουν την προσοχή τους αποκλειστικά σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα, όταν αυτό παρουσιάζεται μέσα στα πλαίσια πολλών παρόμοιων ερεθισμάτων. Για παράδειγμα, μπορεί να δυσκολεύονται να χειριστούν πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε μια σελίδα γεμάτη με ασκήσεις και προβλήματα. Η παραπάνω δυσκολία μπορεί να εκφράζεται με ποικίλους τρόπους, όπως «χάσιμο» του

σημείου στο οποίο εργάζονται, πέρασμα από άσκηση σε άσκηση χωρίς την ολοκλήρωση της επίλυσης κ.α. (Αγαλιώτης, 2000).

Οπτική ακολουθία: Εμπεριέχει την λειτουργία αντίληψης ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή καταστάσεων, οι οποίες παρουσιάζονται οπτικά. Άτομα με δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα δυσκολεύονται να επιλέξουν ένα κομμάτι που λείπει από μια σειρά συμβόλων, όπως τα γράμματα και οι αριθμοί, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν συχνά τα γράμματα των λέξεων ή τα ψηφία πολυψήφιων αριθμών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Ακουστική Αντίληψη: Στις δυσκολίες που παρουσιάζονται ως προς την ακουστική αντίληψη, συγκαταλέγονται τα προβλήματα στην ακουστική διάκριση (π.χ. διάκριση συγγενών ακουστικά φθόγγων όπως β-δ, φ-θ), την ακουστική μνήμη (αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που προσλαμβάνονται ακουστικά) και την ακουστική ακολουθία (αντίληψη ακολουθιών ήχων). Οι πιο πρόσφατες έρευνες, πάντως τείνουν να υποστηρίζουν πως το φωνολογικό έλλειμμα των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι περισσότερο υπεύθυνο για τις δυσλειτουργίες που παλαιότερα αποδίδονταν σε έλλειμμα ακουστικής αντίληψης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

1.4.2 ΜΝΗΜΗ

«Μνήμη είναι η ικανότητα να κωδικοποιεί κάποιος, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί» (Swanson, Cooney & McNamara, 2004). Ένα από τα πιο πρόσφατα προτεινόμενα μοντέλα του μηχανισμού της μνήμης, διακρίνουν αυτή σε τρεις επιμέρους λειτουργίες, σχετικά ανεξάρτητες μεταξύ τους: τη βραχύχρονη μνήμη, τη μακρόχρονη μνήμη και τη μνήμη εργασίας. Συνοπτικά, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι πληροφορίες που φτάνουν στα αισθητηριακά όργανα, παραμένουν εκεί για ελάχιστο χρονικό διάστημα. Στη συνέχεια, κάποιες από αυτές ισχυροποιούνται, με τη συμβολή της λειτουργίας της προσοχής και «προχωρούν» στη βραχύχρονη μνήμη. Στο σημείο αυτό, κάποιο μέρος της πληροφορίας αποθηκεύεται για σύντομο χρονικό διάστημα και γίνεται η πρώτη επεξεργασία του, η οποία περιλαμβάνει τη στρατηγική της εσωτερικής επανάληψης, που ισχυροποιεί την πληροφορία και επιμηκύνει το δυνατό χρόνο παραμονής της στη βραχύχρονη μνήμη. Η ποσότητα της πληροφορίας που μπορεί να αποθηκευτεί στη βραχύχρονη μνήμη είναι περιορισμένη. Για να «προχωρήσουν» στη μακρόχρονη

μνήμη, οι πληροφορίες που διατηρήθηκαν επεξεργάζονται και ενσωματώνονται στην ήδη υπάρχουσα γνώση είτε συμπληρώνοντάς τη, είτε καταργώντας την, εφόσον θεωρήθηκε λανθασμένη. Για την οργάνωση των πληροφοριών στη μακρόχρονη μνήμη και τη μεγιστοποίηση της χωρητικότητάς της (η οποία θεωρείται απεριόριστη), γίνεται χρήση οργανωτικών στρατηγικών. Στο τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού, το οποίο θεωρείται και ο πυρήνας του, τη μνήμη εργασίας, οι ήδη αποθηκευμένες πληροφορίες ανακαλούνται και παραμένουν ενεργές, ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζονται και ενσωματώνονται νέες πληροφορίες.

Όσο αφορά στους μαθητές με ΜΔ, οι δυσκολίες τους στη βραχύχρονη και τη μακρόχρονη μνήμη φαίνεται να σχετίζονται με την αναποτελεσματική γλωσσική επεξεργασία σε έργα που την απαιτούν, την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης, καθώς επίσης και τις φτωχές στρατηγικές εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης των πληροφοριών. Τις παραπάνω δυσκολίες επιτείνουν η έλλειψη στρατηγικών αυτοελέγχου, η μειωμένη ικανότητα κινητοποίησης της αποθήκευσης ή της ανάκλησης, καθώς και η λιγότερο εξαντλητική αναζήτηση της πληροφορίας. Τα προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης, πιθανόν να δυσκολεύουν τα παιδιά ακόμα και σε σχετικά απλά έργα, όπως η αντιγραφή ασκήσεων από τον πίνακα, ή ακόμη η εύρεση ενός αποτελέσματος με αριθμομηχανή. Από την άλλη, τα προβλήματα μακροπρόθεσμης μνήμης έχουν ως αποτέλεσμα έναν πολύ αργό ρυθμό προόδου του μαθητή, ειδικότερα σε θέματα όπως η αυτοματοποιημένη χρήση των βασικών αριθμητικών δεδομένων, ή η τήρηση αλγορίθμων, παρά στην κατανόηση των αντίστοιχων εννοιών (Αγαλιώτης, 2000, Impecoven-Lind & Foegen, 2010). Επίσης, αποτέλεσμα δυσκολιών στη μακρόχρονη μνήμη μπορεί να αποτελέσει η συχνή αποτυχία του μαθητή σε επαναληπτικά μαθήματα και εξετάσεις ή στην χρήση παλαιότερων γνώσεων με στόχο τη σύνθεση νέας (Αγαλιώτης, 2000, Impecoven-Lind & Foegen, 2010). Στην εργαζόμενη μνήμη φαίνεται να υπάρχουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα στο μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με ΜΔ, οι οποίοι έχουν γενικά μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης. Η δυσκολία τους αυτή δεν εντοπίζεται μόνο στο πεδίο που έχουν τη μαθησιακή δυσκολία (ανάγνωση, γραφή ή μαθηματικά), αλλά φαίνεται να είναι γενικευμένη (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

1.4.3 ΠΡΟΣΟΧΗ

Προσοχή είναι η ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται στην πληροφορία και στο γνωστικό έργο που έχει μπροστά του, αγνοώντας δευτερεύοντα και άσχετα στοιχεία και ερεθίσματα. Ο παραπάνω ορισμός της «προσοχής» περιγράφει τη διεργασία που κάποιοι άλλοι επιστήμονες αναφέρουν ως «επιλεκτική προσοχή», σε αντίθεση με τον όρο «συντηρούμενη προσοχή», ο οποίος αναφέρεται στη διατήρηση της προσοχής αυτής στο χρόνο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τα προβλήματα προσοχής σε μαθητές με ΜΔ είναι συχνά και έντονα. Μάλιστα, πρόσφατες έρευνες αποκαλύπτουν μια στενή γονιδιακή σχέση της ΕΜΔ στην ανάγνωση (δυσλεξίας) με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), η οποία εξηγεί σε κάποιο βαθμό τα ποσοστά συννοσηρότητας των δύο διαταραχών (Germanò, Gagliano & Curatolo, 2010). Οι δυσκολίες στη συγκέντρωση των μαθητών με ΜΔ φαίνεται να σχετίζονται με την αργή επεξεργασία των πληροφοριών, την έλλειψη και την ανεπαρκή εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και την έλλειψη κινήτρων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι δυσκολίες στη συντηρούμενη προσοχή μπορεί να σχετίζονται και με τις δυσκολίες λεπτής κινητικότητας και οπτικοκινητικού συντονισμού, οι οποίες αυξάνουν τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση των γραπτών εργασιών.

1.4.4 ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ

Μεταγνώση είναι η γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, η ενεργητική παρακολούθησή τους από τον ίδιο, καθώς και οι διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές. Τα κυριότερα προβλήματα που εμφανίζονται σε μαθητές με ΜΔ, σχετικά με τον τομέα της μεταγνώσης, αναφέρονται στη συνέχεια. Αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου και σχεδιασμός του: Οι μαθητές με ΜΔ γενικά δυσκολεύονται να προσδιορίσουν τις απαιτήσεις του έργου με το οποίο εμπλέκονται. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να κάνουν λανθασμένες επιλογές, ή να το επεξεργάζονται με άκαμπτο και πολλές φορές τυχαίο τρόπο, που τους οδηγεί συχνά σε αποτυχία. Οι αδυναμίες των μαθητών με ΜΔ στον σχεδιασμό ενός γνωστικού έργου πριν την εμπλοκή τους με αυτό, δεν τους επιτρέπει να το παρακολουθούν ενεργά και να το ρυθμίζουν ανάλογα.

Επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών: Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αναφέρονται στα κριτήρια επιλογής, στον έλεγχο και στην αναθεώρηση των

γνωστικών στρατηγικών, τη μεταφορά της μάθησης από τη μια κατάσταση στην άλλη, τη γενίκευση (Αγαλιώτης, 2000). Οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην εφαρμογή και χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, δηλαδή ενεργειών και τεχνικών, που βοηθούν το άτομο να φέρει σε πέρας ένα γνωστικό έργο. Τα προβλήματα αυτά οφείλονται στο γεγονός πως, αν και αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των στρατηγικών, δεν γνωρίζουν πού, πώς και γιατί να τις χρησιμοποιήσουν. Επιπλέον, το ρεπερτόριο στρατηγικών τους είναι περιορισμένο και συνήθως περιλαμβάνει στρατηγικές επιφανειακής επεξεργασίας που δεν αντιστοιχούν στην ηλικία και τις γνωστικές τους εμπειρίες. Τέλος, λόγω της μειωμένης μεταγνωστικής τους γνώσης, ακόμα και τις στρατηγικές εκείνες, τις οποίες γνωρίζουν, δεν είναι συνήθως σε θέση να τις χρησιμοποιήσουν με ευέλικτο τρόπο.

Παρακολούθηση και ρύθμιση της επίδοσης: Ένας ακόμα σημαντικός τομέας της μεταγνώσης, στον οποίο υπολείπονται οι μαθητές με ΜΔ, είναι αυτός της παρακολούθησης της πορείας μιας γνωστικής λειτουργίας, της ικανότητας ελέγχου αυτής από το ίδιο το άτομο και της κατάλληλης, διορθωτικής ρύθμισης της απόδοσης στο έργο, στην περίπτωση που παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι δυσκολίες τους μπορεί να σχετίζονται με λανθασμένη αρχική κατανόηση των απαιτήσεων του δεδομένου έργου, με χρήση αναποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας της εργασίας τους, ή με αποτυχία κατά την εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών. Έτσι, μπορεί να οδηγηθούν είτε στο να μην αντιληφθούν κάποιο πιθανό πρόβλημα που θα προκύψει, είτε ακόμα στο να αντιληφθούν το πρόβλημα, αλλά λόγω ακατάλληλων διορθωτικών στρατηγικών να μην είναι σε θέση να το λύσουν. Στην τελευταία περίπτωση ενδέχεται να συνεχίσουν το έργο, χωρίς περεταίρω προσπάθεια επεξεργασίας του προβλήματος, ή ακόμα και σε περίπτωση που προσπαθήσουν να διορθώσουν το πρόβλημα, να οδηγηθούν σε αποτυχία, κατά την προσπάθειά τους αυτή.

Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων: Κατά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μιας γνωστικής λειτουργίας, οι μαθητές επαναξιολογούν τους αρχικούς στόχους και εξάγουν συμπεράσματα για τις διαδικασίες που ακολούθησαν. Ελέγχουν την εγκυρότητα και τη χρησιμότητα των πληροφοριών που αποκτήθηκαν και κρίνουν το κατά πόσο αυτές πρέπει να γενικευθούν. Στην περίπτωση μαθητών με ΜΔ, η επιφανειακή επεξεργασία του γνωστικού έργου, ή η μη ολοκλήρωσή του, οδηγούν σε

σημαντικά προβλήματα στο στάδιο της αξιολόγησης. Δεν αναλύουν περαιτέρω τα αποτελέσματα του έργου και δεν αναστοχάζονται (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

1.4.5 ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ

Αυτορρύθμιση είναι η διαδικασία με την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν και διατηρούν γνωστικές λειτουργίες, συμπεριφορές και συναισθήματα που είναι συστηματικά προσανατολισμένα στην επίτευξη των στόχων τους. Αναφέρεται στο βαθμό που τα άτομα είναι ενεργοί συμμετέχοντες της ίδιας της δικής τους μαθησιακής διαδικασίας ως προς τη μεταγνώση, τις πεποιθήσεις κινήτρων και τη συμπεριφορά.». Η αυτορρύθμιση, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, εμπεριέχει λειτουργίες όπως η στοχοθεσία, οι στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών, η αυτοπαρακολούθηση και ο αυτοέλεγχος των γνωστικών λειτουργιών και του θυμικού, η αυτοδιαχείριση του χρόνου, η ανάπτυξη αυτό-κινήτοποίησης (αυτό-αποτελεσματικότητα, προσδοκίες αποτελέσματος, εσωτερικό ενδιαφέρον και προσανατολισμός στον στόχο), η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η δυσκολία αυτορρύθμισης της μαθησιακής συμπεριφοράς, που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΜΔ, τους οδηγεί σε συχνές αποτυχίες, ενώ δημιουργεί περαιτέρω προβλήματα, μη επιτρέποντάς τους να λειτουργήσουν ανεξάρτητα και ενεργά κατά τη διαδικασία της μάθησης.

1.4.6 ΓΛΩΣΣΑ

Υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με ΜΔ, οι οποίοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν συνολικά προβλήματα γλωσσικής επεξεργασίας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ένας τρόπος κατηγοριοποίησης των αδυναμιών που μπορεί να εμφανιστούν σε σχέση με την επεξεργασία του λόγου, είναι σε δυσκολίες πρόσληψης ή έκφρασης αυτού. Οι μαθητές με ΜΔ στο γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή), κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες, ανάλογα με το είδος του ελλείμματος που κυριαρχεί, ως προς την επεξεργασία της γλώσσας: α) τους μαθητές με φτωχή φωνολογική επίγνωση, δηλαδή δυσκολία στην αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και στην ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών, β) τους μαθητές με χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών συμβόλων, όπως τα γράμματα, οι αριθμοί, τα σχήματα και γ) τους μαθητές με διπλό έλλειμμα, δηλαδή τους μαθητές

εκείνους στους οποίους τα δύο παραπάνω ελλείμματα συνυπάρχουν και λειτουργούν ανεξάρτητα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

1.5 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν στην πλειονότητα τους κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών. Στη συμπτωματολογία περιλαμβάνονται τόσο ιδιαιτερότητες όσο και δυσλειτουργίες σε μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο

1.5.1 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΣΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Στο μαθησιακό επίπεδο συγκαταλέγονται δυσλειτουργίες στην ανάγνωση, την κατανόηση, την ορθογραφία, τη γραφή, τα μαθηματικά, τον προφορικό λόγο και κάποιες δευτερεύουσες δυσκολίες που είναι δυνατό να ενταχθούν στις παραπάνω κατηγορίες.

Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρείται ένα μοτίβο ανάγνωσης, στο οποίο η διαδικασία επιτελείται πιο αργά και πιο διστακτικά, σε σχέση με τα παιδιά που έχουν πλήρως κατεκτημένη τη δεξιότητα και πάντα με γνώμονα το αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται. Επιπροσθέτως, επιτελούνται αναγνωστικά λάθη, ακόμα και σε λέξεις που εμφανίζονται με υψηλή συχνότητα στην καθημερινή ζωή αλλά και λάθη τονισμού. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, το παιδί είναι δυνατό να παραλείπει λέξεις ή συλλαβές, είτε να τις αντικαθιστά με οπτικά ή σημασιολογικά παρόμοιες. Συχνό είναι και το φαινόμενο της επανάληψης λέξεων ή φράσεων με σκοπό να ξαναβρεί τον προσανατολισμό του μέσα στο κείμενο, αλλά και η αυτοδιόρθωση στην οποία συχνά προβαίνει όταν αντιληφθεί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, σημασιολογικό κενό ανάμεσα στις λέξεις που έχει προφέρει (Fidalgo, Torrance, Arias-Gundín & Martínez-Cocó, 2014, Haager & Vaughn, 2013, Wanzek & Kent, 2012).

Όσον αφορά την κατανόηση, όταν τα παιδιά έχουν διαβάσει ή έχουν ακούσει ένα κείμενο, δυσκολεύονται να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης για το περιεχόμενό του, δυσκολεύονται δηλαδή, να εξάγουν συμπεράσματα και να αξιολογήσουν τις πληροφορίες του, αναφορικά με τη σημαντικότητά τους. Παιδιά με

μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να προσδώσουν νόημα, όχι μόνο σε ολόκληρο κείμενο αλλά και σε λέξεις που διαβάζουν μέσα σε αυτό. Η κατανόηση του κειμένου είναι μια δεξιότητα που απαιτεί τη σύνδεση των πληροφοριών ενός κειμένου με την προγενέστερη γνώση του μαθητή. Η αδυναμία τους αυτή συνδέεται με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης. Επιπλέον, η προαναφερθείσα δυσκολία συνδέεται και με δυσχέρεια στην κωδικοποίηση των πληροφοριών, προκειμένου στη συνέχεια να γίνει σωστή επεξεργασία και να εξαχθούν σωστά συμπεράσματα (Watson, Gable, Gear & Hughes, 2012).

Ο γραπτός λόγος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι μικρός σε μέγεθος, με σύντομο περιεχόμενο και επανάληψη συγκεκριμένων λέξεων. Τα συνήθη λάθη που εντοπίζονται ανήκουν σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες του συντακτικού και της γραμματικής, όπως μορφοσυντακτικά, γραμματικά, φωνολογικά, αλλά και τονισμού. Τέλος, παρατηρείται έντονα η δυσκολία οργάνωσης του γραπτού λόγου, στον οποίο υπάρχει, συνήθως, σύνδεση μεταξύ των προτάσεων και των νοημάτων (Manfred, McLaughlin, Derby & Everson, 2015).

Η δυσλειτουργία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στον προφορικό λόγο παρουσιάζει πολλά κοινά με εκείνη στο γραπτό. Παρατηρείται επανάληψη συγκεκριμένων λέξεων, δυσκολία διατύπωσης σωστών γραμματικά και συντακτικά προτάσεων αλλά και δυσκολία στην κατανόηση του προφορικού λόγου των άλλων (Manfred et al, 2015).

Όσον αφορά τα μαθηματικά, εντοπίζεται αδυναμία στην αντίληψη και την εφαρμογή των βασικών κανόνων τους. Επιπροσθέτως, φαίνεται ακατόρθωτη η διαδικασία των νοερών πράξεων που συνυπάρχει με τη δυσκολία συγκράτησης λεκτικών δεδομένων. Δυσλειτουργία παρατηρείται, επίσης, και στην οπτική και ακουστική διάκριση πολυψήφων αριθμών και αριθμών που μοιάζουν ακουστικά (Kohli, Sullivan, Sadeh & Zorluoglu, 2015).

Αξίζει να υπογραμμιστεί, ότι σε ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες, εμφανίζονται ορισμένες επιπρόσθετες δυσλειτουργίες που μπορεί να ποικίλουν τόσο σε ένταση όσο και σε σοβαρότητα. Τέτοιες, είναι η αδυναμία στη διάκριση του αριστερού και του δεξιού, η ανεπιτυχής οργάνωση του χρόνου και η ολοκλήρωση ενός έργου και τέλος η δυσκολία στον προσανατολισμό (Πολυχρόνη, 2011).

1.5.2 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΣΕ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Ελλείμματα στη μνήμη, τη συγκέντρωση και την οπτική ή ακουστική αντίληψη συμπεριλαμβάνονται στη συμπτωματολογία του γνωστικού επιπέδου.

Οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας αλλά και στην ικανότητα επεξεργασίας των λέξεων, είτε φωνημικά είτε σε συλλαβές. Οι εν λόγω μαθητές, δηλαδή, κοπιάζουν ιδιαίτερα να αναλύσουν και να συνθέσουν λέξεις, σε συλλαβές ή φωνήματα. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν παρόμοια δυσκολία και στην περίπτωση που τους ζητηθεί να αφαιρέσουν από μια λέξη κάποια συλλαβή είτε είναι στην αρχή, τη μέση ή στο τέλος της. Ομοίως, εμφανίζουν προβλήματα στη δημιουργία ψευδολέξεων με βάση τους γραμματικούς κανόνες, αλλά και στην αναγνώριση λέξεων που διαφέρουν μόνο κατά μια συλλαβή (Πολυχρόνη, 2011).

Επιπρόσθετα, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν προβλήματα, τόσο με τη μακρόχρονη όσο και με τη βραχύχρονη μνήμη. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζουν περιορισμένη επίδοση σε έργα, για τη διεκπαιρέωση των οποίων, απαιτείται γλωσσική επεξεργασία, όταν ο χρόνος μεταξύ εμφάνισης του ερεθίσματος και ανάκλησης είναι μεγάλος. Πιθανόν, κάτι τέτοιο να οφείλεται στην περιορισμένη χωρητικότητα που φαίνεται να παρατηρείται στη βραχύχρονη μνήμη τους. (McNamara & Wong, 2003).

Σύμφωνα με την Πολυχρόνη (2011), δεν αναπτύσσουν στρατηγικές ανάκλησης και επανάληψης των πληροφοριών, προκειμένου να τις συγκρατήσουν προσωρινά, με σκοπό να τις ξαναχρησιμοποιήσουν. Για τη μειωμένη ανάκληση που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ευθύνεται επίσης, η μέθοδος με την οποία κωδικοποιούν τις πληροφορίες. Σε σχετικά έργα ανάκλησης στα οποία υποβλήθηκαν ορισμένα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, έγινε φανερό ότι συνήθως δεν κάνουν εννοιολογική κωδικοποίηση και πως συγκρατούν μόνο τις πρώτες πληροφορίες που τους παρουσιάζονται. Ακόμα, η ανάκλησή τους, σε σχέση με τους τυπικούς αναγνώστες, δε βελτιώνεται με τη διαδικασία της επανάληψης. Αντίθετα, σε δοκιμασίες που απαιτούν την αναγνώριση λεκτικών πληροφοριών, οι επιδόσεις τους δεν διαφέρουν από εκείνες των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

1.6 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί μια πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία. Για να επιτευχθεί απαιτείται η λήψη ιστορικού του παιδιού, η συλλογή, δηλαδή, όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών για τις σχολικές του επιδόσεις, την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, τις κοινωνικές του δεξιότητες και τις σχέσεις του με την οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, το παιδί υποβάλλεται σε διάφορες δοκιμασίες και σε έγκυρα και αξιόπιστα ψυχομετρικά εργαλεία μέσω των οποίων θα αξιολογηθεί το μαθησιακό και το γνωστικό του επίπεδο συγκρινόμενο με τις νόρμες για το αναπτυξιακό του στάδιο.

Με τη λήψη ιστορικού για το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον του παιδιού, ο ειδικός μπορεί να αντλήσει πολύ σημαντικές πληροφορίες στα πλαίσια της διάγνωσης. Ο αρμόδιος αξιολογητής, από την κατανόηση, κυρίως, του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί καλύτερα και το ίδιο το παιδί, και το πώς επηρεάζεται από τις οικογενειακές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί. Οι ενδοοικογενειακές αλληλεπιδράσεις έχουν αντίκρουσμα και στο σχολείο, αφού το παιδί τις εσωτερικεύει και τις μεταφέρει. Η συγκεκριμένη γνώση, όχι μόνο μπορεί να βοηθήσει στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών ενός παιδιού, αλλά κυρίως, μπορεί να φανεί εξαιρετικά χρήσιμη στην επιλογή του κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης που θα διαμορφωθεί στη συνέχεια για τη βοήθεια και την ενδυνάμωσή του, καθώς η θεραπεία είναι και ο στόχος της αξιολόγησης και της διάγνωσης (Finlayson & Darbyshire, 2015).

Παράλληλα, όπως προαναφέρθηκε, για την αξιολόγηση των παιδιών απαιτείται έγκυρων και αξιόπιστων ψυχομετρικών εργαλείων και η σύγκρισή τους με τις ισχύουσες νόρμες. Μεταξύ αυτών, περιλαμβάνονται και δοκιμασίες που γίνονται σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Παραδείγματα τέτοιων δοκιμασιών αποτελεί το τεστ πατήματος του δαχτύλου (Finger tapping test), κατά το οποίο τα παιδιά καλούνται να πατήσουν, για περίπου 20 δευτερόλεπτα, όσο πιο πολύ μπορούν, ένα συγκεκριμένο κουμπί του υπολογιστή με ένα συγκεκριμένο δάχτυλο, με σκοπό να αξιολογηθούν οι κινητικές του λειτουργίες, αλλά και το τεστ της απλής απόκρισης (Simple reaction test), όπου το παιδί πρέπει να πατήσει ένα συγκεκριμένο κουμπί στον υπολογιστή κάθε φορά που εμφανίζεται μια καθορισμένη εικόνα, όσο το δυνατόν γρηγορότερα. Η

εν λόγω διαδικασία έχει διάρκεια ενός λεπτού και δίνει ενδείξεις για την προσοχή και το αισθησιό-κινητικό σύστημα του παιδιού, ενώ παρόμοιους στόχους και μεθοδολογία έχουν και το τεστ της επιλεγμένης απόκρισης (Choice reaction test) και το τεστ της επιλεγμένης διάκρισης (Choice discrimination test), (Taur, Karande, Saxena, Gogtay & Thatte, 2014).

Ο Taur και οι συνεργάτες του (2014) αναφέρουν ορισμένες επιπλέον δοκιμασίες σε υπολογιστή, όπως το τεστ της αντικατάστασης των ψηφίων της εικόνας (Digit picture substitution test) και το τεστ της διαλογής καρτών (Card sorting test). Στο πρώτο τεστ, εμφανίζονται στην οθόνη του υπολογιστή με τη σειρά, εννέα ψηφία, όπου το καθένα συνοδεύεται από μια εικόνα. Τα παιδιά καλούνται να συγκεντρωθούν και να θυμούνται την αντιστοίχιση, ώστε να απαντήσουν το συντομότερο δυνατόν, όταν τους ζητηθεί να αντιστοιχίσουν στη συνέχεια τα ψηφία με τις εικόνες. Στη δεύτερη δοκιμασία ζητείται από τα παιδιά να ομαδοποιήσουν μια σειρά από 52 εικόνες, οι οποίες έχουν διαφορετικά χρώματα και αποχρώσεις. Η αξιολόγηση προκύπτει τόσο από τα λάθη που έγιναν στην ομαδοποίηση, όσο και από το χρόνο που χρειάστηκαν τα παιδιά να ολοκληρώσουν τη διαδικασία.

Πέραν των δοκιμασιών που επιτελούνται στον υπολογιστή και από τις οποίες αξιολογούνται κυρίως τα γνωστικά ελλείμματα των παιδιών, υπάρχουν και άλλες για τη γλώσσα, την ακαδημαϊκή επίδοση και τα επίπεδα επεξεργασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ψυχομετρικό εργαλείο “WISC -IV” (Wechsler Intelligence Scale for Children). Με τη συγκεκριμένη δοκιμασία αξιολογείται η λεκτική κατανόηση των παιδιών, αντιληπτική συλλογιστική, η ταχύτητα επεξεργασίας και η μνήμη εργασίας τους. Το εν λόγω εργαλείο, όπως και τα περισσότερα, σταθμίζεται εκ νέου, ανάλογα με τη μητρική γλώσσα των παιδιών στα οποία θα χορηγηθεί, και με το πολιτισμικό τους πλαίσιο (Nakano & Watkins, 2013).

Εν τούτοις, υπάρχουν και ερευνητές που υποστηρίζουν τη δυναμική αξιολόγηση. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο διάγνωσης, ο ειδικός προσαρμόζει την αξιολόγησή του στις ανάγκες του εκάστοτε εξεταζόμενου παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να δείξει στο παιδί μια νέα δεξιότητα και ταυτόχρονα να παρατηρήσει τον τρόπο με τον οποίο τη μαθαίνει, αλλά και τι λάθη κάνει. Ο αξιολογητής μπορεί επιπλέον να βοηθήσει το παιδί, και ανάλογα με τα λάθη που αυτό κάνει, να του προτείνει

στρατηγικές αντιμετώπισης, παρατηρώντας παράλληλα πως τις χρησιμοποιεί και εκ νέου παράλληλα που δυσκολεύεται. Με μαθησιακές διαταραχές θα διαγνωσθούν τα παιδιά εκείνα που παρότι έχουν εξασκηθεί στην καινούρια δεξιότητα εξακολουθούν να δυσκολεύονται να την εμπεδώσουν και να την αναπαραγάγουν σωστά. Τα παιδιά ταξινομούνται εν συνεχεία, στο είδος της μαθησιακής διαταραχής στο οποίο ανήκουν, ανάλογα με το στάδιο κατανόησης στο οποίο δυσκολεύονται και από τα λάθη που κάνουν (Moore-Brown, Huerta, Uranga-Hernandez & Peña, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία: τις μη ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μη ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε οργανικά, εκπαιδευτικά ή περιβαλλοντικά αίτια και περιλαμβάνουν όλες τις διαταραχές που προκαλούν μόνιμο έλλειμμα στη λειτουργία του εγκεφάλου. Ο όρος περιλαμβάνει τη διανοητική καθυστέρηση, επίκτητες διαταραχές (π.χ κρανιοεγκεφαλική κάκωση), διαταραχές που αφορούν στο συντονισμό της κινητικότητας, αισθητηριακές διαταραχές, χρόνια νοσήματα, κοινωνικές-ψυχολογικές διαταραχές, καθώς και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής –υπερκινητικότητα.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να αποδοθούν σε οργανικά, εκπαιδευτικά ή περιβαλλοντικά αίτια και σύμφωνα με τον τελευταίο ευρέως αποδεκτό ορισμό, είναι γενικός όρος που αναφέρεται σε ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντική δυσκολία στην κατανόηση του λόγου, στην ανάγνωση, στη γραφή, στο συλλογισμό ή στα μαθηματικά. Αν και οι διαταραχές μάθησης μπορεί να παρατηρηθούν συγχρόνως με άλλες καταστάσεις που προκαλούν μειονεξίες (όπως π.χ.: αισθητηριακές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή ψυχολογικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικά αίτια, εντούτοις δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των καταστάσεων αυτών. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν πρωτογενές πρόβλημα του οποίου η αιτία φαίνεται να είναι κάποια ήπια ενδογενής διαταραχή. Αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμα και υπό επαρκείς συνθήκες διδασκαλίας, το παιδί εξακολουθεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στις διαδικασίες της μάθησης (Πολυχρόνη, 2011).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, επομένως, γίνεται φανερό ότι, στην παρούσα πτυχιακή εργασία θα ασχοληθούμε με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις οποίες ανήκει και η δυσλεξία και η οποία θα αναλυθεί ενδελεχώς στο επόμενο κεφάλαιο. Ωστόσο επειδή ανήκει στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα γίνει μια σύντομη παρουσίασή της και σε αυτό το κεφάλαιο μαζί με τις υπόλοιπες διαταραχές που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

2.1 Δυσλεξία

Η δυσλεξία αναφέρεται, επίσης, και ως διαταραχή στην ανάγνωση. Ως ειδική διαταραχή περιλαμβάνει πολλούς υποτύπους οι οποίοι ομαδοποιούνται σε δύο βασικές κατηγορίες: τις επίκτητες και τις αναπτυξιακές. Αποτελεί μια από τις πιο κοινές μαθησιακές διαταραχές, η οποία εντοπίζεται περίπου στο μισό πληθυσμό που αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα. Ένα βασικό πρόβλημα που παρατηρείται σε παιδιά και ενήλικες, σε όλους τους τύπους της διαταραχής είναι η φωνολογική αδυναμία η οποία προκαλείται από τη δυσκολία επεξεργασίας των γραμμάτων και των λέξεων (Farquharson et al ,2014). Επιχειρώντας να αναζητήσει κανείς τα ακριβή συμπτώματα της δυσλεξίας, ανακαλύπτει την ύπαρξη πολλών ξεχωριστών υποκατηγοριών εκ των οποίων η κάθε μια εμφανίζει τις δικές της ιδιαιτερότητες. Η διάκριση αυτή περιλαμβάνει διάφορα είδη, όπως την οπτικού τύπου, τη φωνολογική, την επιφανειακή, τη βαθιά και την αναπτυξιακή δυσλεξία.

2.1.1 Δυσλεξία οπτικού τύπου

Άτομα που εμφανίζουν αυτή τη μορφή δυσλεξίας, εκδηλώνουν δυσκολίες τόσο στην αντίληψη, όσο και στην αναπαραγωγή των οπτικών ακολουθιών. Με λίγα λόγια τα συγκεκριμένα άτομα δεν μπορούν να αναγνωρίσουν λέξεις με το που τις αντικρίζουν, αλλά, χρειάζονται χρόνο, προκειμένου να κωδικοποιήσουν ξεχωριστά το κάθε γράμμα, ώστε στη συνέχεια να τα ενώσουν και να αποκωδικοποιήσουν τη λέξη. Η αποσύνδεση τηςγωνιάδους έλικας του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, θεωρείται η κύρια αιτία της συγκεκριμένης διαταραχής, η οποία είναι υπεύθυνη για την αναγνώριση των λέξεων από το σύστημα οπτικής αντίληψης (Martin, 2011).

2.1.2 Φωνολογική δυσλεξία

Η δυσκολία των ατόμων που εμφανίζουν φωνολογική δυσλεξία συνίσταται στην αδυναμία τους να αναγνωρίζουν λέξεις χωρίς νόημα. Πρόκειται για μια σπάνια διαταραχή, η οποία είναι διαφορετική από την αδυναμία αναγνώρισης ακανόνιστων λέξεων μέσα σε ένα κείμενο, όπως, συμβαίνει σε άλλα είδη δυσλεξίας (Wybrow & Hanley, 2015).

2.1.3 Επιφανειακή δυσλεξία

Πρόκειται για ένα είδος δυσλεξίας, στην οποία, τα άτομα δεν αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων που βλέπουν, αλλά κοπιάζουν με λέξεις που παρουσιάζουν υψηλή συνάφεια με άλλες. Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται αδυναμία ως

προς την αναγνώριση και την ανάγνωση ακανόνιστων λέξεων. Σύμφωνα με τους Folegatti, Pia, Berti και Cubelli (2015), οι μαθητές βιώνουν πολύ υψηλά επίπεδα άγχους, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με μια τέτοια λέξη μέσα στο κείμενο.

2.1.4 Βαθιά δυσλεξία

Χαρακτηρίζεται ως μια από τις σοβαρότερες μορφές δυσλεξίας, όσον αφορά την ικανότητα στην ανάγνωση. Άτομα που παρουσιάζουν βαθιά δυσλεξία έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν λέξεις, αλλά πολύ συχνά, τις αντικαθιστούν από σημασιολογικά παρόμοιες. Επιπλέον, υπάρχει δυσκολία στην ανάγνωση αφηρημένων λέξεων. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων που εμφανίζουν την εν λόγω μορφή δυσλεξίας, εντοπίζονται βλάβες στο αριστερό ημισφαίριο. Παρόλα αυτά, υπάρχουν και καταγεγραμμένα περιστατικά, στα οποία δεν προέκυψε καμία νευρολογική δυσλειτουργία (Abeare & Whitman, 2009).

2.1.5 Αναπτυξιακή δυσλεξία

Η δυσκολία εκμάθησης της ανάγνωσης αναφέρεται ως αναπτυξιακή δυσλεξία, ανεξάρτητα από τις ευκαιρίες μάθησης και το νοητικό πηλίκο του ατόμου. Η παραπάνω μορφή δυσλεξίας διαιρείται σε δύο βασικά είδη: το πρώτο, αφορά ένα σημαντικό έλλειμμα στην ακουστική έκφραση των λέξεων, δηλαδή, στην εφαρμογή των κανόνων μετάφρασης γραφήματος-φωνήματος. Το δεύτερο χαρακτηρίζεται από την προβληματική ικανότητα αναγνώρισης λέξεων, με βάση την οπτική τους μορφή (Martin, 2011, Zoubrinetzky, Bielle & Valdois, 2014).

Η Wennås Brante (2013) προσπάθησε να μελετήσει, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία την αναγνωστική διαδικασία. Πραγματοποιώντας συνεντεύξεις σε ενήλικες δυσλεκτικούς, που είχαν κατακτήσει, όμως, τη δεξιότητα της ανάγνωσης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπήρχε ένα κοινό σημείο μεταξύ αυτών των ατόμων, όταν ήταν στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά εκείνα που κατάφεραν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, εκτός από τις πολλές ώρες εξάσκησης, είχαν έντονη στήριξη από την οικογένειά τους και αρνήθηκαν να συμβιβαστούν με την ιδέα, πως τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν, οφείλονταν σε αφέλεια, όπως το χαρακτήριζαν πολλοί από τους συμμαθητές τους. Ο Elliott (2015) υπογραμμίζει ότι η διάγνωση της δυσλεξίας στο σύγχρονο κόσμο μπορεί να γίνει από τους ειδικούς με μεγάλη ευκολία και σε πολλές περιπτώσεις, να μην είναι

αντιπροσωπευτική για το παιδί. Επιπλέον, με την πάροδο των χρόνων, αυξάνεται το εύρος των συμπτωμάτων που οδηγούν στη διάγνωση.

2.2 Δυσγραφία

Πρόκειται για μια διαταραχή στην ικανότητα παραγωγής του γραπτού λόγου. Αν και μερικές φορές παρατηρείται χωρίς την εμφάνιση άλλων γλωσσικών διαταραχών, εν τούτοις, αρκετά συχνά συνυπάρχει με τη δυσλεξία. Βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι η μη τήρηση των αποστάσεων μεταξύ των γραμμμάτων μιας λέξης, αλλά και ανάμεσα στις λέξεις μιας πρότασης, η παράλειψη γραμμμάτων ή και λέξεων, το πολύ γρήγορο ή πολύ αργό γράψιμο, η αδυναμία πραγματοποίησης διορθώσεων κατά τη διαδικασία της γραφής και η ανάγκη των δυσγραφικών παιδιών να υπαγορεύουν στον εαυτό τους τις λέξεις που πρόκειται να αποτυπώσουν γραπτά. Οι δυσλειτουργίες της δυσγραφίας δεν αποτελούν κινητικό πρόβλημα και τα άτομα παρουσιάζουν φυσιολογική νοημοσύνη. Οι συγκεκριμένες δυσκολίες θεωρούνται ορθογραφικά ελλείμματα, δηλαδή σχετίζονται με την αδυναμία μετατροπής του προφορικού λόγου σε γραπτό. Όπως και στις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητο να διαγνωστεί το συντομότερο δυνατό, καθώς τα παιδιά αδυνατούν να κρατήσουν σημειώσεις την ώρα του μαθήματος, να παραδώσουν γραπτές εργασίες και να ακολουθήσουν τους ρυθμούς των συμμαθητών τους, γεγονός που οδηγεί σε πληθώρα αρνητικών συνεπειών (Luruleac, 2014). Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα παιδιά που δεν κατέχουν την ικανότητα της γραφής. Συχνά παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση αλλά και προβλήματα κοινωνικοποίησης (Van Hoorn, Maathuis & Hadders-Algra, 2013).

Η δυσγραφία διαιρείται σε ορισμένες επιμέρους κατηγορίες, ανάλογα με τη λειτουργία που εντοπίζονται τα περισσότερα ελλείμματα. Στις παρακάτω κατηγορίες περιλαμβάνονται η φωνολογική, η ορθογραφική και η βαθιά δυσγραφία.

2.2.1 Φωνολογική δυσγραφία

Το συγκεκριμένο είδος δυσγραφίας σχετίζεται με την ανικανότητα γραφής λέξεων χωρίς νόημα, μολονότι διατηρείται η ικανότητα γραφής γνωστών λέξεων. Παρατηρείται, επίσης, μεγαλύτερη ευκολία στη γραμματική αναγνώριση ουσιαστικών, συγκριτικά με τη γραμματική αναγνώριση των ρημάτων (Kambanaros & Weekes, 2013). Σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η εν λόγω διαταραχή οφείλεται σε βλάβη στον άνω κροταφικό λοβό (Martin, 2011).

2.2.2 Ορθογραφική δυσγραφία

Πρόκειται για μια μορφή δυσγραφίας που συνίσταται στην αδυναμία γραφής πολύπλοκων λέξεων και έχει σχετιστεί με βλάβη στον κάτω βρεγματικό λοβό.

2.2.3 Βαθιά δυσγραφία

Τα άτομα που παρουσιάζουν βαθιά δυσγραφία έχουν την τάση να αντικαθιστούν τις πραγματικές λέξεις που εκφωνούνται με σημασιολογικά παρόμοιες. Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι για τη συγκεκριμένη διαταραχή έχουν ενοχοποιηθεί εκτεταμένες βλάβες στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου (Kumar & Humphreys, 2008).

2.3 Δυσαριθμία

Η δυσαριθμία αφορά μια αριθμητική αναπτυξιακή διαταραχή, που έγκειται στην αδυναμία απόκτησης μαθηματικών ικανοτήτων σύμφωνα με τον Bishop (όπως αναφέρεται στον Gillum, 2012), το έτος 2010, το 3% με 7% του συνολικού πληθυσμού εμφάνιζε δυσαριθμία. Η εν λόγω διαταραχή είναι δύσκολο να διαγνωστεί αυτόνομα, καθώς στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, υπάρχει συννοσηρότητα με αυτισμό, δυσλεξία αλλά και με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής (Gillum, 2012). Πρόκειται για μια διαταραχή που επηρεάζει διαφορετικές εκφάνσεις της ζωής των παιδιών που τις εμφανίζουν. Πέραν του σχολείου, τα εμποδίζει και στις καθημερινές τους δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη χρήση αριθμών (Kucian & Aster, 2015).

Βλάβες στον προμετωπιαίο και στον βρεγματικό φλοιό, έχουν συνδεθεί με την ύπαρξη της αναπτυξιακής δυσαριθμίας. Τα ελλείμματα στις συγκεκριμένες περιοχές προκαλούν, αφενός δυσκολία συγχρονισμού και αφετέρου, καθυστέρηση στο χρόνο. Κατά συνέπεια, τα συμπτώματα της διαταραχής μπορούν να εξηγηθούν, κατά κάποιο τρόπο από τις συγκεκριμένες δυσλειτουργίες (Vicario, Rappo, Pepi, Pavan & Martino, 2012).

2.4 Δυσορθογραφία

Βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τα παιδιά με δυσορθογραφία είναι τα εξόφθαλμα ορθογραφικά λάθη. Σε αυτή τη διαταραχή παρατηρείται αντικατάσταση γραμμάτων από γράμματα με διαφορετικό προσανατολισμό. Για παράδειγμα το γράμμα «ε» αντικαθίσταται από τον αριθμό «3». Επιπλέον, συχνά τα γράμματα

αντικαθίστανται από γράμματα που μοιάζουν αρκετά ως προς την εικόνα τους. Για παράδειγμα το γράμμα «χ» είναι δυνατό να αντικατασταθεί από το γράμμα «γ». επιπρόσθετα παρατηρούνται αναγραμματισμοί και αντιστροφές σε διαδοχικά σύμφωνα ή ακόμα και σε ολόκληρες συλλαβές. Συχνό φαινόμενο είναι τα άτομα με δυσορθογραφία, είτε να παραλείπουν ή να προσθέτουν γράμματα ή συλλαβές, είτε ακόμα να συνδέουν στο γραπτό λόγο, λέξεις με τα άρθρα ή τις αντωνυμίες που προηγούνται ή έπονται. Η παραπάνω διαταραχή χαρακτηρίζεται και από φωνολογικά λάθη, όπως είναι η αφομοίωση ενός γράμματος μέσα στη λέξη ή η απλοποίηση ενός συμπλέγματος γραμμάτων (Simoës-Perlant, Thibault, Lanchantin, Combes, Volckaert-Legrier & Largy, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

3.1 Η ΝΕΥΡΟΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Τα αποτελέσματα πρόσφατων μελετών με τη χρήση νευροαπεικονιστικών μεθόδων δείχνουν ότι η δυσλεξία έχει νευροβιολογική βάση (Blakemore & Frith, 2005. Papanicolaou, Simos, Breier, Fletcher, Foorman, Francis et al., 2003. Shaywitz & Shaywitz, 2005). Στις μελέτες αυτές έχει διαπιστωθεί ότι όταν τα παιδιά με δυσλεξία προσπαθούν να διαβάσουν, αντί να ενεργοποιηθούν περιοχές του αριστερού τους ημισφαιρίου που θεωρούνται υπεύθυνες για την ανάγνωση, ενεργοποιούνται αντίστοιχες περιοχές του δεξιού ημισφαιρίου ή άλλες περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου. Ένα ακόμη εύρημα είναι ότι κάποιες περιοχές, οι οποίες στην περίπτωση των τυπικών αναγνώστων ενεργοποιούνται ελάχιστα, στα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν αυξημένη ενεργοποίηση και πιθανόν διαδραματίζουν αντισταθμιστικό ρόλο. Οι έρευνες της Shaywitz και των συνεργατών της υποστήριξαν ότι υπάρχουν τρεις διακριτές περιοχές στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο, οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη λειτουργία της ανάγνωσης: α) η περιοχή της φωνολογικής αποκωδικοποίησης, β) η περιοχή ανάλυσης της λέξης και γ) η περιοχή της αυτόματης ανίχνευσης. Παρόλο που η διαδικασία έχει χωριστεί σε τρία διακριτά τμήματα, οι περιοχές αυτές λειτουργούν ταυτόχρονα, όπως τα μέρη μιας ορχήστρας. Στην περίπτωση της δυσλεξίας, μια νευρολογική δυσλειτουργία εμποδίζει το άτομο να αποκτήσει πρόσβαση στην ανάλυση της λέξης και στην αυτόματη ανίχνευση. Τα άτομα που έχουν δυσλεξία φαίνεται να αντισταθμίζουν την έλλειψη αυτή χρησιμοποιώντας περισσότερο τη φωνολογική αποκωδικοποίηση, καθώς και τη δεξιά πλευρά του εγκεφάλου, η οποία είναι υπεύθυνη για την επεξεργασία των οπτικών πληροφοριών (π.χ μέσω των συνοδευτικών εικόνων των κειμένων). Οι αρχάριοι αναγνώστες χρησιμοποιούν περισσότερο τη φωνολογική αποκωδικοποίηση και την ανάλυση της λέξης. Το εύρημα αυτό μάλιστα βρέθηκε ότι ισχύει για διαφορετικές γλώσσες, επιβεβαιώνοντας έτσι το βιολογικό υπόβαθρο της δυσλεξίας (Paulesu, Demonet, Fazio, McCrory, Chanoine, Brunswick et al., 2001). Καθώς οι αναγνώστες αποκτούν εμπειρία, ενεργοποιείται περισσότερο η τρίτη περιοχή, η αυτόματη ανίχνευση. Η λειτουργία της συνίσταται στη δημιουργία ενός μόνιμου ρεπερτορίου που βοηθά τους αναγνώστες να αναγνωρίζουν αυτόματα τις γνωστές

λέξεις. Καθώς αυξάνεται η αναγνωστική εμπειρία, η κυριαρχία μετατίθεται στην αυτόματη ανίχνευση και με τον τρόπο αυτό η ανάγνωση γίνεται αβίαστα. Η Shaywitz υποστηρίζει ότι η έγκαιρη παρέμβαση μέσω εντατικών προγραμμάτων έχει αποτελέσματα. Οι απεικονίσεις εγκεφάλων παιδιών νηπιαγωγείου και Α δημοτικού, τα οποία συμμετείχαν σε παρέμβαση για ένα χρόνο, μοιάζουν με εκείνες παιδιών που δεν αντιμετώπισαν ποτέ δυσκολίες στην ανάγνωση. Γενικά τα ευρήματα από εγκεφαλικές μελέτες δείχνουν ότι στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι αποτελεσματική η ενίσχυση των περιοχών που εμπλέκονται στη φωνολογική επεξεργασία. Τα δεδομένα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο εγκέφαλος μπορεί να αλλάξει, δεν σημαίνει ωστόσο ότι η αλλαγή αυτή οδηγεί οπωσδήποτε σε θεραπεία, καθώς η ανάγνωση και η ορθογραφία εξακολουθούν να δυσκολεύουν τα άτομα με δυσλεξία.

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η δυσλεξία αποτελεί σε μεγάλο βαθμό οικογενειακή και κληρονομική διαταραχή. Το οικογενειακό ιστορικό συνιστά έναν από τους βασικούς παράγοντες κινδύνου για εμφάνιση δυσλεξίας. Η υπόθεση για την κληρονομική βάση της δυσλεξίας φαίνεται ότι είναι αρκετά ισχυρή. Εκτιμάται ότι η πιθανότητα να εμφανίσει δυσλεξία ένα παιδί του οποίου ο γονέας έχει το ίδιο πρόβλημα κυμαίνεται από 25% έως 63% (Blakemore & Frith, 2005).

Γενικότερα, διαχρονικές μελέτες, οι οποίες συνέκριναν παιδιά με οικογενειακό ιστορικό δυσλεξίας με παιδιά χωρίς τέτοιο ιστορικό, αναφέρουν ότι το 42% των παιδιών της πρώτης ομάδας εμφανίζει δυσκολίες ανάγνωσης, οι οποίες επιμένουν μέχρι την εφηβεία (Gallagher, Frith & Snowling, 2000. Snowling, Muter & Carroll, 2007)

Τα γενετικά αίτια της δυσλεξίας έχουν επίσης επισημανθεί και επιβεβαιωθεί (π.χ ανωμαλία σε τμήμα του χρωμοσώματος 6 ή 18) (Francks, MacPhie & Monaco, 2002. Grigorenko, 2009). Απομένει πάντως να αποσαφηνιστεί ο ακριβής τρόπος με τον οποίο τα αίτια αυτά επιδρούν στην εμφάνιση των συμπτωμάτων της δυσλεξίας (Grigorenko, 2009).

3.2 ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

3.2.1 Η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος

Υπάρχει μεγάλος βαθμός συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών για την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος ως αιτίου της δυσλεξίας (Vellutino, Fletcher, Snowling

& Scanlon, 2004). Έλλειμμα στις φωνολογικές δεξιότητες έχει ως αποτέλεσμα χαμηλή αναγνωστική ικανότητα. Σε πολλές έρευνες έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συνήθως χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, το οποίο δεν σχετίζεται με τη νοημοσύνη ή το γλωσσικό υπόβαθρο (Caravolas, 2005. Goulandris, 2003).

3.2.2 Η υπόθεση της οπτικής προσοχής

Τα τελευταία χρόνια, αρκετοί ερευνητές έχουν αμφισβητήσει την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, καθώς αυτή δε συνάδει με τα δεδομένα που υπογραμμίζουν την ετερογένεια του πληθυσμού με αναγνωστικές δυσκολίες (Ramus & Szenkovits, 2008. Bosse, Tainturier & Valdois, 2006). Επιπλέον, υπάρχουν αρκετές αναφορές για περιπτώσεις αναγνωστικών δυσκολιών με καλές φωνολογικές δεξιότητες. Η υπόθεση του ελλείμματος της οπτικής προσοχής θεωρείται από ορισμένους ερευνητές αίτιο της δυσλεξίας (Bosse et al., 2006). Κατά κανόνα, οι πειραματικές μελέτες μετρούν το οπτικό εύρος της προσοχής μέσω της ταχείας παρουσίασης πέντε συμφώνων στο κέντρο μιας οθόνης υπολογιστή για χρονική διάρκεια 200ms. Σε μια τέτοια έρευνα οι εξεταζόμενοι κλήθηκαν να ανφέρουν είτε όλη τη σειρά των γραμμάτων (συνθήκη ολοκληρωμένης αναφοράς) είτε ένα γράμμα μετά από ένδειξη (συνθήκη μερικής αναφοράς). Διαπιστώθηκε ότι και στις δύο συνθήκες τα παιδιά με δυσλεξία είχαν χαμηλότερη επίδοση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, η οποία ήταν εξισωμένη ως προς την ηλικία, παρόλο που το έλλειμμα ήταν μεγαλύτερο στην πρώτη συνθήκη. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαταραχή της οπτικής προσοχής χωρίς φωνολογική διαταραχή μπορεί να οδηγήσει στο πρότυπο της λεκτικής δυσλεξίας. Πάντως το γεγονός ότι στην αναφερόμενη έρευνα χρησιμοποιήθηκε λεκτικό υλικό (γράμματα) και όχι μη λεκτικό (π.χ σύμβολα), δυσκολεύει την ερμηνεία σχετικά με το υπόβαθρο του ελλείμματος, εφόσον το έλλειμμα στην ανάγνωση που προκύπτει από τη δυσλεξία θα έχει ως φυσιολογικό αποτέλεσμα τη χαμηλότερη επίδοση στην αντίληψη των γραμμάτων. Σε έρευνες που χρησιμοποίησαν σύμβολα δεν εντοπίστηκαν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στην ομάδα των παιδιών με δυσλεξία και στους τυπικούς αναγνώστες (Hawelka & Wimmer, 2008. Ziegler, Pech-Georgel, Dufau & Grainger, 2010). Δεύτερον, η χρήση της δοκιμασίας της προφορικής αναφοράς, προϋποθέτει την ταχεία κατονομασία και τη φωνολογική βραχύχρονη μνήμη, δύο τομείς που ως γνωστόν είναι ελλειμματικοί στη δυσλεξία (Wolf, Bowers & Biddle, 2000). Για το λόγο αυτό, δεν έχει ακόμα

αποσαφηνιστεί σε ποιο βαθμό οι χαμηλές επιδόσεις στην αντίληψη των γραμμάτων συνιστούν στην πραγματικότητα ελλείμματα οπτικής προσοχής.

3.2.3 Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος

Σύμφωνα με τη θεωρία του διπλού ελλείμματος (Wolf & Bowers, 1999), η δυσλεξία ενδέχεται να οφείλεται σε έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία ή/και στην ταχύτητα κατονομασίας (Rapid Automatized Naming ή RAN, όπως είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία). Τα δύο αυτά ελλείμματα έχουν ανεξάρτητη συνεισφορά στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Ο εγκέφαλος των ατόμων με αυτή τη δυσκολία φαίνεται να διαχειρίζεται πιο αργά τις πληροφορίες που απαιτούν μεγάλη ταχύτητα επεξεργασίας σε σύγκριση με τους τυπικούς αναγνώστες. Το αποτέλεσμα είναι ότι αυτό το έλλειμμα τους εμποδίζει να αναλύουν τα σχήματα των γραμμάτων και να διαβάζουν τα κείμενα με την απαιτούμενη ταχύτητα. Αν και αρχικά η ταχύτητα επεξεργασίας υποστηρίχθηκε ότι αποτελεί τμήμα της φωνολογικής επίγνωσης, αργότερα αναδείχθηκε ως ξεχωριστός παράγοντας που συνεισφέρει στη διαδικασία της ανάγνωσης ανεξάρτητα από τη φωνολογική επεξεργασία (McCallum, Bell, Wood, Below & McCane, 2006). Ειδικότερα, όπως επιβεβαίωσαν οι Wolf και Bowers, τα άτομα με δυσλεξία, σημειώνουν χαμηλή επίδοση σε τεστ ταχύτατης κατονομασίας, δηλαδή στα τεστ τα οποία ζητούν από τον αναγνώστη να δει ένα πίνακα με γράμματα, αριθμούς ή εικόνες και να τα κατονομάσει όσο πιο γρήγορα μπορεί. Τα τεστ κατονομασίας, σημειώνει η Wolf, αξιολογούν μια δεξιότητα που διαφέρει από τη φωνολογική επεξεργασία, πρώτον, διότι υπάρχει χαμηλή συνάφεια μεταξύ των δύο και δεύτερον, επειδή έχει βρεθεί ότι άτομα με δυσλεξία είναι δυνατόν να εμφανίσουν έλλειμμα και στις δυο δεξιότητες ή σε μια από τις δύο, στοιχείο που υποδηλώνει ότι οι δυο δεξιότητες είναι σαφώς διακριτές. Ήδη από η δεκαετία του 1970 υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για την αξιολόγηση RAN (Denckla & Cutting, 1999), η σημασία του οποίου επισημάνθηκε και πάλι με τη θεωρία του διπλού ελλείμματος, ενώ μεγάλος αριθμός μελετών τεκμηριώνει πλέον ότι το RAN αποτελεί προβλεπτικό δείκτη της ανάγνωσης σε διαφορετικές γλώσσες αλλά και στην ελληνική (Georgiou, Parrila & Papadopoulos, 2008).

Όταν υπάρχει διπλό έλλειμμα, η επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση εντοπίζεται στο κάτω άκρο της κατανομής, υποστηρίζεται δηλαδή ότι υπάρχει κάποια δυσκολία πέρα από αυτήν που ερμηνεύεται από τη φωνολογική επεξεργασία. Η θεωρία του διπλού ελλείμματος επιβεβαιώθηκε επίσης από τον Wimmer και τους

συνεργάτες του το 2000 σε γερμανόφωνα παιδιά, αλλά η υπόθεση ότι στη βάση τους η φωνολογική ικανότητα και η ταχύτητα επεξεργασίας είναι πιθανό να αποτελούν δυο πλευρές του ίδιου ελλείμματος, βρίσκεται ακόμα υπό διερεύνηση (Beaton, 2004).

Η κριτική που ασκήθηκε στη θεωρία του διπλού ελλείμματος προέβαλλε το επιχείρημα ότι με τη γρήγορη κατονομασία αξιολογείται ουσιαστικά η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του παιδιού και όχι κάποια άλλη διακριτή δεξιότητα (Brady, 1997). Η δοκιμασία της γρήγορης κατονομασίας είναι από μόνη της φωνολογικό κριτήριο, εφόσον αφορά το φωνολογικό σύστημα του εγκεφάλου, το οποίο επεξεργάζεται, χειρίζεται και παράγει γλωσσικούς ήχους. Η γρήγορη κατονομασία απασχολεί το σύστημα αυτό, καθώς απαιτεί από τα άτομα να ανασύρουν και να παραγάγουν ήχους λέξεων, γράμματα, αριθμούς ή αντικείμενα. Συνεπώς, το υπόβαθρο του ελλείμματος και για τις δύο δοκιμασίες είναι το ίδιο, δηλαδή η δυσκολία του εγκεφάλου να επεξεργαστεί γλωσσικά ερεθίσματα.

3.2.4 Η υπόθεση του ελλείμματος της ακουστικής επεξεργασίας

Η θεωρία της ταχείας ακουστικής επεξεργασίας υποστηρίζει ότι το ακουστικό έλλειμμα βρίσκεται στην αντίληψη βραχέων γρήγορων και διαδοχικών ήχων (Tallal, 1980). Άτομα με δυσλεξία και άλλες διαταραχές, όπως ειδική γλωσσική διαταραχή, ελλείμματα προσοχής κλπ, παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση σε ακουστικές δοκιμασίες συμπεριλαμβανομένης της διάκρισης των συχνοτήτων και της χρονικής σειράς της απάντησης. Η αποτυχία να αναπαραστήσουν σωστά σύντομους σε διάρκεια ήχους και γρήγορες αλλαγές, οδηγεί τα άτομα σε περαιτέρω δυσκολίες, και από αυτή την άποψη, το ακουστικό έλλειμμα συμβάλλει στην ανάπτυξη του φωνολογικού ελλείμματος και συνεπώς στη δυσκολία εκμάθησης της ανάγνωσης.

Δεδομένα προερχόμενα από τις νευροεπιστήμες, υποστηρίζουν ότι το έλλειμμα στην ταχύτητα της ακουστικής επεξεργασίας είναι πρωταρχικό στη δυσλεξία. Την υπόθεση αυτή εξέτασε η Paula Tallal, η οποία μελετώντας με πειραματικές μεθόδους παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή και παιδιά με δυσλεξία, βρήκε ότι αυτά επεξεργάζονται τους ήχους με πιο αργή ταχύτητα από ότι τα παιδιά χωρίς ανάλογες δυσκολίες (Tallal, 2000). Στα πειράματα που διεξάγει η Tallal, παρουσιάζονται δύο ήχοι σε πολύ κοντινή χρονική απόσταση μεταξύ τους και ζητείται από τα παιδιά να αξιολογήσουν αν αντιλαμβάνονται έναν ή δυο ήχους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα μέσο παιδί χωρίς δυσκολίες, αποφασίζει ότι οι ήχοι

είναι διαφορετικοί όταν απέχουν μεταξύ τους δέκατα του χιλιοστού του δευτερολέπτου, ενώ ένα παιδί με γλωσσικές διαταραχές χρειάζεται περισσότερη χρονική απόσταση μεταξύ των ήχων για να αποφασίσει, απόσταση η οποία υπολογίζεται σε εκατοστά του χιλιοστού του δευτερολέπτου. Σύμφωνα με την ερευνήτρια και τους συνεργάτες της, το πρωταρχικό έλλειμμα εντοπίζεται στη δυσκολία αντίληψης κατά την πρόσληψη βραχέων και ταχύτατα εναλασσόμενων ήχων που παρουσιάζονται πολύ κοντά και χαρακτηρίζονται από αλλαγή στη συχνότητα.

Τα αποτελέσματα αυτών των πειραμάτων έχουν εφαρμογές στην εκπαίδευση. Εάν ορισμένα παιδιά δυσκολεύονται να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ δυο φωνημάτων που ακούγονται χρονικά πολύ κοντά το ένα στο άλλο, θα δυσκολευτούν στη σύνδεση των ήχων με τα γράμματα. Υποστηρίζει μάλιστα ότι το 85% περίπου των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες θα εμφανίσει αργότερα δυσλεξία. Στη βάση αυτή σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών (πρόγραμμα Fast Forward). Τη σχέση των γλωσσικών δυσκολιών ως προβλεπτικού δείκτη μαθησιακών δυσκολιών υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές (Snowling, Bishop & Stothard, 2000).

3.2.5 Η υπόθεση του ελλείμματος στη μνήμη εργασίας

Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η μνήμη εργασίας, και ειδικότερα ο μηχανισμός της λεκτικής μνήμης εργασίας, παίζει κεντρικό ρόλο στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, καθώς και ότι η μνήμη εργασίας παρέχει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία (Gathercole & Alloway, 2004). Η μνήμη εργασίας αποτελείται από ένα συντονιστικό κεντρικό-εκτελεστικό κέντρο και δύο βοηθητικά συστήματα επεξεργασίας πληροφοριών: το αρθρωτικό κύκλωμα, το οποίο είναι υπεύθυνο για την επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών, και το οπτικοχωρικό σημειωματάριο, το οποίο είναι υπεύθυνο για την επεξεργασία των οπτικών και χωρικών πληροφοριών. Σύμφωνα με τους Swanson και Siegel (2001), το έλλειμμα στη μνήμη εργασίας ενδεχομένως να παρουσιάζεται στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες ως αδυναμία στην αξιοποίηση του αρθρωτικού κυκλώματος, δηλαδή ως αδυναμία να συγκρατήσουν τις φωνολογικές πληροφορίες στη βραχύχρονη μνήμη τους (Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, πάντως, το έλλειμμα στη μνήμη εργασίας ανάγεται στο φωνολογικό έλλειμμα και δεν αποδίδεται σε πρόβλημα της μνήμης αυτό καθαυτό. Η συμβολή της μνημονικής

διαδικασίας στην αναγνωστική ικανότητα θεωρείται αρκετά περίπλοκη. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η ικανότητα συγκράτησης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου στη μνήμη εργασίας συνιστά αποτέλεσμα και όχι αίτιο της αναγνωστικής ικανότητας : δεδομένης της συχνής επαφής των καλών αναγνωστών με τον γραπτό λόγο, η συγκράτηση και η επεξεργασία των φωνολογικών αναπαραστάσεων έχουν ασκηθεί και βελτιωθεί σε σημαντικό βαθμό, το ίδιο επομένως και η μνήμη εργασίας.

3.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Τέλος, ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που παίζουν οι συναισθηματικοί παράγοντες στις μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, οι δυσκολίες είναι αποτέλεσμα νοητικής αναστολής που οφείλεται σε διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις. Αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι διαδικασία διερεύνησης, γνώσης και αυτονομίας. Οι δυσκολίες υποδηλώνουν αμφιθυμική στάση ή ασυνείδητη άρνηση απέναντι στην ανάγνωση, η δε αναγνωστική δυσκολία ερμηνεύεται στο πλαίσιο της οικογενειακής δυναμικής (π.χ αρνητική στάση του παιδιού στις αξίες των ενηλίκων, προσέλκυση του ενδιαφέροντος, εκδήλωση αυτοεκπληρούμενης προφητείας για αποτυχία, έλλειψη αυτοεκτίμησης κλπ). Ωστόσο, υπάρχει μεγάλη ετερογένεια στις ερμηνείες ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης (Παντελιάδου, 2011)

Παρά τη μεγάλη πρόοδο που έχει επιτευχθεί σε σχέση με τον προσδιορισμό των αιτιακών παραγόντων των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας ειδικότερα, είναι προφανές ότι δεν έχουν απαντηθεί όλα τα ερωτήματα. Ο μηχανισμός μέσω του οποίου εμποδίζεται η ανάγνωση δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως. Η γνώση αυτών των συχνά αντικρουόμενων θεωρητικών υποθέσεων όμως, βοηθά την επιστημονική κοινότητα να αναζητήσει τις πλέον κατάλληλες μεθόδους για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η δυσλεξία χωρίζεται σε επίκτητη και ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία, όπως αναφέρθηκε εν συντομία ήδη στο δεύτερο κεφάλαιο. Η επίκτητη δυσλεξία εμφανίζει αδυναμίες που προκλήθηκαν λόγω αρρώστιας, μολύνσεων ή τραυματισμού ειδικών περιοχών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, που μπορούν να προσβάλλουν την ομιλία και τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής ατόμων κάθε ηλικίας, τα οποία προηγουμένως είχαν αυτές τις ικανότητες (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010). Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία εμφανίζει ίδιου τύπου αδυναμίες για τις οποίες δεν υπάρχουν εμφανείς αιτίες και δεν έπονται προηγούμενης επάρκειας δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία χαρακτηρίζεται από πολλές ασυμφωνίες στις δεξιότητες και τις κατακτήσεις των παιδιών, είναι ακόμα μια πρόκληση για το ερευνητικό πεδίο (Καρπαθίου, 2008).

Σήμερα, για λόγους συντομίας, διεθνώς, χρησιμοποιείται ο περιεκτικός όρος δυσλεξία, αντί του περιγραφικότερου όρου Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία. Βέβαια, ο προσδιορισμός εξελικτική, που συνοδεύει τη λέξη δυσλεξία, υπονοεί ότι οι δυσκολίες του παιδιού εκδηλώνονται αφετηριακά στην αρχική μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας και δεν οφείλονται σε απώλεια των δεξιοτήτων αυτών σε ένα μεταγενέστερο ηλικιακό στάδιο (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010). Επίσης, αναπτυξιακή δυσκολία σημαίνει ότι η έκφραση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά πρόσωπα, αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου. Η δυσλεξία δεν είναι μια στατική και αμετάβλητη κατάσταση, τουλάχιστον, σε επίπεδο συμπεριφοράς. Οι δυσκολίες του κάθε δυσλεξικού ατόμου είναι συνάρτηση και της χρονολογικής του ηλικίας ή του αναπτυξιακού σταδίου που βρίσκεται (Θεοχαρίδου, Μακρής, Τζούλης & Μπαξεβανίδης, 2007).

Σήμερα, ο όρος «Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα φάσμα ειδικών δυσκολιών που συνδέονται με την οπτική και ακουστική αντίληψη, τη μνήμη εργασίας, την επεξεργασία αλληλουχιών και τις συναισθηματικές επιπτώσεις τους (Τσιώλης, 2007). Κλασικός, αλλά ενεργός, θεωρείται ο ορισμός της Παγκόσμιας Νευρολογικής Ομοσπονδίας, όπου η Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία ορίζεται ως: «Μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη

και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση». Ένας άλλος ορισμός της δυσλεξίας είναι «Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία σημαίνει εξαιρετική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δυσκολία στην ανάγνωση, δυσανάλογη προς την ηλικία και το νοητικό επίπεδο του μαθητή και επίσης επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων και στην αυτοματοποίηση της ορθογραφημένης ικανότητας» (Καρπαθίου, 2008).

4.1 Χαρακτηριστικά παιδιών με ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία

Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν το γενικό μαθησιακό προφίλ αυτών των παιδιών είναι τα εξής:

- I. Ένα ανεξήγητο χάσμα μεταξύ ικανοτήτων χρήσης του γραπτού λόγου και γενικής νοημοσύνης.
- II. Προσθαιρέσεις και αντιστροφές γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων κατά την ανάγνωση και τη γραφή.
- III. Σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά κατά την ανάγνωση και τη γραφή.
- IV. Δυσκολία στην έκφραση ιδεών σε γραπτή μορφή.
- V. Δυσκολίες με τον προσανατολισμό στο χώρο (π.χ σύγχυση του αριστερά/δεξιά) και στο χρόνο (π.χ σύγχυση του χθες/αύριο)
- VI. Αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη ακολουθιών.
- VII. Δυσκολία στην προφορική επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης με συνέπειες και στη γραφή, ενώ ο μαθητής έχει κατά κανόνα σχετικά καλή ή και πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη (Κασσέρης, 2002). Πολλά κι επίμονα είναι συνήθως τα λάθη του δυσλεξικού παιδιού στην ανάγνωση και τη γραφή. Τα περισσότερα και πιο χαρακτηριστικά δυσλεκτικά λάθη είναι τα εξής:

1. Λάθη γραμμάτων: Αναγραμματισμοί (ρολόι- λορόι), παραλείψεις (κήπος- κπος ή κήπς), αντικατάσταση γραμμάτων και καθρεπτική γραφή και ανάγνωση.
2. Λάθη σε συλλαβές: πρόσθεση (νερό- νενερό), απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων και τραυλισμοί

3. Λάθη με λέξεις: Περιληπτοποίηση (Ο Νίκος ήρθε σπίτι- Νικοθεπιτι), αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή παρόμοια σημασία, χωρισμός της λέξης, αδυναμία αναγνώρισης γνωστής λέξης σε άγνωστο κείμενο
4. Λάθη στη χρήση των γνωστών γραμματικών τύπων
5. Διακοπτόμενη ανάγνωση
6. Λανθασμένη προφορά φωνηέντων
7. Σύγχυση γραμμάτων κατά τον προσανατολισμό τους στο χώρο και κατά τη σειρά τους μέσα στη λέξη (Καρπαθίου, 2008).

Τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσχέρειες και στις μαθηματικές περιοχές, έννοιες και δεξιότητες όπως:

1. Βασικοί μηχανισμοί: κατάκτηση της έννοιας της διατήρησης των μεγεθών (αριθμού, ποσότητας, όγκου), κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων, κατανόηση του νοήματος των αλγορίθμων σε σχέση με πραγματικές ενέργειες.
2. Αποκωδικοποίηση γραπτού/ προφορικού λόγου: κατανόηση των ζητούμενων των προβλημάτων, κατανόηση οδηγιών του εκπαιδευτικού, σύγχυση συμβόλων που μοιάζουν οπτικά, σύνδεση όρων με τα σύμβολά τους και συμβόλων με τα ονόματά τους.
3. Κατεύθυνση/ προσανατολισμός: θέση αριθμών και άλλων συμβόλων στο χώρο, εργασία κατά τη σωστή κατεύθυνση (δεξιά/ αριστερά, πάνω/ κάτω), χρησιμοποίηση οργάνων γεωμετρίας (π.χ μοιρογνωμονίου).
4. Οργάνωση εργασίας: τήρηση αλγορίθμων (απαράβατης σειράς ενεργειών), τήρηση σχεδίου επίλυσης προβλήματος.
5. Μνήμη: συγκράτηση αριθμητικών δεδομένων και ειδικά των πινάκων του πολλαπλασιασμού, συγκράτηση διαδικασιών και κανόνων, συγκράτηση πληροφοριών κατά την εκτέλεση πράξεων (π.χ κρατούμενα) και την επίλυση λεκτικών προβλημάτων (δεδομένα) (Μιχαλογιάννης & Τζενάκη, 2000)

Γενικά, τα παιδιά με ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία παρουσιάζουν κάποια χαρακτηριστικά με πολλές δυσκολίες σε διάφορους τομείς αν και οι εμφανέστερες, ωστόσο, από αυτές, παρουσιάζονται στην ανάπτυξη της δεξιότητας για ανάγνωση και ορθογραφία. Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι:

- Διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που θα περιμέναμε στο γλωσσικό μάθημα βάσει της νοητικής τους ικανότητας και εκείνης που παρουσιάζουν
- Δυσκολία στον προσανατολισμό και τις χωροχρονικές έννοιες
Αντιληπτικά, το παιδί με ειδική μαθησιακή δυσκολία μπορεί να έχει μεγάλη σύγχυση όσον αφορά τις έννοιες της απόστασης, του χρόνου και του χώρου γενικά. Μπορεί να δυσκολεύεται να εκτελέσει έργα που προϋποθέτουν προσανατολισμό στο χώρο, όπως πάνω- κάτω, βόρεια- νότια. Όροι με χρονική έννοια (χθες, σήμερα, αύριο κλπ) καθώς και έννοιες προθέσεων και συνδέσμων μπορεί να μην έχουν ξεκαθαριστεί καλά στο μυαλό του. Μπορεί, επίσης, να παρουσιάζει προβλήματα πλευρίωσης, που το εμποδίζουν να διακρίνει τη δεξιά από την αριστερή του πλευρά ή το αριστερά και δεξιά μεταξύ των αντικειμένων του περιβάλλοντος.
- Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής.
Το παραπάνω χαρακτηριστικό αναφέρεται συνήθως στην πραγματική ανικανότητα του παιδιού να συγκεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο έργο ή να ασχοληθεί με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα για παραπάνω από μερικά λεπτά. Όσο μικρότερος είναι ο χρόνος συγκέντρωσης και προσοχής του παιδιού, τόσο σοβαρότερο αποδεικνύεται το πρόβλημά του. Οι αιτίες αποδίδονται κυρίως στο ότι: α) Επεξεργάζονται με αργό ρυθμό τις γλωσσικές πληροφορίες με αποτέλεσμα να διασπάται η προσοχή τους. β) Υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος για το έργο που τους ζητεί ο εκπαιδευτικός να εκτελέσουν (έλλειψη κινήτρων). γ) Υπάρχει έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και δ) Παρορμητικότητα (Παντελιάδου, 2011).
- Διαταραχές μνήμης
Τα προβλήματα μνήμης αποτελούν ένα από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα των δυσλεκτικών παιδιών που επιδεινώνουν την ικανότητα τους να ακολουθούν οδηγίες, να θυμούνται τα σχήματα των γραμμάτων ή των αριθμών κλπ. Η μνήμη, όπως είναι γνωστό, αναφέρεται στην ανάπλαση λεκτικών ή μη λεκτικών εμπειριών ή με άλλα λόγια στην ικανότητα να αποθηκεύουμε και να ανακαλούμε αυτά που ακούμε. Η ανικανότητα να θυμηθούμε λέξεις, κατευθύνσεις ή εξηγήσεις είναι παραδείγματα πτωχής λεκτικής μνήμης. Τα προβλήματα μνήμης μπορεί να σχετίζονται με ένα ειδικό κανάλι (δυσκολίες οπτικής μνήμης ή ακουστικής μνήμης). Υπάρχουν, επίσης,

προβλήματα που σχετίζονται με την άμεση ή βραχυπρόθεσμη μνήμη, τη μακροπρόθεσμη μνήμη και τη μηχανική που δηλώνει επανάληψη χωρίς κατανόηση, καθώς και τη μνήμη ακουστικών ή οπτικών ακολουθιών. Η ικανότητα να θυμόμαστε τη σειρά των αντικειμένων αναφέρεται στη μνήμη ακουστικών ακολουθιών. Το παιδί με δυσλεξία για παράδειγμα δυσκολεύεται να πει το αλφάβητο, τους μήνες με τη σωστή σειρά, να αριθμήσει ζυγούς αριθμούς κλπ. Έχει βρεθεί πως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως χαμηλή μνήμη σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούν πτωχές στρατηγικές για να οργανώσουν και να αποθηκεύσουν τις πληροφορίες με τρόπο που να μπορούν να τις ανασύρουν όταν χρειαστούν (Παντελιάδου, 2011)

- Έλλειψη οργάνωσης

Η καθημερινή ζωή πολλών παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζεται από έλλειψη οργάνωσης και ιδιαίτερη ακαταστασία. Δυσκολεύονται να οργανώσουν σωστά το χώρο και το χρόνο τους, όπως για παράδειγμα να πάνε στο σχολείο τη σωστή ώρα με τα σωστά τετράδια και τα σωστά βιβλία. Οι δυσκολίες αυτές συνοδεύουν συχνά το παιδί ακόμα και στην ενηλικίωση.

- Δυσκολία στην αντίληψη της διαδοχής και της αλληλουχίας
- Δυσκολία στην επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας (λάθη συγκερασμού γλωσσικών φθόγγων)
- Προβλήματα στον προφορικό λόγο
 - ✓ Το παιδί όταν μιλάει χρησιμοποιεί συνήθως απλές λέξεις και φράσεις με απλή σύνταξη και γραμματική
 - ✓ Μπορεί να έχει προβλήματα με τους χρόνους των ρημάτων ή με τις αντωνυμίες (αύριο πήγα στην παιδική χαρά)
 - ✓ Να παραλείπει λέξεις ή καταλήξεις
 - ✓ Να μη χρησιμοποιεί κατάλληλες λέξεις για να εκφράσει συγκεκριμένες σκέψεις του, με αποτέλεσμα να γίνεται συχνά μη κατανοητός.
 - ✓ Να εισάγει παραπανίσιες λέξεις στις προτάσεις του
 - ✓ Να εκφράζει τις ιδέες και σκέψεις του κομματιαστά
 - ✓ Να έχει δυσκολίες άρθρωσης

- ✓ Να δυσκολεύεται διαρκώς να βρει τις κατάλληλες λέξεις όταν μιλάει με αποτέλεσμα να κομπιάζει συνέχεια ή να εγκαταλείπει τη συζήτηση.
- Δυσκολία στην οπτική αντίληψη

Οι ικανότητες οπτικής αντίληψης είναι πολύ σημαντικές για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα οπτικής αντίληψης δυσκολεύονται να κάνουν διακρίσεις μεταξύ γραμμάτων, λέξεων, αριθμών, γεωμετρικών σχημάτων και εικόνων. Η οπτική αντίληψη περιλαμβάνει δεξιότητες όπως: αναγνώριση, διάκριση και ταύτιση μορφών και σχημάτων, οπτική μνήμη, ολοκλήρωση οπτικών παραστάσεων, αναπαραγωγή οπτικών παραστάσεων, αντίληψη οπτικού ρυθμού, μνήμη οπτικών ακολουθιών και αντίληψη οπτικών παραστάσεων με χρονική αλληλουχία. Παιδιά με άρτια όραση και μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα οπτικής αντίληψης. Ένα παιδί, για παράδειγμα, μπορεί να διακρίνει οπτικά σύμβολα χωρίς όμως να είναι σε θέση να συμβολοποιεί τα οικεία σύμβολα σε ήχους ή σε ενότητες με περιεχόμενο. Μια από τις γνωστές δυσκολίες οπτικής αντίληψης είναι οι δυσκολίες μορφής πλαισίου κατά τις οποίες το παιδί δυσκολεύεται να συγκεντρώσει την προσοχή του στο ερέθισμα που του ζητείται, όταν αυτό παρουσιάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο πολλών ερεθισμάτων (Πολυχρονοπούλου, 2010)
- Δυσκολία στην ακουστική αντίληψη

Οι δεξιότητες ακουστικής αντίληψης περιλαμβάνουν φωνολογική ενημερότητα, ακουστική διάκριση, ακουστική μνήμη, ακουστική ακολουθία και ακουστική σύνθεση. Παιδιά με άρτια ακοή που έχουν προβλήματα ακουστικής αντίληψης δυσκολεύονται:

 - ✓ Να διακρίνουν παρόμοιους ήχους
 - ✓ Να τους ακούσουν με τη σωστή σειρά (ακουστική ακολουθία)
 - ✓ Να θυμηθούν τη σειρά τους μέσα στη λέξη (ακουστική μνήμη)
 - ✓ Να προβούν σε μίξη- σύνθεση ήχων (φωνολογική ενημερότητα ή φωνολογική επίγνωση). Η φωνολογική ενημερότητα ή φωνολογική επίγνωση μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε αλλά και να χρησιμοποιούμε σωστά τα δομικά στοιχεία του λόγου. Το παιδί με αυτό τον τρόπο μαθαίνει ότι οι λέξεις αναλύονται και συντίθενται σε μια ακολουθία διακριτών φωνημάτων. Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει

ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και ότι η εκτίμησή της πρέπει να γίνεται στην προσχολική ηλικία προκειμένου να βοηθηθεί έγκαιρα το παιδί να αποκτήσει τις συγκεκριμένες δεξιότητες (Παντελιάδου, 2011).

- ✓ Να συνθέσουν τους ήχους για να προφέρουν μια λέξη ή να αναλύσουν σε φθόγγους τη συγκεκριμένη λέξη.
- ✓ Να διακρίνουν τις ξεχωριστές παραλλαγές των ήχων στην ομιλία και να αντιληφθούν σωστά τους ρυθμούς της ομιλίας (ακουστικός ρυθμός). (Θεοχαρίδου, Μακρής, Τζούλης & Μπαξεβανίδης, 2007. Παντελιάδου, 2011. Φλωράτου, 2009).

Τα παιδιά αυτά, όμως, συνήθως παρουσιάζουν και κάποιες μεγάλες δυνατότητες:

- Έχουν πολύ καλή παρατηρητικότητα
- Χρησιμοποιούν τα χέρια τους με μεγάλη εφευρετικότητα και επιδεξιότητα
- Έχουν πρακτικό πνεύμα. Μπορεί να δουλέψουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή πριν από τους άλλους μαθητές, ακόμη και να τον επισκευάσουν.
- Τρελαίνονται με τον αθλητισμό. Μπορεί να διακρίνονται σε ατομικά αθλήματα.
- Έχουν πλούσια φαντασία. Μπορεί να είναι σε θέση να διηγούνται υπέροχες ιστορίες εάν η μακρόχρονη μνήμη τους είναι καλή.
- Έχουν καλή κριτική σκέψη (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η αξιολόγηση και διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα σύνθετο έργο το οποίο απαιτεί τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας. Οι ειδικότητες που συνήθως καλούνται να συμμετάσχουν άμεσα στη διαγνωστική διαδικασία είναι ο σχολικός ψυχολόγος, ο ειδικός παιδαγωγός και ο λογοθεραπευτής. Σε ορισμένες περιπτώσεις σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μπορεί να έχει ο οφθαλμίατρος, ο ωτορινολαρυγγολόγος, ο παιδοψυχίατρος, ο παιδονευρολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός (Πολυχρόνη, 2011).

Οι μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού εντοπίζονται αρχικά συνήθως από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος πρέπει να προτρέψει τους γονείς να επισκεφτούν έναν ειδικά εκπαιδευμένο σχολικό ψυχολόγο. Ο σχολικός ψυχολόγος θα διενεργήσει την ψυχολογική αξιολόγηση, θα συνεργαστεί κατά τη διαγνωστική διαδικασία με τους άλλους ειδικούς και θα κάνει τη διαφορική διάγνωση. Ο ειδικός παιδαγωγός και ο λογοθεραπευτής θα εξετάσουν το παιδί προκειμένου να αποφανθούν για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του που αφορούν τον τομέα τους, ενώ ο οφθαλμίατρος και ο ωτορινολαρυγγολόγος θα πρέπει να αποκλείσουν ότι οι μαθησιακές του δυσκολίες οφείλονται σε προβλήματα όρασης ή/ και ακοής. Ανάλογα, επίσης, με την περίπτωση, στη διαγνωστική διαδικασία θα συμμετάσχουν και άλλοι ειδικοί (Πολυχρόνη, 2011).

Η ψυχολογική αξιολόγηση την οποία καλείται να κάνει ο σχολικός ψυχολόγος αναφέρεται στη συγκέντρωση, την οργάνωση και την ερμηνεία πληροφοριών σχετικά με τις ψυχολογικές λειτουργίες, τη συμπεριφορά και την προσαρμογή του παιδιού. Η σύνθεση των στοιχείων που συλλέγει ο σχολικός ψυχολόγος του επιτρέπει στο τέλος της διαδικασίας να καταλήξει σε μια διάγνωση. Προκειμένου η ψυχολογική αξιολόγηση, και κατά συνέπεια η διάγνωση, να είναι έγκυρες και αξιόπιστες, πρέπει:

- α) να στηρίζονται σε πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί με ποικίλους τρόπους (ψυχολογικές δοκιμασίες, κλινική συνέντευξη, αξιολόγηση και εκτίμηση των δυσκολιών και δυνατοτήτων, παρατήρηση),
- β) να διενεργείται σε περισσότερες από μια συναντήσεις και
- γ) να συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με την ψυχολογική λειτουργία και προσαρμογή του παιδιού από περισσότερα άτομα (από το ίδιο το παιδί, τους γονείς του, τους εκπαιδευτικούς του).

Οι αρχές αυτές διασφαλίζουν σε

σημαντικό βαθμό ότι ο ψυχολόγος θα αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα της ψυχολογικής λειτουργίας και προσαρμογής του υπό εξέταση παιδιού και θα καταλήξει σε μια έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση (Μόττη- Στεφανίδη, 1999).

Στη χώρα μας, τα τελευταία περίπου δέκα χρόνια, το ενδιαφέρον του κοινού γενικά και των γονέων ειδικά για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα για τη δυσλεξία αυξάνεται όλο και περισσότερο. Η πολιτεία δίνει στα παιδιά με διάγνωση δυσλεξίας τη δυνατότητα να εξετάζονται προφορικά στα μαθήματα του σχολείου. Η αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας πραγματοποιείται από διεπιστημονική ομάδα σε πιστοποιημένα κέντρα: α) τις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες σύμφωνα με το άρθρο 10 του Π.Δ 603/82, και β) στα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα οποία ιδρύθηκαν με το νόμο 2817/2000. Ο ψυχολόγος που συμμετέχει στη διαγνωστική ομάδα συνεργάζεται με τους υπόλοιπους ειδικούς του κέντρου, με τον εκπαιδευτικό του σχολείου και με τους γονείς για την αξιολόγηση και το σχεδιασμό του παρεμβατικού προγράμματος. Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών βεβαιώνεται με έκθεση, προκειμένου να ληφθεί υπόψη από το σχολείο (Πολυχρόνη, 2011).

Για να γίνει η διάγνωση της δυσλεξίας, η ψυχολογική αξιολόγηση θα πρέπει πρώτα από όλα να αποκλείσει την πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να οφείλονται σε- αν και μπορούν να συνυπάρχουν με- νοητική υστέρηση, αισθητηριακές βλάβες, συναισθηματικές διαταραχές, άλλα σοβαρότερα ψυχιατρικά προβλήματα ή περιβαλλοντική αποστέρηση (DSM-IV). Δεύτερον, χρειάζεται να εξεταστεί το επίπεδο λειτουργίας του παιδιού στο μαθησιακό τομέα με αξιολόγηση των μαθησιακών δεξιοτήτων του, η οποία περιλαμβάνει λεπτομερή ανάλυση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών του, που έχει βρεθεί ότι αποτελούν χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών (Μόττη- Στεφανίδη, 1999). Η σύγκριση της νοητικής ικανότητας του παιδιού με το επίπεδο των μαθησιακών δεξιοτήτων του θεωρείται η βάση για τη διάγνωση της δυσλεξίας. Τρίτον, πρέπει να αξιολογηθούν οι γνωστικές διεργασίες (π.χ βραχύχρονη μνήμη, σειριοθετική επεξεργασία πληροφοριών κλπ) οι οποίες έχουν συσχετιστεί με τις δυσκολίες των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές της μάθησης (Πόρποδας, 2002). Δεδομένου ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και δεδομένου ότι συχνά υπάρχει υψηλή συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές, όπως είναι οι διαταραχές διαγωγής και η

διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα (Κάκουρος- Μανιαδάκη, 2000), η ολοκληρωμένη ψυχολογική αξιολόγηση ενός παιδιού που έχει παραπεμφθεί για μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει και την αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής του προσαρμογής και της ψυχικής του υγείας.

Η επίτευξη αυτών των στόχων δεν μπορεί, όπως συχνά επιχειρείται, να γίνει μόνο με τη χορήγηση μιας ψυχολογικής δοκιμασίας ή με την απλή αξιολόγηση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών του παιδιού. Η ψυχολογική αξιολόγηση όπως έχει τονιστεί, πρέπει να είναι πλήρης και πολύπλευρη, και να δίνει μια σφαιρική εικόνα των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του παιδιού τόσο στο γνωστικό και μαθησιακό τομέα όσο και στον τομέα της ψυχοκοινωνικής του προσαρμογής και γενικότερα της ψυχικής του υγείας.

Για να είναι συνεπώς έγκυρη και αξιόπιστη η διαφορική διάγνωση στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, προτείνεται η διενέργεια πλήρους αξιολόγησης που θα περιλαμβάνει: α) την κλινική συνέντευξη με τους γονείς, το παιδί και τον εκπαιδευτικό, β) τη χορήγηση μιας ολόκληρης κλίμακας νοημοσύνης προσαρμοσμένης και σταθμισμένης στην Ελλάδα, γ) την αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού, η οποία θα επιτρέψει, μεταξύ άλλων, την ανάλυση των ορθογραφικών και αναγνωστικών λαθών του, δ) τη χορήγηση ψυχολογικής δοκιμασίας η οποία θα αξιολογεί τις γνωστικές διεργασίες που έχουν συσχετιστεί με τη δυσλεξία και ε) ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση του σχολικού ψυχολόγου, τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου που εξετάζει την παρουσία ψυχολογικών συμπτωμάτων στο παιδί ή την αυτοεκτίμησή του, ή/ και τη χορήγηση ενός προβολικού τεστ. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν μπορεί να γίνει με το διαχωρισμό του γνωστικού τομέα από τους άλλους τομείς ψυχολογικής λειτουργίας του παιδιού και την αξιολόγηση αποκλειστικά και μόνο αυτού του τομέα (Πολυχρόνη, 2011).

5.1 Κλινική συνέντευξη

Η κλινική συνέντευξη με τους γονείς και το παιδί είναι η βάση κάθε ψυχολογικής αξιολόγησης, είτε η παραπομπή αφορά μαθησιακό είτε άλλο ψυχολογικό πρόβλημα. Η διενέργεια της κλινικής συνέντευξης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση της δυσλεξίας. Πρώτα από όλα, σε ορισμένες περιπτώσεις, φανερώνει προβλήματα και δυσκολίες του παιδιού

που δεν αποτελούν μέρος της αιτίας της παραπομπής. Έτσι, ένα παιδί που παραπέμπεται για μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχει πρόβλημα δυσλεξίας ή η μαθησιακή δυσκολία μπορεί να είναι αποτέλεσμα συναισθηματικών διαταραχών ή άλλων ψυχολογικών προβλημάτων. Η συνήθης πρακτική είναι να γίνεται αξιολόγηση της νοημοσύνης και των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού, μέθοδοι που σπάνια αναδεικνύουν άλλα πιθανά προβλήματα στην ψυχική του λειτουργία. Για το λόγο αυτό, επιβάλλεται η διενέργεια της κλινικής συνέντευξης, η οποία μπορεί να φανερώσει δυσκολίες που συχνά απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση και ειδική αντιμετώπιση, και οι οποίες είναι δυνατό ακόμη και να ανατρέψουν μια πιθανή διάγνωση δυσλεξίας (Μόττη- Στεφανίδη, 1999).

Δεύτερον, η διενέργεια της κλινικής συνέντευξης είναι επίσης απαραίτητη για το λόγο ότι ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να συλλέξει πληροφορίες από τους γονείς, το παιδί και τον εκπαιδευτικό του αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με τις δυσκολίες μάθησής του. Για παράδειγμα, σε σχέση με τις δεξιότητες μελέτης του παιδιού, μπορεί να διερευνήσει τους τομείς στους οποίους δυσκολεύεται, τα είδη των λαθών που συνήθως κάνει στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και σε άλλα μαθήματα, τη στάση του απέναντι στο σχολείο, στα μαθήματα και στη μάθηση γενικότερα κλπ.

5.2 Αξιολόγηση της νοημοσύνης

Όταν αποκλειστεί η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές ή άλλα ψυχολογικά προβλήματα, ο ψυχολόγος πρέπει να αξιολογήσει συγκριτικά το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας του και το επίπεδο των μαθησιακών του ικανοτήτων (Μόττη- Στεφανίδη, 1999). Σε αυτή την αξιολόγηση πρέπει να λάβει υπόψη τα εξής:

1. Να υπάρχει συμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της επίδοσής του στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Το παιδί, δηλαδή, πρέπει να παρουσιάζει τουλάχιστον ένα μέσο- φυσιολογικό επίπεδο νοητικής λειτουργίας. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια στις ΗΠΑ και στη Μεγάλη Βρετανία έχουν αρχίσει να δίνονται διαγνώσεις δυσλεξίας και σε παιδιά που λειτουργούν νοητικά σε επίπεδο κάτω του μέσου-φυσιολογικού αλλά παρουσιάζουν ένα συγκεκριμένο προφίλ μαθησιακών δεξιοτήτων. Στις χώρες αυτές, τα παιδιά που λαμβάνουν τέτοια διάγνωση δικαιούνται πλήρους ψυχοπαιδαγωγικής αντιμετώπισης, η οποία παρέχεται

από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Ελλάδα, οι διαγνώσεις δυσλεξίας στηρίζονταν και συνεχίζουν να στηρίζονται στη ασυμφωνία μεταξύ νοητικού και μαθησιακού επιπέδου λειτουργίας. Τα παιδιά, δηλαδή, που έχουν διάγνωση δυσλεξίας λειτουργούν, νοητικά τουλάχιστον σε μέσο-φυσιολογικό επίπεδο.

2. Το παιδί πρέπει να αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση ή και την γραφή. Αυτό σημαίνει ότι η επίδοσή του στους συγκεκριμένους τομείς πρέπει να υπολείπεται της αντίστοιχης επίδοσης των παιδιών της ίδιας ηλικίας και τάξης κατά ένα χρόνο όταν το παιδί φοιτά στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, κατά ενάμισι χρόνο στη Γ και Δ τάξη του Δημοτικού και κατά δύο χρόνια στις επόμενες τέσσερις τάξεις.

Η αξιολόγηση της νοημοσύνης επιτρέπει:

- Να γίνει έλεγχος του γενικού δείκτη νοημοσύνης, ώστε να αποκλειστεί η πιθανότητα τα μαθησιακά προβλήματα να οφείλονται σε νοητική υστέρηση.
- Να γίνει περιγραφή του γνωστικού προφίλ του παιδιού ώστε να εντοπιστούν οι τομείς γνωστικής λειτουργίας στους οποίους δυσκολεύεται και οι τομείς στους οποίους αποδίδει καλύτερα. Η περιγραφή του γνωστικού προφίλ του παιδιού θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση.

Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί η κλίμακα νοημοσύνης WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης & Γιαννίτσας, 1998), η οποία απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6-17 ετών. Η κλίμακα του WISC-III χρησιμοποιήθηκε πολλές φορές σε πληθυσμούς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως τα παιδιά με δυσλεξία.

5.3 Αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων

Η αξιολόγηση της σχολικής και μαθησιακής ικανότητας των παιδιών σε άλλες χώρες γίνεται με σταθμισμένες δοκιμασίες μαθησιακών ικανοτήτων, που συγκρίνουν την επίδοση των παιδιών με τη μέση επίδοση παιδιών ίδιας ηλικίας σε διαφορετικά μαθήματα. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αντίστοιχες σταθμισμένες δοκιμασίες. Ο σχολικός ψυχολόγος πρέπει να κάνει μια αδρή εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων εξετάζοντας το παιδί στην ανάγνωση, στην κατανόηση γνωστού και άγνωστου κειμένου, στην ορθογραφία και στην ικανότητα χειρισμού και κατανόησης

μαθηματικών εννοιών. Μπορεί να κάνει αυτή την εκτίμηση χρησιμοποιώντας τα σχολικά βιβλία του παιδιού. Πρέπει επίσης να ελέγξει τα τετράδια ορθογραφίας και έκθεσης των μεγαλύτερων παιδιών καθώς και το πρόχειρό τους τετράδιο. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο σχολικός ψυχολόγος πραγματοποιεί ανάλυση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών που κάνει το παιδί και εξετάζει αν παρουσιάζει μερικά άλλα από τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας.

Όπως αναφέρθηκε, και εφόσον υιοθετηθεί το μοντέλο της ασυμφωνίας μεταξύ νοητικού επιπέδου και μαθησιακών δεξιοτήτων, η σύγκριση αυτή θα αποτελέσει τελικά τη βάση για τη διάγνωση της δυσλεξίας (Πολυχρόνη, 2011).

5.4 Αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών

Η αξιολόγηση των δυσκολιών και των δυνατοτήτων των παιδιών που έχουν παραπεμφθεί για μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να περιλαμβάνει και την εξέταση των γνωστικών διεργασιών που υποστηρίζουν την ικανότητα για ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή και γενικά σχολική μάθηση. Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα σε ορισμένες από αυτές τις γνωστικές διεργασίες. Για το λόγο αυτό πρέπει να εξετάζονται η φωνολογική επίγνωση, η οπτική και ακουστική αντίληψη, η βραχύχρονη μνήμη, η ικανότητα για σειριοθετική επεξεργασία των πληροφοριών κλπ. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης θα συνεισφέρουν σημαντικά τόσο στη διάγνωση όσο και στην κατάρτιση του κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος αντιμετώπισης των δυσκολιών του παιδιού.

Στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη σταθμισμένων τεστ που αξιολογούν γνωστικού τύπου διεργασίες. Για τη διάγνωση των δυσκολιών μάθησης και τον εντοπισμό παιδιών με ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξης έχει δημιουργηθεί το Αθηνά Τεστ (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή, Γιαννίτσας, Μαυρομάτη, Παΐζη, 1998). Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό ατομικό τεστ, που στόχο έχει να αξιολογήσει την επίδοση των παιδιών σε διάφορους τομείς ανάπτυξης (π.χ μνήμη ακολουθιών, γραφοφωνολογική ενημερότητα, νευροψυχολογική ωριμότητα). Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από 5 έως 9 ετών.

5.5 Αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ψυχικής υγείας

Όπως επισημάνθηκε, ανεξάρτητα από την αιτία παραπομπής ενός παιδιού, η ολοκληρωμένη ψυχολογική αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής του προσαρμογής και της ψυχικής του υγείας. Στόχος είναι, πρώτον, να αποκλειστεί η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές, μειωμένα κίνητρα ή σοβαρότερα ψυχολογικά προβλήματα. Δεύτερον, να εξεταστεί αν κάποια ψυχολογική διαταραχή συνυπάρχει με τη μαθησιακή δυσκολία και τρίτον να αξιολογηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (αυτοεκτίμηση, σχέσεις με συνομηλίκους, σχέσεις με εκπαιδευτικούς, στάση απέναντι στο σχολείο κλπ) (Πολυχρόνη, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι διδακτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών πραγματοποιούνται με τη βοήθεια κατάλληλα επιλεγμένου υλικού αντίστοιχου με την ικανότητα του κάθε μαθητή. Έχουν δημιουργηθεί πολλά συστηματικά παρεμβατικά προγράμματα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτά είναι διαθέσιμα κυρίως στις δυτικές χώρες, από όπου προέρχεται και ο μεγαλύτερος όγκος των δεδομένων (Brooks, Sideridis & Citro, 2005). Το γεγονός αυτό οδήγησε σε συστηματικές μελέτες αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων και στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών που καθιστούν αποτελεσματική μια παρέμβαση (Torgesen, 2009. Wanzek & Vaughn, 2007).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τις μαθησιακές δυσκολίες τα οποία προέκυψαν από την επισκόπηση σχετικών μελετών:

- Χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων (Singleton, 2009)
- Έμφαση στη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος (Brooks, 2007)
- Εφαρμογή δομημένων προγραμμάτων (Gersten et al., 2009. Rose, 2009) τα οποία είναι σχεδιασμένα κατά τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνουν διαδοχικές διδακτικές ενότητες μικρής χρονικής διάρκειας. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει εκ των προτέρων τι θα διδάξει σε κάθε μέρος και με ποια μέθοδο. Η συνέπεια στην τήρηση του προγράμματος διασφαλίζει την πιστότητά του.
- Εντατικά προγράμματα τα οποία βασίζονται στην αρχή του «λίγο και συχνά». Για παιδιά με σοβαρές δυσκολίες ενδείκνυται περισσότερο εντατικά και εξατομικευμένα προγράμματα. Η συχνότητα εφαρμογής της παρέμβασης μπορεί να είναι από καθημερινή έως δύο- τρεις φορές την εβδομάδα και να διαρκεί κάθε φορά από 15 έως 30 λεπτά κατά μέσο όρο. Τα προγράμματα που ολοκληρώνονται σε 20 με 30 εβδομάδες είναι εξίσου αποτελεσματικά με πιο μακροχρόνιες παρεμβάσεις (Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller & Conway, 2001)

- Παρέμβαση σε μικρές ομάδες που μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική με την εξατομικευμένη παρέμβαση (Torgesen et al., 1999)
- Σαφής και αναλυτική διδασκαλία και μάθηση σε διαδοχικά βήματα που δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να βιώνει μικρές επιτυχίες και να λαμβάνει συχνή ανατροφοδότηση (NRP, 2000)
- Έγκαιρη παρέμβαση (Wanzek & Vaughn, 2007)
- Αντιστοιχία δεξιότητας και δυσκολίας του έργου (Burns, VanDer Heyden & Boice, 2008)
- Σημασία της παράλληλης ενίσχυσης του μαθησιακού και του ψυχοκοινωνικού τομέα (αυτοεκτίμηση, κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, κίνητρα) (Vaughn, Sinagub & Kim, 2004).
- Συχνός έλεγχος της προόδου των μαθητών

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης απαιτεί την αξιολόγηση της πιστότητάς της (treatment integrity/ treatment fidelity), που είναι ο βαθμός στον οποίο οι μετρήσιμες αλλαγές στις εξαρτημένες μεταβλητές (π.χ αναγνωστική κωδικοποίηση, κατανόηση κειμένου) μπορούν να αποδοθούν στον συστηματικό έλεγχο της ανεξάρτητης μεταβλητής δηλαδή στην παρέμβαση. Τα μετρήσιμα δεδομένα για την επίδοση του παιδιού στους επιμέρους τομείς πρέπει να συνοδεύονται από αντίστοιχες μετρήσεις για την παρέμβαση. Ενδεικτικά παραδείγματα μετρήσεων της πιστότητας είναι η εφαρμογή της παρέμβασης (το ποσοστό των στοιχείων των ενοτήτων της παρέμβασης που εφαρμόστηκαν), η έκταση (ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας) και ο βαθμός διαφοροποίησης (κατά πόσο το πρόγραμμα διαφέρει από τη συνήθη διδασκαλία) (Gresham, 2009).

Το δεύτερο στοιχείο που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης είναι το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στα παρεμβατικά προγράμματα στον ίδιο βαθμό. Υπολογίζεται ότι ποσοστό περίπου 3% των μαθητών δεν ανταποκρίνεται σε μια παρέμβαση υψηλής ποιότητας (Torgesen, 2009). Η έλλειψη ανταπόκρισης οφείλεται συνήθως στη σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής, σε παράγοντες επικινδυνότητας (ιδιαίτερα δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών στην οικογένεια), στο εκπαιδευτικό ιστορικό του μαθητή (ποιότητα της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, προηγούμενες παρεμβάσεις, έκθεση σε αναγνωστικά

ερεθίσματα), σε γνωστικά ελλείμματα (δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής, ελλείμματα μνήμης), καθώς και σε άλλα συνοδά προβλήματα, όπως προβλήματα συμπεριφοράς (Torgesen, 2009)

Η παραδοσιακή προσέγγιση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στηρίζεται στην εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος αρχίζει μετά την πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή, η οποία παρέχει πληροφορίες για το γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό δυναμικό του, και σχεδιάζεται με βάση τις δυνατότητες, τα ελλείμματα και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται συνήθως στο σχολείο (από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον ειδικό παιδαγωγό), είναι όμως απαραίτητο να συνδέεται και με το σπίτι. Η εφαρμογή ακολουθεί συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και η παρέμβαση προσανατολίζεται στις περιοχές στις οποίες ο μαθητής παρουσιάζει αδυναμία (π.χ γλώσσα και μαθηματικά). Το παρεμβατικό πρόγραμμα επομένως πρέπει να διακρίνεται για του σαφείς στόχους του (βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους). Βεβαίως, ο μαθητής είναι εκείνος που ουσιαστικά θα καθορίσει τον τρόπο δράσης, τον ρυθμό, τη χρονική διάρκεια αλλά και τη λήξη της παρέμβασης (με την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος). Οι στόχοι του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος αξιολογούνται από τους εμπλεκόμενους ανά τακτά διαστήματα, ώστε να ελέγχεται η πρόοδος του παιδιού. Το πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει πληροφορίες για την ψυχολογική εκτίμηση, τους βραχυπρόθεσμους και τους μακροπρόθεσμους στόχους, τη διδακτική μέθοδο, το εποπτικό υλικό, τα άτομα που θα παρέχουν την υποστήριξη και τις ειδικότητες που θα εμπλακούν στην παρέμβαση, τον τρόπο και τη συχνότητα ελέγχου της προόδου καθώς και τις διαπιστώσεις και αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον επανέλεγχο.

Η υποστήριξη που παρέχεται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο ελληνικό σχολείο έχει διάφορες μορφές:

- I. Συμμετοχή του παιδιού σε τμήμα ένταξης, όπου εφαρμόζεται διδακτικό πρόγραμμα από ειδικό παιδαγωγό.
- II. Ατομική υποστηρικτική διδασκαλία στο σπίτι κυρίως από ειδικό παιδαγωγό ή συχνά από άλλες ειδικότητες

III. Διευκόλυνση του παιδιού με την αντικατάσταση των γραπτών από προφορικές εξετάσεις

Επειδή τα τελευταία χρόνια τα τμήματα ένταξης καλούνται να καλύψουν μια μεγάλη και διαφορετική ομάδα μαθητών με ετερόκλητες μαθησιακές δυσκολίες και ποικίλα σχολικά προβλήματα, η πλειονότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται να λαμβάνει βοήθεια τόσο στο σπίτι όσο και, κυρίως, στη σχολική τάξη όπου φοιτά, με την ενίσχυση, υποστήριξη και καθοδήγηση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού (Πολυχρόνη, 2011).

6.1 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Στη βιβλιογραφία καταγράφεται μια μεγάλη παραγωγή προγραμμάτων και μεθόδων, ιδίως στον αγγλοσαξωνικό χώρο, ειδικά σχεδιασμένων για παρέμβαση στη δυσλεξία και στις αναγνωστικές δυσκολίες γενικότερα. Έχουν συγκεκριμένη δομή και στόχους και εφαρμόζονται συνήθως σε μεγάλη κλίμακα από ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό. Τα προγράμματα διαφέρουν ως προς τις θεωρητικές απόψεις τους για την κατάκτηση της ανάγνωσης και τα αίτια των δυσκολιών, την ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθύνονται και τη διάρκειά τους.

Η διεξοδική διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης και η έμφαση στη φωνολογική αποκωδικοποίηση σε επίπεδο λέξης θεωρούνται βασικά συστατικά μιας αποτελεσματικής έγκαιρης παρέμβασης στον τομέα της ανάγνωσης, κυρίως κατά τα πρώτα στάδια της κατάκτησης του μηχανισμού της ανάγνωσης, όπου προέχει η εδραίωση της ακρίβειας της αποκωδικοποίησης (Hatcher, Hulme, Miles, Carroll, Hatcher, Gibbs et al., 2006. Singleton, 2009. Torgeson, Brooks & Hall, 2006).

Η φωνολογική επίγνωση (σε φωνημικό και συλλαβικό επίπεδο) έχει διερευνηθεί εκτενώς σε διεθνή κλίμακα κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Ο μαθητής που γνωρίζει τη φωνολογική δομή της γλώσσας του ανταποκρίνεται ευκολότερα στο δύσκολο γνωστικό έργο της ανάγνωσης. Αντίθετα, ο μαθητής που έχει χαμηλό βαθμό φωνολογικής επίγνωσης, καθώς και ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες που έχει ελλείμματα σε αυτό τον τομέα, υστερούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους και φυσικά δίχως παρέμβαση δεν μπορούν να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με εκείνους. Σε ελληνικές μελέτες φωνολογικής επίγνωσης βρέθηκε ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου που διδάχθηκαν συστηματικά τη φωνολογική δομή της γλώσσας υπερέτερουσαν στην κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης έναντι των

υπόλοιπων συμμαθητών τους στην Α τάξη (Πόρποδας, 2002). Σε άλλες διεθνείς μελέτες παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με μεγαλύτερη φωνολογική επίγνωση μπόρεσαν να μεταφέρουν τα οφέλη από αυτή τη γνώση και στην παραγωγή γραπτών κειμένων.

Υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, συλλαβικές και φωνηματικές σε επιγλωσσικό και σε μεταγλωσσικό επίπεδο. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Εφόσον δεν απαιτείται γνώση ανάγνωσης και γραφής μπορούν, και συνίσταται, να εφαρμόζονται στην προσχολική ηλικία σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης και έγκαιρης παρέμβασης. Οι περισσότερες από αυτές τις δοκιμασίες εφαρμόζονται σε επίπεδο συλλαβής αλλά και σε επίπεδο φωνήματος των λέξεων. Βασική προϋπόθεση είναι να δίνονται κάποια παραδείγματα στην αρχή κάθε δραστηριότητας, ώστε ο μαθητής να μπορεί να κατανοήσει το ζητούμενο. Αναγκαία, όμως, είναι και η χρήση ικανοποιητικού αριθμού παραδειγμάτων σε κάθε επίπεδο όλων αυτών των δραστηριοτήτων. Απαραίτητη, τέλος, θεωρείται η ανάγκη για διαρκή ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών που είτε αξιολογούνται με τη βοήθεια των εν λόγω δραστηριοτήτων είτε ασκούνται με αυτές στο πλαίσιο του δικού τους εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης. Η ενίσχυση των μαθητών αποσκοπεί στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και στην εκ μέρους τους κατανόηση ότι με τις κατάλληλες ασκήσεις μπορούν να καταφέρουν και να καλύψουν το γλωσσικό τους έλλειμμα (Πολυχρόνη, 2011).

Η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να αποτελεί είτε αυτόνομο παρεμβατικό πρόγραμμα είτε επιμέρους τομέα σε ευρύτερες προσεγγίσεις. Ένα αρκετά διαδεδομένο πρόγραμμα φωνολογικής επίγνωσης στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία είναι το Sound Linkage (Hatcher, 2000). Το πρόγραμμα αυτό είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία επιλογής των ενοτήτων που απαιτούνται σε κάθε περίπτωση. Όπως η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, η αποκατάσταση των φωνολογικών ελλειμμάτων γενικότερα και η εμπέδωση της αντιστοιχίας φωνήματος- γραφήματος είναι αποτελεσματικότερη στο πλαίσιο μιας πιο εμπλουτισμένης και περισσότερο ευρείας παρέμβασης στο επίπεδο της γλώσσας. Αυτού του τύπου τα προγράμματα έχουν

συνήθως τον χαρακτήρα των δομημένων- συσσωρευτικών και εξατομικευμένων προσεγγίσεων (Reid, 2016).

Άλλα δομημένα και εμπειρικά τεκμηριωμένα προγράμματα δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της φωνολογικής επεξεργασίας , αξιοποιώντας και άλλες σημασιολογικές και συντακτικές πληροφορίες που παρέχονται στο κείμενο και συνδέονται περισσότερο με την ολική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας. Ορισμένα διαδεδομένα και αποτελεσματικά προγράμματα είναι τα: Alpha to Omega Programme, Hickey Multisensory Language Course, Reading Success, Reading Recovery. Χαρακτηριστικό του Reading Recovery είναι η έμφαση στην παρέμβαση από την πρώτη κιόλας σχολική χρονιά κατά την οποία το παιδί μένει πίσω σε σχέση με τους συμμαθητές του, η εκμάθηση δεξιοτήτων και στρατηγικών με την ανάγνωση κειμένων, καθώς και η αναγνωστική επεξεργασία γραπτών κειμένων που γράφει το ίδιο το παιδί (ανάλυση, επαναδόμηση λέξεων/προτάσεων) (Polychroni, 1999).

Για την ενίσχυση της ευχέρειας προτείνεται η συστηματική χρήση της επανάληψης τόσο μέσα στο ίδιο το μάθημα όσο και μεταξύ των μαθημάτων ώστε να μεγιστοποιηθεί η βεβαιότητα ότι αυτοματοποιούνται οι νεοαποκτηθείσες δεξιότητες, αποφεύγεται η σύγχυση με νέο ή παραπλήσιο μαθησιακό υλικό και εν γένει επιτυγχάνεται η εμπέδωση (Rose, 2009). Αρκετά διαδεδομένο είναι το πρόγραμμα Repeated Reading (Επαναλαμβανόμενη Ανάγνωση), για το οποίο υπάρχουν διαθέσιμες έρευνες αποτελεσματικότητας (Chard, Vaughn & Tyler, 2002). Η επανάληψη της ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων, η οποία βοηθά στη βελτίωση του λεξιλογίου που ο αναγνώστης αναγνωρίζει με αυτόματο οπτικό τρόπο, σε συνδυασμό με την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση γνωστών κειμένων στοχεύουν στην ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας (Rasinki & Hoffman, 2003. Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Στα παραπάνω προγράμματα, η χρήση ελκυστικού εκπαιδευτικού υλικού, η εφαρμογή δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών αποτελούν στοιχεία που διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και ελαχιστοποιούν την πιθανότητα άνιας και κόπωσης που συνοδεύουν συνήθως τις συχνές επαναλήψεις.

Αρκετά αποτελεσματικά φαίνεται επίσης ότι είναι τα συνεργατικά προγράμματα, όπου τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, διαβάζουν μαζί, ένας προς έναν, ή σε μικρές ομάδες με καλύτερους αναγνώστες συνομηλίκους ή ενηλίκους. Οι

συγκεκριμένες μέθοδοι είναι δομημένες, ενώ προηγείται βραχεία εκπαίδευση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Το σκεπτικό είναι ότι τα συγκεκριμένα σχήματα θα έχουν αποτέλεσμα, αφού παρέχουν αυξημένο χρόνο για ανάγνωση στο παιδί μαζί με έναν ενήλικο, ο οποίος έχει λάβει ειδική εκπαίδευση και υποστηρίζεται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος.

Ένα από τα πιο διαδεδομένα συνεργατικά προγράμματα είναι το Διάβασμα σε Ζεύγη (Paired Reading) (Topping & Lindsay, 1992), 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 και τον γονέα ή άλλο εθελοντή ξεκινούν να διαβάζουν δυνατά. Ο ειδικός ακολουθεί τον ρυθμό του παιδιού (πιο αργά όταν αυτό δυσκολεύεται κάπου) ενώ μπορεί να δείχνει και τις λέξεις. Αν το παιδί δεν διαβάζει μια λέξη, τη δείχνει και ενθαρρύνεται να δοκιμάσει πάλι. Η ανάγνωση δεν σταματά προκειμένου να ελεγχθεί αν το παιδί μπορεί να διαβάσει μόνο του. Όταν το παιδί δώσει κάποιο σήμα (π.χ χτυπώντας στο βιβλίο), ο ειδικός σταματά να διαβάζει, επικροτεί το παιδί για το σήμα, το αφήνει να διαβάσει μόνο του και ενισχύει κάθε σωστή του προσπάθεια. Αν το παιδί κάνει κάποιο λάθος, του επισημαίνεται η λέξη και ενθαρρύνεται να ξαναδοκιμάσει. Η καθημερινή εξάσκηση είναι απαραίτητη με ιδανικό χρόνο διάρκειας τα 15 λεπτά (Πολυχρόνη, 2011).

6.2 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Τα περισσότερα προγράμματα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατανόησης στοχεύουν, εκτός από την κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και ευχέρεια), οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση της κατανόησης, στην ενίσχυση του λεξιλογίου (εκφραστικό και προσληπτικό) και στην κατάκτηση δεξιοτήτων ανώτερου επιπέδου, όπως είναι οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές δεξιότητες.

6.2.1 Ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων

Ο ρόλος του λεξιλογίου στην κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός και πολυσύνθετος. Τα παιδιά χρειάζεται να γνωρίζουν τη σημασία των λέξεων ενός κειμένου για να μπορέσουν να το κατανοήσουν έχει υποστηριχθεί ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου πρέπει να περιλαμβάνει την επανάληψη και τη συχνή έκθεση του μαθητή στις λέξεις, να πραγματοποιείται με τη χρήση κειμένων και όχι μεμονωμένων λέξεων, να προκύπτει και από τυχαία μάθηση

(για παράδειγμα μέσα από την ανάγνωση ιστοριών ή ακούγοντας τους συμμαθητές στην τάξη) και να χρησιμοποιεί τα πολυμέσα (McCormick, 2003). Ορισμένα στοιχεία που φαίνεται να έχουν αποτέλεσμα στη διδασκαλία ανάπτυξης του λεξιλογίου είναι η προετοιμασία με τη διδασκαλία λέξεων πριν την ανάγνωση, η αντικατάσταση δύσκολων λέξεων από άλλες πιο εύκολες, η διδασκαλία για το ιδιαίτερο νόημα μιας λέξης ώστε να αποφεύγονται οι γενικεύσεις, η διδασκαλία για την επέκταση χρήσης της λέξης, τις πολλαπλές χρήσεις μιας λέξης (π.χ καιρός), τη χρήση συνωνύμων, τον ορισμό λέξεων και η σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία (Παντελιάδου, 2011).

Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής των λέξεων που θα διδαχθούν, προτεραιότητα συνήθως έχουν οι πιο σημαντικές λέξεις για την κατανόηση του κειμένου ή οι λέξεις μεγάλης συχνότητας, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την εκμάθηση άλλων λέξεων. Ένα άλλο κριτήριο επιλογής είναι η σχέση μεταξύ των λέξεων: η εκμάθηση ομαδοποιημένων λέξεων με βάση τη σημασία τους (οικογένειες λέξεων) φαίνεται ότι διευκολύνει τους μαθητές παρά την ύπαρξη αντιφατικών δεδομένων (RAND Study Group, 2002).

Με δεδομένη τη μεγάλη συσχέτιση του προφορικού λόγου με την αναγνωστική κατανόηση, έχουν επίσης σχεδιαστεί προγράμματα με στόχο την ενίσχυση του προφορικού λόγου. Τέτοιο είναι, για παράδειγμα, το York Reading for Meaning Project. Διαπιστώθηκε ότι η επίδοση των μαθητών με δυσκολίες κατανόησης στο πρόγραμμα, που περιλάμβανε διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, εξαγωγής συμπερασμάτων από το κείμενο γραπτού αφηγηματικού λόγου και προφορικού αφηγηματικού λόγου και λεξιλογίου, είχε ευνοικότερα αποτελέσματα συγκριτικά με προγράμματα που ενίσχυαν μόνο τον προφορικό λόγο ή την κατανόηση κειμένου (Πολυχρόνη, 2011).

6.2.2 Διδασκαλία στρατηγικών

Σημαντική για την επίτευξη της κατανόησης ενός κειμένου είναι η συμβολή δεξιοτήτων ανώτερου επιπέδου, όπως είναι η προϋπάρχουσα γνώση και η ενεργοποίησή της, η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και η χρήση στρατηγικών για τη συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη (Rapp, Broek, McMaster, Kendeou & Espin 2007). Η κατανόηση προϋποθέτει συμπεριφορές αυτορρύθμισης, δηλαδή τη συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός

στόχου και τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (Vermeer, Boekaerts & Seegers, 2000). Ο ρόλος της αυτορρύθμισης είναι ιδιαίτερα σημαντικός στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

Οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν κυρίως τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών και επηρεάζουν τη δυνατότητα μελλοντικής ανάκλησης και αξιοποίησής τους σε νέες καταστάσεις, συνεπώς και την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Σε αυτές συγκαταλέγονται η οργάνωση των πληροφοριών σε γνωστικούς οργανωτές (λίστες, διαγράμματα, γνωστικοί και νοηματικοί χάρτες, νοηματικοί ιστοί) καθώς και στρατηγικές όπως η παράφραση, η περίληψη και η παραγωγή ερωτήσεων (Weinstein & Mayer, 1985). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επιλέγουν, παρακολουθούν και χρησιμοποιούν τις στρατηγικές. Εδώ υπάγονται η επιβεβαίωση της κατανόησης, ο εντοπισμός του προβλήματος και η επίλυση προβλήματος μέσω της χρήσης αυτοερωτήσεων. Διδάσκονται οι αυτοερωτήσεις, οι αυτοπροτάσεις και γενικά ο ιδιωτικός λόγος ώστε να εφαρμόζονται αυτόματα κατά τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, ενώ συχνά χρησιμοποιούνται ως μέσο αξιολόγησης της μεταγνωστικής γνώσης. Υπάρχουν σαφή εμπειρικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τη μάθηση από κείμενα (Trabasso & Bouchard, 2002).

Στρατηγικές που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατανόησης είναι οι ακόλουθες:

- Έλεγχος της κατανόησης. Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να έχουν επίγνωση της κατανόησης του κειμένου
- Συνεργατική μάθηση. Οι μαθητές μαθαίνουν στρατηγικές μαζί με τους συμμαθητές τους
- Χρήση γνωστικών και σημασιολογικών οργανωτών. Η γραφική αναπαράσταση των πληροφοριών (διαγράμματα, νοηματικοί χάρτες, νοηματικοί ιστοί) τις καθιστά πιο εύληπτες από τον μαθητή.
- Απαντήσεις σε ερωτήσεις. Οι αναγνώστες απαντούν σε ερωτήσεις που τίθενται από τον εκπαιδευτικό και λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση.
- Παραγωγή ερωτήσεων. Οι μαθητές διατυπώνουν ερωτήσεις για το κείμενο που διαβάζουν. Οι αυτοερωτήσεις χρησιμοποιούνται αυθόρμητα, μετά από

διδασκαλία, και αποτελούν σημαντικό στοιχείο των υποστηρικτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε μαθητές με δυσκολίες κατανόησης και έχουν στόχο την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους.

- Δομή της ιστορίας. Οι μαθητές διδάσκονται πώς να χρησιμοποιούν τη δομή της ιστορίας ως μέσο που θα τους βοηθήσει να ανακαλέσουν το περιεχόμενό της, ώστε να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το τι έχουν διαβάσει.
- Περίληψη. Οι μαθητές διδάσκονται στρατηγικές περίληψης αφηγηματικών ή πραγματολογικών κειμένων, τον τρόπο εύρεσης της κεντρικής ιδέας και των βασικών πληροφοριών καθώς και την παράλειψη των δευτερευουσών πληροφοριών του κειμένου, τη χρήση ερωτήσεων που ξεκινούν με τις λέξεις ποιος, που, πότε, γιατί κλπ.
- Χρήση διαφορετικών τύπων κειμένων. Από τα αφηγηματικά κείμενα που προσομοιάζουν στον προφορικό λόγο οι μαθητές προχωρούν στη μελέτη δοκιμιακών κειμένων με μεγαλύτερες προτάσεις, τεχνικό λεξιλόγιο και πιο πολύπλοκη συντακτική δομή.
- Αναλυτική διδασκαλία στρατηγικών. Η αναλυτική διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να εστιάζουν και να διατηρούν την προσοχή τους, ενεργοποιεί την προηγούμενη γνώση, χωρίζει το έργο σε μικρά βήματα και διευκολύνει την παροχή ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό. Ορισμένες φορές η βελτίωση επιτυγχάνεται λόγω της ενεργού αλληλεπίδρασης των μαθητών με το κείμενο, και όχι εξαιτίας των στρατηγικών που χρησιμοποιούν
- Διδασκαλία εξαγωγής συμπερασμάτων. (Kispaal, 2008. RAND Reading Study Group, 2002).

Έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί αρκετά εμπειρικά τεκμηριωμένα υποστηρικτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατανόησης, τα οποία δίνουν έμφαση κυρίως στη διδασκαλία στρατηγικών ανώτερου επιπέδου (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001. RAND Reading Study Group, 2002). Όπως και στις παρεμβάσεις για την ανάγνωση, τα προγράμματα αυτά φαίνεται να είναι αποτελεσματικά μόνο όταν αποτελούν μέρος ευρύτερων προγραμμάτων παρέμβασης για την ανάγνωση και τον γραπτό λόγο.

Ένα διαδεδομένο πρόγραμμα που εφαρμόζεται για πολλά χρόνια στις ΗΠΑ είναι το Πρόγραμμα Αμοιβαίας Διδασκαλίας (Reciprocal Teaching) (Palinscar & Brown,

1984) το οποίο επικεντρώνεται στη διδασκαλία τεσσάρων στρατηγικών. Συγκεκριμένα διδάσκει στους μαθητές: α) πώς να κάνουν περίληψη ενός κειμένου β) πώς να διατυπώνουν ερωτήσεις για την κεντρική ιδέα ενός κειμένου γ) πώς να διευκρινίζουν το λεξιλόγιο ή τις έννοιες που δεν είναι κατανοητές και δ) πώς να προβλέπουν την εξέλιξη του νοήματος καθώς διαβάζουν. Το πρόγραμμα Εκπαίδευση στην Εξαγωγή Συμπερασμάτων (Inference Training) (Yuill & Oakhill, 1988) εφαρμόζει εκτεταμένη διδασκαλία για τη διεύρυνση της σημασίας των λέξεων, την παραγωγή ερωτήσεων και τον έλεγχο της κατανόησης. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του έδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση του επιπέδου κατανόησης στους μαθητές που συμμετείχαν σε αυτό συγκριτικά με εκείνους που συμμετείχαν μόνο στην αναγνωστική παρέμβαση.

Επισημαίνεται ότι η επιτυχία των παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατανόησης, προϋποθέτει τη διδασκαλία συνδυασμού στρατηγικών, την ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική όχι μόνο στο μάθημα της ανάγνωσης αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, αλλά κυρίως την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της ανάγνωσης

6.3 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα της γραφής μπορεί να είναι ποικίλες. Η γραφή είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τρία βασικά συστατικά- διαστάσεις που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: α) τις γραφοσυμβολικές δεξιότητες, β) την ορθογραφία και γ) τη γραπτή έκφραση. Στην παρούσα ενότητα θα αναλυθούν οι δύο από αυτές: η ορθογραφία και η γραπτή έκφραση.

6.3.1 Ενίσχυση της ορθογραφίας

Πολλά από τα προγράμματα της ανάγνωσης που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα στοχεύουν παράλληλα στην ενίσχυση της αναγνωστικής και της ορθογραφικής ικανότητας, ενώ πολλές βασικές αρχές αποτελεσματικότητας της παρέμβασης είναι κοινές για τους δύο αυτούς τομείς. Από την άλλη πλευρά, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι τα απαιτούμενα γνωστικά εφόδια και διεργασίες δεν συμπίπτουν απόλυτα για τους δυο τομείς και μάλιστα η ορθογραφία είναι πιο δύσκολη από την ανάγνωση. Οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, για παράδειγμα, μπορούν να ενταχθούν σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα για την ορθογραφία και είναι δυνατό να περιλαμβάνουν σύνθεση, κατάτμηση ή απαλοιφή τμημάτων λέξης ή ψευδολέξης σε συλλαβικό ή φωνημικό επίπεδο, εντοπισμό

ομοιοκαταληξίας, κοινού ή διαφορετικού τμήματος λέξεων κ.α (Παντελιάδου, 2011. Πόρποδας, 2002). Επιπλέον, λόγω της ημιδιαφάνειας της ορθογραφίας στο ελληνικό γλωσσικό σύστημα, αξιοποιούνται οι μεταγλωσσικές δεξιότητες σε επίπεδο μορφημάτων (Nunes, Bryant & Bindman, 1997). Προθεματικά αλλά κυρίως καταληκτικά μορφήματα, που η ορθογραφία τους συνδέεται με γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, είναι συνήθη στη γλώσσα μας. Στην προσπάθειά τους να γράψουν ορθογραφημένα ένα τέτοιο μόρφημα, οι μαθητές επιστρατεύουν τόσο τους κανόνες που έχουν κατακτήσει όσο και την οπτική τους απομνημόνευση (Chliounaki & Bryant, 2007). Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν ανάλυση της μορφολογικής δομής καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητά τους στη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας κυρίως σε μεγαλύτερους μαθητές (Tsesmeli & Seymour, 2009). Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα στη Μεγάλη Βρετανία είναι το Improving Spelling through Teaching Morphemes.

Η μνημονική ικανότητα φαίνεται ότι παίζει ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της ορθογραφίας, αφού οι αποθηκευμένες στη μνήμη μορφές των λέξεων και η δυνατότητα ανάσυσσής τους αποτελούν βασική πηγή άντλησης της ζητούμενης πληροφορίας κατά τη διαδικασία της γραφής. Στη μνημονική αυτή ενίσχυση στοχεύουν σε μεγάλο βαθμό οι πολυαισθητηριακές τεχνικές, οι οποίες θεωρούνται ιδιαίτερα κατάλληλες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παρεμβατικά προγράμματα που χρησιμοποιούν τέτοιες τεχνικές είναι της Fernald, του Horn, των Graham & Freeman (Five Step Study Strategy), των Berninger και συνεργατών (Eight- Step Method), των Weis και Weis (Παντελιάδου, 2011. Σπαντιδάκης, 2011). Μια Ελληνική εκδοχή που περιγράφεται από τον Σπαντιδάκη, 2011 είναι η τεχνική ΔΕ-ΚΑ-ΡΑ (Δες- Κάλυψε- Γράψε). Οι μέθοδοι αυτές προτείνουν μια διαδικασία διαδοχικών βημάτων, στα οποία περιλαμβάνονται συνήθως η προφορική και οπτική παρουσίαση της λέξης από τον εκπαιδευτικό, η εκφορά της λέξης από τον μαθητή, η ανάλυσή της σε συλλαβές, η νοερή οπτική αναπαράσταση της λέξης από τον μαθητή με κλειστά μάτια, ο σχηματισμός λέξης στον αέρα με το δάχτυλο, η αποτύπωση της λέξης με διάφορους τρόπους και υλικά, η ιχνηλάτηση της λέξης, η γραπτή απόδοση της λέξης και ο έλεγχος της ορθότητάς της. Μέσω τέτοιων μεθόδων γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της προσοχής και δραστηριοποίησης πολλών διαφορετικών κέντρων του εγκεφάλου, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα για εμπέδωση και διατήρηση της γνώσης (Σπαντιδάκης, 2011).

Μια περισσότερο εξειδικευμένη πολυαισθητηριακή μέθοδος είναι η εικονογραφική, στην οποία η απεικόνιση των γραμμάτων (πχ πρόγραμμα Letterland) αλλά και η ορθογραφία των λέξεων μαθαίνονται με τη βοήθεια εικονογραφημάτων, ενώ παράλληλα επιχειρείται η δημιουργία ισχυρής μνημονικής σύνδεσης μεταξύ μιας εικόνας και της μορφής της λέξης, σε μια προσπάθεια επέκτασης του λεγόμενου «οπτικού λεξικού» του μαθητή. Σε μια τέτοια μέθοδο για τα ελληνικά δεδομένα, η επιλεγόμενη εικόνα συνδέεται με τη σημασία της λέξης, ώστε σε συνδυασμό με την συζήτηση με τον μαθητή και την κατασκευή σχετικής ιστορίας, η εντύπωση α ισχυροποιείται ακόμα περισσότερο. Η τεχνική αυτή δεν καλύπτει φυσικά όλες τις λέξεις, αλλά είναι περισσότερο πρόσφορη για την εκμάθηση λέξεων με ιστορική ορθογραφία, ενώ επιδιώκεται και η γενίκευση με την αξιοποίηση των οικογενειακών λέξεων (Σπαντιδάκης, 2011).

Αποτελεσματικές είναι επίσης οι τεχνικές που εστιάζουν στα παράγωγα και στις οικογένειες λέξεων γενικότερα. Η οπτικοποίηση των ερεθισμάτων μπορεί και αυτή να βοηθήσει μέσω σχηματικών απεικονίσεων της οργάνωσης των λέξεων σε οικογένειες (πίνακες, ακτινωτά διαγράμματα κ.α) (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010. Σπαντιδάκης, 2011). Στο πλαίσιο της οργάνωσης ενός διευκολυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη, συνιστάται η ανάρτηση διάφορων τέτοιων ή άλλων οπτικών ερεθισμάτων (π.χ καρτέλες με λέξεις, ορθογραφικούς κανόνες κλπ) (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010. Rose, 2009).

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας, συνδυάζοντας την ελκυστικότητα με άλλα σημαντικά στοιχεία (όπως είναι η αυστηρή δόμηση του προγράμματος, η άμεση διόρθωση και ανατροφοδότηση) και συντελώντας στην αύξηση των κινήτρων και της αυτόνομης μάθησης.

Οι ανασκοπήσεις μελετών αποτελεσματικότητας αναδεικνύουν, μεταξύ άλλων, τις ακόλουθες βασικές αρχές της αποτελεσματικής παρέμβασης στον τομέα της ορθογραφίας (Wanzek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds & Kim, 2006)

- Εξατομικευμένη και εντατική εκπαίδευση
- Αξιοποίηση πολυαισθητηριακών τεχνικών
- Αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης

- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών
- Παροχή πολλαπλών ευκαιριών για εξάσκηση
- Επανάληψη και επανεξέταση ανά τακτά διαστήματα

6.3.2 Ενίσχυση του γραπτού λόγου

Η παρέμβαση στον γραπτό λόγο λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες που προκύπτουν και στα τρία στάδια της γραφής: α) το προσυγγραφικό, β) το συγγραφικό και γ) το μετάσυγγραφικό. Ειδικότερα, τα παιδιά με δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου, στο πλαίσιο μιας παρεμβατικής διαδικασίας, πρέπει αφενός να υποστηριχθούν κατάλληλα σε καθεμία από τις επιμέρους φάσεις χωριστά και αφετέρου να ενισχυθούν στις δεξιότητες που επιτρέπουν τον έλεγχο και τον συντονισμό τους.

Στο προσυγγραφικό στάδιο, ο μαθητής υποστηρίζεται στην εύρεση ιδεών με διάφορες τεχνικές όπως η ιδεοθύελλα (brainstorming), οι εικόνες, οι ερωτήσεις, η παρουσίαση της αρχής ή του τέλους μιας ιστορίας αλλά και η αξιοποίηση σχετικών με το θέμα πηγών πληροφοριών (Harris & Graham, 2009. Σπαντιδάκης, 2011). Ακόμη πιο σημαντικές είναι οι στρατηγικές για το σωστό σχεδιασμό, δηλαδή την οργάνωση των ιδεών ώστε αυτές στη συνέχεια να δομηθούν σε ενιαίο κείμενο. Η αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας προετοιμασίας έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι διαχωρίζει τις διαδικασίες της οργάνωσης από το κυρίως έργο της συγγραφής (Hayes, 2006), δίνοντας στο συγγραφέα τη δυνατότητα να επικεντρωθεί σε κάθε διάσταση της διαδικασίας χωριστά. Ειδικότερα, τα δομημένου τύπου σχεδιαγράμματα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσκολίες στη γραπτή έκφραση να οργανώσουν τις σκέψεις τους, να απομακρυνθούν από το επίπεδο της απλής παράθεσης πληροφοριών και να εσωτερικεύσουν σταδιακά τη συγκεκριμένη δομή (Σπαντιδάκης, 2011). Απαραίτητη προϋπόθεση για αυτό είναι η εκπαίδευση στην κατασκευή και στη χρήση των διαγραμμάτων. Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο κατά τη φάση του σχεδιασμού είναι ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων της συγγραφής. Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι όταν παρέχεται στους μαθητές ξεκάθαρη στοχοθεσία για το θέμα που καλούνται να παραγματευτούν, αυτοί παράγουν εκτενέστερα και πιο ποιοτικά κείμενα (Harris & Graham, 2009).

Περνώντας στο στάδιο της συγγραφής, ο μαθητής θα χειριστεί πιο αποτελεσματικά το κείμενό του αν έχει διδαχθεί τη συγκεκριμένη δομή, το ύφος και

τον τρόπο γραφής ανάλογα με το κειμενικό είδος και τον αποδέκτη, τους συντακτικούς κανόνες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου γενικά ενώ σημαντικός είναι επίσης ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου. Η παρέμβαση χρειάζεται επιπλέον να επιδιώκει την ενίσχυση της ικανότητας γραφής σε επίπεδο πρότασης. Οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν να γράφουν πιο σύνθετες προτάσεις συνενώνοντας απλούστερες με τη χρήση συνδετικών λέξεων, εμπλουτίζοντάς τις με επιθετικούς ή επιρρηματικούς προσδιορισμούς κλπ (Walker, Shippen, Alberto, Houchins & Cihak, 2005). Η εξάσκηση στην περίληψη κειμένων μπορεί να ενταχθεί στις δραστηριότητες που ενισχύουν τις δεξιότητες της καθαυτό συγγραφής εφόσον εξασκούν το μαθητή στην ακριβή και σαφή διατύπωση των πληροφοριών (Harris & Graham, 2009).

Το μετασυγγραφικό στάδιο, που αποσκοπεί στη βελτίωση του κειμένου, είναι ίσως το πιο απαιτητικό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς προϋποθέτει τη χρήση διεργασιών όχι μόνο γνωστικού αλλά και μεταγνωστικού επιπέδου (πχ αυτοαξιολόγησης και αυτοελέγχου) στις οποίες υστερούν. Θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναθεώρησης και διόρθωσης του κειμένου σύμφωνα με έρευνες φαίνεται να έχουν (Chanquoy, 2001): α) η άμεση διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει υπόδειξη της διαδικασίας ανασκόπησης από τον εκπαιδευτικό και εντατική εξάσκηση σε ποικιλία κειμένων β) η ένταξη συγκεκριμένων στόχων κατά τη διαδικασία αναθεώρησης, ώστε ο μαθητής να μπορεί κάθε φορά να εστιάσει και να δράσει βελτιωτικά σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο της γραπτής έκφρασης, γ) η καλή γνώση της δομής του εκάστοτε κειμενικού είδους, στοιχείο που αναφέρθηκε ως σημαντικό και στα προηγούμενα στάδια, δ) η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων και ε) οι συνεργατικές διαδικασίες. Μια καλή πρακτική που προτείνεται κατά τη φάση της αξιολόγησης είναι η έκφωνη, από τους μαθητές, ανάγνωση του κειμένου τους (Chanquoy, 2001), η οποία παρέχει μια αρτιότερη εικόνα του γραπτού τους, συμβάλλει στον ευκολότερο εντοπισμό των αδυναμιών του και βοηθά στην κατανόηση του επικοινωνιακού ρόλου της γραφής. Αναφορικά με το χρόνο διεξαγωγής της αναθεώρησης, έχει υποστηριχθεί ότι, όταν μεσολαβεί κάποιο διάστημα από τη συγγραφή, οι μαθητές προβαίνουν σε πιο αποτελεσματική και σε βάθος αναθεώρηση από ό, τι όταν αυτή πραγματοποιείται ταυτόχρονα ή αμέσως μετά τη συγγραφή (Chanquoy, 2001). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η διδασκαλία στρατηγικών επιφέρει σημαντική βελτίωση στη γραφή ειδικά

των μαθητών με σοβαρές δυσκολίες και ενδείκνυται ιδιαίτερα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Graham & Perin, 2007. Schumaker & Deshler, 2009).

Ένα γενικότερο μοντέλο που έχει προταθεί για την εκμάθηση τέτοιων στρατηγικών είναι το Self-Regulated Strategy Development ή SRSD (Graham & Perin, 2007), το οποίο διαπιστώθηκε εμπειρικά ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό, τουλάχιστον σε μαθητές μεγαλύτερων βαθμίδων. Βασίζεται σε σαφή και λεπτομερή διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό, έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, ο δε μαθητής συμμετέχει ενεργά ώστε να ενισχύονται οι δεξιότητες αυτορρύθμισης.

Έχει, επίσης, διατυπωθεί η άποψη ότι η παροχή «διαδικαστικών διευκολύνσεων», δηλαδή οδηγιών και νύξεων, ως μνημονικών βοηθημάτων μιας στρατηγικής βοηθά τον μαθητή στην πορεία της γραπτής δραστηριότητας συνολικά ή σε ένα συγκεκριμένο στάδιο, προσφέροντάς του μια αρχική βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη των μεταγνωστικών του δεξιοτήτων και μέχρι να επιτύχει σταδιακά τη συγγραφική αυτονομία (Graham & Perin, 2007). Υπάρχουν πολλά παραδείγματα μνημονικών βοηθημάτων στη διεθνή βιβλιογραφία με μορφή ακρωνυμίων. Κάποια μνημονικά βοηθήματα στην ελληνική βιβλιογραφία είναι, για παράδειγμα, το ΣΟΣ της έκθεσης (Συνακτικό-Γραμματική, Ορθογραφία, Στίξη) (Παντελιάδου, 2011).

Η χρήση καρτών μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική σε τέτοιες περιπτώσεις. Ανάλογα με το στάδιο της συγγραφής, οι κάρτες μπορεί να αναγράφουν τα απαραίτητα βήματα κάθε φορά, καθώς και τα στοιχεία τα οποία ο μαθητής συνήθως αμελεί ή παραβλέπει, μειώνοντας έτσι το γνωστικό φορτίο και παρέχοντας μεγαλύτερη ασφάλεια και έλεγχο. Ενδεικτικό παράδειγμα που διατρέχει όλες τις φάσεις αποτελεί η κάρτα ΣΟΚΑΡΕ (Σχεδιασμός, Οργάνωση, Καταγραφή, Διόρθωση, Έκδοση), η οποία εμπεριέχει επεξηγήσεις για τις ενέργειες της κάθε φράσης (Σπαντιδάκης, 2011).

Ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα για τη βελτίωση των δεξιοτήτων της γραπτής έκφρασης φαίνεται να έχει η αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης, τόσο κατά τη διάρκεια της όλης συγγραφικής διαδικασίας όσο και ειδικότερα, όπως προαναφέρθηκε, στη φάση της αναθεώρησης. Οι συνεργατικές μέθοδοι μπορούν να εφαρμοστούν σε ζευγάρια αλλά και σε μικρές ομάδες μαθητών (Παντελιάδου, 2011).

Τέλος, προτείνεται η χρήση των νέων τεχνολογιών για την υποστήριξη και την ενίσχυση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Οι δυνατότητες που οι τεχνολογίες αυτές προσφέρουν για την αντιμετώπιση των αδυναμιών στο επίπεδο του γραμματέα (διόρθωση ορθογραφικών λαθών, ευανάγνωστο, καθαρό γραπτό) και για τη συνεχή αναπροσαρμογή του κειμένου (Graham & Perin, 2007) είναι πολύ μεγάλες. Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η χρήση επεξεργαστή κειμένου επιφέρει σημαντική βελτίωση στα κείμενα παιδιών διάφορων ηλικιών με δυσκολίες στη γραφή (Graham & Perin, 2007). Ανάμεσα στα άλλα του πλεονεκτήματα σημαντικές θεωρούνται η δυνατότητα αξιοποίησής του στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης (ορατή σε όλους οθόνη, δυνατότητα εκτύπωσης πολλών αντιτύπων) και η αύξηση της εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της αναθεώρησης. Επειδή όμως τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αναθεώρησης και της διόρθωσης δεν είναι σαφή, συνίσταται η παροχή σχετικής υποστήριξης στους μαθητές προκειμένου να αξιοποιούνται κατά τον καλύτερο τρόπο οι σχετικές δυνατότητες του υπολογιστή (Σπαντιδάκης, 2011).

6.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών. Για την αξιολόγηση αυτών των δυσκολιών και την παρέμβαση σε αυτές σημαντικό ρόλο παίζει μια διεπιστημονική ομάδα, η οποία αποτελείται από λογοθεραπευτή, ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο και εργοθεραπευτή.

Αν θα θέλαμε να δώσουμε μία σαφή απάντηση στην ερώτηση για το ποιος είναι ειδικότερος να αναλάβει την εκπαίδευση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες θα λέγαμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων πηγάζουν από ελλείμματα προφορικού και γραπτού λόγου και γι' αυτό ένα ρεαλιστικό σενάριο αντιμετώπισης είναι το παρακάτω: η αρχική εκπόνηση του προγράμματος είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας της ομάδας των ειδικών, στη συνέχεια ο λογοθεραπευτής, λόγω της φύσης των δυσκολιών μάθησης, καλείται να επωμιστεί το κυριότερο ρόλο της αναδιάρθρωσης των γενικών παραμέτρων κωδικοποίησης του λόγου του παιδιού. Συνήθως απαραίτητη είναι η παράλληλη υποστήριξη του μαθητή από τον ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος αφού λυθούν τα πρωταρχικά προβλήματα λόγου είναι ο κυρίως υπεύθυνος της μετέπειτα εκπαίδευσης του παιδιού. Σημαντική βοήθεια στο έργο αυτό θα προσφέρουν οι συνεχείς παρατηρήσεις και συμβουλές του ψυχολόγου καθώς και η

τακτική επαναξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας του παιδιού. Παρόλα αυτά μία μικρότερη μερίδα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα χρειαστεί να συνεργαστούν περισσότερο με κάποιον από τους παραπάνω ειδικούς και λιγότερο με άλλους λόγω των ιδιαίτερων ατομικών αναγκών που παρουσιάζουν. Το παιδί που δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα λόγου αλλά παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες λόγω διάσπασης της προσοχής θα συνεργαστεί περισσότερο με τον εργοθεραπευτή και λιγότερο με τον ειδικό παιδαγωγό και το λογοθεραπευτή. Αν τα προβλήματα κάποιου παιδιού πηγάζουν από καθαρά ψυχοσυναισθηματικά αίτια τότε ο κύριος υπεύθυνος της υποστήριξής του θα είναι ο ψυχολόγος.

Οι στόχοι του θεραπευτικού προγράμματος τίθενται από κοινού από τους ειδικούς, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του παιδιού. Τα αποτελέσματα της θεραπείας θα πρέπει πάντα να είναι εμφανή και να υπάρχει βελτίωση στις εντοπισμένες δυσκολίες. Σαν βελτίωση όμως μετρά και η παραμικρή πρόοδος που αυξάνει τη λειτουργικότητα του παιδιού γιατί ανάλογα με τη βαρύτητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί, ποικίλλει και ο χρόνος αποκατάστασης των συμπτωμάτων του.

Έτσι λοιπόν, η βελτίωση της εικόνας ενός παιδιού και η αποκατάσταση των προβλημάτων του σχετίζονται άμεσα με το μέγεθος της δυσκολίας του, την ηλικία έναρξης της παρέμβασης, την εντατικότητα της παρέμβασης, το οικογενειακό περιβάλλον (αποδοχή του προβλήματος, ρεαλιστική αντιμετώπιση, πιθανή τροποποίηση της συμπεριφοράς προς το παιδί και ακολουθία των χορηγούμενων οδηγιών στο σπίτι) και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η εκπαίδευση επιτυγχάνει μόνο όταν δίνει ευχαρίστηση ανταμοιβή και αναγνώριση στο παιδί. Ο φόβος, η τιμωρία, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η αποτυχία αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες μάθησης. (<https://www.plasisworld.gr/logotherapieia.php?timicat1=66030&timicat2=66756&timicat3=0&timicat4=0&timicat5=0&timicat6=0&timicat7=0#.WUOu6mjyiM9>)

Στον τομέα της αξιολόγησης για ανίχνευση ύπαρξης Ε.Μ.Δ ο λογοθεραπευτής λειτουργεί ως μέλος μιας διεπιστημονικής ομάδας, στην οποία εκτός από τον ίδιο μετέχουν παιδοψυχίατρος, ψυχολόγος, εργοθεραπευτής. Ο παιδοψυχίατρος ή ψυχολόγος κάνει λήψη ιστορικού (ανάπτυξη παιδιού, δυσκολίες στο σχολείο, οικογενειακές σχέσεις) και ο λογοθεραπευτής αξιολογεί το μηχανισμό ανάγνωσης –

κατανόησης κειμένου, τη γραφή (αντιγραφή, ορθογραφία, αυθόρμητο γράψιμο), την οπτική και ακουστική διάκριση λέξεων. Τα κατάλληλα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση σε συνδυασμό με την κλινική παρατήρηση, αποκλείουν ύπαρξη άλλων διαταραχών και αναγνωρίζουν την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών-Δυσλεξίας. Έπειτα, αφού ολοκληρωθεί η διαγνωστική διαδικασία από το σύνολο της ομάδας, γίνεται παραπομπή σε κάποιο δημόσιο φορέα (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ ή Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα).

Στον τομέα της αντιμετώπισης ο λογοθεραπευτής είναι ειδικός στην καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας που είναι σημαντική για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και του μηχανισμού της ανάγνωσης. Επιπλέον, εφαρμόζει εξειδικευμένα προγράμματα που αφορούν την αντιμετώπιση των πολλαπλών ορθογραφικών λαθών με στόχο τον περιορισμό τους και ασκήσεις εξάσκησης του μηχανισμού ανάγνωσης για να αποκτήσει η ανάγνωση κειμένων αλλά και μεμονωμένων λέξεων ροή και να περιοριστεί στο ελάχιστο ο συλλαβισμός σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου. Ο λογοθεραπευτής είναι ο ειδικός που γνωρίζει την φυσιολογική εξέλιξη του προφορικού λόγου και μπορεί να παρέμβει σε παιδιά σχολικής ηλικία με Ε.Μ.Δ. για την ορθή δόμηση του γραπτού λόγου ώστε οι σκέψεις να μπορούν να αποτυπωθούν σωστά με χρήση κατάλληλου λεξιλογίου και προφορικών εκφράσεων. Παράλληλα με το ειδικό θεραπευτικό πρόγραμμα που θα σχεδιάσει για το κάθε παιδί, θα συνεργαστεί με την υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα για να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες του παιδιού. Θα συνεργαστεί επίσης με τον δάσκαλο και το σχολείο, για να προωθηθούν οι προφορικές αξιολογήσεις στο παιδί, να το ενθαρρύνουν και να του υπενθυμίζουν να χρησιμοποιεί στην τάξη τις επιτυχείς στρατηγικές που έμαθε. Με αυτό τον τρόπο θα εφαρμοστεί μια ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση του προβλήματος, το παιδί θα έχει ανατροφοδότηση από όλους εκείνους που ασχολούνται με τη μαθησιακή του εξέλιξη, θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του και θα αρχίσει να του αρέσει το σχολείο εφόσον οι αποτυχίες θα έχουν πλέον ελαχιστοποιηθεί.

Επισημαίνεται τέλος, ότι το δικαίωμα των λογοθεραπευτών, απόφοιτων των ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ΑΤΕΙ), για παροχή υπηρεσιών αξιολόγησης και αντιμετώπισης προβλημάτων τόσο του προφορικού αλλά και του γραπτού λόγου (μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία), είναι νομοθετικά κατοχυρωμένο με το ΠΔ 96/2002 (ΦΕΚ 82 τ.Α' Επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων του τμήματος

Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας). (Σύλλογος Λογοπαθολόγων Λογοθεραπευτών Ελλάδας).

Ο Ειδικός Παιδαγωγός παίζει σημαντικό ρόλο στη μεταφορά γνώσης μέσω ενός «διαφορετικού» τρόπου διδασκαλίας. Είναι βεβαίως πρωτίστως σημαντικό, να προηγηθεί μια πολυθεματική αξιολόγηση των μαθησιακών ικανοτήτων του παιδιού, ώστε ο Ειδικός Παιδαγωγός να δημιουργήσει ένα λεπτομερές ατομικό πρόγραμμα παρέμβασης.

Η διδασκαλία που παρέχει ο Ειδικός Παιδαγωγός είναι σε κλιμακωτή μορφή «σκαλωσιάς», ώστε να επιτυγχάνονται άμεσα και καλά αποτελέσματα, που θα βοηθήσουν παράλληλα στη εμψύχωση του παιδιού. Για να είναι αποτελεσματική και εποικοδομητική η παρεχόμενη βοήθεια πρέπει να ακολουθηθούν ορισμένοι θεμελιακοί κανόνες, που μπορούν να συνοψιστούν επιγραμματικά ως εξής:

- Λαμβάνονται υπόψη τα εξελικτικά στάδια και η εικόνα ωριμότητας του κάθε παιδιού. Παρατηρείται σε ποιο στάδιο βρισκόταν το παιδί και σε ποιο στάδιο έφτασε. Κάθε βήμα «εξέλιξης» που παρουσιάζει, πρέπει να επιβραβευθεί και η επιβράβευση πρέπει να παρέχεται και στα παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη ανεξάρτητα αν παρουσιάζουν αργό ρυθμό εξέλιξης.
- Υπάρχει η συγκατάθεση του παιδιού για έναρξη της παρέμβασης από τον Ειδικό Παιδαγωγό. Πάμπολλες έρευνες σε όλο τον κόσμο κατέδειξαν ότι δεν μπορεί να επιτευχθεί με επιτυχία οποιαδήποτε παρέμβαση χωρίς την συγκατάθεση του ιδίου του παιδιού. Το κίνητρο που έχει ένα παιδί για αντιμετώπιση των μαθησιακών του δυσκολιών θα βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό στη διαδικασία της παρέμβασης.
- Συγκεκριμενοποιείται η κατά περίπτωση δυσκολία και γίνεται εστίαση σε αυτή. Με τον τρόπο αυτό η μαθησιακή δυσκολία μπορεί να κατανοηθεί ακριβώς από όλους όσους ασχολούνται με το παιδί. Παράλληλα επιτυγχάνεται ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα αντιμετώπισης με συγκεκριμένους βραχυπρόθεσμους στόχους.

Ο τρόπος διδασκαλίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει επιπρόσθετα να λαμβάνει υπόψη τη ψυχοσύνθεση του παιδιού. Ο Ειδικός Παιδαγωγός παίζει σπουδαίο ρόλο όχι μόνο στη μεταφορά γνώσης, αλλά και στο «ξεκλείδωμα» των συναισθημάτων του παιδιού μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον εξίσου σημαντική είναι η συμβολή της περιβαλλοντικής επίδρασης

(οικογένεια, σχολείο). Ο Ειδικός Εκπαιδευτικός αποτελεί το συνδετικό κρίκο σχολείου και οικογένειας. Είναι αυτός που θα συμβουλέψει, θα στηρίξει και θα καθοδηγήσει τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Είναι αυτός που θα ενημερώνει σε τακτά χρονικά διαστήματα για το μαθησιακό επίπεδο που βρίσκεται το παιδί τους, για τα στάδια εξέλιξης του και για τους τρόπους αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Οι γονείς δεν χρειάζεται να βιώνουν περισσότερες ενοχές από όσες ήδη νιώθουν. Χρειάζονται περισσότερη ενημέρωση και στήριξη γύρω από το πώς η ποιότητα της σχέσης «γονέα-παιδιού» μπορεί να αξιοποιηθεί, βοηθώντας την υγιή γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού τους. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, ο Ειδικός Εκπαιδευτικός τους συμβουλεύει για το πώς να ανιχνεύουν μαθησιακά ή άλλα γλωσσικά προβλήματα και με ποιες μεθόδους και στρατηγικές θα μπορούσαν να βοηθήσουν και να στηρίξουν το παιδί μέσα στην τάξη τους (Χριστοδουλίδου- Κασσάπη, 2011)

Ο εργοθεραπευτής είναι το κατάλληλα εκπαιδευμένο άτομο να αξιολογήσει τις δεξιότητες του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και με αναφορά στο αναπτυξιακό στάδιο που διανύει. Στην συνέχεια παρεμβαίνει δυναμικά μέσα από ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που περιλαμβάνει συγκεκριμένες, στοχο - κατευθυνόμενες δραστηριότητες, ασκήσεις και παιχνίδια. Ο εργοθεραπευτής στην προσχολική ηλικία παρεμβαίνει ειδικότερα στους παρακάτω τομείς: γνωστικό τομέα - γλωσσικό τομέα -κινητικό τομέα, τομέα αυτοεξυπηρέτησης και τομέα κοινωνική συμπεριφοράς.

Η εργοθεραπευτική παρέμβαση στοχεύει στην έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών, βελτίωση των δυνατοτήτων-δεξιοτήτων του παιδιού και την συμβουλευτική των γονέων ώστε να επιλύσουν πρακτικές δυσκολίες. Η έγκαιρη διάγνωση και πρόιμη παρέμβαση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο σίγουρος δρόμος που οδηγεί στην αποτελεσματική και επιτυχημένη αντιμετώπιση τους. (http://www.enlogo.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=22:mathisiales-dyskolies-paremvasi&catid=9:articles&Itemid=105)

Οι ψυχολόγοι που εργάζονται στην ειδική αγωγή αναλαμβάνουν έναν κομβικό ρόλο καθώς καλούνται να καλύψουν ανάγκες όχι μόνο των παιδιών, αλλά και των οικογενειών τους και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται τα

παιδιά. Πιο συγκεκριμένα θα μπορούσαμε να χωρίσουμε το ρόλο του Ψυχολόγου στην Ειδική Αγωγή σε 3 βασικούς τομείς:

1. Ατομικές ή και Ομαδικές Παρεμβάσεις με τα Βρέφη, Νήπια, Παιδιά και τους Εφήβους που χρήζουν Ειδικής Αγωγής.

Στα πλαίσια των ατομικών Παρεμβάσεων που καλούνται να πράξουν οι Ψυχολόγοι συμπεριλαμβάνονται η Ψυχομετρική, Συναισθηματική η/και Μαθησιακή Αξιολόγηση αφού η αξιολόγηση σε πρώτο στάδιο αποτελεί μια τεκμηριωμένη διερεύνηση των νοητικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, διαπροσωπικών δεξιοτήτων των παιδιών/εφήβων και το θεμέλιο λίθο της παρέμβασης. Πραγματοποιείται με τη χρήση σταθμισμένων ή/και μη εργαλείων.

Ακόμη, τα παιδιά που χρήζουν ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν συχνά συνασθηματικού και συμπεριφορικού τύπου δυσκολίες και για το λόγο αυτό πραγματοποιείται ψυχοθεραπεία από ψυχολόγους ειδικά εκπαιδευμένους σε ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις (ψυχοδυναμική, συστημική, γνωσιακή - συμπεριφορική θεραπεία, θεραπεία μέσω παιχνιδιού κ.α.). Ο συντονισμός ομάδων παιδιών/ εφήβων στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικών, επικοινωνιακών, συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών/ εφήβων μέσω της αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους. Ο συντονιστής ψυχολόγος κάθε φορά χρησιμοποιεί κατάλληλα εργαλεία και παρεμβάσεις ανάλογα με την ηλικία, τον σκοπό και τις ανάγκες των μελών της εκάστοτε ομάδας.

Το ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα παιδιών/ εφήβων αφορά ένα πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας παιδιών/εφήβων οι οποίοι έχουν διαγνωσθεί με διαπροσωπικές δυσκολίες ή/και προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και με δυσκολίες μάθησης (πρωτογενείς ή δευτερογενείς). Οι παρεμβάσεις αυτές αφορούν συνήθως την ενίσχυση των γνωστικών λειτουργιών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα παιδιά αυτά στο σπίτι και στο σχολείο.

Το πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού προκειμένου να μπορέσει να ενταχθεί ομαλά σε κοινωνικά πλαίσια που συναντά στην καθημερινότητα του και στην ενίσχυση της

αυτονομίας του. Όσον αφορά τη μαθησιακή αποκατάσταση Ψυχολόγοι με την κατάλληλη κατάρτιση, συχνά διαμορφώνουν και διεξάγουν παρεμβάσεις μαθησιακής αποκατάστασης σε παιδιά που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία κ.α.

2. Ατομικές ή και Ομαδικές Παρεμβάσεις με τους Γονείς/Κηδεμόνες Αυτών

Οι γονείς/κηδεμόνες στην Ειδική αγωγή θεωρούνται συν-θεραπευτές μας και ο ρόλος που διαδραματίζουν στην εξέλιξη της θεραπείας είναι καθοριστικός. Η συμβουλευτική γονέων έχει σαν στόχο την ενδυνάμωση του γονέα, ώστε να βοηθήσει το βρέφος/νήπιο/παιδί/ έφηβο να κατανοήσει τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του, να βελτιώσει την αλληλεπίδραση μαζί του και να αξιοποιήσει μέγιστο τις δυνατότητες του ώστε να ανταπεξέλθει στην φροντίδα του. Οι ομάδες γονέων στοχεύουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων προκειμένου να μοιραστούν σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες σε σχέση με τις δυσκολίες των παιδιών τους υπό επιστημονικό συντονισμό. Η ψυχοεκπαίδευση γονέων κρίνεται απαραίτητη σε γονείς βρεφών/νηπίων/παιδιών/εφήβων με κάποια χρόνια διαταραχή ή αναπηρία (π.χ. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος) και στοχεύει στην στήριξη της οικογένειας σε σχέση με:

- τη κατανόηση και την αποδοχή της διάγνωσης
- την κατανόηση των δυνατοτήτων και δυσκολιών του παιδιού και στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης τους με το παιδί
- την ενημέρωση γύρω από κατάλληλες θεραπευτικές παρεμβάσεις που αφορούν στο παιδί τους
- την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνική και μαθησιακή προσαρμογή του παιδιού τους

3. Συνεργασία με τα Σχολικά/ Εκπαιδευτικά Πλαίσια στα οποία φοιτούν

Η συμβουλευτική παιδαγωγών είναι σημαντικό κομμάτι του ψυχολόγου που δουλεύει στην ειδική αγωγή και αποτελεί την τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τον νηπιαγωγό/δάσκαλο/εκπαιδευτικό (ειδικό ή μη) των παιδιών που παρακολουθεί με στόχο

- να ενημερώσει για τις μαθησιακές και ψυχολογικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες του παιδιού και να ενθαρρύνει την προσαρμογή του πλαισίου σε αυτές.
- να στηρίζει και να διευκολύνει το έργο των παιδαγωγών
- να αναδειξεί τις δυνατότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- να προωθήσει την αποδοχή της διαφορετικότητας και τις αρχές της ένταξης τόσο στο παιδαγωγικό προσωπικό όσο και στους υπόλοιπους μαθητές του σχολικού πλαισίου

Όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω, η συμβολή του ψυχολόγου στις ζωές τους είναι πραγματική ανάγκη για την προάσπιση της ψυχικής τους υγείας, της εκπαιδευτικής τους επένδυσης και εξέλιξης και την καταπολέμηση της περιθωριοποίησης τους. Τα παιδιά που χρήζουν Ειδικής Αγωγής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών τους αντιμετωπίζουν πληθώρα συναισθηματικών αλλά και κοινωνικών δυσκολιών οι οποίες επηρεάζουν βαθύτατα και καθημερινά την ποιότητα ζωής τους.

Η κρατική υποστήριξη για την παροχή ψυχολογικής φροντίδας στα παιδιά αυτά και τις οικογένειές τους είναι απαραίτητη, όχι μόνο για να λάβουν τις ανάλογες θεραπευτικές παρεμβάσεις και να ενδυναμωθούν, αλλά και να μπορέσουν μέσω αυτών να ενταχθούν στην κοινωνία ως ισότιμα μέλη (Πρωτοβουλία Ψυχολόγων Εργαζόμενων στην Ειδική Αγωγή και την Ψυχική Υγεία, 2016)

6.5 ΣΧΟΛΕΙΑ ΦΙΛΙΚΑ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Τα τελευταία χρόνια δίνεται μεγάλη σημασία στον τρόπο με τον οποίο ολόκληρη η σχολική κοινότητα θα υποστηρίξει τους μαθητές με δυσκολίες. Τα Φιλικά προς τη Δυσλεξία Σχολεία αποτελούν μια πρόταση της Βρετανικής Εταιρίας Δυσλεξίας που ακολουθεί αυτή την προσέγγιση (Achieving Dyslexia Friendly Schools Resource Pack) (BDA, 2005). Το σχετικό υλικό το οποίο έχει διανεμηθεί σε όλα τα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας, περιγράφει αναλυτικά κριτήρια-δείκτες βάσει των οποίων θα εφαρμοστούν και θα αξιολογηθούν αποτελεσματικές πρακτικές μέσα στην τάξη για τους μαθητές με δυσλεξία στο πλαίσιο της πρωτογενούς πρόληψης. Τα κριτήρια κινούνται σε τέσσερις άξονες, στους οποίους περιγράφονται αναλυτικά οι ενδεδειγμένες πρακτικές: α) διεύθυνση- ηγεσία του σχολείου, β) διδασκαλία και

μάθηση γ) σχολικό κλίμα και δ) συνεργασία με γονείς και ειδικούς. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στα φιλικά σχολεία:

- Υπάρχει δυνατότητα για έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών
- Εφαρμόζονται ευέλικτοι τρόποι αξιολόγησης και παρέμβασης
- Εφαρμόζεται συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση της επίδοσης
- Έχει προηγηθεί επιμόρφωση μελών του διδακτικού προσωπικού στις μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία λειτουργούν ως φορείς γνώσης για όλο το σχολείο
- Αναγνωρίζονται οι ατομικές διαφορές των μαθητών
- Εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία για όλους τους μαθητές στη κανονική τάξη με ή χωρίς δυσκολίες στη μάθηση.

Η εφαρμογή τέτοιων πρακτικών αναμένεται να επιφέρει οφέλη στη μαθησιακή και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών καθώς στο σχολείο καλλιεργείται θετικό κλίμα και ενισχύονται οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης. Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι τα φιλικά προς τη δυσλεξία σχολεία να γίνουν αποτελεσματικά σχολεία για όλους τους μαθητές με ή χωρίς δυσκολίες. Αυτή η προοπτική είναι σύστοιχη με τις σύγχρονες προσεγγίσεις που επικρατούν στον χώρο της σχολικής ψυχολογίας, σύμφωνα με τις οποίες το σχολείο πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως πλαίσιο που προάγει όχι μόνο τη μάθηση αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών. Σήμερα γίνεται πλέον λόγος για «ένα διαφορετικό σχολείο, το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει» (schools as caring communities) (Πολυχρόνη και συνεργάτες, 2006). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται κατεξοχήν στις έννοιες της κοινότητας και της φροντίδας. Το σχολείο δεν στοχεύει μόνο στη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αλλά νοιάζεται για τα παιδιά και τα στηρίζει με ποικίλους τρόπους και σε διάφορες περιστάσεις ή χρονικές στιγμές

Οι εξελίξεις σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και η διεύρυνση των παρεχόμενων συμβουλευτικών- ψυχολογικών υπηρεσιών στο χώρο του σχολείου μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός διαφορετικού σχολείου και να στηρίξουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του, και κυρίως στη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του, μέσα από σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και μεθόδους συμβουλευτικής, όπως η διαλεκτική ψυχολογική συμβουλευτική. Ταυτόχρονα, επιβάλλεται να τονιστεί η αναγκαιότητα των προγραμμάτων πρόληψης και

παρέμβασης για τις μαθησιακές δυσκολίες που βασίζονται σε επιστημονική μεθοδολογία και εμπειρική έρευνα, ώστε να είναι αποτελεσματικά και να καθιστούν δυνατή τη σύνδεση της θεωρίας και της έρευνας με την παρέμβαση και την επαγγελματική πρακτική (Πολυχρόνη και συνεργάτες, 2006).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα αρκετά φανερό στην ελληνική κοινωνία, το οποίο ταλανίζει ένα μεγάλο μέρος μαθητών στη σχολική τους πορεία. Παρόλα αυτά, τα επιστημονικά δεδομένα υπόσχονται ένα καλύτερο μέλλον αφού εμφανίζονται και μελετώνται όλο και περισσότερες μέθοδοι παρέμβασης και βελτίωσης των μαθητών αυτών.

Παρόλο που τα αίτια των προβλημάτων αυτών δεν είναι οργανικά και η νοημοσύνη είναι σε φυσιολογικά επίπεδα, δεν έχει βρεθεί ακόμα το μοναδικό αίτιο που προκαλεί τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία. Ίσως για το λόγο αυτό να μην έχει βρεθεί και ένας μοναδικός τρόπος παρέμβασης, αλλά διαφορετικοί για κάθε μαθητή και για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Η πτυχιακή αυτή εργασία, αποτελεί μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, μια προσπάθεια μελέτης του θέματος μέσω των ερευνών που έχουν γίνει και των επιστημονικών δεδομένων που έχουν καταγραφεί από το 2000 και μετά. Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας μελετάται ήδη από πολλές δεκαετίες αλλά εμείς εστίασαμε το ενδιαφέρον μας σε όσο πιο πρόσφατα δεδομένα γινόταν για να έχουν οι αναγνώστες μια όσο το δυνατόν πιο πρόσφατη γνώση για το θέμα αυτό. Έγινε, αρχικά, μια ιστορική αναδρομή για το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών και για τους διάφορους ορισμούς που έχουν προταθεί και στη συνέχεια αναλύθηκαν τα πιθανά αίτια αυτών και τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα άτομα αυτά. Έπειτα, έγινε η εισαγωγή στο θέμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, στις οποίες ανήκει η δυσλεξία, αναφέρθηκαν οι τύποι αυτών και αναλύθηκαν τα πιθανά αίτια της δυσλεξίας ενώ παρουσιάστηκαν και τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών. Τέλος, αναλύθηκε ο τρόπος αξιολόγησης και παρέμβασης των μαθησιακών δυσκολιών και κατ' επέκταση της δυσλεξίας, αφού η δυσλεξία ανήκει στις μαθησιακές δυσκολίες.

Η προσπάθεια αυτή, σίγουρα έχει και κάποιους περιορισμούς, αφού ποτέ δεν είναι δυνατόν να μελετηθεί ολόκληρη η βιβλιογραφία που υπάρχει για ένα θέμα και αφού η ελληνική βιβλιογραφία υστερεί σε σχέση με την ξενόγλωσση, όπως γίνεται σχεδόν για οποιοδήποτε θέμα γίνεται η προσπάθεια να μελετηθεί. Ωστόσο, είναι ένα σύγγραμμα, με το οποίο ο αναγνώστης μπορεί να εισαχθεί στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών και να αποκτήσει μια σφαιρική άποψη για το θέμα αυτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Abeare, C. A., & Whitman, R. D. (2009). A case of developmental deep dyslexia: What's left is right. *Neurocase*, 15(5), 427-435.
2. Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
3. Bateman, B. (1965). An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders. *Learning disorders*, 1, 219-239.
4. Beaton, A. (2004). *Dyslexia, reading and the brain: A sourcebook of psychological and biological research*. Psychology press.
5. Bellocchi, S., Muneaux, M., Bastien-Toniazzo, M., & Ducrot, S. (2013). I can read it in your eyes: What eye movements tell us about visuo-attentional processes in developmental dyslexia. *Research in developmental disabilities*, 34(1), 452-460.
6. Blakemore, S. J., & Frith, C. (2005). The role of motor contagion in the prediction of action. *Neuropsychologia*, 43(2), 260-267.
7. Bosse, M. L., Tainturier, M. J., & Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: The visual attention span deficit hypothesis. *Cognition*, 104(2), 198-230.
8. Brady, S. A. (1997). Ability to Encode Phonological Representations: An Underlying Difficulty of Poor Readers. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*, 21.
9. Brooks, R. B., Sideridis, G. D., & Citro, T. A. (2005). Creating a positive climate for students with learning disabilities: The power of mindsets. *Research to practice: Effective interventions in learning disabilities*, 1-20.
10. Burns, M. K., VanDerHeyden, A. M., & Boice, C. H. (2008). Best practices in intensive academic interventions. *Best practices in school psychology V*, 1151-1162.
11. Calhoun, S. L., & Mayes, S. D. (2005). Processing speed in children with clinical disorders. *Psychology in the Schools*, 42(4), 333-343.
12. Caravolas, M. (2005). The nature and causes of Dyslexia in different languages.
13. Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of educational psychology*, 71(1), 15-41.

14. Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 35*(5), 386-406.
15. Denckla, M. B., & Cutting, L. E. (1999). History and significance of rapid automatized naming. *Annals of Dyslexia, 29*-42.
16. Ekinçi, Ö., Çelik, T., Ünal, Ş., & Özer, C. (2012). Psychiatric Problems in Children and Adolescents with Sickle Cell Disease, Based on Parent and Teacher Reports. *Turkish Journal of Hematology, 29*(3), 259.
17. Elliott, J. (2015). The Dyslexia Debate: Actions, reactions, and over-reactions. *Psychology of Education Review, 39*(1), 6-16.
18. Farquharson, K., Centanni, T. M., Franzluebbbers, C. E., Hogan, T. P., Horner, S., & Orlandi Cunha, V. L. (2014). Phonological and lexical influences on phonological awareness in children with specific language impairment and dyslexia. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-8.
19. Fidalgo, R., Torrance, M., Arias-Gundín, O., & Martínez-Cocó, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties. *Psicothema, 26*(4), 442-448.
20. Finlayson, J., & Darbyshire, C. (2015). What students, carers and children can learn from family placements: Janet Finlayson and Chris Darbyshire review the experiences of learning disability nursing students placed with the families of service users. *Learning Disability Practice, 18*(4), 19-26.
21. Folegatti, A., Pia, L., Berti, A., & Cubelli, R. (2015). Stress Assignment Errors in Surface Dyslexia: Evidence from Two Italian Patients with a Selective Deficit of the Orthographic Input Lexicon. *Behavioural neurology, 2015*.
22. Francks, C., MacPhie, I. L., & Monaco, A. P. (2002). The genetic basis of dyslexia. *The Lancet Neurology, 1*(8), 483-490.
23. Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(2), 203-213.
24. Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2004). Working memory and classroom learning. *Dyslexia Review, 15*, 4-9.
25. Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 566.

26. Germanò, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental neuropsychology*, 35(5), 475-493.
27. Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79(3), 1202-1242.
28. Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
29. Gillum, J. (2012). Dyscalculia: Issues for practice in educational psychology. *Educational Psychology in Practice*, 28(3), 287-297.
30. Goulandris, N. E. (2003). *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons*. Whurr Publishers.
31. Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students.
32. Gresham, F. M. (2009). Evolution of the treatment integrity concept: Current status and future directions. *School Psychology Review*, 38(4), 533-541.
33. Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic assessment and response to intervention two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 111-132.
34. Haager, D., & Vaughn, S. (2013). The common core state standards and reading: Interpretations and implications for elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 5-16.
35. Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. In *BJEP Monograph Series II, Number 6-Teaching and Learning Writing* (Vol. 113, No. 135, pp. 113-135). British Psychological Society.
36. Hatcher, P. J. (2000). Sound links in reading and spelling with discrepancy-defined dyslexics and children with moderate learning difficulties. *Reading and writing*, 13(3), 257-272.
37. Hatcher, P. J., Hulme, C., Miles, J. N., Carroll, J. M., Hatcher, J., Gibbs, S., ... & Snowling, M. J. (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading- delay: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 820-827.
38. Hawelka, S., & Wimmer, H. (2008). Visual target detection is not impaired in dyslexic readers. *Vision Research*, 48(6), 850-852.

39. Θεοχαρίδου, Σ., Μακρής, Π., Τζούλης, Χ., Μπαξεβανίδης, Κ. (2007). «Αναγνωστική δυσλεξία – αντιμετώπιση με υποστηρικτική τεχνολογία (περίπτωση παιδιού με αναγνωστική δυσλεξία)», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Α. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 531-239.
40. Impecoven-Lind, L. S., & Foegen, A. (2010). Teaching algebra to students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 46(1), 31-37.
41. Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
42. Kambanaros, M., & Weekes, B. S. (2013). Phonological dysgraphia in bilingual aphasia: Evidence from a case study of Greek and English. *Aphasiology*, 27(1), 59-79.
43. Καρπαθίου, Χ. Ε. (2008). *Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου Δυσλεξίας. Για Εκπαιδευτικούς & Γονείς*. Αθήνα: Ι. Καραμέτος.
44. Κασσέρης, Χ. (2002). *Η δυσλεξία. Θεωρητική προσέγγιση. Παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
45. Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of learning disabilities*, 33(3), 239-256.
46. Kirk, S.A. (1972). *Educating exceptional children*. Houghton-Mifflin, Boston.
47. Kispal, A. (2008). Effective teaching of inference skills for reading: Literature review.
48. Kohli, N., Sullivan, A. L., Sadeh, S., & Zopluoglu, C. (2015). Longitudinal mathematics development of students with learning disabilities and students without disabilities: A comparison of linear, quadratic, and piecewise linear mixed effects models. *Journal of school psychology*, 53(2), 105-120.
49. Kucian, K., & von Aster, M. (2015). Developmental dyscalculia. *European journal of pediatrics*, 174(1), 1-13.
50. Kumar, V. P., & Humphreys, G. W. (2008). The role of semantic knowledge in relearning spellings: Evidence from deep dysgraphia. *Aphasiology*, 22(5), 489-504.
51. Lupuleac, V. (2014). Physical education for the correction of dysgraphia in primary school pupils. *Palestrica of the Third Millennium Civilization & Sport*, 15(2).
52. Manfred, A., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., & Everson, M. (2015). The Effects of a Modified Cover, Copy, Compare on Spelling Tests and in Written Compositions for Three Students with Specific Learning Disabilities. *Educational Research Quarterly*, 38(3), 3.

53. Martin, G. N. (2011). Νευροψυχολογία. Εγκέφαλος και Συμπεριφορά. (Ι. Σαββίδου Μτρφ.). Στο Χ. Τσορπατζούδης (Επιμ.). (3η εκδ.). Αθήνα: Έλλην.
54. McCallum, R. S., Bell, S. M., Wood, M. S., Below, J. L., Choate, S. M., & McCane, S. J. (2006). What is the role of working memory in reading relative to the big three processing variables (orthography, phonology, and rapid naming)?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(3), 243-259.
55. McNamara, J. K., & Wong, B. (2003). Memory for everyday information in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 394-406.
56. Μιχελουγιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. 2η έκδοση. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ
57. Moore-Brown, B., Huerta, M., Uranga-Hernandez, Y., & Peña, E. D. (2006). Using dynamic assessment to evaluate children with suspected learning disabilities. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 209-217.
58. Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
59. Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Αθ. (Επιμ.) (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
60. Nakano, S., & Watkins, M. W. (2013). Factor structure of the wechsler intelligence scales for children—fourth edition among referred native american students. *Psychology in the Schools*, 50(10), 957-968.
61. National Joint Committee on Learning Disabilities. (1987). *Learning disabilities and the preschool child*. *Asha*, 29, 35-38.
62. Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental psychology*, 33(4), 637.
63. Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
64. Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Πεδίο: Αθήνα.
65. Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ. (2007). «Η ελληνική πραγματικότητα», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 53-56.

66. Papanicolaou, A. C., Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Francis, D., ... & Davis, R. N. (2003). Brain mechanisms for reading in children with and without dyslexia: A review of studies of normal development and plasticity. *Developmental Neuropsychology*, 24(2-3), 593-612.
67. Paulesu, E., Démonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., ... & Frith, U. (2001). Dyslexia: cultural diversity and biological unity. *Science*, 291(5511), 2165-2167.
68. Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
69. Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., (2006) *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
70. Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή Α., Δημάκος Γ., Μαριδάκη - Κασσωτάκη Α., Ματσόπουλος Α., Μόττη - Στεφανίδη Φ., Μπίμπου - Νάκου Ι, Νικολόπουλος Δ., Ράλλη Α., Στογιαννίδου Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
71. Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα.
72. Πρωτοβουλία Ψυχολόγων Εργαζόμενων στην Ειδική Αγωγή και την Ψυχική Υγεία. (2016). «Ο ρόλος του ψυχολόγου στην ειδική αγωγή είναι πολύπλευρος τόσο λόγω της ψυχοσυναισθηματικής υποστήριξης που παρέχει, όσο και των εξειδικευμένων γνώσεων που έχει αναφορικά με την ανάπτυξη των παιδιών.» (Ανακτήθηκε: 16-6-2017 από <https://www.psychologynow.gr/psychic-health/psychopathology/3098-o-rolos-tou-psixologou-stin-eidiki-agogi.html>)
73. Ramus, F., & Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit?. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 129-141.
74. RAND Reading Study Group. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.
75. Rapp, D. N., Broek, P. V. D., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 289-312.
76. Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522.
77. Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. John Wiley & Sons.
78. Rose, J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: an independent report.

79. Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2009). Adolescents with learning disabilities as writers: Are we selling them short?. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(2), 81-92.
80. Simoës-Perlant, A., Thibault, M. P., Lanchantin, T., Combes, C., Volckaert-Legrier, O., & Largy, P. (2012). How adolescents with dyslexia dysorthographia use texting. *Written Language & Literacy, 15*(1), 65-79.
81. Singleton, C. (2009). Intervention for Dyslexia. *Bracknell: The Dyslexia-SpLD Trust*.
82. Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry, 57*(11), 1301-1309.
83. Snowling, M., Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(5), 587-600.
84. Snowling, M. J., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow- up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(6), 609-618.
85. Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
86. Σύλλογος Λογοπαθολόγων Λογοθεραπευτών Ελλάδας. «Δυσλεξία και ο ρόλος του λογοθεραπευτή» (Ανακτήθηκε: 16-6-2017 από <http://www.babyzone.gr/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%AF/%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BF-%CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B1%CF%80%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%AE>)
87. Swanson, H. L., Cooney, J. B., & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory. Στο BYL Wong (ed.) *Learning about learning disabilities* (σελ. 41–92).
88. Swanson, H. L., & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. *Issues in Education, 7*(1).
89. Tajik, S., Adel Ghahraman, M., Tahaie, A. A., Hajiabolhassan, F., Jalilvand Karimi, L., & Jalaie, S. (2012). Deficit of auditory temporal processing in children with dyslexia-dysgraphia. *Bimonthly Audiology-Tehran University of Medical Sciences, 21*(4), 76-83.
90. Tallal, P. (1980). Language and reading: Some perceptual prerequisites. *Bulletin of the Orton Society, 30*(1), 170-178.

91. Tallal, P. (2000). The science of literacy: From the laboratory to the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97(6), 2402-2404.
92. Taur, S., Karande, S., Saxena, A. A., Gogtay, N. J., & Thatte, U. M. (2014). Use of computerized tests to evaluate psychomotor performance in children with specific learning disabilities in comparison to normal children. *Indian Journal of Medical Research*, 140(5), 644.
93. Topping, K. J., & Lindsay, G. A. (1992). Paired reading: a review of the literature. *Research papers in education*, 7(3), 199-246.
94. Torgesen, J. K. (2009). The Response to Intervention Instructional Model: Some Outcomes From a Large- Scale Implementation in Reading First Schools. *Child Development Perspectives*, 3(1), 38-40.
95. Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities*, 34(1), 33-58.
96. Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 579.
97. Torgerson, C., Brooks, G., & Hall, J. (2006). *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling*. Nottingham: DfES Publications.
98. Trabasso, T., & Bouchard, E. D. W. A. R. D. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 176-200.
99. Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία*.
100. Tsesmeli, S. N., & Seymour, P. H. (2009). The effects of training of morphological structure on spelling derived words by dyslexic adolescents. *British Journal of Psychology*, 100(3), 565-592.
101. Τσιώλης, Σ. (2007). «Η συμβολή του Κ. Καλαντζή στη διαμόρφωση των απόψεων για τη δυσλεξία στην Ελλάδα», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ.

- (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 98-111.
102. Φλωράτου, Μ.Μ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία*. 9η έκδοση. Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
103. Van Hoorn, J. F., Maathuis, C. G., & Hadders- Algra, M. (2013). Neural correlates of paediatric dysgraphia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(s4), 65-68.
104. Vaughn, S., Sinagub, J., & Kim, A. H. (2004). Social competence/social skills of students with learning disabilities: Interventions and issues. *Learning about learning disabilities*, 341-373.
105. Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.
106. Vermeer, H. J., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of educational psychology*, 92(2), 308.
107. Vicario, C. M., Rappo, G., Pepi, A., Pavan, A., & Martino, D. (2012). Temporal abnormalities in children with developmental dyscalculia. *Developmental neuropsychology*, 37(7), 636-652.
108. Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). Using the Expressive Writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 175-183.
109. Wanzek, J., & Kent, S. C. (2012). Reading interventions for students with learning disabilities in the upper elementary grades. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 10(1), 5-16.
110. Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*, 36(4), 541.
111. Wanzek, J., Vaughn, S., Wexler, J., Swanson, E. A., Edmonds, M., & Kim, A. H. (2006). A synthesis of spelling and reading interventions and their effects on the spelling outcomes of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 528-543.
112. Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence- Based Strategies for Improving the Reading Comprehension of Secondary Students: Implications for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79-89.

113. Wennås Brante, E. (2013). 'I don't know what it is to be able to read': how students with dyslexia experience their reading impairment. *Support for learning*, 28(2), 79-86.
114. Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of educational psychology*, 91(3), 415.
115. Wolf, M., Bowers, P. G., & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading A conceptual review. *Journal of learning disabilities*, 33(4), 387-407.
116. Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific studies of reading*, 5(3), 211-239.
117. Wybrow, D. P., & Hanley, J. R. (2015). Surface developmental dyslexia is as prevalent as phonological dyslexia when appropriate control groups are employed. *Cognitive neuropsychology*, 32(1), 1-13.
118. Χριστοδουλίδου - Κασάπη, Μ. (2011) «Μαθησιακές δυσκολίες. Ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού στην Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.» (Ανακτήθηκε: 16-6-2017 από: <http://www.paidiatros.com/children/Role-special-educators/>)
119. Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2(1), 33-45.
120. Ziegler, J. C., Pech-Georgel, C., Dufau, S., & Grainger, J. (2010). Rapid processing of letters, digits and symbols: what purely visual-attentional deficit in developmental dyslexia?. *Developmental science*, 13(4).
121. Zoubinetzky, R., Bielle, F., & Valdois, S. (2014). New insights on developmental dyslexia subtypes: heterogeneity of mixed reading profiles. *PloS one*, 9(6), e99337.
122. <https://www.plasisworld.gr/logotherapieia.php?timicat1=66030&timicat2=66756&timicat3=0&timicat4=0&timicat5=0&timicat6=0&timicat7=0#.WUOu6mjyiM9>
123. http://www.enlogo.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=22:mathisiales-dyskolies-parevasi&catid=9:articles&Itemid=105