

**ΤΕΙ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**“Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ  
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΒΕΛΤΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ”**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:**

**ΜΑΚΡΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ:**

**ΤΣΟΚΑ ΔΕΣΠΟΙΝΑ**

**A.M 2012109**

**ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2016**

## Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....σελ. 4

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες: εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων.....σελ. 7

1.2 Τύποι μαθησιακών δυσκολιών .....σελ.10

1.3 Αίτια εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών .....σελ. 11

1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες .....σελ. 16

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες .....σελ.20

2.2 Η διαφοροποιημένη και η εξατομικευμένη διδασκαλία ως διδακτική προσέγγιση των παιδιών με Μ.Δ. ....σελ.22

2.3 Ο ρόλος του λογοπεδικού στην αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες .....σελ.24

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

3.1 Θεσμικό πλαίσιο για την ανίχνευση και αντιμετώπιση των Μ.Δ. στην Ελλάδα.....σελ. 28

3.2 Αξιολόγηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....σελ. 30

3.2.1 Διαφορική αξιολόγηση των μαθητών .....σελ.30

3.2.2 Παιδαγωγική αξιολόγηση .....σελ.32

3.3	Η σημασία της αυτοαξιολόγησης στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ.36
3.4	Η Λογοθεραπευτική αξιολόγηση .....σελ.46
	<b>Επίλογος</b> .....σελ.51
	<b>Βιβλιογραφικές αναφορές</b> .....σελ. 52

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επικοινωνία είναι μια από τις δυνατότητες του Λόγου. Ο εσωτερικός λόγος εκφράζεται μέσα από ένα καθορισμένο σύστημα: τη Γλώσσα. Στη λεκτική μορφή επικοινωνίας έχουμε συνήθως τα ακουστικά σύμβολα (ομιλία) και τα οπτικά (γραφή). Έτσι, η λεκτική μορφή έκφρασης του Λόγου σχηματικά περιλαμβάνει την ομιλία, τη φωνή, την ανάγνωση και τη γραφή, ενώ η μη λεκτική μορφή έκφρασης του Λόγου περιλαμβάνει τη γλώσσα των νοημάτων, των σημάτων, τη σωματική έκφραση, διάφορους κώδικες κ.α. Η γλώσσα αποτελεί μια ταξινομική αρχή και κώδικας επικοινωνίας, ένα σύστημα που αποτελείται από καθιερωμένα και συμβατικά σύμβολα, συγκεκριμένα για κάθε γεωγραφική περιοχή ή κοινωνική ομάδα ανθρώπων. Περιέχει νόμους και κανόνες στους οποίους πρέπει να υπακούμε, αν θέλουμε να επικοινωνούμε με αυτόν τον κώδικα. Η ομιλία είναι η φωνητική εκφορά του λόγου που αποτελείται από σταθερά μοντέλα άρθρωσης. Όταν αυτή η αλυσίδα των προφερόμενων φθόγγων έχει και καθιερωμένο συμβολικό νόημα συνιστά τον προφορικό λόγο.

Η εξέλιξη της ομιλίας αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους τομείς στην ανάπτυξη του παιδιού, όχι μόνο γιατί η απόκτηση της ικανότητας του λόγου είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιεί τον άνθρωπο από τα ζώα, αλλά και γιατί υπάρχει μια έμφυτη συσχέτιση ανάμεσα στην εξέλιξη του λόγου και της ομιλίας και της σκέψης. Με το λόγο, το παιδί αποκτά την ικανότητα να επικοινωνεί με άλλα άτομα, να εκφράζει τα συναισθήματά του, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του, να εξωτερικεύει τη φαντασία του και να γνωρίζει τον εαυτό του. Η επικοινωνία με το περιβάλλον του ξεκινά αρκετά περιορισμένα, από την οικογένειά του. Αργότερα, το νηπιαγωγείο και, μετά, το σχολείο είναι το ένα μετά το άλλο οι κοινωνικοί κύκλοι μέσα στους οποίους ο λόγος γίνεται όλο και περισσότερο το απαραίτητο όργανο για τις κοινωνικές συναλλαγές. Στην ανάπτυξη της ομιλίας δρουν δυο σημαντικοί παράγοντες: η νοημοσύνη και το οικογενειακό περιβάλλον. Καθυστέρηση, στάση ή οπισθοδρόμηση της ομιλίας μπορούν να προέλθουν από ψυχικά τραύματα ή περιβαλλοντικά αίτια. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι οι διαταραχές του λόγου είναι ασθένεια και σαν τέτοια τη συναντάμε και σε παιδιά με νοητική

καθυστέρηση, και σε φυσιολογικά παιδιά αλλά και σε παιδιά με υψηλή νοημοσύνη. Έτσι μια διαταραχή του λόγου μπορεί να χαρακτηριστεί αφενός ως οργανική διαταραχή του λόγου (όταν οφείλεται σε βλάβες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, σε ατέλειες των αισθητηρίων οργάνων – ακοή, όραση, ή σε ασθένειες, παραμορφώσεις και παραλύσεις των οργάνων εξωτερίκευσης του λόγου) και αφετέρου ως ψυχογενής διαταραχή του λόγου, όπου πρόκειται για μια αμυντική αντίδραση του ατόμου, δηλαδή, μια απάντηση σε ασυνήθιστους ψυχικούς ερεθισμούς μέσα και έξω από τον άνθρωπο. Ψυχική πίεση, αίσθημα κατωτερότητας, εσωτερικές συγκρούσεις, φόβοι, αγωνίες, μίμηση ή ακόμα και σκόπιμη και συνειδητή προσποίηση.

Οι διάφορες διαταραχές που έχουν σχέση με την ομιλία και το λόγο, δηλαδή, δυο από τις πλέον πολύπλοκες και εξελισσόμενες πλευρές της εγκεφαλικής λειτουργίας, καθώς και διάφορα επικοινωνιακά προβλήματα τα οποία προέρχονται από τις διαταραχές της ακουστικής, οπτικής και γνωστικής – συμπεριλαμβανομένης και της μάθησης, ανιχνεύονται, ερμηνεύονται και αντιμετωπίζονται από διάφορες σκοπιές και από διάφορους επιστήμονες όπως ιατρούς, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, λογοπεδικούς κ.α.

Η ολοένα και αυξανόμενη παρουσία των μαθητών με ποικίλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύγχρονο σχολείο γεννά την ανάγκη υιοθέτησης νέων πρακτικών μέσα από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων περιβαλλόντων μάθησης, εκπαιδευτικού υλικού και εξειδικευμένων επιστημόνων. Οι ανισότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έντονες και για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων πρόσβασης στη γνώση που θα καλύπτει τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε παιδιού σε μια προσπάθεια άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προέρχονται από μια σύνθετη και μακρόχρονη διαδικασία. Οι διδακτικές παρεμβάσεις σε αυτούς τους μαθητές έχουν στόχο αφενός να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν ικανότητες που συνδέονται με τη σχολική μάθηση και αφετέρου να απαλύνουν ή να ουδετεροποιήσουν τις συναισθηματικές δυσκολίες που το συνοδεύουν. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι εξάλλου κοινό και ανήκει δικαιωματικά και αναφαίρετα σε όλους. Συνεπώς, οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μαθησιακού τύπου, ή έχουν ειδικές ανάγκες, δεν θα πρέπει να αποκλείονται ή να εμποδίζονται από την εκπαιδευτική πρακτική.

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε γενικά τις παραμέτρους εμφάνισης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών και ειδικότερα την αξία της αυτοαξιολόγησης προς την κατεύθυνση της βελτίωσης και ανάπτυξης γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αφού πρώτα διαφοροποιήσουμε την διαφορική από την εκπαιδευτική αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, θα προσπαθήσουμε να αναζητήσουμε τις πτυχές της αυτοαξιολόγησης που βοηθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες αυτές, χωρίς να βρίσκονται στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εργασία χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «μαθησιακές δυσκολίες», αναζητούνται τα αίτια εμφάνισής τους καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξή τους, αναφέρονται οι τύποι μαθησιακών δυσκολιών καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που τις παρουσιάζουν. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο για την ανίχνευση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στη χώρα μας, αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, του ειδικού εκπαιδευτικού και του Λογοπεδικού για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, και αναπτύσσεται το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση περιπτώσεων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στις αρχές της διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας, που θεωρούνται κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις για τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η αξία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, τονίζεται η σημασία της αυτοαξιολόγησης, αναζητούνται οι τεχνικές για τη βελτιστοποίηση της αυτοαξιολόγησης καθώς επίσης και ο ρόλος του Λογοπεδικού στη διαδικασία αυτή.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

### **1.1 Μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες: εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων**

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται σε μια κατηγορία δυσκολιών του ατόμου σύμφωνα με την οποία, κάποιος δυσκολεύεται στο να μάθει με τον συνηθισμένο τρόπο. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια πως αυτή η διαφορετικότητα συνιστά αδυναμία ανάπτυξης της γνωστικής και μαθησιακής ικανότητας. Παρόλο που οι όροι «μαθησιακές δυσκολίες» (learning difficulty), «μαθησιακή αναπηρία» (learning disability) και «μαθησιακή διαταραχή» (learning disorder), χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, καθώς μοιάζουν πολύ μεταξύ τους, παρουσιάζουν όμως σημαντικές διαφορές. Η μαθησιακή διαταραχή αφορά σε μια κατηγορία διαταραχών που χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή ανάπτυξη κάποιων γλωσσικών ικανοτήτων, κυρίως σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Η μαθησιακή αναπηρία συνιστά κλινική διάγνωση, δηλαδή, το άτομο έχει κάποια κλινικά χαρακτηριστικά τα οποία ελέγχονται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων από ειδικούς. Οι δυο αυτοί όροι διαφέρουν σημαντικά όσον αφορά το βαθμό και τη συχνότητα εμφάνισης των χαρακτηριστικών αυτών και κατά συνέπεια είναι δυνατό να συγχέονται. Από την άλλη μεριά, οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε μια κατηγορία διαταραχών που σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο για την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, την κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου καθώς επίσης και τις μαθηματικές δεξιότητες και τη μαθηματική λογική. Αυτού του είδους οι δυσκολίες οφείλονται κυρίως σε βιολογικούς – οργανικούς παράγοντες που εντοπίζονται στη λειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Βλάχος, 2010). Πλήθος ερευνών, όπως αναφέρεται τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει ασχοληθεί με τη μελέτη της αποσαφήνισης των όρων, τα αίτια, τους παράγοντες αλλά και τις επιπτώσεις των δυσκολιών αυτών.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχει μια πληθώρα από ορισμούς για τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες». Η Bateman (1965), δίνοντας έναν από τους πρώτους ορισμούς, αναφέρει πως οι μαθησιακές δυσκολίες πιθανότατα οφείλονται σε βλάβες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και δεν συνδέονται άμεσα με την νοητική υστέρηση, βλάβες στα αισθητηριακά όργανα ή εξωτερικούς παράγοντες. Επιπλέον υποστηρίζει πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται με απόκλιση ανάμεσα στο νοητικό τους επίπεδο και στην επίδοσή τους.

Ο Kirk (1961) συμφωνεί με την Bateman στο ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική υστέρηση, βλάβες σε αισθητηριακά όργανα ή συναισθηματικές διαταραχές και αφορούν δυσκολίες των παιδιών κυρίως στον γραπτό ή/και προφορικό λόγο. Ταξινόμησε δε τις μαθησιακές δυσκολίες σε κατηγορίες: Δυσλεξία, Δυσφασία και Δυσαριθμησία. Ο ίδιος, λίγο αργότερα (1972), συμπληρώνει πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, εφόσον παρακολουθήσουν κατάλληλα διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να παρουσιάσουν σταθερότητα ως προς τις επιδόσεις τους, καλύπτοντας παράλληλα τις μαθησιακές τους ανάγκες.

Οι Kaplan & Sadock (1985) υποστήριξαν πως οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε μια διαταραχή της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου η οποία παρουσιάζεται κυρίως στα σχολικά χρόνια, και εκδηλώνεται ως δυσκολία στην ανάγνωση, το γραπτό λόγο, τη λογική και τα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτες εκδηλώσεις αυτής της διαταραχής συμβαίνουν στην προσχολική ηλικία, συνήθως στον λόγο. Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε στις ΗΠΑ για να περιγράψει τις δυσκολίες των ατόμων στη μάθηση, ενώ στην Αγγλία, πιο γενικά, για να περιγράψει ένα συνδυασμό προβλημάτων στη μάθηση, την συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών. Στην πορεία, ο όρος χρησιμοποιήθηκε από τους μεν παιδαγωγούς για να περιγράψει κάθε μορφή χαμηλής σχολικής επίδοσης, αφετέρου δε από τους γιατρούς για να περιγράψει οποιαδήποτε αναπτυξιακή διαταραχή.

Συχνά, το νόημα των όρων μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες συγχέεται, καθιστώντας δύσκολο να ξεχωρίσουμε το περιεχόμενο των επιμέρους όρων. Προκειμένου να διασαφηνιστεί επαρκέστερα το φαινόμενο, θα ήταν χρήσιμο να αντιδιαστείλουμε τους όρους. Ο όρος μαθησιακά προβλήματα, είναι γενικότερος και περιλαμβάνει κάθε μορφής και είδους ιδιαιτερότητες και προβλήματα, που



παρεμποδίζουν σε σημαντικό βαθμό τις μαθησιακές διαδικασίες όπως νοητική στέρωση, αισθητηριακές διαταραχές (π.χ τυφλότητα, κωφότητα), κινητικά προβλήματα, συναισθηματικές διαταραχές, καθώς και προβλήματα ψυχοπαθολογίας. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες ωστόσο, αναφέρεται σε ένα πλήθος δυσλεξιών οι οποίες συναντώνται, και συμπεριλαμβάνουν όρους όπως προβλήματα στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία), προβλήματα στην ορθογραφία (δυσορθογραφία) καθώς και μια σειρά προβλημάτων στην διδασκαλία των μαθηματικών. Όπως αναφέρει ο Hammil, (1987) Το National Joint Committee on Learning Disabilities <sup>1</sup> αποδίδει την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών με τον εξής ορισμό: *«Μια ετερογενής ομάδα διαταραχών που παρουσιάζεται με σημαντικές δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, στο συλλογισμό και στις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να προκύπτει ως επακόλουθο άλλων αναπηριών (π.χ. αισθητηριακή αναπηρία, νοητική αναπηρία, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή) ή περιβαλλοντικών παραγόντων (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενετικοί παράγοντες) δεν αποτελεί το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών»*

Το εγχειρίδιο DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ορίζει τις ειδικές μαθησιακές διαταραχές ως εξής: *«Η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής, προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση που δεν έχει σαφήνεια, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών. Η ειδική μαθησιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωσθεί μέσω μιας κλινικής επισκόπησης του αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ατόμου, τις αναφορές των βαθμολογιών σε τεστ και τις παρατηρήσεις του δασκάλου, καθώς και με βάση την ανταπόκριση του ατόμου σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις»* (Specific Learning Disorder fact sheet, American Psychiatric Association, 2013). Το DSM-V, στην αναθεωρημένη του έκδοση (2013),

---

<sup>1</sup> <http://www.ldonline.org/about/partners/njclcd>

συμπεριλαμβάνει τον όρο «ειδικές μαθησιακές αναπηρίες» (specific learning disability), ενώ παράλληλα αφαιρέθηκαν οι ειδικοί όροι για τη δυσλεξία (dyslexia), τη δυσαριθμησία (dyscalculia) και δυσγραφία (disorder of written expression), γεγονός που προκάλεσε έντονες αντιδράσεις στη Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας (IDA).

## 1.2 Τύποι μαθησιακών δυσκολιών

Οι Μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε τρεις κύριες κατηγορίες:

### *Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία της Ανάγνωσης ή Δυσλεξία*

Σύμφωνα με τον Siegel (2003), η πιο διαδεδομένη μαθησιακή δυσκολία είναι η δυσλεξία. Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι οι δυσκολίες στην ανάγνωση αλλά και σε βασικές γνωστικές δεξιότητες της μνήμης, της αντίληψης και της γλώσσας (Πολυχρόνη et al, 2006).

### *Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Έκφρασης ή Δυσορθογραφία*

Η Παντελιάδου (2000) υποστηρίζει ότι πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, δηλαδή, πιο συγκεκριμένα, ανεξάρτητα από την ηλικία τους ή το νοητικό τους επίπεδο, παρουσιάζουν αδυναμία κατά τη γραφή. Είναι δυνατό, η δυσορθογραφία να συνυπάρχει με τη δυσλεξία, ωστόσο είναι πιθανό να υφίσταται αυτόνομα, χωρίς ο μαθητής να εμφανίζει δυσκολίες στην ανάγνωση (Snowling, 1997).

### *Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία της Αρίθμησης ή Δυσαριθμησία.*

Αυτή η μαθησιακή δυσκολία αφορά στην δυσκολία ή αδυναμία εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων με δεδομένα την ηλικία του μαθητή, την εκπαίδευση και το νοητικό του επίπεδο (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, οι γλωσσικές εξελικτικές διαταραχές αποτελούν περιγραφικό όρο ενός συνδρόμου που χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση ή παρέκκλιση της ομιλίας και του λόγου στην περίπτωση που δεν υπάρχει νοητική καθυστέρηση. Στην κατηγορία αυτή είναι:

- Η δυσαρθρία, που αφορά σε μερική έλλειψη συντονισμού μεταξύ φώνησης, άρθρωσης και αναπνοής που οφείλεται σε νευρομυικές διαταραχές. Συχνά, ανάλογα με το βαθμό της βλάβης θίγονται οι λειτουργίες της κατάποσης, ρόφησης (θηλασμού) και μάσησης.
- Η δυσγραφία, που αφορά σε μερική απώλεια ή έλλειψη απόκτησης της ικανότητας της γραφής, λόγω διαταραχής στον οπτικο-κινητικό συντονισμό. Το άτομο δεν μπορεί να μεταφέρει το οπτικό ερέθισμα, δηλαδή, τη μορφή του γράμματος στο κινητικό του σύστημα. Επίσης μπορεί να οφείλεται σε συναισθηματικές διαταραχές.
- Η δυσαριθμησία, που αφορά σε μερική ανικανότητα ή απώλεια σύλληψης της έννοιας των αριθμών καθώς και της ανάγνωσης και γραφής τους. Επίσης, ανικανότητα πραγματοποίησης αριθμητικών πράξεων και γενικά μαθηματικών υπολογισμών. Οφείλεται σε ανωριμότητα οργανική ή βλάβη του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.
- Η δυσλεξία, μια διαταραχή που αφορά την εκμάθηση των μηχανισμών της ανάγνωσης και κατ' επέκταση, κατανόησης του γραπτού λόγου, παρά τις νοητικές ικανότητες του ατόμου.
- Η δυσορθογραφία, μια διαταραχή του γραπτού λόγου που αφορά την ορθογραφημένη γραφή στο φωνητικό επίπεδο (διάρθρωση των ήχων μεταξύ τους) καθώς και στο γραμματικό συντακτικό επίπεδο (διάρθρωση των λέξεων μεταξύ τους). Παρατηρείται διαταραχή της φωνητικής ακοής, της οπτικο-ακουστικής μνήμης, καθώς και ελλείψεις στο γλωσσικό τομέα. Αυτές οφείλονται σε διαταραχή των γνωστικών λειτουργιών.

Η δυσλεξία, μαζί με τη δυσορθογραφία και την δυσαριθμησία αποτελούν την κατηγορία των μαθησιακών προβλημάτων. Με βάση τη φύση της αναγνωστικής δυσκολίας διακρίνουμε τη δυσλεξία σε δυο τύπους, την οπτική (αφορά τη δυσκολία οπτικής σύνθεσης και ανάλυσης στο επίπεδο των γραμμάτων και των λέξεων) και την ακουστική (αφορά την έλλειψη ή μειωμένη ικανότητα αναγνώρισης και απομνημόνευσης των φθόγγων κυρίως στη χρονική διαδοχική σειρά έτσι όπως εμφανίζονται μέσα στη λέξη).

Ο Παπαθεμελής (2003) κατηγοριοποιεί ανά τομέα, τις δυσκολίες των παιδιών στα μαθηματικά ως ακολούθως:

*A) Τομέας προμαθηματικών δεξιοτήτων.*

Πρόκειται για τις περιπτώσεις εκείνες όπου ο μαθητής, αντιμετωπίζει δυσκολίες σε δραστηριότητες οι οποίες αφορούν παραμέτρους όπως την δυνατότητα να αντιλαμβάνεται την ποσότητα, να ταξινομεί και να ομαδοποιεί, να διακρίνει τους αριθμούς, να μετρά, να αριθμεί κλπ.

*B) Τομέας καθ' εαυτού αριθμητικών δεξιοτήτων*

Στις εν λόγω περιπτώσεις, ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να αντιστοιχεί τους αριθμούς με τις αντίστοιχες περιπτώσεις που αυτοί εκφράζουν, όπως επίσης και δυσκολίες στο να κατανοεί το σύστημα αρίθμησης, ή την αξία των ψηφίων ενός αριθμού με βάση τη θέση που τα ψηφία αυτά καταλαμβάνουν στον αριθμό.

*Γ) Τομέας εκτέλεσης των τεσσάρων πράξεων.*

Πρόκειται για περιπτώσεις όπου ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να κάνει την αριθμητική πράξη της πρόσθεσης, ενώ σε περιπτώσεις κάθετων πράξεων, συχνά τοποθετεί με λάθος τρόπο τους αριθμούς. Αντίστοιχα, στις πράξεις του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης, ο μαθητής αντιμετωπίζει ιδιαίτερες σημαντικές δυσκολίες, καθώς δεν έχει ευχέρεια εκμάθησης της προπαίδειας.

*Δ) Τομέας επίλυσης προβλημάτων.*

Στις εν λόγω περιπτώσεις, ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στην συνολική κατανόηση του προβλήματος που του ανατίθεται, κι επιπλέον δεν μπορεί να εντοπίσει τις χρήσιμες εκείνες πληροφορίες που δίνονται στο πρόβλημα, προκειμένου να μπορέσει να το λύσει. Μια σημαντική επίσης δυσκολία στον συγκεκριμένο τομέα, είναι ότι ο μαθητής στις περισσότερες των περιπτώσεων, δεν ακολουθεί συγκεκριμένη ακολουθία ενεργειών, αλλά στην εκτέλεση πράξεων επιλέγει κάποια από τα νούμερα τυχαία, χωρίς να μπορεί να αιτιολογήσει την ενέργειά του.

### 1.3 Αίτια εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν βιολογική, κυρίως, αιτιολογία, η οποία είναι ενδογενής στους μαθητές. Παρόλο που δεν έχουν πλήρως αποσαφηνιστεί οι αιτιολογικοί παράγοντες, έχει γίνει σαφές, από τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα, πως οι παράγοντες αυτοί οφείλονται σε δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποκλείεται η δημιουργία μαθησιακών δυσκολιών μετά την είσοδο του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή εξαιτίας της διδασκαλίας, ωστόσο είναι δυνατό περιβαλλοντικοί παράγοντες να επηρεάσουν την ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών (Lyon, Fletcher & Barnes, 2002).

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών είναι οι εγκεφαλικές δυσλειτουργίες (Strauss & Lehtinen, 1947). Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι δεν προκαλούν όλες οι εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, τις μαθησιακές δυσκολίες. Διάφορες μολυσματικές ασθένειες, η λήψη φαρμάκων και τοξικών ουσιών, ο αλκοολισμός της εγκύου αλλά και μεταγενέστεροι παράγοντες όπως, για παράδειγμα, τραύματα στο κεφάλι, μηνιγγίτιδα κλπ μπορούν αφενός να επηρεάσουν αρνητικά την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού αλλά και την γνωστική του ανάπτυξη με αποτέλεσμα να επιφέρουν δυσκολίες στη μάθηση (Mercer & Pullen, 2009).

Η ερευνητική κοινότητα έχει ασχοληθεί με τη μελέτη των επιπτώσεων των γενετικών παραγόντων στην ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών. Μελέτες σε μονοζυγωτικούς διδύμους δείχνουν πως ορισμένες περιπτώσεις το πρόβλημα υπόκειται σε κληρονομικούς παράγοντες (Lenneberg, 1967; Paracchini, Scerri & Monaco, 2007). Σύμφωνα με τους Wadworth & DeFries (2005) εντοπίζονται μαθησιακές δυσκολίες στους μονοζυγωτικούς διδύμους, ενώ η Scarborough (1990) απέδειξε, μετά από μακροχρόνιες έρευνες σε οικογένειες, πως η διαπίστωση μαθησιακών δυσκολιών στα ενήλικα μέλη τους μπορεί να προβλέψει με επιτυχία, σε ποσοστό που ανέρχεται στο 70-80%, την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών στα ανήλικα μέλη τους. Παρόλα αυτά, υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, σε διεθνές επίπεδο, έτσι ώστε να διερευνηθεί η σύνδεση γενετικών παραγόντων με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά την ανάπτυξη των μαθησιακών δυσκολιών, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (οικογένεια, σχολείο κλπ), παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο καθώς καθορίζουν την φυσιολογική ή μη ανάπτυξη του παιδιού από κοινωνική, ψυχολογική και μαθησιακή – γνωστική άποψη. Έτσι, το κακό οικογενειακό περιβάλλον, τραυματικές εμπειρίες στην πρώιμη παιδική ηλικία, η ψυχολογική και σωματική βία των γονέων προς τα παιδιά ή η ανεπαρκής και λανθασμένη διδασκαλία, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη σωστή ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς, και να εντείνουν την ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

Παρόλο που οι παράγοντες που αναφέρονται παραπάνω συνήθως αλληλεπιδρούν και δεν δρουν αυτόνομα, μπορούμε να τους χωρίσουμε σε τέσσερις κύριες κατηγορίες:

*Προδιαθεσικοί – Νευροβιολογικοί παράγοντες:* αφορούν στις λειτουργίες του εγκεφάλου καθώς επίσης τις συνθήκες κύησης και γενικά τα προγεννητικά και μεταγεννητικά γεγονότα, δηλαδή, όλα εκείνα τα συμβάντα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης που μπορεί να επιδρούν αρνητικά στο παιδί, π.χ. ο υποσιτισμός, η λήψη τοξικών ουσιών ή η κατανάλωση αλκοόλ από την έγκυο κλπ. Στους ίδιους παράγοντες συμπεριλαμβάνονται και τα γεγονότα που συμβαίνουν μετά την γέννηση του παιδιού, π.χ. ο πρόωρος τοκετός, το μερικώς ανεπτυγμένο νευρικό σύστημα του νεογνού, διάφορα προβλήματα υγείας κλπ. (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

Σύμφωνα με τον Geschwind (1965), πολλές από τις διαταραχές του λόγου οφείλονται σε «κακή» λειτουργία ή βλάβη στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Ιδιαίτερα η δυσλεξία φαίνεται να σχετίζεται με βλάβη στον αριστερό ινιακό λοβό ή με βλάβη στο μεσολόβιο που ευθύνεται για την καθυστέρηση μετάδοσης της πληροφορίας από το δεξί στο αριστερό ημισφαίριο, που βρίσκονται οι περιοχές του λόγου. Αυτή η συσχέτιση (προβλήματα στον λόγο – βλάβη στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο), παρατηρήθηκε και από άλλους μελετητές, όπως λ.χ. οι Rutter et al (1970) – ο οποίος παρατήρησε προβλήματα στην ανάγνωση σε περιπτώσεις εγκεφαλικής παράλυσης, και ο Orton (1937), που παρατήρησε σύνδεση της αριστεροχειρίας με τις διάφορες μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, ορισμένοι διαπίστωσαν πως η αμφιπλευρίωση παρουσιάζεται πιο συχνά στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Harris, 1957; Hornsby, 1995). Αποτελέσματα άλλων ερευνών απορρίπτουν την υπόθεση για τη σχέση αριστεροχειρίας και εγκεφαλικής λειτουργίας του λόγου (Bishop, 1990).

*Γενετικοί παράγοντες:* Όπως αναφέραμε παραπάνω, από διάφορες μελέτες σε δίδυμα παιδιά προέκυψε πως κληρονομικοί παράγοντες έπαιζαν σημαντικό ρόλο, ενώ σε άλλες μελέτες δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση. Γενικά λοιπόν, δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τον βαθμό που επιδρά η κληρονομικότητα στις μαθησιακές δυσκολίες των ατόμων. Οι τελευταίες μελέτες δείχνουν πως συγκεκριμένα για τη διαταραχή στην ανάγνωση ευθύνονται τα χρωμοσώματα 1, 2, 6, 15, 18 και πως υπάρχει συσχέτιση του φύλου με τις μαθησιακές δυσκολίες (τα αγόρια επικρατούν σε σχέση με τα κορίτσια σε αναλογία 4:1) καθώς επίσης και σε συγγενείς πρώτου βαθμού (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

*Γνωσιακοί παράγοντες:* Ξεκινώντας από την ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης, καθώς και της γραφής, μπορούμε να πούμε πως είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης διαφόρων ικανοτήτων. Σύμφωνα με τις μελέτες του Orton (1930), η διαδικασία της ανάγνωσης χωρίζεται σε δύο κύριες φάσεις: α) την αναγνώριση των λέξεων και β) την κατανόηση των λέξεων. Με βάση αυτόν τον διαχωρισμό, οι δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσιάζονται λόγω ελλειμματικής οπτικής αντίληψης, και με βάση τις νεότερες έρευνες, οι δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσιάζονται λόγω ελλειμματικής ακουστικής και γλωσσικής λειτουργίας, δηλαδή, η φωνολογική ετοιμότητα είναι εξαιρετικά σημαντική στην αναγνώριση αλλά και ερμηνεία των διαταραχών στην διαδικασία της ανάγνωσης (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

Η ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης και έπειτα της γραφής, έχει ως βασική προϋπόθεση την ικανότητα του παιδιού να μπορεί να μετατρέπει τα γράμματα σε ήχους, να διατηρεί τους ήχους αυτούς στη μνήμη και στη συνέχεια να μπορεί να μετατρέπει ξανά τους ήχους σε γράμματα κ.ο.κ. Τα άτομα που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, χρησιμοποιούν τον γραπτό λόγο όταν δεν χρειάζεται να μετατρέψουν τον γραπτό λόγο σε προφορικό. Το πρόβλημα αυτής της μετατροπής ανάγεται στην δυσκολία να μετατρέπουν τα γράμματα σε ήχους και αντίστροφα, γεγονός που ενδεχομένως να έχει να κάνει και με τη διατήρηση των ήχων στην μνήμη. Παρόλα αυτά, είναι πολύ καλοί στις επιδόσεις τους, σε διαδικασίες όπου απαιτούν αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

*Περιβαλλοντικοί παράγοντες:* Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των μαθησιακών δυσκολιών και όχι την εμφάνισή τους. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι η οικογένεια. Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο ανατρέφουν οι γονείς τα παιδιά τους συνδέονται άμεσα με την

ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, παιδιά που έχουν μεγαλώσει σε αυταρχικό ή αυστηρό περιβάλλον, με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου ή με έναν γονέα, μπορεί να αναπτύξουν πιο εύκολα κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, πολλές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί από το γεγονός ότι αρκετά παιδιά εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες κατά τη σχολική περίοδο χωρίς να έχουν κάποιο ιστορικό κακής λειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

Γενικά, όσον αφορά την εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών, δεν είναι δυνατό να αγνοήσουμε τον συναισθηματικό παράγοντα που είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την εμφάνιση αυτών των διαταραχών. Το άγχος, η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, γενικά, αλλά και μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον είναι από τους παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την εκδήλωση μαθησιακών διαταραχών. (Lerner & Hohns, 2009; Mercer & Pullen, 2009; Manning, Bear & Minke, 2006).

#### **1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες**

Τα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα τη μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση που οι εκπαιδευτικοί περιμένουν (με βάση τις δυνατότητές τους) να έχουν και σε αυτή που πραγματικά έχουν. Εκτός από αυτό το κοινό χαρακτηριστικό, σε γενικές γραμμές παρουσιάζουν και άλλα όπως την ελλιπή χρήση στρατηγικών μνήμης και μάθησης, την ελλιπή μεταγνωστική συνείδηση, την ελλιπή διατήρηση προσοχής κ.α. Όλα αυτά τα γνωστικά χαρακτηριστικά δημιουργούν ή εντείνουν μερικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως την ανάπτυξη καταστάσεων άγχους, χαμηλής αυτοπεποίθησης και ανασφάλειας (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

Μερικά από τα γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ( Πολυχρονοπούλου, 2001) :

- Τα παιδιά δυσκολεύονται στην αναγνώριση, ταξινόμηση και αποθήκευση των πληροφοριών, προς επεξεργασία, στη μνήμη.



- Τα παιδιά δυσκολεύονται να ανακαλύψουν και να συγκρατήσουν χωροχρονικές αλληλουχίες, όπως π.χ. να μάθουν τις ημέρες της εβδομάδας ή τις εποχές του χρόνου.
- Τα παιδιά δυσκολεύονται να λάβουν ένα μήνυμα στο τηλέφωνο καθώς πρέπει να είναι σε θέση να ακούν και να γράφουν ταυτόχρονα.
- Γενικά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ανώριμη και εκτός οργάνωσης συμπεριφορά, η οποία είναι εμφανής από τη σχολική τους τσάντα και το δωμάτιό τους, μέχρι τον τρόπο που οργανώνουν τη μελέτη τους.
- Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν περιορισμένο βαθμό συγκέντρωσης της προσοχής τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος με αποτέλεσμα να κουράζονται πιο εύκολα σε σχέση με τους συμμαθητές τους.
- Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν σύνθετες οδηγίες και πολλές φορές παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες ενώ ταυτόχρονα να είναι πολύ αδύνατα σε άλλες, όπως για παράδειγμα, η γραφή ή η ανάγνωση.
- Δυσκολεύονται να συγκρατήσουν ημερομηνίες (όσον αφορά το μάθημα της ιστορίας για παράδειγμα), ονόματα, συνθήκες κλπ.
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις ή να συγκρατήσουν ορισμούς (όσον αφορά τα μαθηματικά).
- Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν γενικά δυσκολία στην αντιγραφή κειμένων από τον πίνακα. Επίσης, αργούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους να μάθουν τον μηχανισμό της ανάγνωσης, γεγονός που εξαρτάται βέβαια από τον βαθμό δυσκολίας των κειμένων αλλά και την παρεχόμενη από τον εκπαιδευτικό βοήθεια.
- Όταν αρχίζουν να μαθαίνουν παρουσιάζουν σταθερή πρόοδο αλλά σίγουρα πιο αργή σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν εκδηλώνουν κάποια μαθησιακή διαταραχή.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, όπως υποδεικνύει η παρουσία ενός τουλάχιστον από τα παρακάτω συμπτώματα, τα οποία είναι δυνατό να επιμένουν για τουλάχιστον έξι μήνες, παρά τις παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών, είναι (DSM-V, 2013):

- Ανακριβής ή αργή ανάγνωση των λέξεων (π.χ. το παιδί διαβάζει «φωναχτά» μεμονωμένες λέξεις με λανθασμένο τρόπο ή τις διαβάζει αργά και διστακτικά).

- Δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας αυτού που διαβάζουν (π.χ. μπορεί ο μαθητής να διαβάσει το κείμενο με ακρίβεια αλλά δεν καταλαβαίνει την ακολουθιακή δομή, τις σχέσεις ή τα βαθιά νοήματα που το διέπουν).
- Δυσκολία στην ορθογραφία (π.χ. μπορεί να προσθέσει, να παραλείψει ή να αντικαταστήσει φωνήεντα ή σύμφωνα).
- Δυσκολίες στο γραπτό λόγο (π.χ. κάνει πολλαπλά γραμματικά λάθη ή η γραπτή έκφραση ιδεών στερείται σαφήνειας, καθρεπτική ανάγνωση και γραφή).
- Δυσκολίες στην αίσθηση του αριθμού (π.χ. έχει μικρή κατανόηση στην αριθμητική, το μέγεθος και τις σχέσεις των αριθμών. Μετρά με τα δάχτυλα για να προσθέσει μονοψήφιους αριθμούς, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το μοτίβο που χρησιμοποιεί όταν «αθροίζει» τους φίλους του στην παρέα. Χάνεται στο ενδιάμεσο διαφόρων υπολογισμών και μπορεί να τροποποιεί τις διαδικασίες).
- Δυσκολίες στη μαθηματική λογική (π.χ. έχει σοβαρή δυσκολία στην εφαρμογή μαθηματικών εννοιών ή διαδικασιών για την επίλυση προσωπικών προβλημάτων).

Σχετικά με τις ιδιαιτερότητες των δυσλεκτικών παιδιών:

- Μειωμένη ικανότητα της οπτικο-ακουστικής αντίληψης και μνήμης που παρεμποδίζουν την αντιστοιχία μεταξύ των ακουστικών και οπτικών συμβόλων.
- Μειωμένη ικανότητα στην ανάλυση των ακουστικών φαινομένων του προφορικού λόγου, κυρίως στη διαδοχική σειρά έτσι όπως εμφανίζονται μέσα στη λέξη.
- Ατελής πλαγίωση (σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, πόδι, μάτι, αυτί).
- Διαταραχή προσανατολισμού. Αφορά τη διάκριση αριστερού – δεξιού στο ίδιο τους το σώμα (κακή αναπαράσταση του «σωματικού εγώ») και έξω από αυτό.
- Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
- Ελλείψεις στο γλωσσικό τομέα – δεν είναι πάντοτε φανερές – που αφορούν κυρίως τη γνώση των κατηγοριών.
- Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.

- Συχνά οπτικο-κινητική δυσκολία που παρεμποδίζει την ομαλή διαδρομή του βλέμματος στο να ακολουθήσει την ευθύγραμμη φορά της ανάγνωσης.
- Συχνά δυσκολία στην ανάλυση που αφορά τη γνώση του αριθμού.

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε πως οι μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται από άλλες καταστάσεις όπως, για παράδειγμα, η νοητική υστέρηση. Ως εκ τούτου, έχοντας ως γνώμονα αυτή την ειδοποιό διαφορά, είναι δυνατό να γίνει σωστή διαφορική διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: α) δυσκολίες στην οπτική και ακουστική αντίληψη β) δυσκολίες στην επιλεκτική προσοχή γ) δυσκολίες στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων και δ) δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις και κυρίως με τους συμμαθητές τους. Το κυριότερο όμως κοινό χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών είναι η απόκλιση μεταξύ γνωστικής ανάπτυξης και σχολικής επίδοσης του μαθητή. Αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί τον σχεδόν αποκλειστικό τρόπο διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών. Η εκδήλωση όμως των μαθησιακών δυσκολιών, μέσω των χαρακτηριστικών τους γνωρισμάτων, διαφέρει από άτομο σε άτομο και δεν είναι δυνατό να δομηθεί ένα ενιαίο προφίλ, κατά συνέπεια, και όσον αφορά τις διδακτικές παρεμβάσεις, είναι αρκετά δύσκολο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν τέτοιες παρεμβάσεις σε ομάδες μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### **2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.**

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν σοβαρά προβλήματα ένταξης στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλο που τυπικά ισχύει ότι: «η εξασφάλιση ίσως ευκαιριών στη μάθηση δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002, σελ. 7), σπανίως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απολαμβάνουν εναλλακτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα τους βοηθούσαν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

Αυτή η απόκλιση, ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, έχει ως βάση τη μη ευελιξία στα αναλυτικά προγράμματα η οποία δημιουργεί μια κάποια «δυσκαμψία» στην καθημερινή διδακτική διαδικασία και πρακτική. Παρόλο που ιδρύθηκαν τα τμήματα ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεν ορίστηκαν με σαφήνεια τα διδακτικά εργαλεία καθώς επίσης οι γενικοί και ειδικοί διδακτικοί στόχοι. Η εξασφάλιση της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί την ανάπτυξη ευέλικτων Αναλυτικών Προγραμμάτων, προσαρμοσμένα σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου, 2000). Απαραίτητη προϋπόθεση για την δημιουργία και ανάπτυξη ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς επίσης η αναγνώριση των περιοχών των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που χρήζουν τροποποίησης (Παντελιάδου, 2000).

Όσον αφορά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αυτές, θα πρέπει να αξιολογείται: α) αν ο μαθητής αντιλαμβάνεται την στρατηγική διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός β) αν αυτή η στρατηγική διδασκαλίας κινητοποιεί τον μαθητή γ) αν του δίνει τη δυνατότητα να γίνεται δέκτης πληροφοριών δ) αν προκαλεί την ενεργητική συμμετοχή στο μάθημά του ε) αν βοηθά στη διατήρηση της συγκέντρωσης της προσοχής του (Παντελιάδου, 2000).

Όσον αφορά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό την προσαρμογή τους στα περιβάλλοντα διδασκαλίας, θα πρέπει να αξιολογείται: α) αν ο μαθητής παρακολουθεί το μάθημα β) αν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στο μάθημα γ) αν ο μαθητής εργάζεται και συνεργάζεται μέσα στην τάξη δ) αν ο μαθητής ολοκληρώνει τις εργασίες που του ανατίθενται ε) αν ο μαθητής προσλαμβάνει τις πληροφορίες που του δίνονται (Παντελιάδου, 2000).

Όσον αφορά τη διερεύνηση της συμπεριφοράς του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να αξιολογείται: α) η διατήρηση του αυτοελέγχου του μαθητή β) η ικανότητα ανάληψης ευθυνών και η εμπρόθεσμη εκτέλεση εκπαιδευτικών καθηκόντων γ) η αποτελεσματική χρήση στρατηγικών μάθησης, υπό την έννοια, ότι ο μαθητής κινητοποιείται και προοδεύει (Παντελιάδου, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει (Παντελιάδου, 2000):

- Να καθορίζει το ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του.
- Να είναι σε θέση να αναδιαρθρώνει τις διατάξεις της διδακτέας ύλης προγραμματίζοντας προσεκτικά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να απλουστεύει τα κείμενα που διδάσκει για τους μαθητές που έχουν χαμηλή αναγνωστική επίδοση, αντικαθιστώντας τις δύσκολες (για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες) λέξεις, με άλλες συνώνυμες που είναι πιο εύκολα κατανοητές.
- Να προσαρμόζει τις διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών, κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να επωφελούνται στο μέγιστο βαθμό από τη διδασκαλία.
- Να είναι σε θέση να ενεργοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, φροντίζοντας να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές τους ικανότητες.
- Να αναπτύσσει τη διδακτέα ύλη, «βήμα βήμα», δίνοντας σημασία στην απλούστευση των κειμένων, των ορισμών, των γραφημάτων.
- Να έχει προετοιμάσει κατάλληλα μοντέλα διδασκαλίας συγκεκριμένων μερών της διδακτέας ύλης ώστε να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να κρατήσει την προσοχή τους σε υψηλά επίπεδα καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και να παρουσιάσει εναλλακτικά, δύσκολα κομμάτια της ύλης, που δεν είναι άμεσα κατανοητά από όλους τους μαθητές.
- Να μπορεί να παρουσιάσει αφηρημένες έννοιες (π.χ. ορισμούς στα μαθηματικά) με απτά παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, χρησιμοποιώντας στο

μέγιστο δυνατό βαθμό διάφορα εποπτικά μέσα, ώστε να ενεργοποιηθούν όλες οι αισθήσεις (πίνακες, χάρτες, γραφικές παραστάσεις, παρουσιάσεις κ.α.) (Παντελιάδου, 2000).

Σημαντικό ρόλο επίσης διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην ενθάρρυνση των μαθητών να επαναλαμβάνει κάποια ιδιαίτερα σημαντικά σημεία στην παράδοση του μαθήματος, καθώς επίσης και στην ενθάρρυνση των μαθητών στα θετικά τους σημεία ώστε να αντισταθμίζονται με τα αρνητικά και να υπάρχει η απαραίτητη ισορροπία (Brandt, 1998). Επίσης πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η αξιολόγηση των μαθητών, η λεπτομερής και συστηματική καταγραφή της οποίας βοηθά τόσο στην σταθεροποίηση της αυτοεκτίμησης αλλά και της αυτοπεποίθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και στην τροποποίηση της διδασκαλίας από μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι οι διδακτικοί στόχοι πάντα προσαρμοσμένοι στις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών (Tomlinson, 2005).

## **2.2 Η διαφοροποιημένη και η εξατομικευμένη διδασκαλία ως διδακτική προσέγγιση των παιδιών με Μ.Δ.**

Σύμφωνα με την Tomlinson (2003) η διαφοροποίηση αποτελεί έναν οργανωμένο τρόπο προληπτικής προσαρμογής της διδασκαλίας κατά τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών και να επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν τις γνωστικές τους ικανότητες στο μέγιστο βαθμό. Ο Κανάκης (1991) υποστηρίζει πως διαφοροποίηση είναι η διδακτική προσέγγιση που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός μέσω της οποίας διδάσκει σε διαφορετικούς μαθητές, με διαφορετικούς τρόπους και μέσα έτσι ώστε να καλυφθούν οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών που συνυπάρχουν σε μια πολυποίκιλη τάξη. Επιπλέον η Κουτσελίνη (2001) σημειώνει πως η διαφοροποίηση αφορά τόσο σε οργανωτική όσο και σε παιδαγωγική στρατηγική. Για να γίνει αντιληπτή η ανάγκη για διαφοροποίηση θα πρέπει να γίνει αντιληπτό πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία αντιμετωπίζει τους μαθητές ως βιογραφίες και όχι ως αντίγραφα της ίδιας εικόνας και επομένως αντιμετωπίζει τις γνωστικές κάθε μαθητή ξεχωριστά βάζοντας τα θεμέλια για την ανάπτυξη της γνωστικής τους ικανότητας (Κουτσελίνη, 2006). Επομένως,

διαφοροποίηση δεν αποτελεί η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαφοροποιήσει κάθε τι, για κάθε μαθητή, σε κάθε διδασκαλία (Tomlinson et al, 2003), ούτε βέβαια η απλοποίηση της διδακτέας ύλης για τους αδύνατους μαθητές (Κουτσελίνη & Περσιανής, 2000).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά σε μια διδακτική προσέγγιση η οποία συνδέει τις σύγχρονες έρευνες για τη μάθηση με την καθημερινή διδακτική πρακτική. Έτσι, ερευνητικά δεδομένα, πλήρως αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα, βρίσκουν εφαρμογή στη διδασκαλία. Δηλαδή, είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο πως η γνωστική ανάπτυξη βελτιώνεται όταν ο μαθητής βρίσκεται σε περιβάλλον όπου η γνώση είναι οργανωμένη στο επίπεδο που καταφέρνει ο μαθητής (Howard, 1994), εκεί όπου ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη μάθηση και αισθάνεται ασφάλεια (Brandt, 1998). Επιπλέον γνωρίζουμε ότι τα παιδιά κατασκευάζουν μόνα τους τη μάθησή τους προσπαθώντας να ανακαλύψουν το νόημα σε ότι διδάσκονται (National Research Council, 1990), ενώ για να ανακαλύψουν το νόημα σε κάθε νέα γνώση στηρίζονται στις πρότερες εμπειρίες τους (Gardner, 1983; Sternberg, 1985).

Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε πως είναι εξαιρετικά σημαντική η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε συνδυασμό με τον σωστό προγραμματισμό της διδασκαλίας από τη μεριά του εκπαιδευτικού (Παντελιάδου, 2000). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την προσπάθεια είναι πολύ σημαντικός. Πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζει το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000). Από τη στιγμή όπου ο εκπαιδευτικός ανακαλύπτει σε ποιο ακριβώς σημείο πρέπει να συμβεί η διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι σε θέση να ρυθμίζει τις διαφορετικές όψεις της διδασκαλίας του όπως ακριβώς ο ισοσταθμιστής στο στερεοφωνικό μας σύστημα ρυθμίζεται ανάλογα με το μουσικό κομμάτι (Tomlinson, 2005). Έπειτα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να αξιοποιεί τα «κέντρα ενδιαφέροντος» των μαθητών όπως για παράδειγμα η αναζήτηση στο διαδίκτυο, ο προγραμματισμός μιας σχολικής ημέρας, και η ανεξάρτητη μελέτη (Tomlinson, 2005).

Από την άλλη μεριά, η εξατομικευμένη διδασκαλία αποτελεί ένα οργανωτικό πλαίσιο διδασκαλίας που περιλαμβάνει δράσεις που λαμβάνουν υπόψη τους τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, δηλαδή, τον ρυθμό ανάπτυξης των γνωστικών του ικανοτήτων, τα ενδιαφέροντά του και τις κλίσεις του. Η

εξατομικευμένη διδασκαλία λαμβάνει υπόψη της την ανομοιομορφία των μαθητών και εκμεταλλεύεται αυτές τις διαφοροποιήσεις για να επιτύχει κοινούς μαθησιακούς στόχους για όλους τους μαθητές (Entwistle, 1983). Σύμφωνα με τον Dottrens (1953), «εξατομίκευση» σημαίνει: «υπολογίζω σοβαρά τις δυνάμεις αυτοαγωγής του καθενός, δηλαδή, υπολογίζω την ατομικότητά του» (σελ. 31), δηλαδή αποτελεί την οδό που οδηγεί σε μια διδακτική προσέγγιση προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή.

Η εξατομίκευση διακρίνεται σε δυο κύριες κατηγορίες, την εσωτερική και την εξωτερική. Η εσωτερική εξατομίκευση επιτυγχάνεται μέσω διδασκαλίας σε μικρές ομάδες μαθητών που δραστηριοποιούνται στον ίδιο χώρο, ενώ η εξωτερική επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας σε ομάδες που εργάζονται ξεχωριστά (Entwistle, 1983). Τα πλεονεκτήματα από την χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και το σύνολο της τάξης, καθώς επιτυγχάνεται η συνεχής αλληλεπίδραση των μαθητών, η ανταλλαγή σκέψεων και η εκδήλωση συναισθημάτων ενώ παράλληλα προάγεται το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας της τάξης (Dottrens 1953).

### **2.3 Ο ρόλος του λογοπεδικού στην αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.**

Λογοπεδικός είναι ο επιστήμονας που φέρει την ευθύνη της πρόληψης, αξιολόγησης, θεραπείας και επιστημονικής μελέτης της ανθρώπινης επικοινωνίας και των διαταραχών, που συνδέονται με αυτή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ανθρώπινη επικοινωνία περιλαμβάνει όλες τις λειτουργίες που έχουν σχέση με την κατανόηση και την έκφραση του προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς επίσης και με όλες τις κατάλληλες μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας.

Οι διαταραχές που εμπíπτουν στο πεδίο δράσης του Λογοπεδικού, είναι αυτές που έχουν σχέση με την ομιλία και τον λόγο, δύο από τις πλέον πολύπλοκες και εξελισσόμενες πλευρές της εγκεφαλικής λειτουργίας, καθώς επίσης και με την



ακουστική, την οπτική, τη γνωστική – συμπεριλαμβανομένης και της μάθησης – την προφορική, τη μυϊκή, την αναπνευστική και τη φωνητική λειτουργία και κατάποση. Οι διαταραχές μπορεί να είναι απλές ή πολύπλοκες όταν εμπλέκονται πολλαπλές διαταραχές επικοινωνίας.

Ο ρόλος του Λογοπεδικού είναι πολύπλευρος καθώς οι αρμοδιότητές του εκτείνονται στην:

- *Πρόληψη*: ο Λογοπεδικός είναι δυνατό να επέμβει σε διάφορα στάδια, με σκοπό να αποτρέψει την εμφάνιση ή την επιδείνωση κάποιας διαταραχής δηλαδή, να παρέμβει στην εκπαίδευση, την ενημέρωση του ατόμου καθώς και του περιβάλλοντός του και την έγκαιρη διερεύνηση με σκοπό την έγκαιρη διάγνωση μιας διαταραχής στα παιδιά ή τους ενήλικες.
- *Αξιολόγηση*: η αξιολόγηση απαιτεί μια πλήρη εκτίμηση όλων των λειτουργιών και παραμέτρων των ικανοτήτων επικοινωνίας και των μεταβολών που παρατηρούνται στους ασθενείς (είτε συμβουλευτούν είτε όχι τον Λογοπεδικό με δική τους πρωτοβουλία). Πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των ασθενών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Πρόκειται για μια συνεχή διεργασία που συχνά απαιτεί την συνεργασία ειδικών από άλλους επιστημονικούς κλάδους. Ο Λογοπεδικός φτάνει στη διάγνωση με τη βοήθεια αντικειμενικών διαδικασιών και κλινικής παρακολούθησης και διατυπώνει τη θέση του για τη φύση και διάρκεια της παρέμβασης.
- *Παρέμβαση*: Η παρέμβαση στα πλαίσια των διαταραχών της επικοινωνίας μπορεί να έχει τη μορφή μιας άμεσης ή έμμεσης θεραπείας. Συνίσταται σε πράξεις θεραπείας, αποκατάστασης και ένταξης στην κοινωνική και εργασιακή ζωή, καθώς επίσης αποκατάστασης και έγκαιρης παρέμβασης, επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής. Οι θεραπευτικές εφαρμογές έχουν διαστάσεις τεχνικές, διαπροσωπικές και κοινωνικές. Η παρέμβαση έχει σαν στόχο να φτάσει τον ασθενή, ανάλογα με τις δυνατότητές του, στο μέγιστο επίπεδο λειτουργίας και επικοινωνίας που αντιστοιχεί στο περιβάλλον του (κοινωνικό και/ή σχολικό και/ή επαγγελματικό) για να επιτύχει ή να διατηρήσει έναν ανεξάρτητο τρόπο ζωής. Συνεπώς, η ηλικία δεν παίζει ρόλο, εφόσον οι διαταραχές μπορεί να εμφανιστούν σε όλα τα στάδια της ζωής και μπορεί να είναι εξελικτικές ή επίκτητες. Ένα σημαντικό μέρος

της παρέμβασης είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της. Στην περίπτωση της ιατρικής παθολογίας, η λογοθεραπεία μπορεί να αποτελέσει συμπλήρωμα της ιατρικής παρέμβασης. Η λογοπεδική παρέμβαση προϋποθέτει επίσης τη συμμετοχή σε θεραπευτικά προγράμματα, μέσα στα πλαίσια της επιστημονικής ομάδας.

Οι διαταραχές που εμπίπτουν στο πεδίο δράσης του Λογοπεδικού είναι αυτές που έχουν σχέση με την ομιλία και τον λόγο, δυο από τις πλέον πολύπλοκες και εξελισσόμενες πλευρές της εγκεφαλικής λειτουργίας. Επικοινωνιακά προβλήματα, τα οποία προέρχονται από τις διαταραχές της ακουστικής, οπτικής, γνωστικής – συμπεριλαμβανομένης και της μάθησης – και μυϊκής λειτουργίας, αντιμετωπίζονται επίσης από τον Λογοπεδικό. Οι διαταραχές μπορεί να είναι απλές ή σύνθετες και πολύμορφες. Πιο συγκεκριμένα, ο Λογοπεδικός ασχολείται με:

- *Καθυστέρηση / Διαταραχές του λόγου:* στο περιεχόμενο του λόγου ή τη σημασιολογία, στη μορφή του λόγου (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη), στη χρήση του λόγου, την πραγματολογία, τις μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμησία, υπερκινητικότητα, σύνδρομο προσοχής κ.α.)
- *Άρθρωτικές δυσκολίες,* δηλαδή προβλήματα άρθρωσης, δυσπραξία, απραξία, δυσαρθρία.
- *Διαταραχές στη ροή της ομιλίας,* δηλαδή, τραυλισμός ή ταχυλαλία.
- *Διαταραχές στη φωνή,* από οργανικά ή λειτουργικά αίτια.
- *Βαρηκοΐα ή κώφωση,* με χρήστες της νοηματικής γλώσσας, με χρήστες ακουστικών βαρηκοΐας ή άτομα με κοχλιακά εμφυτεύματα.
- *Νευρολογικές διαταραχές,* όπως η αφασία, οι κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις, η εγκεφαλική παράλυση ή εκφυλιστικές νευρολογικές παθήσεις/ ασθένειες όπως το Alzheimer, το Parkinson, Σκλήρυνση κατά πλάκας κ.α.
- *Ιδιαιτερότητες του λόγου/ ομιλίας* που προέρχονται από καταγωγή του ατόμου διαφορετική της Ελληνικής.
- *Άλλες διαταραχές* από οργανικά ή παθολογικά αίτια, από ανατομικές δυσμορφίες, από νευρολογικά αίτια.

Ο Λογοπεδικός οφείλει να αναπτύσσει τις γνώσεις και τις προσωπικές του ικανότητες με τη συνεχή εκπαίδευση, να συμβάλλει στην προώθηση της επιστήμης μεταδίδοντας τις γνώσεις και τις ικανότητές του σε δημοσιεύσεις, συμμετοχές σε ομιλίες και σεμινάρια καθώς και με την εκπαίδευση καθώς επίσης να σχεδιάζει και να

συμμετέχει σε ερευνητικά προγράμματα. Συμπερασματικά λοιπόν, ο Λογοπεδικός είναι ο επιστήμονας που συγκεντρώνει τις γνώσεις και κλινικές αρμοδιότητες έτσι ώστε να προσφέρονται οι καλύτερες θεραπευτικές συνθήκες, στο σύνολό τους, στον ασθενή. Η Λογοπεδική είναι μια επιστήμη σε πλήρη ανάπτυξη, στη διασταύρωση των ανθρωπιστικών και εφαρμοσμένων επιστημών. Συνεπώς, αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές θα πρέπει μελλοντικά να υπόκεινται σε αναθεώρηση και τροποποίηση όπως το απαιτεί η συνεχής εξέλιξη της επιστήμης.

Ο ρόλος του Λογοπεδικού στο Ειδικό Σχολείο αφορά στην αξιολόγηση του λόγου και/ή της ομιλίας μέσω διαφόρων δοκιμασιών, καθώς επίσης στο σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλου ατομικού προγράμματος παρέμβασης, βασισμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Βασικός σκοπός του Λογοπεδικού είναι η ανάπτυξη βασικών επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών καθώς επίσης και η ανάπτυξη και βελτίωση της καταληπτότητας του λόγου. Εφόσον στο Ειδικό Σχολείο αντιμετωπίζονται μαθητές που παρουσιάζουν διάφορες διαταραχές στην ανάπτυξη του λόγου, εξαιτίας γενετικών ή νευρολογικών παραγόντων, όπως η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, βαρνηκοΐα, Σύνδρομο Down, Σύνδρομο Prader Willi, αλλά και Δυσλεξία, Δυσαριθμησία κ.α., είναι ιδιαίτερα σημαντική η συνεργασία του Λογοπεδικού με άλλες επιστήμες όπως η Φυσιοθεραπεία, η Εργοθεραπεία, η Μουσικοθεραπεία, όπως επίσης και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής, τους γονείς και τους φορείς της Πολιτείας, έτσι ώστε να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν οι ικανότητες του κάθε μαθητή.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

### **3.1 Θεσμικό πλαίσιο για την ανάγνωση και αντιμετώπιση των Μ.Δ. στην Ελλάδα**

Η χώρα μας ακολούθησε τις διεθνείς εξελίξεις στα θέματα της Ειδικής Αγωγής, από τη δεκαετία του '90 και μετά, όπου και παρατηρήθηκε έντονο ενδιαφέρον από την επιστημονική κοινότητα. Ακολούθησε ο νόμος Ν. 2817/2000 σύμφωνα με τον οποίο, μεταξύ άλλων, υποκαθιστούνται οι γραπτές εξετάσεις από τις προφορικές, σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η ρύθμιση υλοποιείται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις ενδιάμεσες, προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις και βέβαια στις Πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τη μια, αυτή η ρύθμιση βοήθησε τους μαθητές να ανταποκριθούν καλύτερα στις εξεταστικές διαδικασίες, από την άλλη όμως οδήγησε στο φαινόμενο να θέλουν να ενταχθούν σε αυτή τη ρύθμιση όλο και περισσότεροι μαθητές (θεωρώντας ενδεχομένως πως η προφορική εξέταση είναι πιο εύκολη από την γραπτή), με αποτέλεσμα να αποδίδεται μια αόριστη ερμηνεία στον όρο «μαθησιακές δυσκολίες», καθώς δεν είναι ευδιάκριτα τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Ο Ν. 2817/2000 και ο μεταγενέστερος 3699/2008 ήταν δυο πολύ σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση του ορισμού και της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών. Έφεραν στο προσκήνιο τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και πρότειναν τρόπους για την υποστήριξή τους. Προσαρμοσμένοι στις διεθνείς προδιαγραφές και αποφάσεις, έφεραν σημαντικές αλλαγές στην Ειδική Αγωγή, με κυριότερα στοιχεία την ανάπτυξη της ενταξιακής εκπαίδευσης (με την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία τμημάτων ένταξης κλπ), και τη δημιουργία διαγνωστικών υπηρεσιών καθώς επίσης και της παράλληλης στήριξης.

Η πρώτη διαγνωστική υπηρεσία που θεσπίστηκε μετά την ψήφιση του Ν. 2817/2000, είναι το ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) και

στη συνέχεια μετονομάστηκε σε ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), σύμφωνα με τον μεταγενέστερο νόμο Ν. 3699/2008. Σε κάθε περίπτωση μπορούμε να πούμε πως η χώρα μας, ακολουθώντας τις διεθνείς απόφασεις (βλ. UNESCO, 1994), οδηγείται στην κατεύθυνση της ανάπτυξης κατάλληλων πολιτικών για την Ειδική Αγωγή.

Συνοπτικά, σύμφωνα με τον Ν. 3699/2008:

- Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση έγκεται στα πλαίσια της δημόσιας και δωρεάν Παιδείας. Το πλαίσιο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών περιλαμβάνει τη διάγνωση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών (όπως αναφέραμε πιο πάνω η διάγνωση, διαφοροδιάγνωση και αξιολόγηση γίνεται πλέον από τα ΚΕΔΔΥ).
- Ως μαθητές με αναπηρίες ή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, θεωρούνται εκείνοι οι οποίοι σε ολόκληρο ή σε σημαντικό μέρος της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, στις παραπάνω κατηγορίες ανήκουν μαθητές με: α) διανοητική αναπηρία β) αισθητηριακή αναπηρία (στην όραση, ακοή) γ) διαταραχές στην ομιλία και τον λόγο δ) αυτισμό ε) ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, δυσορθογραφίας και δυσαριθμησίας. Τονίζεται πως στις κατηγορίες αυτές δεν περιλαμβάνονται μαθητές που έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις λόγω εξωγενών, περιβαλλοντικών παραγόντων. Τέλος, σημειώνεται πως οι μαθητές που εμπíπτουν στις παρακάτω κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να φοιτούν σε γενικά, δημόσια σχολεία είτε σε σχολεία ένταξης.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε πως η αντιμετώπιση των ατόμων που έχουν κάποια δυσκολία στη μάθηση, είναι υπόθεση που αφορά τόσο την επιστημονική κοινότητα (παιδαγωγούς, ερευνητές, ιατρούς, εκπαιδευτικούς) όσο και το περιβάλλον των ατόμων αυτών (γονείς, πολιτεία, κοινωνικό περιβάλλον), και θα πρέπει να υπάρξει ένα πλάνο συνεργασίας όλων αυτών των φορέων με σκοπό την επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών αλλά και την παροχή κατάλληλων δυνατοτήτων σε αυτά τα άτομα να αναπτύξουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις γνωστικές τους ικανότητες, να αναδείξουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους αλλά και να αποτελούν ισότιμα μέλη της κοινωνίας.

## 3.2 Αξιολόγηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απαραίτητο να παρακολουθούν εξειδικευμένα προγράμματα με σκοπό να καλύπτουν επαρκώς τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με την Τζουριάδου: «ενδείκνυται η συνεκπαίδευση των μαθητών με τους συνομήλικούς τους εφόσον σχολική βαθμίδα και οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος το επιτρέπουν» (σελ. 18-19). Η αξιολόγηση των μαθητών διακρίνεται σε δυο είδη: τη διαφορική και τη διδακτική (παιδαγωγική) και διαφέρουν στο επίπεδο του ότι, η διαφορική αξιολόγηση πραγματοποιείται στα εγκεκριμένα διαγνωστικά κέντρα, ενώ η παιδαγωγική αξιολόγηση πραγματοποιείται εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

### 3.2.1 Διαφορική αξιολόγηση των μαθητών

Η διαφορική αξιολόγηση των μαθητών αποσκοπεί στην σύγκριση των δυνατοτήτων των μαθητών ανάλογα με την ηλικία τους και το γνωστικό τους επίπεδο και την απόδοσή τους. Δηλαδή, αποσκοπεί στην εξέταση του επιπέδου των λειτουργιών του σε σχέση με τις δεξιότητες, τις γνώσεις που έχει αποκτήσει και τη συμπεριφορά του. Είναι απαραίτητο να γίνεται μια τέτοια αξιολόγηση ώστε να μπορεί να σχεδιαστεί η ενδεχόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας, η Τζουριάδου αναφέρει πως: «αποσκοπεί στον εντοπισμό δυνατοτήτων και ανεπαρκειών στα διάφορα συστήματα (πρόσληψη, οργάνωση, έκφραση) και στα διάφορα στοιχεία του λόγου (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό), έτσι ώστε να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός των καταλλήλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων» (σελ. 25-26).

Η διάγνωση της δυσλεξίας γίνεται αρχικά από τον εκπαιδευτικό ο οποίος παρατηρεί χαμηλή επίδοση του μαθητή, σε σχέση με την ηλικία του, το γνωστικό του επίπεδο και τη σχολική βαθμίδα στην οποία βρίσκεται. Ο εκπαιδευτικός παραπέμπει τον μαθητή σε ομάδα που αποτελείται από ψυχολόγο, λογοθεραπευτή και ειδικούς εκπαιδευτικούς, η οποία συνεργάζεται με διεπιστημονική ομάδα που αποτελείται από ιατρούς που εξετάζουν την όραση, ακοή και το νευρικό σύστημα του παιδιού καθώς επίσης και από κοινωνικό λειτουργό (Πολυχρονοπούλου 2003). Σύμφωνα με τον Τάνο (2004), όσο νωρίτερα διαγνωσθεί η δυσλεξία τόσο πιο γρήγορα εφαρμόζεται η κατάλληλη παρέμβαση και αντιμετωπίζεται αυτή η μαθησιακή δυσκολία. Εκτός από

τη συμβολή των δύο ομάδων που αναφέραμε παραπάνω, για τη διάγνωση της δυσλεξίας είναι απαραίτητο να γίνει ψυχολογική ανάλυση του παιδιού, όπου μετράται ο δείκτης νοημοσύνης του, και έτσι αποκλείονται τυχόν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση ή άλλες διαταραχές (Πολύχρονη & Χατζηχρήστου & Μπίμπου,2010).

Μετά την αξιολόγηση μέσω ιατρικών και εξειδικευμένων εξετάσεων ακολουθεί η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή η οποία περιλαμβάνει έλεγχο των ορθογραφικών, αναγνωστικών και γραμματικών λαθών και γίνεται μέσω έγκυρων σταθμισμένων τεστ, τα οποία αφορούν το επίπεδο των γνωστικών διεργασιών του παιδιού. Για να θεωρηθεί αξιόπιστη η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι πλήρης, δηλαδή, να περιλαμβάνει συνεντεύξεις των γονέων και του παιδιού και γενικά των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού, ψυχομετρικά τεστ καθώς επίσης τεστ που αξιολογούν τις γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες του παιδιού (Πολύχρονη & Χατζηχρήστου & Μπίμπου,2010).

Η διάγνωση της δυσορθογραφίας αφορά όχι μόνο τη διάγνωση των δυσκολιών που αφορούν την ικανότητα του ατόμου να γράφει ορθογραφημένα, αλλά το σύνολο της συμπεριφοράς του ατόμου για τυχόν διαταραχές στην ανάπτυξή του, αφού πρώτα αποκλειστούν περιπτώσεις που αφορούν σε κακή διδασκαλία, ή συσχετίσεις με χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του ατόμου (χαμηλό οικονομικό ή μορφωτικό επίπεδο οικογένειας κλπ) (Παντελιάδου, 2000).

Η διάγνωση της δυσαριθμησίας γίνεται μέσω σταθμισμένων τεστ εξέτασης των αριθμητικών ικανοτήτων των μαθητών όπως για παράδειγμα τα τεστ νοημοσύνης που περιλαμβάνουν δοκιμασίες με μαθηματικές πράξεις και προβλήματα. Ωστόσο, αυτά τα τεστ δεν επαρκούν για τη διάγνωση της δυσαριθμησίας και είναι απαραίτητη η διεξαγωγή συνέντευξης όπου τίθενται εκ νέου αριθμητικά προβλήματα, με σκοπό να διερευνηθεί ο τρόπος σκέψης του μαθητή.

Όσον αφορά τη δυσκολία της ανάγνωσης, δηλαδή, τη δυσαναγνωσία, αυτή σπανίως εμφανίζεται αυτόνομα, και συνήθως συνοδεύεται και από άλλες διαταραχές τη δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία και τη δυσορθογραφία. Έτσι, συνήθως η διάγνωσή της γίνεται μετά την ολοκλήρωση της πρώτης τάξης και εξαρτάται από το επίπεδο νοημοσύνης του παιδιού καθώς επίσης και από τη λειτουργικότητά του.

Τέλος, η δυσγραφία, αποτελεί μαθησιακή δυσκολία που είναι απαραίτητο να διαγνωσθεί έγκαιρα, ακόμη και από το νηπιαγωγείο, καθώς η έγκαιρη διάγνωσή της

συνεπάγεται την έγκαιρη παρέμβαση και επομένως την ικανοποιητική αντιμετώπισή της. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με διάφορα σταθμισμένα τεστ.

### **3.2.2 Παιδαγωγική αξιολόγηση**

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2007), η παιδαγωγική αξιολόγηση αποτελεί: *«τη συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών, η οποία αποσκοπεί στον εντοπισμό, την επιβεβαίωση και τον προσδιορισμό της ύπαρξης προβλημάτων και να καταλήξει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται»* (σελ. 1). Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός, πριν παραπέμψει έναν μαθητή σε ειδικούς, θα πρέπει να αξιολογήσει τον μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον, συνολικά, όσον αφορά τη συμπεριφορά του, τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, την απόδοσή του σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζει, καθώς επίσης και σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός ανιχνεύει τα δυνατά σημεία αλλά και τις αδυναμίες των μαθητών του και, βάσει αυτού, σχεδιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία που θα ακολουθήσει (διδασκτικές τεχνικές, διδακτικά μέσα, παιδαγωγικές στρατηγικές κλπ) και, τέλος, επιβεβαιώνει ή όχι τις αρχικές του υποθέσεις.

Η διδακτική αξιολόγηση αφορά όχι μόνο την αξιολόγηση του μαθητή αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος που τον πλαισιώνει. Η αξιολόγηση του μαθητή περιλαμβάνει την αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του, των μεταγνωστικών του ικανοτήτων, τη δυνατότητα του μαθητή για αυτοαξιολόγηση καθώς επίσης και την αξιολόγηση του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντός του. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του μαθητή περιλαμβάνει τις διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, οι προσδοκίες και οι στόχοι του εκπαιδευτικού καθώς επίσης και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή, τα οπτικοακουστικά και ηλεκτρονικά μέσα, τα υλικά, τα όργανα κλπ.

Η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών για την ολοκληρωμένη διδακτική αξιολόγηση του μαθητή γίνεται κυρίως με τους παρακάτω τρόπους:

- *Παρατήρηση:* η παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή αποτελεί μια σημαντική πηγή πληροφοριών καθώς, είτε γίνεται συστηματικά είτε όχι, αναδεικνύει τις πιθανές αδυναμίες των μαθητών καθώς καταγράφονται η συχνότητα, διάρκεια και η ένταση συγκεκριμένων συμπεριφορών που



αποτελούν μέρος της συνολικής εικόνας του μαθητή και έτσι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εκτιμήσει καλύτερα τη συμπεριφορά του μαθητή.

- *Συνέντευξη*: με τη συνέντευξη ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αντλήσει πολλές πληροφορίες για την προσωπικότητα του μαθητή. Η εικόνα συμπληρώνεται με τη συνέντευξη ατόμων από το περιβάλλον του μαθητή (γονείς, αδέρφια, συμμαθητές, διευθυντής, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί). Η συνέντευξη μπορεί να είναι: α) δομημένη με προκαθορισμένες, ως προς το περιεχόμενο και τη σειρά διατύπωσής τους, ερωτήσεις, β) ημι-δομημένη με προκαθορισμένους άξονες συζήτησης, που μπορεί να περιλαμβάνουν ερωτήσεις διαφορετικές σε κάθε συνέντευξη και ο ερευνητής ορίζει τη σειρά τους και γ) αδόμητη που στηρίζεται στη ροή της συζήτησης. Οι τύποι των συνεντεύξεων διαφέρουν κυρίως ως προς τους τρόπους ερμηνείας τους αλλά έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: δεν αποτελούν απλή συζήτηση αλλά κινούνται γύρω από συγκεκριμένους θεματικούς άξονες και έχουν εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς. Οπότε, οποιαδήποτε από τις τρεις μορφές και αν επιλέξει ο εκπαιδευτικός, για τον μαθητή και τα άτομα του σχολικού, οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντός του, ακόμα και αν χρησιμοποιήσει τη δεύτερη ή την τρίτη κατηγορία συνέντευξης θα πρέπει να διατηρήσει μερικούς θεματικούς άξονες κοινούς σε όλες τις συνεντεύξεις ώστε να μπορεί να συγκρίνει τις απαντήσεις. Οι κοινοί θεματικοί άξονες πάνω στους οποίους πρέπει να οργανώνονται οι συνεντεύξεις είναι: η εκτίμηση των ικανοτήτων και αδυναμιών του μαθητή, η περιγραφή του προβλήματος και η αναζήτηση/ απόδοση της αιτίας του, τα έως τώρα μέτρα που τυχόν έχουν ληφθεί προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης του προβλήματος και τέλος, η περιγραφή πρόσφατων αλλαγών της έντασης, διάρκειας ή έκφρασης του προβλήματος.
- *Δοκιμασίες*: αποτελούν ένα σύνολο από ερωτήσεις ή ασκήσεις κλειστού τύπου, δηλαδή ασκήσεις με προκαθορισμένες σωστές απαντήσεις. Η απάντηση μπορεί να απαιτεί την παραγωγή κειμένου (εκτεταμένου, σύντομου ή μονολεκτικής απάντησης) ή την επιλογή μίας απάντησης ανάμεσα σε άλλες (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, επιλογή σωστής λανθασμένης απάντησης, ερωτήσεις αντιστοίχισης).

- *Ερωτηματολόγια- Σταθμισμένες Κλίμακες:* Τα ερωτηματολόγια μπορεί να περιέχουν ανοιχτές ή κλειστές ερωτήσεις, οι ερωτώμενοι να απαντούν με ναι/όχι, να διαλέγουν μια από τις προκαθορισμένες απαντήσεις ή να δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας τους σε προτάσεις, σημειώνοντας σε μια κλίμακα (π.χ. Συμφωνώ απόλυτα έως Διαφωνώ απόλυτα). Οι ερωτώμενοι μπορεί να είναι ο ίδιος ο μαθητής, οι γονείς του, οι συμμαθητές του ή οποιοσδήποτε από το περιβάλλον του μαθητή που μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τη μάθησή του.

Μετά τη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός, πριν προχωρήσει στη συνολική αξιολόγηση του μαθητή, οργανώνει τα ευρήματά του σύμφωνα με τις παρακάτω μεθόδους: α) *ανάλυση έργου:* περιλαμβάνει την ανάλυση μιας δραστηριότητας η οποία αποτελείται από συγκεκριμένα βήματα, και απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες για να ολοκληρωθεί. Έτσι, όταν ο μαθητής δεν καταφέρει να ολοκληρώσει την δραστηριότητα που του έχει ανατεθεί, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αξιολογήσει σε ποιο βήμα δυσκολεύτηκε το μαθητής, και ποια δεξιότητα δεν έχει καταφέρει να αναπτύξει ώστε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Η ανάλυση έργου δεν αποτελεί απλά μια μέθοδος αξιολόγησης, αλλά μια εκπαιδευτική προσέγγιση που είναι δυνατό να ενσωματωθεί στην καθημερινή διδασκαλία β) *ανάλυση λαθών:* περιλαμβάνει την καταγραφή και ομαδοποίηση των λαθών του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Η ανάλυση λαθών ξεκίνησε να εφαρμόζεται κυρίως στην προφορική ανάγνωση κειμένων, αλλά εφαρμόστηκε στη συνέχεια στην ορθογραφία, την γραπτή έκφραση και την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων γ) *αξιολόγηση με βάση τη διδασκόμενη ύλη:* ο εκπαιδευτικός οργανώνει και συντονίζει ένα σύνολο δοκιμασιών ιεραρχικά, βασισμένο στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και προσδιορίζει ποιες δεξιότητες έχουν κατακτηθεί από τους μαθητές και ποιες όχι δ) *Φάκελος μαθητή (portfolio):* αποτελείται από τις εργασίες του μαθητή και τις επιδόσεις του σε διάφορες δραστηριότητες και έχει στόχο την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να προτείνει ο ίδιος το περιεχόμενό του, δηλαδή, τα είδη των εργασιών που θα συμπεριληφθούν καθώς επίσης να καθορίσει τον τρόπο και τα κριτήρια με τα οποία οι εργασίες αυτές θα αναλυθούν και θα αξιολογηθούν από τον εκπαιδευτικό. Ο φάκελος μπορεί να περιέχει πρωτότυπες εργασίες του μαθητή, συμπληρωμένες φόρμες αξιολόγησης του μαθητή καθώς επίσης αναλύσεις και σχόλια των αξιολογήσεων από τον εκπαιδευτικό σχετικά με τους κατακτηθέντες στόχους του

μαθητή σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και με τους επιμέρους διδακτικούς στόχους του εκπαιδευτικού, όπως επίσης περιγραφή των αδυναμιών του μαθητή και των γνωστικών και μεταγνωστικών του χαρακτηριστικών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνδέει τα αποτελέσματα των αναλύσεων που προκύπτουν από το φάκελο του μαθητή, με το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) του μαθητή, σε αντίθετη περίπτωση, υπάρχει κίνδυνος ο φάκελος του μαθητή να είναι μια απλή συλλογή σχολικών εργασιών.

Η εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθίσταται επωφελής, εφόσον, αρχικά, υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναγνωρίζουν τις δυσκολίες των παιδιών αυτών, καθώς και τον τρόπο ανάπτυξης των κατάλληλων δεξιοτήτων, ούτως ώστε οι διδακτικοί στόχοι να προσαρμοστούν στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Η μη έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών επιφέρει ως συνέπεια την διαιώνιση αυτών των προβλημάτων καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους.

Μετά την αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός, με την καθοδήγηση του λογοπεδικού επιβεβαιώνει πως ο μαθητής του αντιμετωπίζει κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας. Αυτή η επιβεβαίωση συνεπάγεται την άμεση ενημέρωση των γονέων. Αυτή η ενημέρωση αποτελεί δύσκολη διαδικασία για τους γονείς, ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι πληροφορημένος για τον ενδεδειγμένο τρόπο με τον οποίον θα γνωστοποιήσει στους γονείς το είδος και την έκταση του μαθησιακού προβλήματος του παιδιού τους. Συνακόλουθα, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να ενημερωθεί από τους ειδικούς για το πώς θα χειριστεί την κατάσταση.

Η θεραπευτική παρέμβαση προς το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνει την συνεργασία του λογοπεδικού με τον εκπαιδευτικό και με τον ειδικό εκπαιδευτικό του σχολείου. Η άμεση προσέγγιση του λογοπεδικού προς τον μαθητή απαιτεί ιδιαίτερη ευαισθησία, επιστημονική κατάρτιση, αλλά κυρίως την ύπαρξη κάποιων ιδιοτήτων, που έχουν σχέση με την συμπεριφορά του λογοπεδικού οι οποίες θα συμβάλλουν στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος, ως προς την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Δροσινό, ο λογοπεδικός οφείλει να: «α) είναι υπόδειγμα έντιμου και ευπολήπτου ατόμου στον δημόσιο και τον ιδιωτικό βίο. Να επισύρει σεβασμό δια των λόγων και των έργων του β) να διαφυλάττει την επαγγελματική και την επιστημονική του ανεξαρτησία γ) να αποφεύγει κάθε ενέργεια και να προλαμβάνει κάθε πράξη, η οποία δημιουργεί υπόνοιες ότι εξαπατά τα παιδιά και τις οικογένειες τους. Ως εκ τούτου, δεν λαμβάνει ποσοστά για την παραπομπή παιδιών και ενηλίκων με

μαθησιακές δυσκολίες για κλινική εξέταση ή θεραπεία ή την εισαγωγή σε κλινικές κλπ δ) εκτελεί ενσυνείδητα κάθε υποχρέωση απέναντι σε αυτά τα παιδιά ε) παρέχει υπηρεσίες υψηλών προδιαγραφών και ενημερώνεται για όλες τις εξελίξεις στην επιστήμη του».

Τις περισσότερες φορές, οι μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν με συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, τα οποία ενισχύουν την ανάπτυξη αυτών των δυσκολιών και εμποδίζουν την αντιμετώπισή τους. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην ανάγνωση, στην γραφή στην κατανόηση του γραπτού λόγου και των μαθηματικών εννοιών, δημιουργούν γνωστικά κενά, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη κινήτρων και προβλήματα στις κοινωνικές και οικογενειακές τους σχέσεις. Για τον περιορισμό αυτών των συμπτωμάτων είναι απαραίτητη αφενός η πλήρης εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών και αφετέρου, η βελτίωση και ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης των μαθητών.

### **3.3 Η σημασία της αυτοαξιολόγησης στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.**

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενα κεφάλαια, στις περιπτώσεις όπου εμφανίζονται μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό αυτών κατέχει η αξιολόγηση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση διακρίνεται σε τυπική, άτυπη και εναλλακτική, όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται και σε διαμορφωτική (διαγνωστική – ενδιάμεση) και τελική, όσον αφορά το σκοπό για τον οποίο γίνεται. Στα πλαίσια του σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να υπάρχουν εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής αξιολόγησης, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τους όλες τις πληροφορίες σχετικά με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και επομένως, οι εκπαιδευτικοί, θα έχουν πλήρη εικόνα της προσωπικότητας του μαθητή και θα είναι σε θέση να ανιχνεύσουν κάποια μαθησιακή δυσκολία.

Ένα δυναμικό εργαλείο αξιολόγησης εξετάζει το γνωστικό επίπεδο και την πρόοδο των μαθητών, πριν, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να μην περιορίζεται μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πριν τη διδασκαλία είναι

απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αναρωτηθούν: τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές, τι μπορούν να κάνουν και αν το διδασκόμενο μάθημα θα μπορούσε να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον. Η αξιολόγηση θα πρέπει να συνεχίζεται και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπου τότε αναδεικνύονται οι γνωστικές ελλείψεις των μαθητών και διάφορα άλλα προβλήματα (π.χ. στη συμπεριφορά τους, στη συνεργασία τους με τους άλλους μαθητές κ.α.). Τέλος, μετά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τι έμαθαν οι μαθητές, να ελέγξει τις μεταγνωστικές ικανότητές τους, δηλαδή, το κατά πόσο είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που έλαβαν για να κατακτήσουν νέες γνώσεις ή να τις χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή τους ζωή.

Ιδιαίτερα, λοιπόν, στις περιπτώσεις μαθητών όπου παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απαραίτητη η χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδακτικής αξιολόγησης καθώς μέσα από αυτές υπάρχει διαρκής αλληλεπίδραση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, αναπτύσσονται σταδιακά δεξιότητες όπως είναι η συνεργατικότητα, η ανάλυση πληροφοριών, η επικοινωνία, η αναζήτηση ευρετικών για την επίλυση ενός προβλήματος, η εφαρμογή γνώσεων που κατακτήθηκαν και η δημιουργικότητα. Τέλος, με αυτό το είδος αξιολόγησης ο μαθητής βελτιώνει την αυτοεικόνα του, προσπαθεί για την πρόοδό του, αποκτά αυτοπεποίθηση, νοιώθει ενεργό μέλος μιας ζωντανής ομάδας και αναπτύσσει μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης και αυτογνωσίας, και έτσι σταδιακά, αντιμετωπίζεται η όποια μορφή Μαθησιακής Δυσκολίας παρουσιάζει. Η ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης λειτουργεί θετικά και για τον εκπαιδευτικό ο οποίος ανατροφοδοτεί με αυτόν τον τρόπο συνεχώς τον εαυτό του με πληροφορίες που σχετίζονται με τους στόχους που ο ίδιος έχει θέσει για τον εαυτό του και τους μαθητές του.

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη δημιουργία πρωτοκόλλων αυτοαξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αναδεικνύοντας έτσι τη σημαντικότητα του σωστού σχεδιασμού της διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές των παιδαγωγικών μεθόδων και πάνω στις ανάγκες του συνόλου των μαθητών αλλά και κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και τη σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

Σχετικά με τα πρωτόκολλα αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η Παντελιάδου (2007) προτείνει ενδεικτικά:

**Πίνακας 1: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 4. ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (σελ. 12)**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				

μπορεί να αναρτηθεί στον τοίχο της τάξης;

18. Ανατροφοδοτώ άμεσα τους μαθητές για τις απαντήσεις τους;

19. Επαινώ ή παρέχω ανταμοιβή μετά από μια καλή επίδοση;

20. Αξιολογώ συστηματικά την επίδοση των μαθητών;

21. Προσαρμόζω τη διδασκαλία με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών;

Όπως υποδεικνύεται από το παραπάνω πρωτόκολλο αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη καθώς αξιοποιεί τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών σχετικά με την Ειδική Αγωγή και ταυτόχρονα βοηθά στην ανάδειξη των ελλειμματικών χαρακτηριστικών που τη διέπουν.

Σχετικά με τα πρωτόκολλα αυτοαξιολόγησης των μαθητών, η Σαρακατσάνου (2015) προτείνει:





	ΧΩΡΙΣ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΧΡΕΙΑΣΤΗΚΕ ΛΙΓΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΧΡΕΙΑΣΤΗΚΕ ΑΡΚΕΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΕΙ ΑΚΟΜΑ
Όνομα μαθητή/τριας.....				
Ημερομηνία.....				
Έκανε προεπισκόπηση του κειμένου και προέβλεψε το περιεχόμενο του αξιοποιώντας τα στοιχεία της προεπισκόπησης				
Ενεργοποίησε την προϋπάρχουσα γνώση				
Έθεσε στόχους σχετικά με το τι θα ήθελε να μάθει				
Έκανε ανάλυση των συμφοραζομένων και μορφολογική ανάλυση				
Εντόπισε το θέμα και την κεντρική ιδέα του κειμένου				
Εντόπισε τις σημαντικές και τις μη σημαντικές πληροφορίες στην κάθε παράγραφο				
Έκανε πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο με 10-20 λέξεις				
Διατύπωσε προφορική περίληψη με όλα τα απαραίτητα συστατικά της				
Έκανε παράφραση				
Παρέλειψε τις μη σημαντικές πληροφορίες και την άποψή του.				

**Εικόνα 1:** Παράδειγμα άτυπου εργαλείου αυτοαξιολόγησης μαθητή. Ρουμπρίκα αυτό-αξιολόγηση μαθητή Α΄ Γυμνασίου σχετικά με τη χρήση στρατηγικών (Σαρακατσάνου, 2015).

Ονομα μαθητή/τριας.....

Ημερομηνία.....

Βάλε  στο κουτάκι που σου ταιριάζει.

	 ΧΩΡΙΣ ΒΟΗΘΕΙΑ	 ΧΡΕΙΑΣΤΗΚΑ ΛΙΓΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	 ΧΡΕΙΑΣΤΗΚΑ ΑΡΚΕΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	 ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΩ ΑΚΟΜΑ
Μάντεψα για τι μιλάει το κείμενο διαβάζοντας και παρατηρώντας όσα χρειάζεται.				
Σκέφτηκα τι ξέρω εγώ γι αυτό το θέμα.				
Σκέφτηκα τι θα ήθελα να μάθω.				
Έγραφα στοιχεία του κειμένου (πριν και μετά) την κάθε άγνωστη λέξη ή την έκοψα σε μικρότερα κομμάτια για να βρω τη σημασία της.				
Βρήκα για ποιον ή για τι μιλάει το κείμενο και τι λέει για αυτό/ον.				
Βρήκα τις σημαντικές και τις μη σημαντικές πληροφορίες στην κάθε παράγραφο με τον τρόπο που έμαθα.				
Έκανα πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο με 10-20 λέξεις.				
Έκανα περίληψη με όλα τα απαραίτητα συστατικά της.				
Χρησιμοποίησα όσο το δυνατόν δικές μου λέξεις.				
Άφησα έξω τις μη σημαντικές πληροφορίες και την άποψή μου.				

**Εικόνα 2:** Παράδειγμα άτυπου εργαλείου αυτοαξιολόγησης μαθητή. Ρουμπρίκα αυτό-αξιολόγησης μαθητή Α΄ Γυμνασίου σχετικά με τη χρήση στρατηγικών (Σαρακατσάνου, 2015).

Από τις παραπάνω εικόνες, με τα παραδείγματα άτυπων εργαλείων αυτοαξιολόγησης μαθητών παρατηρούμε τα εξής: α) από την εικόνα 1, γίνεται φανερό πως οι πληροφορίες από την παρατήρηση του μαθητή, εφόσον έχουν καταγραφεί, βοηθούν τον εκπαιδευτικό στην ανίχνευση ελλείψεων και προβληματικών των μαθητών, με αποτέλεσμα να μπορεί να σχεδιάσει κατάλληλα τη διδασκαλία του ώστε να παρέμβει θετικά και να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες στη μάθηση β) από την εικόνα 2, γίνεται φανερό πως ο μαθητής γίνεται χορηγός της προσωπικής του προόδου, καταγράφοντας την προσπάθειά του.

Σχετικά με την επιτυχία / αποτυχία του μαθητή, η Παντελιάδου προτείνει :



Πίνακας 2: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΩΝ

**Ερωτηματολόγιο απόδοσης της επιτυχίας**

Την τελευταία φορά που  
κατάφερες να .....

(π.χ. να λύσεις ένα μαθηματικό  
Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ  
πρόβλημα),  
αυτό έγινε επειδή

είσαι πολύ καλός σε αυτό το  
μάθημα ή δεξιότητα  
(π.χ. είσαι πολύ ικανός στα  
μαθηματικά ή στην  
επίλυση προβλημάτων)

προσπάθησες πολύ

η εκπαιδευτικός σου έδωσε καλές  
οδηγίες

το πρόβλημα ήταν πολύ εύκολο

ήσουν τυχερός

**Ερωτηματολόγιο απόδοσης της αποτυχίας**

Την τελευταία φορά που δεν  
κατάφερες να .....

(π.χ. να λύσεις ένα μαθηματικό  
Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ  
πρόβλημα),  
αυτό έγινε επειδή

πάντα είσαι αδύναμος σε αυτό το  
μάθημα ή δεξιότητα (π.χ. είσαι  
αδύναμος στα μαθηματικά ή στην  
επίλυση προβλημάτων)

προσπάθησες λίγο

η εκπαιδευτικός ήταν ασαφής στις  
οδηγίες

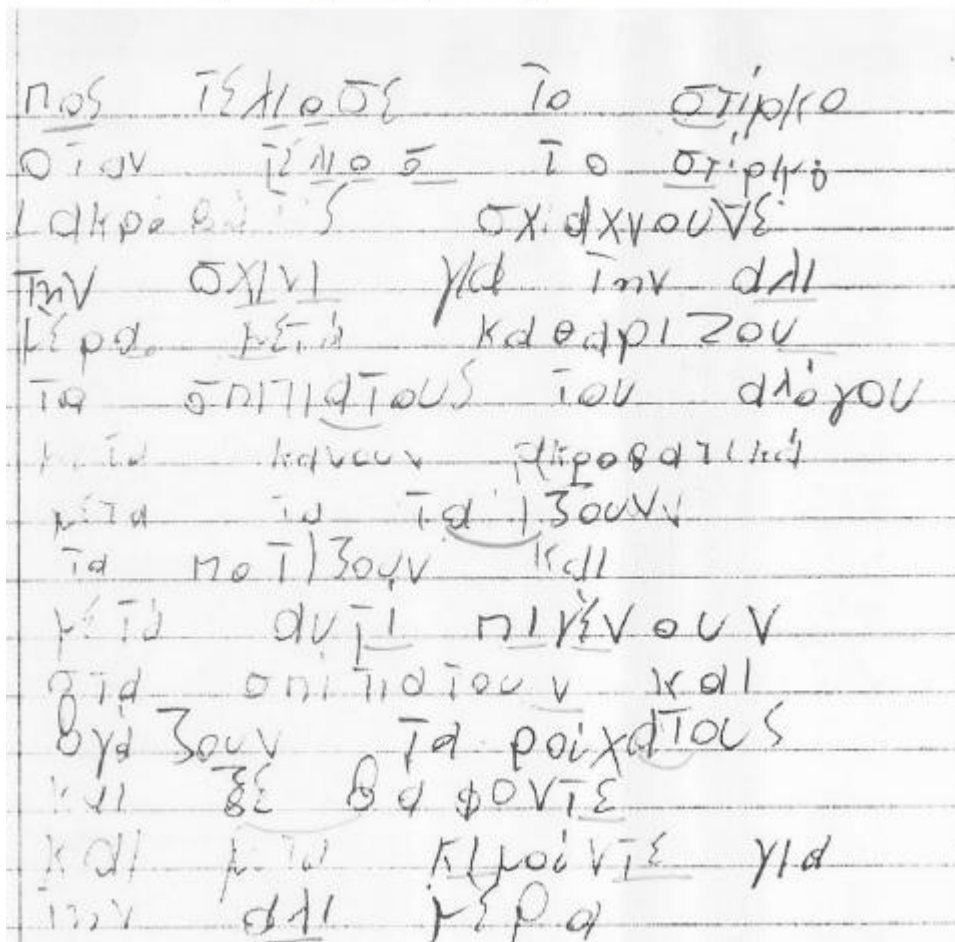
το πρόβλημα ήταν πολύ δύσκολο

ήσουν άτυχος

Είναι πολύ σημαντικό να καταγράφεται η άποψη του μαθητή για την προσωπική του επιτυχία ή αποτυχία, καθώς με αυτόν τον τρόπο ελέγχεται σε ένα βαθμό το επίπεδο αυτοπεποίθησής του καθώς επίσης και της αυτογνωσίας του. Έτσι, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή τον βοηθά να εντοπίσει στοιχεία του χαρακτήρα του που ενδεχομένως να ευθύνονται για την ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα γραπτού μαθητή της Γ΄ τάξης του Δημοτικού και στον πίνακα 3 παρουσιάζεται το πρωτόκολλο ανάλυσής του (Παντελιάδου, 2007).

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ 1**  
**Γραπτό μαθητή Γ΄ Δημοτικού**



**Πίνακας 3: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 19. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ 1**

Αριθμός λέξεων	47
Αριθμός παραγράφων	1
Εισαγωγή	Όχι
Ιδέες	Αρκετές
Φαντασία / Πρωτοτυπία	Όχι
Λεξιλόγιο	Φτωχό (επανάληψη λέξεων)
Δομή	1. Προβλήματα στη δομή της πρότασης
Πρότασης	2. Έντονα στοιχεία προφορικού λόγου
Παραγράφου	(γράφει όπως μιλάει)
Κειμένου	
Συνοχή	1. Τα γεγονότα τοποθετούνται σε σωστή
Παραγράφου	χρονική σειρά
Κειμένου	2. Συνδέονται κυρίως με τη λέξη «μετά»
	που επαναλαμβάνεται 6 φορές
Συντακτικά λάθη	1. Πρόβλημα δομής πρότασης
	2. Ελλιπείς προτάσεις
Λάθη στη χρήση χρόνων	Όχι
Λάθη στη στίξη (εκτός τονισμού)	Δε χρησιμοποιεί στίξη. Δεν ξεχωρίζει προτάσεις.
Ορθογραφικά Λάθη	Α) σειρά 2 παράλειψη «ε» («τελιοσ»)
Α) Φωνολογικά	σειρά 2: αντιστροφή φωνημάτων (στίρκο)
(αντικατάσταση φωνημάτων, παράλειψη	σειρά 3: πρόσθεση «χ» (σχιάχνουνε)
φωνήματος/ συλλαβής, πρόσθεση	σειρά 4: αντικατάσταση κ/χ (σχινι)
φωνήματος/ συλλαβής, τονισμός)	σειρά 5: παράλειψη «ν» (καθαρίζου)
Β) Μορφολογικά	Β) σειρά 1: «πος» (πως)
(παραβίαση γραμματικών κανόνων)	σειρά 2,3 : «τελιοσε» (τελείωσε)
Γ) Ετυμολογικά	σειρά 4: «σχινι» (σκηνή)
	σειρά 4, 15: «άλι» (άλλη)
	σειρά 10: «αυτί» (αυτοί)
	σειρά 10: «πιγένουν» (πηγαίνουν)
	σειρά 13: «ξεβάφοντε» (ξεβάφονται)
	σειρά 14: «κιμούντε» (κοιμούνται)
	Γ) Αρκετά ετυμολογικά λάθη
	σειρά 2,3 : «τελιοσε» (τελείωσε)
	σειρά 4: «σχινι» (σκηνή)
	σειρά 4, 15: «άλι» (άλλη)
	σειρά 10: «αυτί» (αυτοί)

	σειρά 10: «πιγένουν» (πηγαίνουν) σειρά 14: «κιμούντε» (κοιμούνται)
Συμβατικός Τρόπος Γραφής (τήρηση περιθωρίων, αποστάσεις λέξεων, μουντζούρες, μέγεθος γραμμάτων κ.τ.λ.)	Η ανάγνωση είναι κουραστική λόγω των αποστάσεων μεταξύ <input type="checkbox"/> των λέξεων (πότε μεγάλες και πότε ελάχιστες). Επίσης η απόσταση των γραμμάτων μέσα στις λέξεις δεν είναι κανονική (οι λέξεις συχνά χωρίζονται σε δυο κομμάτια). Πατάει πολύ το μολύβι <input type="checkbox"/> Το μέγεθος των γραμμάτων είναι μεγάλο και η θέση τους πάνω <input type="checkbox"/> στη γραμμή σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι σωστή.

Παρακάτω παρουσιάζουμε δυο παραδείγματα αξιολόγησης στα μαθηματικά.

**Πίνακας 4: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 21. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΙΕΡΑΡΧΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**  
**ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ: ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΔΙΑΙΡΕΣΗΣ**

Ο μαθητής μπορεί να εκτελέσει σωστά	ναι	όχι
Τέλεια διαίρεση διψήφιου αριθμού με μονοψήφιο		
Ατελή διαίρεση διψήφιου αριθμού με μονοψήφιο		
Διαίρεση πολυψήφιου διαιρετέου, του οποίου όλα τα ψηφία διαιρούνται τέλεια με το μονοψήφιο διαιρέτη		
Ατελής διαίρεση πολυψήφιου διαιρετέου με μονοψήφιο διαιρέτη		
Διαίρεση πολυψήφιου διαιρετέου με μονοψήφιο διαιρέτη, ο οποίος δε χωρά στο πρώτο ψηφίο του διαιρετέου		
Διαίρεση πολυψήφιου διαιρετέου με διψήφιο διαιρέτη, ο οποίος δε χωρά στα πρώτα		

## **Πίνακας 5: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 24. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ**

<b>Ο μαθητής...</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Κατανοεί το περιεχόμενο του προβλήματος; Μπορεί να το πει με δικά του λόγια; (αν ο μαθητής έχει και Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση καλύτερα το πρόβλημα να το διαβάσει η εκπαιδευτικός)</b>		
<b>Μπορεί να εντοπίσει το ζητούμενο του προβλήματος και να το αναφέρει;</b>		
<b>Μπορεί να εντοπίσει τα δεδομένα του προβλήματος και να τα αναφέρει;</b>		
<b>Μπορεί να απομονώσει τις άσχετες πληροφορίες, αν υπάρχουν;</b>		
<b>Μπορεί να συσχετίσει τα δεδομένα του προβλήματος;</b>		
<b>Μπορεί να εντοπίσει τις λέξεις-κλειδιά;</b>		
<b>Μπορεί να οπτικοποιήσει το πρόβλημα φτιάχνοντας μια ζωγραφιά ή σχήμα (γραφική αναπαράσταση);</b>		
<b>Μπορεί να αναφέρει την πράξη / πράξεις ή τη στρατηγική που απαιτείται για τη λύση;</b>		
<b>Μπορεί να αναφέρει αν έχει λύσει στο παρελθόν ένα πρόβλημα του ίδιου «τύπου»;</b>		
<b>Μπορεί να βρει στο βιβλίο / τετράδιο ένα συγκεκριμένο πρόβλημα του ίδιου «τύπου» που έχει λύσει σε προηγούμενα μαθήματα;</b>		
<b>Μπορεί να στρογγυλοποιήσει τα ποσά και να εκτιμήσει κατά προσέγγιση το αποτέλεσμα προτού το υπολογίσει;</b>		
<b>Μπορεί να εκτελέσει την πράξη / πράξεις ή τη στρατηγική που απαιτείται για τη λύση;</b>		
<b>Αυτοδιορθώνεται κατά τη διαδικασία επίλυσης (π.χ. όταν σημειώνει κάποιο λάθος ή φτάνει σε ένα παράλογο αποτέλεσμα);</b>		
<b>Ελέγχει την ορθότητα της απάντησης του (π.χ. κάνει επαλήθευση);</b>		
<b>Μπορεί να φτιάξει ένα απλούστερο πρόβλημα (π.χ. να αντικαταστήσει τους αριθμούς με μικρότερους) για να σχεδιάσει ή να ελέγξει την ορθότητα της επίλυσης;</b>		
<b>Μπορεί να βρει εναλλακτικό τρόπο επίλυσης (όταν το είδος του προβλήματος το επιτρέπει);</b>		

Από τα παραπάνω παραδείγματα πρωτοκόλλων αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης είναι φανερό πόσο σημαντικό ρόλο παίζει αφενός ο σωστός σχεδιασμός και η προετοιμασία του εκπαιδευτικού πριν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η αυτοαξιολόγηση τόσο του ιδίου όσο και των μαθητών. Η δημιουργία τεχνικών για την αυτοαξιολόγηση βελτιώνει την παιδαγωγική αξιολόγηση των μαθητών, και βοηθά ιδιαίτερα στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν εξαιρετικό εργαλείο έρευνας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους ειδικούς παιδαγωγούς και τους λογοπεδικούς με σκοπό την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών και η κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Ο σχεδιασμός αυτών των τεχνικών απαιτεί την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα πρέπει να συνεργάζονται απόλυτα με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και τους λογοπεδικούς πριν αποφανθούν για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.

### **3.4 Η Λογοθεραπευτική αξιολόγηση**

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα η αξιολόγηση αποτελεί μια διαρκή διαδικασία που απαιτεί τη συνεργασία πολλών επιστημονικών κλάδων. Ο Λογοπεδικός φτάνει στη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής μέσω διαφόρων αντικειμενικών διαδικασιών και κλινικής παρακολούθησης, συλλέγει τις παρατηρήσεις και αποτυπώνει τη θέση του για τη φύση και τη διάρκεια της παρέμβασης που πρέπει να ακολουθηθεί.

Ο Λογοπεδικός, κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, και στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, προγραμματίζει και οργανώνει τη μεθοδολογία (Shipley & McAfee, επιμ. Βιρβιδάκη & Ταφιάδης, 2013), και πιο συγκεκριμένα, προς την κατεύθυνση της σωστής αξιολόγησης του μαθητή, ο Λογοπεδικός ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία που αποτελείται από τα εξής στάδια: (α) συλλογή και αξιολόγηση δεδομένων (β) ανίχνευση πιθανών δυσκολιών (γ) σχεδιασμός στοχευόμενων παρεμβάσεων, με κύριο σκοπό τον εντοπισμό γλωσσικών ελλειμμάτων των μαθητών (δ) οργάνωση και παραπομπή του μαθητή για περαιτέρω αξιολόγηση, από άλλους ειδικούς, εφόσον κρίνει πως αυτό είναι απαραίτητο. Η αξιολόγηση από τον Λογοπεδικό, και η ερμηνεία των δεδομένων από τα δείγματα της

έκφρασης του μαθητή, βοηθά στο να αναδειχθούν τόσο τα δυνατά σημεία του μαθητή, όσο και οι αδυναμίες του, καθώς επίσης, να εντοπιστούν οι ανάγκες του μαθητή όπως επίσης και οι αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν στο περιβάλλον του, με σκοπό να αναδειχθούν οι δεξιότητες και οι ικανότητές του που είναι δυνατό να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν.

Η αξιολόγηση από τον Λογοπεδικό μπορεί να χαρακτηριστεί ως πλήρης όταν περιλαμβάνει:

- Στοιχεία από το ιστορικό του μαθητή.
- Στοιχεία για τη γλωσσική έκφραση και κατανόηση του μαθητή σε σχέση με τη Μορφολογία, τη Σημασιολογία και την Πραγματολογία του λόγου.
- Περιγραφή της ανάπτυξης του φωνολογικού συστήματος του μαθητή, της άρθρωσης του μαθητή και της κινητικότητας των οργάνων ομιλίας.
- Εντοπισμό πιθανών διαταραχών στο ρυθμό ομιλίας και στη φωνή του παιδιού.
- Σαφή συμπερασματολογία και διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για τον θεραπευτικό σχεδιασμό και την παρέμβαση.

Για να είναι δυνατή η αξιολόγηση των μαθητών, από τον Λογοπεδικό, μέσα στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, έχουν θεσπιστεί διάφορα διαγνωστικά τεστ, τα οποία χαρακτηρίζονται ως αξιόπιστα και έχουν σταθμιστεί στην Ελληνική γλώσσα. Μερικά από αυτά τα διαγνωστικά εργαλεία, είναι:

- *Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής εξέλιξης* (Δημιουργήθηκε από την Ομάδα Έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών: Λεβαντή, Κιρπότην, Καρδαμίτση, Καμπούρογλου (1995). Έκδοση Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών-Λογοθεραπευτών): αυτό το διαγνωστικό εργαλείο στηρίχθηκε στα ευρήματα σχετικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε την περίοδο 1989-1992, σε δείγμα 300 παιδιών, ηλικίας 2-6 ετών, και αποτέλεσε το πρώτο σταθμισμένο τεστ στην Ελληνική γλώσσα. Με τη βοήθεια αυτού του εργαλείου αξιολόγησης, ο Λογοπεδικός, είναι σε θέση να διαγνώσει τις πιθανές διαταραχές στην ομιλία και να σχεδιάσει κατάλληλα προγράμματα για την αντιμετώπισή τους.
- *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού ή Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών* (Πόρποδας, Κ., Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ΕΠΕΑΕΚ, (2007). Το 2007 τα Πανεπιστήμια Πατρών,

Αθηνών, Κρήτης, Θεσσαλίας και το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου συνεργάστηκαν με σκοπό να υλοποιήσουν ένα έργο στάθμισης 12 διερευνητικών – ανιχνευτικών εργαλείων μαθησιακών δυσκολιών): Αυτό το διαγνωστικό εργαλείο αξιολογεί τις πιθανές διαταραχές παιδιών ηλικίας 3-15 ετών και οι κύριοι στόχοι του είναι: (α) Η ανίχνευση αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού καθώς επίσης η ανίχνευση διαταραχών λόγου και ομιλίας σε παιδιά τριών έως έξι ετών (β) Η ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών μνήμης και κατηγοριοποίησης μαθησιακή διαδικασία, σε παιδιά ηλικίας 5 - 12 ετών (γ) Η ανίχνευση της ψυχοκινητικής προσαρμογής των μαθητών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία καθώς επίσης η ανίχνευση και αξιολόγηση του βαθμού συγκέντρωσης και προσοχής σε παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό και (δ) Η διερεύνηση των δυσκολιών στην γραπτή έκφραση σε μαθητές των Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού καθώς επίσης των δυσκολιών στην παραγωγή και πρόσληψη του γραπτού και προφορικού λόγου, για μαθητές από Β' Δημοτικού έως Β' Γυμνασίου, μέσα από ένα εκπαιδευτικό λογισμικό.

- *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου* ( Δημιουργήθηκε από τους Βογινδρούκας, Α. Πρωτόπαπας, Γ. Σιδερίδης, 2009): το παραπάνω διαγνωστικό εργαλείο αποτελεί την Ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test, της C. Renfrew. Το Word Finding Vocabulary Test δημιουργήθηκε για πρώτη φορά το 1968, και στην τελευταία του έκδοση το 1995, σταθμίστηκε στην Ελληνική γλώσσα. Από τα αποτελέσματα της δοκιμασίας αυτής, ο Λογοπεδικός, συλλέγει τα είδη των λαθών που κάνει ο εξεταζόμενος, τα οποία ονομάζονται παραφασίες και είναι διαφόρων ειδών, όπως για παράδειγμα, ολικές, σημασιολογικές ή φωνημικές παραφασίες και παρέχουν πληροφορίες για τον τρόπο που είναι οργανωμένο το λεξιλόγιο του ατόμου που εξετάζεται, έτσι ώστε να σχεδιαστεί διεξοδικά ο τρόπος με τον οποίο ο Λογοθεραπευτής θα παρέμβει.
- *Εικόνες Δράσης Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας* (Δημιουργήθηκε από τους Ι. Βογινδρούκα, Α. Πρωτόπαπα & Σ. Σταυρακάκη, το 2009): το παραπάνω εργαλείο αξιολόγησης αποτελεί τη σταθμισμένη έκδοχή του Action Picture Test στην ελληνική γλώσσα. Το Action Picture Test δημιουργήθηκε, όπως και το Word Finding Vocabulary Test από την C.



Renfrew το 1966 και επανεκδόθηκε το 1997 για τέταρτη φορά από την Winslow Press Ltd. Η δοκιμασία αυτή βαθμολογεί την αξιολόγηση δυο διαδικασιών, η πρώτη διαδικασία έχει να κάνει με την χρήση εννοιών για μεταβίβαση πληροφοριών και η δεύτερη, με την ορθή χρήση της γραμματικής. Δηλαδή, αυτό το διαγνωστικό εργαλείο στοχεύει στην αξιολόγηση της γραμματικής και πληροφοριακής επάρκειας του ατόμου.

- *Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης* (Δημιουργήθηκε από τους Βογινδρούκας, Ι., Γρηγοριάδου, Ε., Καμπούρογλου, Μ. το 2009): αυτό το διαγνωστικό εργαλείο αξιολογεί τις γλωσσικές δεξιότητες των ατόμων με δυσκολίες στην επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη με σκοπό να καθοριστεί η θεραπευτική παρέμβαση που θα ακολουθηθεί.

Ο Λογοπεδικός παρεμβαίνει υποστηρικτικά ή θεραπευτικά στις περιπτώσεις παιδιών με διαγνωσμένες διαταραχές στην ομιλία, το λόγο ή την έκφραση, και γενικά στις περιπτώσεις παιδιών με διαγνωσμένες Μαθησιακές Δυσκολίες, σχεδιάζει και υλοποιεί κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα τόσο για τον μαθητή όσο και για το περιβάλλον του. Η παρέμβαση του Λογοπεδικού μπορεί να έχει άμεσο ή έμμεσο χαρακτήρα και έχει διαστάσεις τεχνικές, διαπροσωπικές και κοινωνικές μιας και αφορά τόσο τον μαθητή, όσο και το ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον του. Ο Λογοπεδικός συγκεντρώνει γνώσεις, πληροφορίες και αρμοδιότητες έτσι ώστε να προσφέρει τις καλύτερες δυνατές συνθήκες, συνολικά, στον μαθητή με απώτερο σκοπό την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

Για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, ο Λογοπεδικός από την πλευρά του, ακολουθεί δύο ειδών παρεμβάσεις: (α) η πρώτη παρέμβαση αφορά στις ίδιες τις δυσκολίες, που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση των λέξεων, τη σχέση των γραμμάτων μεταξύ τους καθώς και των φωνημάτων μεταξύ τους, για τον σχηματισμό των λέξεων. Ο ρόλος του Λογοπεδικού σε αυτή τη διαδικασία είναι εξαιρετικά σημαντικός καθώς με αυτό τον τρόπο φροντίζει να εκμεταλλευτεί τα ευρήματα από την αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και να δομήσει την αυτοαξιολόγηση των παιδιών με τέτοιο τρόπο που να μπορέσουν οι μαθητές να συμμετέχουν οι ίδιοι στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και (β) η δεύτερη παρέμβαση αφορά γενικότερα στην κατανόηση του λόγου και βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ακρόασης ιστοριών,

περιγραφής εικόνων, αφήγησης, ανάγνωση, απάντησης σε ερωτήματα κατανόησης κλπ.

Ο Λογοπεδικός μπορεί με κατάλληλο σχεδιασμό να συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση των παιδιών, και να καταγράψει τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διαδικασίας προς όφελος τόσο της αξιολόγησης όσο και της παρέμβασης που θα ακολουθήσει. Εφόσον η σύγχρονη έρευνα συγκλίνει στο γεγονός ότι προϋπόθεση για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν, να γράφουν και να εκφράζονται, αποτελεί η επαρκής ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Vellutino et al. 2004, Hulme & Snowling, 2011), δηλαδή, η καλή λεκτική έκφραση και κατανόηση, η καλή ακουστική αντίληψη, η καταληπτή ομιλία, το ανεπτυγμένο λεξιλόγιο και την άρτια μορφοσυντακτική δομή, είναι απαραίτητο εργαλείο ο σχεδιασμός κατάλληλων εργαλείων αυτοαξιολόγησης των μαθητών, με σκοπό την αναζήτηση των αδυναμιών και των δυνατών τους σημείων, έτσι ώστε ο μαθητής να συμμετέχει ενεργά στην όλη διαδικασία, τόσο της αξιολόγησης όσο και της αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

## Επίλογος

Στην παρούσα εργασία αναζητήσαμε την αξία της αυτοαξιολόγησης προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης των ατόμων που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία καθώς επίσης και η ερευνητική κοινότητα έχει ασχοληθεί εκτενώς με την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Μαθησιακές δυσκολίες» καθώς επίσης και με την διαφοροποίησή του από άλλους παρόμοιους, με την αναζήτηση των αιτιολογικών παραγόντων και των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη των Μαθησιακών δυσκολιών, και τέλος, με τις τεχνικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπισή τους.

Κάθε επιστημονικός κλάδος ασχολείται με έναν τομέα και σε συνεργασία με άλλους επιστήμονες αποσκοπούν στην έγκαιρη διάγνωση αυτών των δυσκολιών, και στην πλήρη αντιμετώπισή τους. Η αξιολόγηση του προβλήματος αποτελεί μείζον ζήτημα καθώς από τον χρόνο, τον τόπο και τον τρόπο που θα λάβει χώρα, εξαρτάται σε πολύ σημαντικό βαθμό η έγκαιρη αντιμετώπιση του προβλήματος. Από τη μια η διαφορική αξιολόγηση του ατόμου, πιστοποιεί την ύπαρξη προβλήματος και από την άλλη η παιδαγωγική αξιολόγηση του ατόμου από τον εκπαιδευτικό, αποτελεί σημαντικό βήμα προς την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών.

Ο συνδυασμός διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών από την πλευρά της εκπαίδευσης και η χρήση εναλλακτικής αξιολόγησης που χρησιμοποιεί τεχνικές αυτοαξιολόγησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την παρατήρηση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας των μαθητών, έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους άλλους ειδικούς, ειδικούς εκπαιδευτικούς, λογοπεδικούς, ιατρούς κλπ ώστε να παρέμβουν με κατάλληλες θεραπευτικές προσεγγίσεις και να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Ackerman, L. Phillip. Kyllonen, C. Patrick. Roberts, D. Richard. (1999). *Learning and individual differences – process, trait and content determinants*. USA: American Psychological Association.
- Adams, G., & Carnine, D. (2003). Direct instruction. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 403-416). New York: Guilford Press.
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th edn), *American Psychiatric Association*.
- Αναγνωστόπουλος Δ., Σίνη Α., (2005). *Διαταραχές σχολικής μάθησης και Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα : Εκδόσεις Βήτα.
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*, 191-211.
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*, 277-293.
- Bateman, B. (1965). An educator's view of the diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (ed) *Learning Disorders*, Vol. 1 Special Child Publications, Seattle, WA.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli P. and Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 12*, 201-219.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom, 6*(3), ix–xi.
- Βογινδρούκας, Ι., Γρηγοριάδου, Ε., Καμπούρογλου, Μ. (2009). Η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης. Εκδόσεις Γλαύκη.
- Βογινδρούκας,Ι., Πρωτόπαπας,Α., Γ. Σιδερίδης (2009). Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου. Εκδόσεις Γλαύκη.

- Βογινδρούκας,Ι., Πρωτόπαπας,Α., Σταυρακάκη,Σ. (2009). ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ. Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας. Εκδόσεις Γλαύκη.
- Bradley, Renee. Danielson, Louis. Hallahan, Daniel P. (2002). *Identification of Learning Disabilities - Research to Practice*. Mahwah NJ: Erlbaum Associates.
- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Butler, F. M., Miller, S. P., Crehan, K., Babbitt, B., & Pierce, T. (2003). Fraction instruction for students with mathematics disabilities: Comparing two teaching sequences. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(2), 99-111.
- Connor, D. J. Gallagher, D. Ferri, B. A. (2011). Broadening our Horizons: Toward a plurality of Methodologies in Learning Disability Research. *Learning Disability Quarterly, 34* (2).
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3rd Edition. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Devereux, Kathleen. (1982). *Understanding learning difficulties*. England : The Open University Press.
- Dowker, A. (2005). *Individual differences in arithmetic: Implications for psychology, neuroscience, and education*. Psychology Press.
- DSM – V (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington D.C. American Psychiatric Association.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin, 114*, 345-362.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities 37* (1): 4-15.
- Geary, D. C., Brown, S. C. (1991a). Cognitive addition: Strategy choices and speed-of-processing differences in gifted, normal and mathematically disabled children. *Developmental Psychology, 27*, 398-406.

- Geary, D. C., Brown, S. C. (1991b). Strategy choices and speed-of-processing differences in gifted, normal and mathematically disabled children. *Developmental Psychology*, 27, 787-797.
- Geary, D. C., Brown, S. C., & Samaranayake, V. A. (1991). Cognitive addition: A short longitudinal study of strategy choice and speed-f-processing difference in normal and mathematically disabled children. *Developmental Psychology*, 27, 787-797.
- Geschwind, N. (1965). Disconnexion syndromes in animals and man. *Brain*, 88, 237–294, 585–644.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gresham, F. M., (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, Danielson, and D.P. Hallahan (Eds). *Identification of learning disabilities: Research to practice* (467-564). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gresham, Frank M., Vellutino, Frank R. (2010). What is a role of intelligence in the Identification of specific learning disabilities? Issues and clarifications. *Learning Disabilities and Practice*, 25 (4).
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74–84.
- Harris, D. B. (Ed.). (1957). *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hornsby, J. (1995). Disempowered Speech. *Philosophical Topics*, 23 ,127-147.
- Howard, P. (1994). *An owner's manual for the brain*. Austin, TX: Leornian Press.
- Hulme, Ch. And Snowling, M. (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties, Nature, Causes, and Treatment. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139-142.
- Κανάκης, Ι.Ν. (1991). Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας – μάθησης. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, 33-49.
- Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1985). *Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry, IV*, Williams and Wilkins, Baltimore.
- Καραντζής, Ι. (2004). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

- Kavale, K. A. (1989). *Teacher beliefs and perceptions about learning disabilities*. University of Iowa.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). “The Great Divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research”, in *Advances in Learning and Behavioural Disabilities, Volume 14*, pp. 179-215.
- Kavale, K. A.& Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kavale, K. A. (2001). Discrepancy models in the identification of learning disabilities. Paper presented at the 2001 *Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future*.
- Kavale, K. A. (2005). Identifying specific learning disabilities: Is responsiveness to Intervention the Answer?. *Journal of Learning Disabilities, 38*.
- Kavale, K. A., Holdnack, J. A. & Mostert, M. P. (2005). Responsiveness to Intervention and the Identification of Specific Learning Disability: a critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly, 28* (1).
- Kelle, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. Forum. *Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 2 (1).
- Kirk, S.A. & McCarthy, J.J. (1961). *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*, Experimental Edition, Urbana. The University of Illinois Press.
- Kirk, S.A. (1972). *Educating exceptional children*, Houghton-Mifflin, Boston.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές . Τόμος Α΄*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001) *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Koutselini, M. And Persianis, P. (2000). Theory practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values, *Teaching in Higher Education, 5* (4), 501-520.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lerner, J. & Holns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities* (11<sup>th</sup> ed.). Belmont CA: Wadworth/Cengage Learning.

- Λεβαντή, Ε., Κιρπότην, Α., Καρδαμίτση, Ε., Καμπούρογλου, Μ. (1995). Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης. Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. Αθήνα.
- Manning, M. A., Bear, C. G. & Minke, K.M. (2006). Self-concept and self-esteem. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp.341-356). Washington, DC: National association of school psychologist.
- Meisinger, E. B. Bloom, J. S. Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: implications for the assessment of children with Reading Disabilities. *Annals of Dyslexia – The International Dyslexia Association*, 60.
- Melekoglu, Macid A. (2011). Impact of Motivation to Read on Reading Gains for Struggling Readers With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34.
- Mercer, C.D. & Pullen, P.C. (2009). *Students with learning disabilities*. Upper Saddle River: N.J. Pearson Education.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Research Council (1990). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National academy Press.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2010). Learning Disabilities: Implications for policy regarding Research and Practice. *Learning Disability Quarterly*, 34(4).
- National Union of Teachers (2009). National Union of Teachers (NUT) survey: the provision of training and support to teachers in relation to pupils with specific educational needs. *Final Report. Personal correspondence*.
- Neuman, L. W. 1997. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Nolting, P. (2000). *Mathematics and learning disabilities handbook*. Bradenton, FL: Academic Success Press, Inc.
- Northfield, J. (2004). Factsheet: what is a learning disability? *British Institute of Learning Disabilities*.



- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμος Α΄. Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (επιμ.). (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., & Σιδερίδης, Γ. (2007). *Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς*. Σ. Παντελιάδου (επιμ.). Φορέας Υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Τελικός Δικαιούχος-Φορέας Υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας.
- Paracchini, S., Scerri, T., & Monaco, A. P. (2007). The genetic lexicon of dyslexia. *Annual Review of Genomics and Human Genetics*, 8, 57-79.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2010). ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ -1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. 4η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Το αίνιγμα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2003) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Ατραπός, Αθήνα.
- Orton, S. T. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. New York: Norton.
- Passolunghi, M. (2011). Cognitive and emotional factors in children with mathematical learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, 61–73.
- Re, A.M., Pedron, M., Tressoldi, P., & Lucangeli, D. (2014). Response to specific training for students with different levels of mathematical difficulties. *Exceptional Children*, 80 (3), 1-16.
- Renfrew, C. ( 1995). Word Finding Vocabulary Test 4th Edition.
- Renfrew, C. ( 1997). Action Picture Test. 4th Edition. Winslow Press Ltd.

- Rutter M, Graham P, Yule W (1970), A neuropsychiatric study in childhood. *Clinics in Developmental Medicine* Nos. 35/36, London: Heinemann/Spastics International Medical Publications.
- Scarborough, H.S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728– 1743.
- Smith, Corine Roth. (2004). *Learning disabilities – the interaction of students and their environments*. USA : Pearson education.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Strauss, A.A. & Lehtinen, L.E. (1947). *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child*, Grune & Stratton, New York.
- Swanson, H. Lee. (1999). *Interventions for students with Learning Disabilities – A meta – Analysis of Treatment Outcomes*. NY: The Guilford Press.
- Τάνος, Χ. (2004). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ Μ. , ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΜΑ ΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑ ΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.
- Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Tomlinson C., Brighton C., Hertberg H., Callahan C.M., Moon T. R, Brimijoin K. Lynda A. Conover, & Reynolds T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2),119-45.
- Torgesen, Joseph K. (2004). *Learning disabilities: an historical and conceptual overview. Learning about learning disabilities*. San Diego: Florida State University. Academic Press.
- UNESCO, (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*, UNESCO, Paris.
- 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 & Psychiatry*, 45, 2–40. Wechsler, D. (2005). Wechsler.

- Wade, B. Moore, M. (1992). *Patterns of Educational Integration: International perspectives on mainstreaming children with special educational needs*. Triangle, Oxford.
- Wadsworth, S. J., & DeFries, J. C. (2005). Genetic etiology of reading difficulties in boys and girls. *Twin Research and Human Genetics*, 8, 594–601.
- Wehrmann, K. S. (2000). Baby Steps: A Beginner's Guide, *Educational Leadership*, pp. 20-23.
- Χρηστάκης Κ., (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Zigmond, N. (1993). Learning disabilities from an educational perspective. In G. R. Lyon, D. B. Gray, J. F. Kavanaugh, and N. A. Krasnegor (Eds.). *Better understanding learning disabilities: New views from research and their implications for education and public policies* (pp. 251-271). Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.