

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ»**

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Κ. ΘΕΟΔΩΡΑΤΟΥ

ΟΙ ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ:

ΚΟΥΦΑΛΗ ΚΑΤΕΡΙΝΑ

ΝΟΤΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΣΙΑΦΑΚΑ ΙΩΑΝΝΑ

ΠΑΤΡΑ ΣΕΠΤΕΜΒΡΗΣ 2011

TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTION OF PATRAS
SCHOOL OF HEALTH AND WELFARE PROFESSIONS
DEPARTMENT OF SOCIAL WORK.

CERTIFICATE PROJECT:

LEARNINGS DIFFICULTIES AND WAYS OF DEALING
WITH THE FAMILY .

SURVEILLANCE PROFESSOR:

DR.M.THEODORATOU-BEKOU.

THE STUDIES

KOUFALI KATERINA

NOTI CHRISTINA

SIAFA JOANNA

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΟΡΟΛΟΓΙΕΣ.....	11
ΑΙΤΙΕΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	16
ΜΥΘΟΙ.....	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1.ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	22
1.2.ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ.....	24
1.3.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	26
1.4.ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	27
1.5.ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΑΘΜΟΙ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	30

1.6.Η ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	38
---	----

1.7.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ-ΔΥΣΛΕΞΙΑ	42
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

2.1.ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	47
--	----

2.1.1.Στην προσχολική ηλικία.....	48
-----------------------------------	----

2.1.2.Στη σχολική ηλικία.....	48
-------------------------------	----

2.1.3 Στην. Εφηβική ηλικία.....	53
---------------------------------	----

2.2.Η ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ Β`ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	56
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

3.1.Ο ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	59
---	----

3.2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΟΡΙΩΝ.....	62
------------------------------------	----

3.3Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ.....	66
---	----

3.4 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ.....	70
------------------------------	----

3.5 ΣΥΧΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	72
--	----

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	77
---------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	80
--	----

ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ.....	84
----------------------------------	----

ΑΡΘΡΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ.....	87
---	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	94
-------------------	----

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πριν ξεκινήσουμε την εις βάθος ανάλυση του εν λόγω θέματος θα ήθελα, αρχικά, να ευχαριστήσουμε την καθηγήτρια- εισηγήτρια κυρία Θεωδοράτου που μας καθοδηγούσε σε όλη την πορεία της εργασίας, καθώς επίσης και όλους τους καθηγητές μου , οι οποίοι μου έδωσαν σε όλη τη διάρκεια της φοιτητικής μου πορείας τα απαραίτητα εφόδια.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αποδώσει με αναλυτικό τρόπο το σαφή ορισμό , καθώς επίσης αίτια και τρόπους αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών.

Μέσα από μια ιστορική αναδρομή, αναλύεται η εξελικτική πορεία των μαθησιακών δυσκολιών, οι βασικοί σταθμοί στην ανάπτυξή τους, και επιπροσθέτως επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά των ατόμων που πάσχουν. Παρουσιάζονται οι τρόποι αντιμετώπισης των Μαθησιακών Διαταραχών στα διάφορα στάδια της εκπαιδευτικής πορείας του παιδιού και το πώς συμπεριφέρεται εκείνο στις διάφορες μεθόδους. Επιπλέον, τονίζεται ο ρόλος της οικογένειας, των εκπαιδευτικών και του κοινωνικού λειτουργού στο επίπεδο της αντιμετώπισης του προβλήματος.

ΣΤΟΧΟΣ

Στόχος μας είναι να τονίσουμε την αξία της διαφορετικότητας και τη σημασία της εκπαίδευσης καθώς και της οικογένειας και της κοινωνίας στην αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

In the following text we have a number of theories have been formulated around the term “learning difficulties”. Clearly identify the causes that provoke this phenomenon as well, and a series of myths and speculations that the above-mentioned issue. Identifies the categories of learning difficulties and evolutionary and developmental progress over time. Special attention will be given to the role played by both the family and society in General, with special value education. Through charts and tables will try to understand the inheritance of this phenomenon and to explain its incidence.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την εκπόνηση της ακόλουθης πτυχιακής μελέτης πραγματοποιήθηκε εμπεριστατωμένη εργασία. Μελετήθηκαν πληθώρα άρθρων ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, έτσι ώστε να κατορθώσουμε να σχηματίσουμε σφαιρική άποψη για το ζητούμενο θέμα. Η μελέτη αυτή δεν ήταν στείρα. Με γνώμονα την κριτική σκέψη, μελετήσαμε έρευνες διεξοδικά, σχετικές διατυπωμένες θεωρίες και καταλήξαμε σε συμπεράσματα. έγινε αξιολόγηση των όσων μελετήσαμε, επιλογή των σημαντικότερων και αντικειμενικότερων θεωριών, και τελικά ολοκλήρωση και διατύπωση της εργασίας, μέσα από τη δική μας κριτική σκέψη, με οδηγό πάντοτε ειδικευμένες και τεκμηριωμένες επιστημονικές θέσεις.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα αιχμής για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτυγχάνουν καθημερινά, στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των Μαθησιακών τους Δυσκολιών ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης. Πολλοί από αυτούς προχωρούν αποτυγχάνοντας στο σχολικό σύστημα χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ άλλοι αγωνίζονται να αξιοποιήσουν ό,τι προσφέρεται θεσμικά για την υποστήριξή τους. Οι μαθητές αυτοί συχνά απογοητεύονται, περιθωριοποιούνται, τα παρατούν. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μόνοι τους τρόπους κατανόησης και υποστήριξης, χωρίς ένα θεσμικό υποστηρικτικό πλαίσιο και χωρίς εξειδικευμένη σχετική επιμόρφωση. Αισθάνονται συχνά ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί, ενώ ορισμένοι από αυτούς αναζητούν επιμόρφωση με προσωπική τους πρωτοβουλία. Την εικόνα συμπληρώνουν οι γονείς, που αγχωμένοι, απογοητευμένοι και συχνά σε σύγχυση προσπαθούν να βρουν λύσεις για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών τους συχνά έξω από το σχολείο, με υψηλό χρηματικό και ψυχικό κόστος και με αβέβαια αποτελέσματα. Ανακαλύπτουν συχνά ότι έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος, ότι έχουν πιστέψει σε μη τεκμηριωμένες «θεραπείες» και ότι οι ατομικές λύσεις δεν είναι πάντα αποτελεσματικές.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα, γεγονός που οφείλεται τόσο στη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και στην αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία που παρέχεται. Έτσι, αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν προκαλούνται από το περιβάλλον, μπορούν να επιδεινωθούν ή να μειωθούν ανάλογα με συγκεκριμένους παράγοντες του περιβάλλοντος. Σημαντικός και αξιόπιστος αρωγός στην προσπάθεια κατάλληλης οργάνωσης και αξιοποίησης αυτών των παραγόντων του περιβάλλοντος, είναι η επιστημονική έρευνα, η οποία αναδεικνύει τη σημασία και την πραγματική φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, υποστηρίζει και δίνει δυνατότητες για ασφαλή και έγκαιρη ανίχνευση και διάγνωση και προτείνει τεκμηριωμένες μεθόδους

υποστήριξης. Το κλειδί για την επιτυχημένη στροφή προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν είναι η ύπαρξη της επιστημονικής έρευνας, αλλά η αλλαγή των αντιλήψεων και των καθημερινών διδακτικών πρακτικών. Σήμερα, αν και η επιστημονική έρευνα έχει κάνει σημαντική πρόοδο σχετικά τόσο με την ανίχνευση όσο και με τη διάγνωση και την επιτυχή υποστήριξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτή η πρόοδος δεν έχει τροποποιήσει σημαντικά την εκπαιδευτική πρακτική.

Παρουσιάζονται εισαγωγικές γνώσεις σχετικά με την ιστορία, τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, περιγράφονται τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών στη σχολική μάθηση, όπως τα αναγνωρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κατανόηση του ρόλου της οικογένειας και στην ανάδειξη τρόπων υποστήριξης και αξιοποίησής της.

ΕΦΟΣΟΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΕΙΝΑΙ ΕΞΥΠΝΟ, ΓΙΑΤΙ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΓΡΑΦΗ;

Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα πάσχει από δυσλεξία. Δηλαδή δεν είναι καθυστερημένα, ούτε έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Αντίθετα η νοημοσύνη τους είναι μια χαρά. Μόνο στην ανάγνωση των πραγμάτων και των λέξεων δυσκολεύονται. Τα παιδιά:

- I. Δεν θυμούνται κανόνες. Οι γονείς/δάσκαλοι συνέχεια επαναλαμβάνουν τους ίδιους κανόνες. Όμως λίγη ώρα μετά το παιδί κάνει τα ίδια λάθη.
- II. Δεν βλέπουν πως τα πράγματα έχουν μια σειρά. Δεν αναγνωρίζουν αιτία και αποτέλεσμα.
- III. Όταν είναι μόνα τους είναι ήσυχα. Μόλις είναι μαζί με άλλα παιδιά δεν συμπεριφέρονται σωστά.
- IV. Αφαιρούνται, δεν μπορούν να ξεχωρίζουν τι είναι σημαντικό και θέλει προσοχή. Τα παπούτσια με τις εικόνες των δεινοσαύρων τραβάνε την προσοχή τους και όχι η ομιλία του δασκάλου.

Το άτομο που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες έχει συνήθως νοημοσύνη μέσου όρου, ή πάνω από τον μέσο όρο. Παρόλα αυτά, για κάποιον γνωστό ή άγνωστο λόγο υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στο δυναμικό του ατόμου (τι θα μπορούσε δυνητικά να πετύχει), και στο τι πραγματικά πετυχαίνει στη ζωή του.

Ορολογίες και ορισμοί

Το σχολείο αποτελεί το χώρο στον οποίο εκφράζονται ποικίλα προβλήματα και δυσκολίες των παιδιών. Το περιεχόμενο της μάθησης, η αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εν γένει ο μικρόκοσμος του σχολείου αποτελούν

παράγοντες οι οποίοι μπορεί να προκαλέσουν ή να κινητοποιήσουν δυσκολίες και προβλήματα στο παιδί.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι γενικά ένας όρος που αναφέρεται σε μια ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε διαταραχές του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.

Συχνά μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα και σε άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, Παράδειγμα. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή.

Μπορεί, επίσης, να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία, κ. λ. π. Πρέπει, όμως, να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα αυτών των παραγόντων.

ΙΑΤΡΟΚΕΝΤΡΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Σύμφωνα με τον Bannatyne : « ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές λειτουργίες του δεν έχουν εμφανείς βλάβες, Παρουσιάζει, όμως, ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης»

Ο Myklebust (1968) χρησιμοποίησε τον όρο "ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες" : « παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, παράλληλα, όμως, παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης. Το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές δεν είναι αμιγές, αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές υστέρησης.»

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΚΕΝΤΡΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Επικεντρώνουν το πρόβλημα στη δυσκολία σχολικής επίδοσης. Τα παιδιά παρουσιάζουν διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες, που αφορούν την κατανόηση ή χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, εξελικτική αφασία, δυσλεξία, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Οι λειτουργικοί ορισμοί μετατρέπουν θεωρητικές έννοιες σε όρους κατάλληλους για τους επαγγελματίες. Οι Chalfant & King, βασιζόμενοι στους ήδη υπάρχοντες ορισμούς για τις μαθησιακές δυσκολίες, συνόψισαν τα εξής 5 κοινά στοιχεία :

1. Αποτυχία στα μαθήματα
2. Παράγοντες αποκλεισμού
3. Βιολογικές παράμετροι
4. Ψυχολογικές παράμετροι
5. Διακύμανση

Ένας ενδεικτικός λειτουργικός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτός των Hallahan & Kanfman, ο οποίος υποστηρίζει τα εξής:

«θεωρητικά οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μία ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης. Αυτός ο ορισμός είναι κοινός για τη δυσλεξία, την υποεπίδοση, την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση, που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού.» (BYRNE B. & FIELDING-BARNESLEY R, 1995 , ‘‘LEARNING DISABILITIES RESEARCH AND PRACTICE’’)

ΑΙΤΙΕΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Υπάρχει μια ποικιλία θεωριών σχετικά με τους παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Κοινό σημείο αναφοράς τους αποτελεί το ότι όλες, με κάποιο τρόπο, εμπλέκουν τον ανθρώπινο εγκέφαλο.

Ο βασικότερος αιτιακός παράγοντας είναι τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία.

Πιθανές λοιπόν αιτίες μαθησιακών δυσκολιών πιστεύεται πως είναι:

- I. Λάθη στη δομή του εγκεφάλου
- II. Ελλιπής διατροφή
- III. Χρήση ναρκωτικών ουσιών
- IV. κληρονομικές αιτίες
- V. Ελλιπής φροντίδα στα στάδια της βρεφικής ηλικίας του ατόμου
- VI. Ελλιπής επικοινωνία ανάμεσα σε διάφορα μέρη του εγκεφάλου
- VII. Λανθασμένη παραγόμενη ποσότητα νευροδιαβιβαστών ή δυσλειτουργία στη χρήση τους.

ΜΥΘΟΙ

Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα χαρακτηριστικά και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών. Πέρα όμως από τα ωφέλιμα αποτελέσματα αυτού του ενδιαφέροντος, εμφανίζεται και μια σειρά από μύθους γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης. Η αποσαφήνιση ορισμένων σημείων κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι μύθοι αυτοί αφενός μεν εμποδίζουν τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, αφετέρου δε συχνά προκαλούν αρκετό προσωπικό πόνο στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. (P. MYERS & D.D. HAMMILL, 1990)

Οι πιο διαδεδομένοι μύθοι είναι οι εξής:

- i. *"Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης"*. Συχνά παρατηρείται μία σύγχυση ανάμεσα στους όρους μαθησιακή δυσκολία και νοητική καθυστέρηση. Αυτό που ισχύει είναι το εξής: Για να χαρακτηριστεί κάποιος ως άτομο με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει υποχρεωτικά να έχει φυσιολογική νοημοσύνη. Δηλαδή να έχει κανονικό ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Η κατανομή των δεικτών νοημοσύνης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι παρόμοια με αυτή των φυσιολογικών ατόμων.

- i. *"Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να μάθουν"*. Ανεξάρτητα από την ισχύ σχετικών φημών για συγκεκριμένες ιστορικές προσωπικότητες της επιστήμης και το αν είχαν ή όχι κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας (πχ. Νεύτων, Αϊνστάιν), η παραπάνω διατύπωση σίγουρα αποτελεί μύθο.

- ii. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν, μπορούν μάλιστα να φτάσουν και σε επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών. Η διαφορά τους είναι ότι μπορούν να μάθουν κυρίως μέσα από εναλλακτικές διδακτικές διαδικασίες, ανάλογα με το είδος μαθησιακής δυσκολίας που έχουν.

- iii. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου μπορεί να μάθει μέσα από προφορικές διαδικασίες ή με τη χρήση εικόνων/αναπαραστάσεων. (MOSELEY, D. (1985), «ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ. ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ». THE OPEN UNIVERSITY, ΕΚΔ. ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΟΣ Α.Ε., ΑΘΗΝΑ.)
- iv. *"Οι μαθησιακές δυσκολίες θεραπεύονται"*. Πρόκειται για μύθο που προέρχεται από διάφορες κατά καιρούς προτεινόμενες "μεθόδους θεραπείας", από τις οποίες όμως δεν ξεχωρίζει κάποια για την ερευνητική της τεκμηρίωση. Προς το παρόν, η επιστημονική κοινότητα μάλλον συναινεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαρκή και μόνιμη συνθήκη, την οποία το άτομο είναι δυνατόν να μάθει να χειρίζεται και ως εκ τούτου να μειώσει την επίδρασή της στη ζωή του. (MOSELEY, D. (1985), «ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ. ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ». THE OPEN UNIVERSITY, ΕΚΔ. ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΟΣ Α.Ε., ΑΘΗΝΑ.)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΡΙΘ. 1 : η κατάρριψη των μύθων που αφορούν τις Μ.

Δ.

ΜΥΘΟΣ	ΑΝΑΣΚΕΥΗ
Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.	Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πραγματικές και δεν αποτελούν δημιούργημα των επιστημόνων. Πρόσφατες έρευνες ανέδειξαν και νευρολογικής φύσης διαφορές στη λειτουργία του εγκεφάλου των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες.
Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή νοημοσύνη.	Εξ' ορισμού οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν τουλάχιστον «φυσιολογική» νοημοσύνη. Κάποια από τα παιδιά αυτά έχουν υψηλή νοημοσύνη, ενώ άλλα βρίσκονται στο κατώτερο όριο του «φυσιολογικού».
Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να μάθουν.	Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες όπως έχει δείξει η διδακτική πρακτική μπορούν όχι μόνο να μάθουν, αλλά και να προχωρήσουν σε ακαδημαϊκές σπουδές. Μόνο προαπαιτούμενο, είναι να εκπαιδευθούν με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ώστε να παρακάμψουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν.
Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας.	Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πρόβλημα που υπάρχει κατά τη γέννηση του ανθρώπου. Δεν μπορεί να

	δημιουργηθεί από την ακατάλληλη διδασκαλία. Είναι όμως δυνατό, η κατάλληλη προσαρμογή της διδασκαλίας να διευκολύνει τη μάθηση και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες.
Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απλά τεμπέληδες.	Η εικόνα του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες που είναι ανενεργός και τεμπέλης δεν είναι ακριβής. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν εργασίες. Επίσης, στην προσπάθειά τους να αποφύγουν μια νέα αποτυχία, δεν εμπλέκονται εύκολα σε ακαδημαϊκά έργα.
Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα μόνο στα μαθήματα του σχολείου	Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την ύπαρξη σημαντικών κοινωνικο – συναισθηματικών προβλημάτων στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες που είτε προκαλούνται από την επαναλαμβανόμενη αποτυχία είτε από προβλήματα σε γνωστικές λειτουργίες.
Οι Μαθησιακές Δυσκολίες ξεπερνιούνται με τον καιρό.	Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δια βίου πρόβλημα. Εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο και ένταση σε κάθε ηλικία, όμως δεν εξαφανίζονται με το χρόνο.
Οι Μαθησιακές Δυσκολίες θεραπεύονται.	Υπάρχουν προγράμματα που διευκολύνουν και βελτιώνουν τη μάθηση

	αυτών των μαθητών. Παρ' όλα αυτά οι διάφορες μέθοδοι θεραπείας στερούνται ερευνητικής τεκμηρίωσης.

(ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, ΟΜΙΛΙΑ «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ



(ΤΟΜΑΡΑΣ Ν. 2008)

Το εύρος των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολυποίκιλο. Μια απλή κατηγοριοποίηση των διάφορων τύπων μαθησιακών δυσκολιών καταλήγει σε τρεις βασικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε:

- i. **Δυσκολίες λόγου και ομιλίας.** Πρόκειται για δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου. Τέτοιες μπορεί να αφορούν την παραγωγή ήχων (άρθρωση), τη μετατροπή ιδεών σε λόγο (έκφραση) ή τη κατανόηση των λεγομένων του συνομιλητή.
- ii. **Δυσκολίες γραπτού λόγου.** Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, προβλήματα

ορθογραφίας και γενικότερα προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Σε αυτές συμπεριλαμβάνεται και η περισσότερο γνωστή περίπτωση της δυσλεξίας (συχνά αναφέρεται και ως “ειδική μαθησιακή δυσκολία”).

- iii. **Δυσκολίες μαθηματικού λόγου.** Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν δυσκολίες που στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Όπως και στην περίπτωση της προηγούμενης κατηγορίας (δυσκολίες γραπτού λόγου), πρόκειται για μορφές μαθησιακής δυσκολίας που, για προφανείς μάλλον λόγους, τις περισσότερες φορές ανιχνεύονται μετά την ένταξη του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- iv. **Άλλες δυσκολίες.** Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν σαφώς τη διαδικασία της μάθησης και μπορούν να ενταχθούν κάτω από τον όρο “*μαθησιακές δυσκολίες*”, χωρίς να εμπίπτουν σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες. Τέτοιες είναι οι οπτικό-κινητικές διαταραχές. (BYRNE B. & FIELDING-BARNESLEY R, 1995 , “LEARNING DISABILITIES RESEARCH AND PRACTICE”)

1.2 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ

Στα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται μια μεγάλη γκάμα από χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα του παιδιού. Πρέπει να σημειωθεί ότι κάποια απ' αυτά τα συμπτώματα μπορεί να παρουσιαστούν σε όλα τα παιδιά σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξής τους. Εκείνο που πρέπει να θυμόμαστε είναι ότι το άτομο με ειδική μαθησιακή δυσκολία εμφανίζει μία ομάδα από συμπτώματα που συνοδεύουν το παιδί στην εξελικτική του πορεία και δεν εξαφανίζονται με το πέρασμα του χρόνου.

Τα πιο συχνά συμπτώματα είναι: διάσπαση προσοχής, φτωχή μνήμη, δυσκολία στο να ακολουθεί οδηγίες, δυσκολία στο να ξεχωρίζει μεταξύ τους τα γράμματα, τους αριθμούς, και τους ήχους, περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα, προβλήματα στον οπτικό-κινητικό συντονισμό, δυσκολία στη σειροθέτηση (παράδειγμα. ακολουθία των ημερών της εβδομάδας, των μηνών του χρόνου.), αποδιοργάνωση, και πολλά άλλα προβλήματα που μπορεί να το επηρεάζουν. Ένας πιο εκτεταμένος κατάλογος συμπτωμάτων περιλαμβάνει τα εξής: (ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. & ΜΠΟΤΣΑΣ, Γ. (2004). ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΣΤΟ Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Α. ΠΑΤΣΙΟΔΗΜΟΥ & Γ. ΜΠΟΤΣΑΣ)

- i. Συμπεριφορά που διαφέρει από μέρα σε μέρα
- ii. Μη αναμενόμενη/ακατάλληλη συμπεριφορά σε καθημερινές καταστάσεις (παράδειγμα κοινωνικές περιστάσεις)
- iii. Υπερκινητικότητα, δεν μπορεί να συγκεντρώσει το ενδιαφέρον του σε κάτι για πολλή ώρα, εύκολα αποσπάται
- iv. Μπορεί να λέει κάτι και να εννοεί κάτι άλλο
- v. Δυσκολεύεται να πειθαρχήσει
- vi. Δεν προσαρμόζεται όταν απαιτείται αλλαγή
- vii. Ανώριμη ομιλία
- viii. Δεν ακούει και δεν θυμάται καλά
- ix. Δεν μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες που προέρχονται από διαφορετικές πηγές

- x. Εύκολα ξεχνάει
- xi. Έχει δυσκολία στο να οριοθετηθεί χρονικά και να ξεχωρίσει το αριστερό από το δεξί
- xii. Έχει πρόβλημα στο να ονομάσει οικεία/γνώριμα πρόσωπα και πράγματα
- xiii. Έχει δυσκολία στο να προφέρει λέξεις
- xiv. Δυσκολεύεται στη γραφή
- xv. Αντιστρέφει γράμματα ή τα βάζει σε λάθος θέση - παράδειγμα. "θ" αντί "β", ε αντί ζ, κ.λ.π
- xvi. Δυσκολεύεται ιδιαίτερα στην ανάγνωση
- xvii. Δεν μπορεί να οργανώσει εύκολα τον χρόνο του και να συντονίσει τις ενέργειές του για την επίτευξη κάποιου στόχου
- xviii. Δυσκολεύεται να κατανοήσει λέξεις ή έννοιες
- xix. Έχει καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη
- xx. Έχει καθυστερημένη (αδρά ή λεπτή) κινητική ανάπτυξη
- xxi. Παρορμητικότητα

Εάν κάποιο άτομο παρουσιάζει μόνο μερικά από τα παραπάνω συμπτώματα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι έχει ειδική μαθησιακή δυσκολία, αφού οι περισσότεροι άνθρωποι εμφανίζουν περιστασιακά λίγα από αυτά τα συμπτώματα κάποια στιγμή στη ζωή τους. Όταν όμως κάποιος παρουσιάζει αρκετά από τα παραπάνω τότε ίσως χρειάζεται να εξετασθεί το ενδεχόμενο της μαθησιακής δυσκολίας.

(ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. & ΜΠΟΤΣΑΣ, Γ. 2004,. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΣΤΟ Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Α. ΠΑΤΣΙΟΔΗΜΟΥ & Γ. ΜΠΟΤΣΑΣ)

1.3.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Αναλύοντας τα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, εύκολα μπορεί να καταλήξει κανείς στα ακόλουθα χαρακτηριστικά των ατόμων που πάσχουν.

Οπτική αντίληψη – επεξεργασία

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

Οι μαθητές με ελλειμματική οπτική διάκριση έχουν αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων.

Οι μαθητές με προβλήματα στην οπτική μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (WILLOWS, CORCOS, & KERSHNER, 1993· LYLE & GOYEN, 1975).

Αν και τα προβλήματα της οπτικής επεξεργασίας δεν βρίσκονται πια στο κέντρο των ερευνητικών μελετών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, εφόσον η προσοχή έχει μετατοπιστεί στις γλωσσικές δεξιότητες (CHALL, 1996), οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νηπιαγωγοί και οι δασκάλες των πρώτων τάξεων του δημοτικού, θα πρέπει να προσέχουν τις απαιτήσεις των σχολικών εργασιών σε οπτική επεξεργασία και να τις απλουστεύουν για μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές.

(ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. & ΜΠΟΤΣΑΣ, Γ. (2004). ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΣΤΟ Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Α. ΠΑΤΣΙΟΔΗΜΟΥ & Γ. ΜΠΟΤΣΑΣ)

Ακουστική αντίληψη και επεξεργασία

δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και ακουστικής ακολουθίας (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών

Γλώσσα

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

(ΚΩΤΟΥΛΑΣ & ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, 2003).

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

Οι μαθητές με χαμηλή ικανότητα για αυτόματη ονομασία, χρειάζονται σημαντικά περισσότερο χρόνο από τους τυπικούς συμμαθητές τους για να ονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα που γνωρίζουν καλά, όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να σημειώνουν λάθη στα ονόματα που λένε. Η χαμηλή επίδοσή τους, που αφορά μόνο σε ταχύτητα και όχι σε ακρίβεια, συσχετίζεται αρνητικά με την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα (LOVETT ΚΑΙ ΣΥΝ., 2000· MANIS, DOI & BHADHA, 2000· KORHONEN, 1995) και μπορεί να λειτουργήσει

και ως προβλεπτικός δείκτης των δύο τελευταίων ικανοτήτων (HOLOPAINEN, AHONEN, & LYYTINER, 2001· WOLF, PFEIL, LOTZ & BIDDLE, 1994).

Προσοχή και συγκέντρωση

Ένας από τους πιο συνηθισμένους χαρακτηρισμούς που δέχονται οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην καθημερινή σχολική ζωή είναι πως «διασπώνται εύκολα».

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

Ακόμη, ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής προτάθηκαν, (Smith, 2004), η αδυναμία των μαθητών αυτών να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «ονομάζουν» (χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) κάθε αντικείμενο, δυσκολεύουν την προσπάθειά τους για συγκέντρωση και προσοχή. (ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. & ΜΠΟΤΣΑΣ, Γ. (2004). ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΣΤΟ Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Α. ΠΑΤΣΙΟΔΗΜΟΥ & Γ. ΜΠΟΤΣΑΣ)

Προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης της επίδοσης

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης του έργου που μπορεί να σχετίζονται:

- I. με λανθασμένη αρχική κατανόηση των απαιτήσεων του έργου
- II. με έλλειψη επίγνωσης αλλά και ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης
- III. με χρήση λιγότερο περίπλοκων και αναποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας για την κρίση της απόδοσης
- IV. με αποτυχία να αυτοεξετάζεται ενεργά για να εκτιμήσει αν τα κατάφερε.

- V. με αποτυχία στην εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες

(ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. & ΜΠΟΤΣΑΣ, Γ. (2004). ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΣΤΟ Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Α. ΠΑΤΣΙΟΔΗΜΟΥ & Γ. ΜΠΟΤΣΑΣ), (ΛΙΒΑΝΙΟΥ, Ε. (2004) «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΤΑΞΗ», ΑΘΗΝΑ, ΕΚΔ. ΚΕΔΡΟΣ.)

1.4.ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι επιστήμονες, μελετώντας προσεκτικά τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, κατάφεραν να παρουσιάσουν την εξελικτική πορεία των μαθησιακών δυσκολιών.

Οι μαθησιακές δυσκολίες μελετώνται σε όλη τη φάση της ανάπτυξης και δε μιλάμε πλέον για παιδιά αλλά για «άτομα».

Έχει διαπιστωθεί ότι τα πρώιμα στάδια των Μ.Δ. μπορεί να τα εντοπίσει κανείς από τη βρεφική ηλικία, γίνονται όμως εμφανή από την προσχολική ηλικία.

1.5 ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΑΘΜΟΙ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

1. Η περίπτωση διαταραχών του λόγου

Για να κατανοήσει κανείς το πρόβλημα των Μαθησιακών Διαταραχών, οφείλει να γνωρίζει τους βασικούς σταθμούς από τους οποίους πέρασε η διερεύνηση του προβλήματος της αφασίας. Η αφασία, (φημί + ά στερητικό), σημαίνει στην κυριολεξία αδυναμία ομιλίας. Όμως ο όρος αφασία χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει κάθε διαταραχή του λόγου που προέρχεται από εγκεφαλική βλάβη.

Ανάμεσα στους διάφορους τύπους αφασίας μπορεί να συναντήσει κανείς τους όρους αλεξία (αδυναμία ανάγνωσης) και δυσλεξία (δυσκολία ανάγνωσης), οι οποίοι συνδέονται πάλι με εγκεφαλική βλάβη. Ο Freud το 1891 είχε υποστηρίξει ότι η αφασία απλά αναπαράγει μια υπάρχουσα κατάσταση στην πορεία της φυσιολογικής διαδικασίας εκμάθησης της ομιλίας και της ανάγνωσης.

Αναφορές για την αφασία καταγράφονται ήδη από την εποχή του Ιπποκράτη. Ο Ιπποκράτης είχε υποστηρίξει ότι ο εγκέφαλος είναι το όργανο που καθορίζει τη σκέψη και βλάβη στο ένα μέρος του μπορεί να προκαλέσει παράλυση στο αντίθετο μέρος του σώματος. Διαπίστωσε επίσης ότι αυτή η παράλυση συνοδεύεται από απώλεια της ομιλίας.

Μέχρι το 19^ο αιώνα η αφασία αποδιδόταν σε κάποια βλάβη ή ασθένεια του εγκεφάλου, χωρίς όμως να έχει διερευνηθεί με ακρίβεια το σημείο της βλάβης. Υπήρχαν, όμως, κάποιες διερευνήσεις όπου οι ψυχοπαθολογικές αιτίες των αφασικών διαταραχών αποδίδονταν σε «διακοπή» της σύνδεσης ανάμεσα στην εικόνα ή στις ιδέες και στα γλωσσολογικά τους σύμβολα.

[[τα γραπτά της αγίας Τερέζας σύμφωνα με τον Critchley, δείχνουν σημεία μιας ανεπάρκειας κατανόησης γραπτών και τυπωμένων συμβόλων ή αυτό που σήμερα ονομάζουμε δυσλεξία!]]

Ο Jacques Lordat, το 1843, περιέγραψε το δικό τη δική του ανεπάρκεια να διαβάσει, ύστερα από αυτό που ο ίδιος ονομάζει «εγκεφαλικό ατύχημα». Ήταν

καθηγητής ιατρικής της σχολής του Μονπελιέ και 52 ετών όταν συνέβη αυτό. Πρώτα έχασε την ικανότητα να εκφράζει τις σκέψεις του με το λόγο. Όταν επιχειρήσει να διαβάσει, διαπίστωσε ότι και η αναγνωστική του ικανότητα είχε εξαφανιστεί. Ο ίδιος γράφει : « η σύνταξη είχε εξαφανιστεί ανάμεσα στις λέξεις. Το αλφάβητο παρέμενε. Η σύνδεση, όμως, των γραμμάτων για να διαμορφωθούν οι λέξεις ήταν ένα έργο που έπρεπε να το ξαναμάθω.» Δεν μπορούσε να διαβάσει ούτε τα δικά του γραπτά. Στη διαταραχή του αυτή έδωσε τον όρο «λεκτική αμνησία». Η ικανότητά του να διαβάζει επανήλθε πριν εξαφανιστούν οι διαταραχές ομιλίας. (‘ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ’ , ΣΤΟ Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, (2004))

Το 1861, αρχίζει η συστηματική διερεύνηση των διαταραχών του λόγου από το Γάλλο χειρουργό και ανατόμο, Paul Broca. Περιέγραψε την περίπτωση ασθενή που είχε χάσει τη δυνατότητα ομιλίας, χωρίς να παρουσιάσει άλλη βλάβη. Στην αυτοψία βρέθηκε βλάβη στην 3^η αριστερή γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου, η οποία κατά τον Broca αποτελεί το κέντρο του λόγου. Χρησιμοποίησε επίσης τους όρους «αλογία» για να περιγράψει την απώλεια ιδεών και «λεκτική αμνησία» για να περιγράψει την απώλεια σύνδεσης ιδεών και λέξεων. Οι ασθενείς που έπασχαν από τη διαταραχή αυτή χρησιμοποιούσαν λέξεις χωρίς το αντίστοιχο περιεχόμενο. Θυμόντουσαν και αναγνώριζαν αντικείμενα και πρόσωπα και τα έδειχναν με χειρονομίες αλλά δε θυμόντουσαν τις λέξεις που αντιστοιχούσαν σε αυτά. Για τις περιπτώσεις αυτές ο Broca χρησιμοποίησε τον όρο «αφημία».

Ο Bastian το 1898, περιέγραψε για πρώτη φορά την «κώφωση λέξεων» και την «τύφλωση λέξεων». Παρ' ότι δε χρησιμοποίησε τον όρο «κώφωση λέξης» υποστηρίζει ότι ένα άτομο που υποφέρει από τη διαταραχή αυτή, ενώ δεν πάσχει από πρόβλημα ακοής, δεν μπορεί να αναγνωρίσει σωστά ακουστικά τις λέξεις. Επίσης, παρ' όλο που δε χρησιμοποίησε τον όρο «τύφλωση λέξης», υποστήριξε ότι το άτομο που πάσχει από αυτή τη διαταραχή, ενώ έχει φυσιολογική όραση δεν μπορεί να αναγνωρίσει γραπτά τις λέξεις. Ο Bastian υποστήριξε, επίσης, ότι οι διαταραχές αυτές εντοπίζονται στην περιοχή “Broca” του εγκεφάλου. (JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY, 41, 586-598. BENDER, W. N. (2004).)

Το 1874, ο νευροπαθολόγος Wernicke έδωσε την ερμηνεία του όρου «αισθητηριακή αφασία». Σύμφωνα με τον Wernicke, η διαταραχή αυτή οφείλεται σε απώλεια οπτικής και ακουστικής αναγνώρισης ή κατανόησης, προϋποθέσεις

απαραίτητες για τη χρήση του έναρθρου λόγου. Απέδωσε τη διαταραχή αυτή σε βλάβη στην πρώτη *κροταφική έλικα του εγκέφαλο*, έδωσε όμως έμφαση και στο ρόλο των *αισθητηριακών οδών* που οδηγούν στον εγκέφαλο.

Σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή, ο Freud ανέφερε: « Στη διαδικασία της ομιλίας και της γραφής δεχόμαστε κινητικά και αισθητικά ερεθίσματα από τις κινήσεις των μυών. Όμως τα ερεθίσματα από το χέρι είναι πιο διακριτά και έντονα από εκείνα που προέρχονται από τους μυς της ομιλίας, είτε γιατί δίνουμε μεγαλύτερη αξία στα ερεθίσματα του χεριού σε συνδυασμό με τα ερεθίσματα της γραφής, είτε γιατί συνδέονται περισσότερο με οπτικά ερεθίσματα. Βλέπουμε τον εαυτό μας όταν γράφει, δεν τον βλέπουμε όταν μιλά.» (ΦΡΟΙΝΤ ΣΙΓΚΜΟΥΝΤ, 1926, “PSYCHOLOGY OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES”)

Βλάβες στην αναγνώριση των γραμμάτων συνδέονται φυσικά με απώλεια της ικανότητας ανάγνωσης. Όμως μια διαταραχή στην ανάγνωση μπορεί να εμφανιστεί και χωρίς ανικανότητα αναγνώρισης λέξεων.

2. Η περίπτωση των δυσκολιών ανάγνωσης

Για πρώτη φορά, έχουμε ακριβή περιγραφή των δυσκολιών ανάγνωσης από τον άγγλο οφθαλμολόγο W. Pringle Morgan το 1896. Ο Morgan δημοσίευσε στην εφημερίδα την περίπτωση ενός παιδιού 14 ετών, που δεν μπορούσε να διαβάσει ενώ δεν παρουσίαζε καμιά εμφανή ανεπάρκεια, δηλαδή καμιά βλάβη στον εγκέφαλο και η νοημοσύνη του φαινόταν να είναι κανονική. Ο Morgan συγκεκριμένα είπε πως ο μαθητής αναγνώριζε τα γράμματα, ήξερε να διαβάζει και να γράφει, η όρασή του ήταν κανονική και μάλιστα οπ δάσκαλός του υποστήριζε πως ήταν από τους καλύτερους μαθητές, μόνο που η διδασκαλία του περιοριζόταν στα προφορικά επιτεύγματα. Η ορθογραφία του, επίσης, παρουσίαζε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως : αναστροφή γραμμάτων, λάθη στις καταλήξεις των λέξεων, σύγχυση γραμμάτων που έμοιαζαν στη γραφή παράδειγμα, έγραφε : Percy το όνομά του αντί για Precy, scone αντί για Sony, englis αντί για English, wichout αντί για without.

Ο Morgan πίστευε ότι οι δυσκολίες αυτές είναι εγγενείς και οφείλονται σε μη ανεπαρκή ανάπτυξη του εγκεφάλου, διότι ενήλικες με τα ίδια συμπτώματα παρουσιάζουν βλάβη στον αριστερό γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου.

Ο James Hinshelwood το 1917 δημοσίευσε το Congenital World-blindness, στο οποίο περιγράφονται τα συμπτώματα των δυσκολιών ανάγνωσης, καθώς επίσης και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές και στις εγκεφαλικές βλάβες. Συμπερασματικά αναφέρει ότι : « δυσκολίες ανάγνωσης έχει ένα άτομο όταν έχει φυσιολογική όραση, αλλά δεν μπορεί να διακρίνει και να κατανοήσει το γραπτό ή τον τυπωμένο λόγο. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε κάποια εξελικτική βλάβη ή “αγενεσία” που εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της εμβρυακής ανάπτυξης στο γωνιώδη έλικα του επικρατούντος ημισφαιρίου του εγκεφάλου.»

Σταθμό στη μελέτη των δυσκολιών ανάγνωσης αποτελεί η συμβολή του Samuel Orton. Πρόκειται για ψυχίατρο, νευρολόγο και νευροπαθολόγο στο ψυχιατρείο της πολιτείας Iowa γύρω στο 1920.

Ο Orton δημιούργησε θεραπευτικές ομάδες, τις οποίες αποτελούσαν ψυχίατροι, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Οι ομάδες αυτές εξέταζαν, που κυρίως παιδιά, εντόπισαν 15 παιδιά, τα οποία αντιμετώπιζαν δυσκολίες ανάγνωσης. Ένα από τα παιδιά, ηλικίας 16 ετών, δεν είχε μάθει ποτέ να διαβάζει. Στο τεστ νοημοσύνης Stanford-Binet είχε δείκτη νοημοσύνης 75, στο τεστ επίδοσης Printner- Patterson η επίδοσή του ήταν ανάλογη με την επίδοση των ενηλίκων και στο τεστ Healy είχε δείκτη 90, αντί του κανονικού 100. Το παιδί αυτό έκανε επίσης μερικά λάθη στην ορθογραφία, όπως παραποιήσεις λέξεων, αναστροφές , προσθέσεις, αφαιρέσεις γραμμάτων. (“SCHOOL AND SOCIETY” , ORTON , 1915)

Άλλα παιδιά παρουσίαζαν δυσκολία μόνο στο να θυμούνται τη σειρά των λέξεων, περιπτώσεις που ο Orton τις ονόμασε «στρεφοσυμβολία».

Το 1915, ο Orton παρουσίασε μια μελέτη στην οποία παρέθετε τις αιτίες που προκαλούν τις δυσκολίες ανάγνωσης. Ανάμεσα τους, είναι και οι εξής παράγοντες :

I. Η επικράτηση ενός ημισφαιρίου του εγκεφάλου

§ Στο περιοδικό “school and society” ο Orton δημοσίευσε ένα άρθρο στο οποίο τοποθετούσε το πρόβλημα της επικράτησης του ενός ημισφαιρίου. Οι τέσσερις δραστηριότητες που συνιστούν την περιοχή του λόγου (κατανόηση προφορικού λόγου, ανάγνωση, ομιλία και γραφή), ελέγχονται από το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Έτσι με μια βλάβη σε μερικές περιοχές του ημισφαιρίου αυτού έχουμε απώλεια μιας ή και περισσότερων

λειτουργιών λόγου. Ενώ με βλάβη στο δεξί ημισφαίριο δεν παρατηρείται κάποιο πρόβλημα. (“SCHOOL AND SOCIETY”, ORTON , 1915)

- II. Η πλευρίωση
- III. Γενετικοί παράγοντες
- IV. Κοινωνικοί παράγοντες
- V. Συναισθηματικοί παράγοντες

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ψυχολόγοι και ιδιαίτερα ψυχοπαιδαγωγοί άρχισαν να ενδιαφέρονται για το πρόβλημα των δυσκολιών ανάγνωσης.

Ο W.S. Gray , ψυχολόγος στο πανεπιστήμιο του Σικάγο, σε ένα σχετικό άρθρο που δημοσίευσε, διατύπωσε τις αιτίες που προκαλούν αυτές τις αναγνωστικές ανεπάρκειες.

Διακρίνει, λοιπόν, δύο κατηγορίες :

- a) Αιτίες που αναφέρονται σε ανεπαρκή φοίτηση στο σχολείο, κακή διατροφή, κακή κατάσταση υγείας, νευρολογικές διαταραχές, οπτικές και ακουστικές βλάβες, καθώς και βλάβες στη δομή του εγκεφάλου.
- b) Αιτίες ψυχολογικού χαρακτήρα, όπως νοητική ανικανότητα, ανεπαρκής προσοχή, περιορισμένη ικανότητα συσχέτισης, αναγνώρισης και μνήμης. (BYRNE B. & FIELDING-BARNSLEY R, 1995 , “LEARNING DISABILITIES RESEARCH AND PRACTICE”)

ΤΟΜΕΙΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Οι τομείς γνωστικής ανάπτυξης που συνδέονται με την εμφάνιση των Μ.Δ. είναι ο λόγος και η οπτικό-κινητική αντίληψη. (‘‘ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ’’ , ΣΤΟ Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, (2004))

- I) Περίοδος ευρωπαϊκής θεμελίωσης (1800-1920) : η περίοδος αυτή οριοθετείται από την πραγματοποίηση σημαντικών ερευνών και ανακαλύψεων στον τομέα της νευρολογίας στην Ευρώπη. Οι έρευνες αυτές αφορούσαν σε προβλήματα λόγου και ομιλίας, με εστίαση περισσότερο σε απώλειες της νοητικής λειτουργίας ενηλίκων μετά από εγκεφαλική βλάβη. Τα φαινόμενα αυτά αποδόθηκαν σε βλάβες συγκεκριμένων εγκεφαλικών κέντρων και πήραν ονόματα όπως ‘‘λεξική τύφλωση’’ .
- II) Περίοδος αμερικανικής θεμελίωσης (1920-1960) : η έρευνα μεταφέρθηκε όχι μόνο στην αμερικανική ήπειρο, αλλά και στην τάξη. Εκφραστής των προσπαθειών της περιόδου αυτής ήταν ο νευρολόγος Orton, ο οποίος υποστήριζε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα ανώριμης εγκεφαλικής ανάπτυξης, που είχε ως συνέπειες τη στρεφουσυμβολία και τις δυσκολίες στη μάθηση. (τους όρους θα τους εξηγήσουμε παρακάτω),(‘‘ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ’’ , ΣΤΟ Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, (2004))
- III) Περίοδος αφετηρίας (1960-1975) : είναι η περίοδος κατά την οποία αρχίζουν δειλά δειλά οι πρώτες απόπειρες ονοματολογίας αυτού του προβλήματος που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο χωρία άλλα προφανή αίτια. Επίσης επιχειρείται να ορισθεί ως φαινόμενο και να ποσοτικοποιηθεί η δυσκολία του.(‘‘ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ’’ , ΣΤΟ Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, (2004))
- IV) Περίοδος σταθεροποίησης-διεύρυνση (1975-1985): πραγματοποιούνται οι πρώτες κινητοποιήσεις από την πλευρά τόσο γονέων όσο και των αρμόδιων επαγγελματιών για τη νομική κατοχύρωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Έτσι, εμφανίζονται τα πρώτα νομικά

κείμενα που αναγνωρίζουν τις Μ.Δ. ως αυτοτελή ειδική ανάγκη, καθώς και αναγκαία τη χρήση εξειδικευμένων υπηρεσιών. Αναπτύσσονται νέες τεχνικές διδασκαλίας και διδακτικά προγράμματα.(“ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ” , ΣΤΟ Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, (2004))

V) Περίοδος αμφισβήτησης (1985-2000) : αυτή την περίοδο κυριάρχησαν αντιπαραθέσεις για τις διαγνωστικές μεθόδους των μαθησιακών δυσκολιών, για την ένταξη των παιδιών σε γενικές τάξεις, και αν οι Μαθησιακές Διαταραχές είναι πραγματικό φαινόμενο ή τεχνούργημα. Παρ` όλα αυτά την περίοδο αυτή εδραιώθηκαν τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Διαταραχών.(“ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ” , ΣΤΟ Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, (2004))

VI) Περίοδος αποδόμησης και επανοικοδόμησης (2000- σήμερα) : πολλά στοιχεία αμφισβητούνται ακόμα και σήμερα, όπως οι αιτίες των Μαθησιακών Διαταραχών, ο τρόπος παρέμβασης και αξιολόγησης. Προτείνονται νέα μοντέλα με στόχο την εγκαίρη ανίχνευση και αντιμετώπιση.(“ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ” , ΣΤΟ Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, (2004))

1.6. Η ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Ως αποτέλεσμα της μελέτης της εξελικτικής πορείας και των βασικών σταθμών των Μ. Δ., οι ερευνητές κατέληξαν σε μια σειρά δεδομένων, που μας δίνουν την αναπτυξιακή εξέλιξη των Μ. Δ.

Οι δυσκολίες αρχίζουν να γίνονται εμφανείς στην προσχολική ηλικία, ενώ υπάρχουν και έρευνες που αναζητούν τη ρίζα του προβλήματος στη βρεφική ηλικία. Επίσης, οι δυσκολίες παραμένουν στην εφηβική και ενήλικη ζωή και γι' αυτό θεωρούνται «δυσκολίες ζωής».

Η εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών, χωρίς αμφισβήτηση, συνδέεται με τη σχολική μάθηση και εξαρτάται από το βαθμό μαθησιακής επάρκειας.

ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ

(ΔΥΣΛΕΞΙΑ, Η ΑΠΕΛΠΙΣΙΑ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ, ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΞΥΠΙΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ. ΕΦΗΜ. "ΡΕΘΕΜΝΟΣ", 4 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 2003)

Ο όρος δυσλεξία έχει διερευνηθεί τόσο πολύ από τότε που πρωτοεμφανίστηκε, υποστήριξε ο Wlittaker, που τώρα χρησιμοποιείται σε οποιοδήποτε μαθησιακό πρόβλημα αν αυτό αφορά τη γλώσσα. Το υπερβολικό άγχος τόσο από την πλευρά των γονέων, όσο και από την πλευρά των δασκάλων, όταν ένα παιδί είναι πιο αργό από τα άλλα στην εκμάθηση της ανάγνωσης, συχνά έχει σαν αποτέλεσμα να τίθεται η ετικέτα του «δυσλεκτικού» στο παιδί. Ο όρος/ χαρακτηρισμός δυσλεξία δε βοηθάει. Η ετικέτα παρουσιάζει το πρόβλημα ως αναπόφευκτο και μόνιμο, ενώ πολλά «δυσλεκτικά» παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν από τη στιγμή που έχουν κατάλληλη διδασκαλία.

ΤΙ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

- i. ΔΕΝ είναι ασθένεια (συνεπώς δεν αναμένεται θεραπεία της)
- ii. ΔΕΝ οφείλεται σε οργανική δυσλειτουργία (όρασης ή ακοής)
- iii. ΔΕΝ οφείλεται σε αναπτυξιακή ανωριμότητα (συνεπώς η επανάληψη της τάξης δεν έχει θετικό αποτέλεσμα)
- iv. ΔΕΝ παρουσιάζει τα ίδια συμπτώματα, ούτε είναι στον ίδιο βαθμό σε όλα τα δυσλεκτικά παιδιά

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

- i. ΕΙΝΑΙ μια δυσχέρεια στην επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών
- ii. ΕΙΝΑΙ δυσκολία του γραπτού και του προφορικού λόγου
- iii. ΕΙΝΑΙ ένα σύνολο συμπτωμάτων (σύνδρομο νευρολογικό, κυρίως κληρονομικό)

- iv. ΕΙΝΑΙ ένα πρόβλημα που δυσκολεύονται πολύ να κατανοήσουν και συνεπώς να δεχθούν και σωστά να το αντιμετωπίσουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί.

Στα αρχικά στάδια ανάγνωσης εμπλέκονται πολλές επιμέρους δεξιότητες και στρατηγικές. Ας πούμε, λοιπόν, ορισμένα παραδείγματα: το παιδί θα πρέπει να διακρίνει το ‘ο’ από το ‘α’ (ολοκλήρωση), το ‘υ’ από το ‘ν’ (μετασχηματισμός ευθείας σε καμπύλη και αντίστροφα), το ‘Σ’ από το ‘Μ’ ή το ‘β’ από το ‘δ’ (περιστροφικός μετασχηματισμός).

(ΖΑΚΕΣΤΙΔΟΥ, Σ., & ΜΑΝΙΟΥ-ΒΑΚΑΛΗ, Μ., 1987. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΤΑΞΗΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ. ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ.)

Η συχνότητα επί του μαθητικού πληθυσμού κυμαίνεται από 3-15%. Υψηλότερα ποσοστά συναντώνται σε κοινωνικά αποστερημένες ομάδες.¹ Μεγαλύτερη συχνότητα αναφέρεται, επίσης, στις δυτικές κοινωνίες. κυμαίνεται .

(ΜΑΡΚΟΒΙΤΗΣ - ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ ,1991)

Σε έρευνα που έγινε στις 4 πρώτες τάξεις του δημοτικού (Μαρκοβίτης - Τζουριάδου ,1991), διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα ποσοστά :

- ii. Σοβαρές δυσκολίες : μεγαλύτερη συχνότητα στην Α` και Γ` τάξη (13 και 15% αντίστοιχα), μείωση κατά 50% στη Β` τάξη (7%) και μεγαλύτερη υποχώρηση στη Δ` όπου και σταθεροποιείται στο 4%
- iii. Ήπιες δυσκολίες : μεγαλύτερη συχνότητα στη Β` και Γ` τάξη (13 και 33% αντίστοιχα). Στην Α` και Δ` τάξη το ποσοστό είναι χαμηλότερο (22 με 20%).

Σε σχέση με το φύλο τα κορίτσια παρουσιάζουν μικρότερο ποσοστό σοβαρών δυσκολιών στις τρεις πρώτες τάξεις. Στην Δ` τάξη τα ποσοστά αγοριών-κοριτσιών

¹ Κοινωνικά αποστερημένες ομάδες: τα άτομα με Μ. Δ. συχνά παρουσιάζουν προβλήματα στην κοινωνική τους ένταξη. Κλείνονται στον εαυτό τους, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, γίνονται επιθετικά, με αποτέλεσμα να περιορίζονται και να απομονώνονται από το κοινωνικό σύνολο.

είναι στα ίδια επίπεδα, ενώ οι ήπιες δυσκολίες εμφανίζονται σε μικρότερο ποσοστό στα κορίτσια σε όλες τις τάξεις.

1.7. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ-ΔΥΣΛΕΞΙΑ

(ΜΑΡΚΟΥ, Σ. (1993), «ΔΥΣΛΕΞΙΑ, ΘΕΩΡΙΑ, ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ», ΑΘΗΝΑ, ΕΚΔ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.)

Αρχικά να κάνουμε τις εξής επισημάνσεις :

- i. Αναφερόμαστε σε παιδιά με δυσλεξία με κανονική ή και ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς αδρές αισθητηριακές βλάβες, χωρίς σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές και με επαρκή σχολική φοίτηση.
- ii. Ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να παρουσιάζουν και παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Επίσης, παιδιά με αισθητηριακές βλάβες, συναισθηματικές διαταραχές, κοινωνική και πολιτισμική αποστέρηση και συγχρόνως ανεπαρκή σχολική φοίτηση.
- iii. Θα αναφερθούμε κυρίως, σε μαθητές των 3-4 πρώτων τάξεων του δημοτικού.

1.7.1.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΟΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.

Τα χαρακτηριστικά, λοιπόν, ενός δυσλεκτικού παιδιού σε επίπεδο ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας είναι τα εξής :

- i. Προσθέτει ή και αφαιρεί γράμματα, συλλαβές και λέξεις.
- ii. Συγχέει γράμματα που μοιάζουν οπτικά
- iii. Συγχέει γράμματα που μοιάζουν ακουστικά
- iv. Αναστρέφει γράμματα ή και συλλαβές
- v. Επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές και λέξεις
- vi. Έχει προβλήματα τονισμού, χρωματισμού και στίξης
- vii. Χάνει τη ‘σειρά’
- viii. Αργεί πολύ και κομπιάζει
- ix. Η αναγνωστική ικανότητα δε συμβαδίζει με τη νοημοσύνη και τις ευκαιρίες που προσφέρθηκαν για ανάγνωση.

(ΜΑΡΚΟΥ, Σ. (1993), «ΔΥΣΛΕΞΙΑ, ΘΕΩΡΙΑ, ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ», ΑΘΗΝΑ, ΕΚΔ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.)

Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα αποτελούν όλο και περισσότερο αντικείμενο έρευνας. (MOSELEY, D. (1985), «ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ. ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ». THE OPEN UNIVERSITY, ΕΚΔ. ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΟΣ Α.Ε., ΑΘΗΝΑ.)

Σύμφωνα με τους Harris & Sipay (1980), τα προβλήματα αυτά είναι :

- i. Συνειδητή αποφυγή μάθησης
- ii. Ανοιχτή επιθετικότητα
- iii. Αρνητική στάση για ανάγνωση
- iv. Μετάθεση επιθετικότητας

- v. Αντίσταση στην πίεση
- vi. Τάση για εξάρτηση
- vii. Εύκολη αποθάρρυνση
- viii. Η επιτυχία φαίνεται «κίνδυνος»
- ix. Διαταρακτικότητα και ανησυχία
- x. Το παιδί αποσύρεται στο “δικό του” κόσμο

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ- ΔΥΣΦΑΣΙΑ

Στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, η φωνολογική και σημασιολογική διαδικασία, καθώς και η γραμματική δομή αποκτώνται αυτόματα και ασυνείδητα. Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολία στο συγχρονισμό φωνημάτων και στην αναγνώριση λέξεων, μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολία στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Τέτοιες είναι οι περιπτώσεις με δυσφασικού τύπου διαταραχές.

(THE GUILFORD PRESS, INC., (1995)SYNDROME OF NONVERBAL LEARNING DISABILITIES.)

Σήμερα γενικά υποστηρίζεται ότι η ανάγνωση συνδέεται με τη λειτουργία του λόγου. Επομένως, παιδιά με δυσκολίες στον προφορικό λόγο μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής κατά συνέπεια των προβλημάτων στη φωνολογική και ακουστική διαδικασία, καθώς επίσης και στην εργασιακή μνήμη, λειτουργία απαραίτητη για την εδραίωση των φωνολογικών κωδικών στη βραχύχρονη μνήμη. Επίσης, παιδιά με διαταραχές λόγου μπορεί να χρησιμοποιούν λανθασμένα λεκτικές δοκιμές και άλλες μνημονικές στρατηγικές, γεγονός που επηρεάζει την αναγνωστική διαδικασία. Τέλος, η κατανόηση γλωσσικών μηνυμάτων, καθώς και η γνώση σχετικά με λέξεις κλειδιά, λειτουργίες ανεπαρκείς σε παιδιά με διαταραχές λόγου, είναι απαραίτητες για την ανάγνωση και την ορθογραφία.

Σε επίπεδο σχολικής επίδοσης, τα παιδιά με διαταραχές λόγου παρουσιάζουν τα παρακάτω προβλήματα:

- i. Προβλήματα στη γραμματική και το συντακτικό, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στο σχηματισμό προτάσεων

- ii. Λειτουργικές λέξεις (προθέσεις, σύνδεσμοι, άρθρα) δε χρησιμοποιούνται ή χρησιμοποιούνται λανθασμένα, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η υποτακτική σύνταξη ή ο λόγος να γίνεται ακόμα και τηλεγραφικός
- iii. Η ικανότητα απομνημόνευσης είναι περιορισμένη
- iv. Υπάρχει δυσκολία στις αντίθετες έννοιες
- v. Δυσκολεύονται στην επανάληψη καθημερινών στερεότυπων εκφράσεων (καλημέρα σας, ευχαριστώ, αντίο σας)
- vi. Παρατηρούνται μετατοπίσεις ή και υποκαταστάσεις φθόγγων που φθάνουν ακόμα και σε νεολεξίες

ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών σε σύνδεση με ψυχοκοινωνικά προβλήματα είναι άξονες που μελετώνται για την εφηβική και μετέπειτα ηλικία.

Ήδη από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού τα περισσότερα από τα αναπτυξιακά προβλήματα υποχωρούν ή ακόμη και εξαφανίζονται. Υποχωρούν τα οπτικά και κινητικά συμπτώματα αλλά και τα τυπικά δυσλεκτικά λάθη. Τα ακουστικό-φωνητικά συμπτώματα αποδεικνύονται πιο επίμονα. (ΛΙΒΑΝΙΟΥ, Ε. (2004) «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΤΑΞΗ», ΑΘΗΝΑ, ΕΚΔ. ΚΕΔΡΟΣ.)

Σύμφωνα με τους Miles & Gilroy (1986) οι μαθησιακές δυσκολίες παίρνουν σε γενικές γραμμές την παρακάτω εικόνα :

- i. Στην ανάγνωση παρατηρείται μια βραδύτητα, η οποία γίνεται αντιληπτή σε καθημερινές λειτουργικές δραστηριότητες, όπως ανεύρεση στοιχείων στον τηλεφωνικό κατάλογο, λεξικό, διάβασμα οδηγιών, χρήση πίνακα ή χάρτη.
- ii. Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν γραπτές οδηγίες και ερωτήσεις (σύγκρινε, εντόπισε, υπογράμμισε, αναζήτησε το αντίθετο..)

- iii. Παρατηρούνται τα λεγόμενα «λάθη ανάγνωσης»
- iv. Στη γραφή εξακολουθούν να εμφανίζονται παραλείψεις και μετατοπίσεις
- v. υπάρχουν ορθογραφικά λάθη στην αυθόρμητη γραφή
- vi. Η ποιότητα γραφής παρουσιάζει ανωριμότητα
- vii. Συχνά το γραπτό είναι δυσανάγνωστο, γεγονός που επιτείνεται από τα προβλήματα στίξης και παραγραφοποίησης
- viii. Οι εκθέσεις έχουν φτωχό αποτέλεσμα. Υπάρχει δυσκολία στην επιλογή και ενσωμάτωση πληροφοριών, ενώ και όταν υπάρχουν καλές ιδέες απουσιάζουν η δομή και ο προγραμματισμός. Δε βρίσκουν τις κατάλληλες λέξεις ή τις χρησιμοποιούν λανθασμένα.(ΛΙΒΑΝΙΟΥ, Ε. (2004) «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΤΑΞΗ», ΑΘΗΝΑ, ΕΚΔ. ΚΕΔΡΟΣ.)

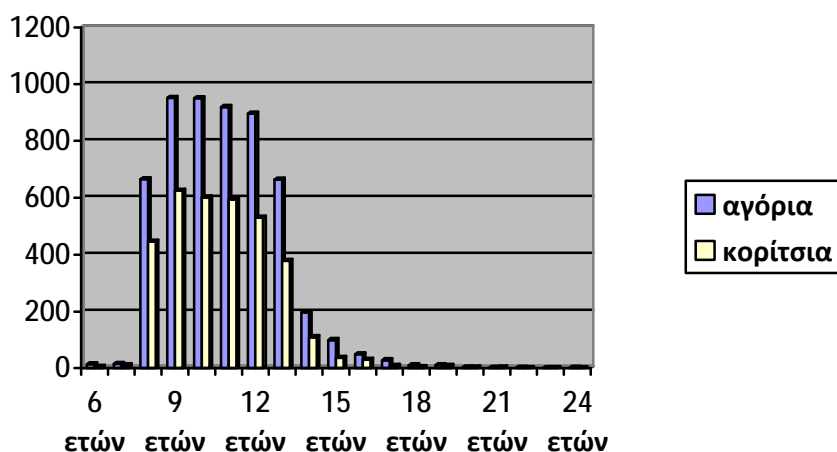
Ο δεύτερος άξονας, όπως προαναφέραμε, είναι η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες, παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεπίγνωση για τη σχολική τους κατάσταση, φτωχότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, είναι δεκτικοί σε εξωτερικό έλεγχο, έχουν ανεπαρκή κοινωνική αντίληψη. Επιπλέον, εμφανίζουν δυσκολίες στις ομαδικές σχέσεις, είναι λιγότερο δημοφιλείς και αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Τελειώνοντας, έχει σημειωθεί πως οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες παραπέμπονται πιο εύκολα σε ψυχοθεραπεία με συνηθέστερα προβλήματα τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις εκδηλώσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς. (“RESULTS FROM THE NATIONAL CO MORBIDITY SURVEY “ORIGINAL ARTICLE “ LIFETIME AND 12-MONTH prevalence of DSM-III-R”

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1.ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι μαθησιακές δυσκολίες τα τελευταία χρόνια απασχολούν ιδιαίτερα την επιστημονική σκέψη πολλών ειδικών, καθώς και ειδικοτήτων. Η επιστημονική έρευνα έχει συμβάλει σημαντικά τόσο στη θεωρία, όσο και στην πράξη. Ωστόσο, λόγω της πολυπλοκότητας και της πολυμορφίας του προβλήματος υπάρχουν πολλές διαφωνίες, αμφισβητήσεις, καθώς επίσης κενά, ασάφειες και αναπάντητα ερωτήματα. Την αμφίβολη αυτή κατάσταση βρίσκουν την ευκαιρία να εκμεταλλευτούν “ειδήμονες θαυματοποιοί” .



2.1.1. ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η θεραπευτική παρέμβαση κατά την προσχολική ηλικία αποσκοπεί στη μείωση αναπτυξιακών προβλημάτων που θέτουν το παιδί σε ‘επικινδυνότητα’ κατά τη σχολική ηλικία.

Τα προγράμματα ειδικής βοήθειας στην προσχολική ηλικία αναλαμβάνουν την ανάπτυξη ικανοτήτων στον γλωσσικό και κινητικό τομέα. Εγκεκριμένα δεδομένα υποστηρίζουν πως η έγκαιρη αναγνώριση παιδιών σε ‘επικινδυνότητα’, καθώς και η πρόωπη θεραπευτική παρέμβαση έχουν, σαφώς, θετικά αποτελέσματα και βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών. Επιπλέον, προλαβαίνουν την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων. Παρόμοια δεδομένα βγαίνουν και από το πρόγραμμα Head Start. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα δαπανηρό και διευρυμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που άρχισε το 1965 και κάλυψε ήδη πάνω από 550,000 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Περιλαμβάνει παιδιά χαμηλής οικονομικής κατάστασης και στοχεύει στη βελτίωση της σωματικής υγείας, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, στη σχέση των γονιών με τα παιδιά και των νοητικών τους δυνατοτήτων. Παιδιά που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα είχαν αργότερα λιγότερη ανάγκη για ειδική εκπαίδευση και καλύτερη κοινωνική ανάπτυξη. Η συμμετοχή των γονέων αποτελεί τη βάση της θεραπείας. Ένα από τα βασικά πορίσματα του προγράμματος head start είναι ότι έχουμε καλύτερα αποτελέσματα όταν υπάρχει συμμετοχή της οικογένειας, ή έστω ενός από τους δύο γονείς. (OFFICIAL PAGE OF ‘HEAD START’ U.S.A.)

2.1.2. ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

(MOSELEY, D. (1985), «ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ. ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ». THE OPEN UNIVERSITY, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΟΣ Α.Ε., ΑΘΗΝΑ.)

Η θεραπευτική βοήθεια αρχίζει ουσιαστικά μετά από ένα ή περισσότερα χρόνια φοίτησης. Η θεραπευτική ομάδα, η οποία αποτελείται από άρτια

καταρτισμένους παιδαγωγούς, πλήρως ενημερωμένους σχετικά με το πρόβλημα, διαμορφώνει το κατάλληλο παιδαγωγικό πρόγραμμα ανάλογα με την κατάσταση που αντιμετωπίζει. Η εκμάθηση από τον παιδαγωγό πρέπει να καλύπτει όλα τα κενά του μαθητή, δηλαδή η προσπάθεια να προχωρά μόνο αφού έχουν κατακτηθεί τα προηγούμενα στάδια. Το εκπαιδευτικό-θεραπευτικό πρόγραμμα περνά από τα εξής στάδια :

Φθόγγοι -> συλλαβές -> λέξεις -> προτάσεις -> κείμενα

Με αυτό τον τρόπο λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες λόγου και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.

Η θεραπευτική παιδαγωγική κινείται με βάση τις παρακάτω βασικές αρχές :

- i. Διαβάζεται το κείμενο (από τον παιδαγωγό ή το παιδί)
- ii. Ο παιδαγωγός καθοδηγεί το παιδί ώστε να αναπαράγει γραπτά την ιστορία, έστω και με ανοιχτό το βιβλίο
- iii. Υποδεικνύεται στο παιδί να κάνει απλές και σύντομες προτάσεις
- iv. Ο παιδαγωγός βάζει το μαθητή να διάζει δυνατά το κείμενο που έγραψε και να υπογραμμίζει τις λέξεις κλειδιά
- v. Είναι πιθανό να ζητηθεί στο παιδί να κόψει τις προτάσεις και να επανασυγκροτήσει το κείμενο
- vi. Μικρό μέρος του κειμένου υπαγορεύεται για ορθογραφία
- vii. Γράφονται ξεχωριστά οι νέες λέξεις
- viii. Το παιδί ακείται στην προφορική απόδοση του κειμένου

Επίσης, πολλές φορές εκτός από το κείμενο μπορεί να χρησιμοποιούνται και γραπτές ασκήσεις και παιχνίδια, παράδειγμα.

- i. σχηματισμός προτάσεων από λέξεις που δίνονται με τυχαία σειρά
- ii. ολοκλήρωση λέξεων στις οποίες υπάρχει το πρώτο και το τελευταίο γράμμα. Οι λέξεις αυτές περιλαμβάνονται σε προτάσεις και μερικές φορές μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η πολλαπλή επιλογή.

iii. Ομαδοποίηση λέξεων, αντίθετες έννοιες, παράγωγα, συνώνυμα.

Οι παραπάνω ασκήσεις και παιχνίδια εξαρτώνται από τη φαντασία του παιδαγωγού κατά πόσο θα εμπλουτιστούν και θα γίνουν πιο δημιουργικά.

Όταν συνυπάρχουν γραμματικές και συντακτικές δυσκολίες τότε το θεραπευτικό-εκπαιδευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με τις εξής τεχνικές:

- i. Χρήση διπλών ή τριπλών φθόγγων και συνδυασμός τους σε συλλαβές
- ii. Διάκριση ομόηχων φθόγγων ή λέξεων
- iii. Εκμάθηση κανόνων που διέπουν φωνήεντα και σύμφωνα
- iv. Εκμάθηση καταλήξεων
- v. Εκμάθηση αντωνυμιών , κτητικών
- vi. Ασκήσεις με σύνθετες λέξεις, παράγωγα και συνώνυμα
- vii. Ασκήσεις με κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, καθώς και μετατροπή του ευθύ λόγου σε πλάγιο
- viii. Εμπλουτισμός λεξιλογίου

Παλαιότερα χρησιμοποιείτο και η μέθοδος του μαγνητοφώνου για την ανάγνωση, κάτι που σήμερα έχει καταργηθεί διότι απαιτείται μεγάλη προσοχή από το παιδί και το κουράζει.

(Γ. ΔΡΑΚΟΣ, Μ. ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, 2001)

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες παρακολουθούν και διδάσκονται μέσα στην «κανονική» τάξη του γενικού σχολείου και χρειάζονται υποστήριξη και ειδική αντιμετώπιση και όχι τη ρατσιστική αντιμετώπιση της κατηγοριοποίησης. (Γκονέλα Ελένη, Σχολική Σύμβουλος).

Οι δάσκαλοι του γενικού σχολείου, οι εκπαιδευτικοί της πράξης, περισσότερο ευαισθητοποιημένοι παρά ποτέ, προβληματίζονται και αναζητούν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και τρόπους διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις για να αντιμετωπίσουν την πρόκληση των μαθησιακών αυτών ιδιαιτεροτήτων.

Η αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών εξαρτάται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τα βιώματα, τις αξίες και τα πιστεύω του, τις γνώσεις και την αυτοπεποίθησή του και κυρίως από την ευελιξία του και τη διάθεσή του να αναπροσαρμόσει τους τρόπους και τις μεθόδους της διδασκαλίας του. Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάσει και να υλοποιήσει στα πλαίσια των δυνατοτήτων του και της δυναμικής της ομάδας της σχολικής τάξης, προγράμματα αντιμετώπισης των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών του.

Η βοήθεια που θα παρέχει πρέπει να είναι σχεδιασμένη σωστά, σε κλιμακωτή μορφή δυσκολίας και με σαφή, αντικειμενικά μετρήσιμα βήματα – στόχους, έτσι ώστε οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης να ανταποκριθούν, με επιτυχία και να έχουν την αναμενόμενη, σύμφωνα με το νοητικό τους δυναμικό, απόδοση. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει, ότι δεν υπάρχουν τεμπέλικα παιδιά, δεν υπάρχουν αδιάφορα παιδιά, ούτε παιδιά που δεν θέλουν να μάθουν και να πετύχουν. Σίγουρα, το έργο του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο, παρόλες όμως τις δυσκολίες, είναι σημαντικό να έχει επιμονή, υπομονή, πίστη στο έργο του και να προσδοκά την επιτυχία. Ο εκπαιδευτικός, δεν ξεχνά ποτέ, ότι για να πετύχει στο ρόλο του και ως εκπαιδευτικός και ως άνθρωπος, χρειάζεται τη συνεργασία γονιών, συναδέλφων και ενίοτε ειδικών.

Το δε σχολείο, αντί να διαφοροποιεί, να κατηγοριοποιεί και σαν συνέπεια να περιθωριοποιεί και να αποκλείει, να γίνει ο θεσμικός εκείνος φορέας που θα αποδέχεται ΟΛΑ τα παιδιά και τις ιδιαιτερότητές τους.

Τέλος, χρειάζονται συστηματικές και συχνές επιμορφώσεις όλων, όσων εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, γιατί το μαθησιακό πρόβλημα χρειάζεται ν' αντιμετωπίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μέσα στο σχολικό πλαίσιο, μέσα στην τάξη, αφού πριν οι ίδιοι έχουν ανιχνεύσει.

(ΖΑΦΕΙΡΙΑΔΗΣ ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΔΑΡΒΟΥΔΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ,“Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΕΝΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.”)

Σημεία – Κλειδιά της βοήθειας

(ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΗΣ ΣΑΛΑΜΑΝΚΑ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΔ. ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ UNESCO.)

Παρακάτω παραθέτονται τα κυριότερα σημεία στα οποία συνοψίζεται η βοήθεια των εκπαιδευτικών προς τα Α.Μ.Ε.Α

- Διακριτική βοήθεια
- Εξατομικευμένη διδασκαλία
- Περισσότερος χρόνος για την εκτέλεση γραπτής εργασίας
- Προσεκτική και διακριτική διόρθωση γραπτών
- Διόρθωση γραπτών με μολύβι
- Περίληψη μαθημάτων και όχι όλες τις λεπτομέρειες
- Ευκαιρίες για αντιστάθμιση των δυσκολιών του
- Αξιολόγηση της προσπάθειάς του
- Μη αγχογόνοι τρόποι εργασίας, χωρίς προβολή των λαθών, τονίζοντας και επαινώντας τασωστά.
- Καθαρή και ήρεμη ομιλία
- Τη μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση
- Να κάθεται στο πρώτο θρανίο, μπροστά στο διδάσκοντα
- Να μη βλέπει προς το παράθυρο (ελάχιστα οπτικά ερεθίσματα)
- Να κάθεται με ήσυχο και υπομονετικό παιδί

2.1.3. ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

- i. Τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά του δυσλεξικού εφήβου είναι:
- ii. Αργός ρυθμός ανάγνωσης και δυσκολία κατανόησης των κειμένων.

- iii. Κούραση κατά την ανάγνωση, που εκδηλώνεται και ως τάση του παιδιού να ζητάει από άλλους να διαβάσουν το κείμενο.
- iv. Συχνά ορθογραφικά λάθη.
- v. Δυσκολία αντιγραφής από τον πίνακα ή το βιβλίο και παραλείψεις λέξεων ή συλλαβών.
- vi. Κείμενα με ανάμεικτα πεζά και κεφαλαία γράμματα.
- vii. Κακή σχέση με τα σημεία στίξης.
- viii. Δυσκολία με πολυσύλλαβες λέξεις και με λέξεις με συμφωνικές ακολουθίες.
- ix. Αδυναμία σύνταξης εκθέσεων και γραπτών εργασιών, με οργάνωση και λογική ροή κι ελλιπής οργάνωση του θέματος.
- x. Λεξιλόγιο περιορισμένο στις λέξεις που ο μαθητής ξέρει ότι θα γράψει σωστά. Αντίθετα, δυνατότητα προφορικής περιγραφής γεγονότων.
- xi. Δυσκολία σε δραστηριότητες που σχετίζονται με δεξιότητες προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο καθώς και την ανάκληση ακολουθιών.
- xii. Δυσκολία καταγραφής των καίριων σημείων του μαθήματος.
- xiii. Δυσχέρεια στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.
- xiv. Αποτυχία στα διαγωνίσματα, καθώς η απόδοση μειώνεται όταν ο μαθητής αισθάνεται την πίεση του χρόνου.
- xv. Έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Η θεραπευτική διαδικασία στην ηλικία αυτή δίνει έμφαση στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Η χρόνια παρουσία των μαθησιακών δυσκολιών, οι έντονες αλλαγές που πραγματοποιούνται στην ηλικία αυτή, το έντονο φόρτο μελέτης και απαιτήσεων από το σχολείο, καθώς επίσης και ο προβληματισμός και η ανασφάλεια για το μέλλον κάνουν επιτακτική την ανάγκη εξάλειψης αυτών των προβλημάτων. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην εφηβεία έχουν το εξής πρόβλημα : δυσκολεύονται να ανακτήσουν τις κατακτηθείσες γνώσεις. Έτσι, βασικός στόχος του παιδαγωγού είναι

να διδάξει στο μαθητή τις βασικές τεχνικές μάθησης, δηλαδή “ πώς να μάθει ο έφηβος να μαθαίνει , (DESHLER & SHUMAKER, 1986)

2.2.Η ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ Β` ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Για την αντιμετώπιση των Μ. Δ. από τους εκπαιδευτικούς έχουν κατά καιρούς ερευνηθεί διάφορες μέθοδοι. Μία από αυτές είναι και η βαθμολόγηση των μαθητών.

- i. Η βαθμολογία μπορεί να είναι χαμηλή στην αρχή του τριμήνου, λόγω προσαρμογής. Στο τέλος του τριμήνου, όταν οι βαθμοί βελτιώνονται:

- ✚ Ας μετράνε οι τελευταίοι βελτιωμένοι βαθμοί για τον έλεγχο
- ✚ Σημαντικό είναι να μην απογοητευτεί το παιδί και να χάσει το ενδιαφέρον να συνεχίσει την προσπάθειά του.
- ✚ Η χαμηλή βαθμολογία τους αποθαρρύνει, όταν έχουν κάνει τόσο κόπο και τόσες ώρες διάβασμα.

- ii. Να βαθμολογούνε με επιείκεια.

- ✚ Τα ορθογραφικά λάθη να μην λαμβάνονται υπόψη.
- ✚ Μαθηματικά / Προβλήματα:

Συγκεντρωτικός πίνακας προβλημάτων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά

Ο μαθητής...

δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις μιας σελίδας, «πηδάει» γραμμές όταν εκτελεί μια άσκηση διαβάζει λάθος πολυψήφιους αριθμούς

απεικονίζει καθρεπτικά αριθμητικά ψηφία (παράδειγμα. 6 αντί 9), αντιστρέφει τη σειρά των ψηφίων πολυψήφιων αριθμών κατά την αντιγραφή τους, δεν διακρίνει σωστά τα νομίσματα, δεν διακρίνει σωστά τους δείκτες του ρολογιού, δυσκολεύεται στην ερμηνεία και το χειρισμό μαθηματικών συμβόλων (παράδειγμα, x αντί για +)

δυσκολεύεται να γράψει τους αριθμούς πάνω στη γραμμή του τετραδίου, δυσκολεύεται στη διάκριση του «πριν» και «μετά» σε χωρικές ακολουθίες, δυσκολεύεται στη διάκριση του «δεξιά» και «αριστερά» δυσκολεύεται στη διάκριση των μεγεθών των σχημάτων, δυσκολεύεται να γράψει κλασματικούς αριθμούς, μεταφέρει κρατούμενα σε λάθος στήλες στην εκτέλεση πράξεων, δυσκολεύεται στη χρήση της αριθμητικής γραμμής, δυσκολεύεται στη σύγκριση πολυψήφιων αριθμών, δυσκολεύεται στην κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων

δυσκολεύεται να λείι την ώρα δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων & ασκήσεων με πολλά βήματα

δυσκολεύεται στην κατανόηση των μαθηματικών όρων (συν, υπόλοιπο, κρατούμενο .)

δυσκολεύεται στην ανάκληση μαθηματικών δεδομένων, ξεχνά τα βήματα ενός αλγόριθμου

δυσκολεύεται στην κατανόηση μαθηματικών συμβόλων (π.χ. =, <, >), δυσκολεύεται στην επίλυση προφορικών προβλημάτων, δυσκολεύεται στη σύγκριση μεγεθών και ποσοτήτων, δυσκολεύεται να μετατρέψει γλωσσικές ή αριθμητικές πληροφορίες σε εξισώσεις

Ένας μαθητής του 18 γράφει 12 στα προβλήματα .Προτιμότερο είναι να μην λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα στην τελική βαθμολογία

- iii. Χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να απαντήσουν.Μπορείτε να βοηθήσετε:
- ✚ Όταν δεν θυμάται μια λέξη τον βοηθάει να του τη λένε, και έτσι μπορεί να συνεχίσει την απάντησή του.
 - ✚ Να αρχίζετε την απάντηση, για να ξεμπλοκάρει. Αν είναι διαβασμένος μπορεί να συνεχίσει, αν δεν είναι διαβασμένος δεν μπορεί.
 - ✚ Ο καθηγητής / Η καθηγήτρια να δέχεται μια περιγραφή της λέξης ή άλλες παρόμοιες λέξεις.
- iv. Δείχνουν συνήθως απόκλιση στην απόδοσή τους στην προφορική σε σχέση με τη γραπτή εξέταση. Όταν όμως τυχαίνει να γράψουν καλά, να κάνουμε προφορική εξέταση μόνο όταν το επιθυμεί το παιδί. Και ας μετράει η καλύτερη απόδοση.Π.αράδειγμα. Ο μαθητής / Η μαθήτρια γράφει 17 και προφορικά παίρνει 14. Τότε αφήστε το 17 να ισχύει. Μια φορά που πήρε τη χαρά να γράψει καλά.
- v. Όταν αισθάνεται ασφάλεια η απόδοση του είναι καλύτερη.
- ✚ Όσο πιο χαλαρός δείχνει ο καθηγητής τόσο το καλύτερη είναι η απόδοση του μαθητή.
 - ✚ Εξήγηση πώς γίνονται τα τεστ και πώς βαθμολογούνται.
 - ✚ Θα κάνετε τεστ μόνο με προειδοποίηση

Τότε το παιδί γνωρίζει τι μπορεί να περιμένει και αισθάνεται προετοιμασμένο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1.Ο ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της, αλλά και μέρος άλλων ευρύτερων συστημάτων. Έτσι, καθετί που συμβαίνει σε μια οικογένεια, ο τρόπος αντίδρασης της οικογένειας και οι συνέπειες της αντίδρασής της αποτελούν μια σύνθεση μεταβλητών, όπου οι αλληλεπιδράσεις είναι διαρκώς ενεργές. Επιπλέον, η κάθε οικογένεια προσπαθεί να προσαρμοστεί στο συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο ζει, μέσα από την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών αξιών της, των στόχων της, αλλά και των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος. Οι ανάγκες της οικογένειας και των γονέων, δεν είναι πάντα οι ίδιες, αλλά διαμορφώνονται ανάλογα με τη φάση εξέλιξης της οικογένειας, καθώς και σε σχέση με τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών στο παιδί τους. Αν και οι γονείς περνούν από συγκεκριμένα στάδια όταν ανακαλύπτουν το πρόβλημα του παιδιού τους, το πέρασμα από τα στάδια δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους. Σύμφωνα με αυτήν τη συστημική θεώρηση, κάθε οικογένεια έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, αλληλεπιδράσεις, λειτουργίες και σημείο εξέλιξης και άρα είναι μοναδική.

(ΦΛΩΡΑΤΟΥ Μ.Μ. 1992, «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΟΧΙ ΤΕΜΠΕΛΙΑ. ΑΝΑΓΝΩΣΗ – ΓΡΑΦΗ – ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΠΠΤΙ», ΑΘΗΝΑ, ΕΚΔ. ΟΔΥΣΣΕΑΣ.)

Όταν οι γονείς δε γνωρίζουν ότι το συγκεκριμένος παιδί παρουσιάζει την ειδική μαθησιακή δυσκολία, είναι πολύ πιθανόν να τον αντιμετωπίζουν με λαθεμένο τρόπο. Να τον επικρίνουν, για παράδειγμα, με λόγια ανεπίτρεπτα για την αναμενόμενη μαθησιακή του αναποτελεσματικότητα ή για κάποιες όχι ασυνήθιστες ούτε παντελώς αδικαιολόγητες παρεκτροπές στη συμπεριφορά του. Αυτή η ατυχής, λοιπόν, συμπεριφορά έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύει την εντύπωση που το παιδί διαμορφώνει σταδιακά για τον εαυτό του ότι δεν είναι άξιος και ικανός. Αυτό έχει ως άμεσο επακόλουθο τη μείωση της επίδοσης του και τη «σκλήρυνση» της συμπεριφοράς του. Η κατ' εξακολούθηση εσφαλμένη αντιμετώπιση του μαθητή αυτού ευνοεί την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς και επιβαρύνει την ψυχική

του κατάσταση η οποία ενδεχομένως τον οδηγεί στην απαισιόδοξη θεώρηση της ζωής.

(JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY, 41, 586-598. BENDER, W. N. (2004).)

Όταν στην οικογένεια υπάρχει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, στην αρχή οι γονείς μπορεί να νιώσουν θυμό, απογοήτευση ή και να εμφανίσουν ακόμη και σωματικά προβλήματα ανακαλύπτοντας ότι το “μέχρι τώρα φυσιολογικό παιδί τους αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα”. Η αναζήτηση άλλων ειδικών για την απόρριψη ή την επιβεβαίωση της διάγνωσης είναι, επίσης, μια πολύ συχνή αντίδραση των γονιών.

Μετά την πρώτη φάση προσαρμογής, που συνήθως είναι η φάση της άρνησης, οι γονείς αρχίζουν να αναζητούν τα αίτια εμφάνισης αυτού του προβλήματος, είτε για να απενεχοποιηθούν, είτε για να βρουν κατάλληλη θεραπεία.

Όσον αφορά τη συναισθηματικής αντίδρασης, οι γονείς μπορεί να αποδεχθούν το παιδί τους με Μαθησιακές Δυσκολίες ή να το απορρίψουν. Στην περίπτωση της αποδοχής, οι γονείς εστιάζουν στα θετικά σημεία και στην πρόοδο και δεν ασχολούνται με τις αποτυχίες. Αντίθετα, στην περίπτωση της απόρριψης, κάποιοι γονείς μπορεί να προβάλλουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις που εμποδίζουν τη μέγιστη ανάπτυξη του παιδιού ή να το υπερπροστατεύουν.

(JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY, 41, 586-598. BENDER, W. N. (2004).)

Στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών είναι σημαντική η επιρροή των γονέων. Υπάρχει σχετική νομοθεσία που εξασφαλίζει τη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί τους. Με βάση το νόμο, οι γονείς είναι αυτοί που παίρνουν την τελική απόφαση σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους και την ένταξή του στην ειδική αγωγή. Ακόμη, οι γονείς θεωρούνται σημαντικοί για την ανάπτυξη του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.

Οι γονείς διαμορφώνουν σημαντικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από ομάδες και συλλόγους γονέων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Σήμερα, ο ρόλος αυτός επιτείνεται, με βάση συγκεκριμένες εξελίξεις:

- i. υπάρχει σχετική νομοθεσία που εξασφαλίζει τη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί τους. Με βάση το νόμο, οι γονείς είναι αυτοί που παίρνουν την τελική απόφαση σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους και την ένταξή του στην ειδική αγωγή. Ακόμη, οι γονείς θεωρούνται σημαντικοί για την ανάπτυξη του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.
- ii. οι γονείς διαμορφώνουν πολιτικές και διοικητικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες .
- iii. ο ρόλος τους αναβαθμίζεται εξαιτίας της έμφασης στην έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

3.2.ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΟΡΙΩΝ

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο παραθέεται με σκοπό, μέσω της διεξαγωγής των ερωτήσεων να τεθούν τα όρια που οφείλουν να έχουν οι γονείς ως προς τη σχέση τους με τα παιδιά τους, την ανατροφή και διαπαιδαγώγησή τους.

ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΕΝΟΧΕΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΜΟΥ ΝΑ ΕΠΙΒΑΛΛΩ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ ΕΝΑΝ ΚΑΝΟΝΑ Η ΕΝΑΝ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟ.	<u>ΝΑΙ</u>	<u>ΟΧΙ</u>
ΔΕ ΝΟΙΩΘΩ ΑΡΚΕΤΑ ΔΥΝΑΤΟΣ ΣΤΟ ΝΑ ΠΑΡΑΜΕΙΝΩ ΣΤΑΘΕΡΟΣ ΣΤΗΝ ΑΡΧΙΚΗ ΜΟΥ ΑΠΟΨΗ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΒΟΛΗ ΟΡΙΩΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ.	<u>ΝΑΙ</u>	<u>ΟΧΙ</u>
ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΟΤΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ ΕΧΟΥΝ ΒΡΕΙ ΤΑ ΚΟΥΜΠΙΑ ΜΟΥ ΚΑΙ ΜΕ ΧΕΙΡΙΖΟΝΤΑΙ.	<u>ΝΑΙ</u>	<u>ΟΧΙ</u>
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΜΟΥ ΝΑ ΠΕΡΑΣΕΙ ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΟΥ ΚΑΙ ΝΑ ΑΚΟΥΣΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ ΓΙΝΟΜΑΙ ΑΥΣΤΗΡΗ ΚΑΙ ΣΗΚΩΝΩ ΤΟΝ ΤΟΝΟ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ ΜΟΥ Η ΤΟΥΣ ΜΙΛΑΩ ΑΣΧΗΜΑ ΚΑΙ ΥΠΟΒΙΒΑΣΤΙΚΑ	<u>ΝΑΙ</u>	<u>ΟΧΙ</u>
ΔΕΝ ΕΧΩ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΝΑ ΕΞΗΓΗΣΩ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ ΓΙΑ ΠΟΙΟ ΛΟΓΟ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΠΟΦΕΥΓΟΥΝ ΚΑΠΟΙΕΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ. ΑΠΛΑ ΤΟΥΣ ΛΕΩ ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ	<u>ΝΑΙ</u>	<u>ΟΧΙ</u>
ΝΟΙΩΘΩ ΠΟΛΥ ΚΟΥΡΑΣΜΕΝΟΣ ΣΤΟ ΝΑ ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΩ ΝΑ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΩ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	<u>ΝΑΙ</u>	<u>ΟΧΙ</u>

ΜΟΥ.

ΔΕΝ ΑΚΟΛΟΥΘΩ ΚΑΠΟΙΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΑΛΛΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΟΜΑΙ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΔΕ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΜΕΙΝΩ ΣΤΑΘΕΡΗ ΣΕ ΜΙΑ ΑΠΟΦΑΣΗ ΠΟΥ ΠΑΙΡΝΩ

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΔΕΝ ΕΧΩ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΝΑ ΣΥΖΗΤΩ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΔΕΝ ΑΝΤΑΜΕΙΒΩ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ ΟΤΑΝ ΚΑΝΕΙ ΚΑΤΙ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ Η ΤΟ ΑΝΤΑΜΕΙΒΩ ΣΠΑΝΙΑ Η ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΘΕΣΗ ΜΟΥ

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΔΕΝ ΚΟΙΤΩ ΣΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ ΟΤΑΝ ΤΟΥ ΑΠΕΥΘΥΝΩ ΤΟ ΛΟΓΟ Η ΟΤΑΝ ΤΟΥ ΖΗΤΩ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΚΑΤΙ

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΔΕΝ ΤΙΜΩΡΩ ΠΑΝΤΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ ΑΝ ΠΑΡΕΚΤΡΑΠΕΙ. ΑΥΤΟ ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΘΕΣΗ ΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΚΝΕΥΡΙΣΜΟ ΠΟΥ ΕΧΩ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΤΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΜΕΡΑ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΔΕΝ ΚΑΝΩ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΩΝ ΟΡΙΩΝ ΝΑ ΜΟΙΑΖΕΙ ΜΕ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΔΕ ΝΟΙΩΘΩ ΟΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΩ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ ΚΑΙ ΝΑ ΑΣΚΗΣΩ ΚΑΠΟΙΟ ΕΛΕΝΧΟ ΣΕ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΜΕ ΒΛΑΨΟΥΝ

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Από το παραπάνω ερωτηματολόγιο, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς τύπους γονέων, με βάση τον τρόπο που φέρονται στα παιδιά τους: «γονείς ως δάσκαλοι», «αυστηροί γονείς», «ανεκτικοί γονείς».

Γονείς ως δάσκαλοι : Έχει αποδειχθεί ότι μερικές φορές οι γονείς μπορούν να γίνουν καλοί «δάσκαλοι» σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και να συμπληρώσουν το έργο των δασκάλων. Πολλά προσχολικά προγράμματα βασίστηκαν στους γονείς και παρουσίασαν θετικά αποτελέσματα στη γλώσσα, στην κατανόηση και στις οπτικοακουστικές και κινητικές δραστηριότητες. Απαραίτητη βέβαια είναι και η εκπαίδευση των γονέων σε συγκεκριμένα θέματα της ψυχολογίας και παιδαγωγικής. Η εκπαίδευση αυτή θα αποσκοπεί να δώσει πληροφορίες για την ψυχολογία του παιδιού, τη μαθησιακή διαδικασία, την επιλογή του υλικού, τη χρήση των κατάλληλων οδηγιών, την εφαρμογή μεθόδων διόρθωσης των λαθών και την καταγραφή των αποτελεσμάτων. Η εξάσκηση αυτού του είδους στο σπίτι έχει θετική επίδραση και στη σχολική επίδοση του παιδιού.

(ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΗΣ ΣΑΛΑΜΑΝΚΑ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΔ. ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ UNESCO.)

Αυστηροί γονείς : υπάρχει μια κατηγορία γονέων οι οποίοι αρνούνται να δεχθούν το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού τους. Αντιδρούν επιθετικά κατηγορώντας είτε τον εαυτό τους, είτε το ίδιο το παιδί και το αντιμετωπίζουν όπως να έπασχε από κάποια νοητική αναπηρία. Συχνά, έχουν συναισθηματικές εκρήξεις, είναι σκληροί και βίαιοι προς το παιδί, μερικές φορές απαξιοτικοί και του δείχνουν έλλειψη σεβασμού και έγκρισης. Η συμπεριφορά αυτή έχει σαν αποτέλεσμα το παιδί

να χάνει την αυτοεκτίμησή του, να κλείνεται στον εαυτό του, να μην αναπτύσσει τις κοινωνικές του σχέσεις και κατ' επέκταση ούτε και τη νοημοσύνη του.

(ΦΡΟΙΝΤ ΣΙΓΚΜΟΥΝΤ, 1926, ΑΝΑΣΤΟΛΗ, ΣΥΜΠΤΩΜΑ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ)

Ανεκτικοί γονείς : υπάρχει πιθανότητα ο γονιός να αντιμετωπίζει το παιδί του με Μ. Δ . με ιδιαίτερη ανεκτικότητα και επιείκεια, φοβούμενος να μην το μειώσει και του θίξει συναισθηματικά. Χάνοντας την αίσθηση των ορίων προσπαθώντας να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια του παιδιού, ο γονιός καταφέρνει να δημιουργήσει ένα ανεξέλεγκτο παιδί, το οποίο δε συμμορφώνεται με τους κανόνες και κατά συνέπεια αδυνατεί να παρακολουθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να εξελιχθεί νοητικά ώστε να ξεπεράσει την αδυναμία του.

3.3 ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

Για την ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του προβλήματος δεν αρκεί ο ενεργός ρόλος της οικογένειας και των εκπαιδευτικών. Σημαντικό ρόλο οφείλει να διαδραματίσει και ο αρμόδιος κοινωνικός λειτουργός.

Η πρώτη συνάντηση του γονέα και του παιδιού είναι με τον κοινωνικό λειτουργό, και ακολούθως με τους εκπαιδευτικούς και τον ψυχολόγο. Ο κοινωνικός λειτουργός αναλύει, με τη βοήθεια του ψυχολόγου και του εκπαιδευτικού τα ψυχολογικά και τα τεστ νοημοσύνης που πραγματοποιούνται στο παιδί. (όπως το WISC: «The Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), πρόκειται για ένα τεστ ευφυΐας σε παιδιά ηλικίας 6-16. Διαρκεί 65 με 85 λεπτά και παρουσιάζει τη γενική εικόνα αντίληψης και ευφυΐας του παιδιού...»)

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

Συμβουλευτικός ρόλος : ο κοινωνικός λειτουργός απευθύνεται σε γονείς, και παιδιά. Παρέχει ατομική και ομαδική συμβουλευτική για γονείς σε θέματα σχέσεων, επικοινωνίας και διαπαιδαγώγησης, ατομική και ομαδική συμβουλευτική-ψυχοθεραπεία σε άτομα που πάσχουν από κρίσεις άγχους, φόβου, ψυχολογικών διαταραχών, ενημέρωση – παρέμβαση για θέματα ψυχικής υγείας σε σχολεία, συλλόγους, φορείς, υπηρεσίες. Φροντίζει για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των ατόμων που πάσχουν, καθώς και της προσωπικότητάς τους.

(ΜΠΟΤΣΑΣ, Γ. & ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. (2003). ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΟΥΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ. ΣΤΟ Ε. ΜΕΛΑ – ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΥ (ΕΠ.) THE 15TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF THEORETICAL AND APPLIED LINGUISTICS SELECTED PAPERS. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΤΜΗΜΑ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΑΠΘ.)

Υποστηρικτικός ρόλος : Ο κοινωνικός λειτουργός μέσω της υποστηρικτικής θεραπείας στοχεύει στην συναισθηματική εκφόρτιση του ασθενή και στην κατανόηση και επεξεργασία των συναισθημάτων αυτών. Η παραδοχή ότι υπάρχει η ασθένεια, η ερμηνεία και η επεξήγησή της, είναι απαραίτητη με στόχο την ρεαλιστική αντιμετώπισή της, και των επιπτώσεων της στην καθημερινή ζωή του ατόμου. Σημαντικό βήμα για την προσέγγιση του ασθενούς είναι η καλή επικοινωνία η οποία εξασφαλίζεται μέσω διαλόγου κυρίως. Ενός διαλόγου που αποπνέει σεβασμό στον ασθενή και να του παρέχει την απαιτούμενη πληροφόρηση και υποστήριξη. Ο κοινωνικός λειτουργός φροντίζει και παρέχει στήριξη: **Στον πάσχοντα :** 1) Επιδιώκει τη μείωση του άγχους του ασθενούς, τη ρύθμιση γενικότερα των συναισθημάτων του. Το άγχος ως προς τα προσωπικά προβλήματα μπορεί να οδηγήσει τον ασθενή να αναβάλλει ή να αρνηθεί την θεραπεία ή να επιβραδύνει όποια πρόοδο προς ανάρρωση, 2) Μεριμνά για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων του. Οι ασθενείς δικαιούνται κάθε προσπάθεια εξασφάλισης των δικαιωμάτων που τους ανήκουν, με απόλυτο σεβασμό και ευθύνη στην εμπιστευτικότητα και το ιδιωτικό τους περιβάλλον (δικαίωμα ενημέρωσης, προστασία της μοναδικότητας του ατόμου και των συμφερόντων του). **Στην οικογένεια του πάσχοντος ατόμου :** η ανακούφιση της οικογένειας από όλα εκείνα τα συναισθήματα που έχουν δημιουργηθεί στα μέλη από την εμφάνιση του προβλήματος (σοκ - άγχος - φόβος - πανικός - θυμός - ενοχές -

απογοήτευση). Βοηθά την οικογένεια να ανασυντάξει τις δυνάμεις της γύρω από την πραγματικότητα, ώστε να είναι σε θέση να την αντιμετωπίσει.

Διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ της οικογένειας και του πάσχοντος. Στηρίζει την οικογένεια και την παροτρύνει να μην εγκαταλείψει τον άνθρωπό της αλλά να σταθεί δίπλα του, βοηθώντας στην δυνατότητα ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, με ενθαρρυντική στάση προς τα μέλη να εκφράσουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους. Θα πρέπει ο Κοινωνικός Λειτουργός να αναγνωρίσει τα υποστηρικτικά συστήματα του ατόμου που πάσχει, τα οποία θα πρέπει να ενισχύονται και να δραστηριοποιούνται προς την καλύτερη αντιμετώπιση του. (ΜΠΟΤΣΑΣ, Γ. & ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. (2003). ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΟΥΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ. ΣΤΟ Ε. ΜΕΛΑ – ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΥ (ΕΠ.) THE 15TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF THEORETICAL AND APPLIED LINGUISTICS SELECTED PAPERS. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΤΜΗΜΑ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΑΠΘ.)

Ψυχοθεραπευτικός ρόλος : η ψυχοθεραπευτική φροντίδα του ατόμου στοχεύει στην ενίσχυση των εσωτερικών δυνάμεων του ατόμου, για τη γρηγορότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων του. Έρχεται σε επαφή μαζί του και με τους συγγενείς του, και επιχειρεί την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. (ΜΠΟΤΣΑΣ, Γ. & ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. (2003). ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΟΥΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ. ΣΤΟ Ε. ΜΕΛΑ – ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΥ (ΕΠ.) THE 15TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF THEORETICAL AND APPLIED LINGUISTICS SELECTED PAPERS. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΤΜΗΜΑ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΑΠΘ.)

Ειδικότερα, ο Κοινωνικός Λειτουργός:

- i. Παρέχει βοήθεια στα παιδιά και τις οικογένειες τους, σύμφωνα με τις αρχές και μεθόδους, της Κοινωνικής Εργασίας.
- ii. Στοχεύει στην καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση των προβλημάτων, πού δημιουργεί η πάθηση, τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στο εν γένει περιβάλλον του, είτε δουλεύοντας με το κάθε παιδί και την οικογένεια του ατομικά, είτε με ομάδες γονέων, είτε με την κοινότητα.
- iii. Υποδέχεται, ενημερώνει, και κατευθύνει, κάθε ενδιαφερόμενο, να κάνει χρήση των παροχών του Κέντρου.
- iv. Παραλαμβάνει, τα πρώτα στοιχεία ιατρικού και κοινωνικού ιστορικού του παιδιού, τα οποία διατηρεί σε αρχείο. ειδικότερα το πρώτο διάστημα, εργάζεται με κάθε οικογένεια χωριστά, με σκοπό να συμπληρώσει την κοινωνική έρευνα (κατ' οίκον επίσκεψη). Παράλληλα, βοηθά τους γονείς, να κατανοήσουν το πρόβλημα και τις ανάγκες του παιδιού τους και να ερμηνεύουν τους στόχους της προσφοράς του Κέντρου, στο παιδί τους και το πρόβλημα του. Όσες οικογένειες, παρουσιάζουν σοβαρά και ειδικά συναισθηματικά ή και πρακτικά προβλήματα, βοηθούνται με συστηματική κατά άτομο – οικογένεια, κοινωνική εργασία.
- v. Παρέχει συμβουλευτική βοήθεια στους γονείς, μέσω ομάδων γονέων που ο Κοινωνικός Λειτουργός, σε συνεργασία με τον Ψυχολόγο, μπορεί να οργανώνουν και κατευθύνουν. Ευθύνη του Κοινωνικού Λειτουργού είναι και η οργάνωση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, για τους γονείς.
- vi. Συνεργάζεται στενά, με τους άλλους ειδικούς στο χειρισμό των διαφόρων περιστατικών, ως ο πλέον αρμόδιος, για την επικοινωνία μεταξύ Κέντρου, του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας.

(ΜΠΟΤΣΑΣ, Γ. & ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. (2003). ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΟΥΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ. ΣΤΟ Ε. ΜΕΛΑ – ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΥ (ΕΠ.) THE 15TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF THEORETICAL AND APPLIED LINGUISTICS SELECTED PAPERS. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΤΜΗΜΑ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΑΠΘ.)

3.4 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ

Εκτός από τους βασικούς κανόνες και την στήριξη που παρέχουν οι αρμόδιοι, - εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί και ειδικοί επιστήμονες-, είναι χρήσιμες και ορισμένες συμβουλές, οι οποίες θα διευκολύνουν τόσο τη ζωή του παιδιού, όσο και τη θέση του γονιού και του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, συνιστώνται τα εξής:

- i. Μεγάλα γράμματα στον Η/Υ
- ii. Υπογραμμισμένες λέξεις κλειδιά
- iii. ΟΧΙ χειρόγραφο έντυπο
- iv. Μην βαθμολογείτε ορθογραφικά λάθη
- v. Λιγότερες ασκήσεις
- vi. Προφορική ορθογραφία
- vii. Έλεγχος: Καταλαβαίνει τι να κάνει;
- viii. Αν όχι: Να του διαβάζετε την άσκηση
- ix. Περισσότερο χρόνο στις εξετάσεις
- x. Εξέταση σε άλλο χώρο (αν θέλει)
- xi. Λιγότερες ασκήσεις/διάβασμα (σπίτι)
- xii. Διαβάζει/ακολουθεί με χάρακα
- xiii. μονόχρωμο χαρτί ή δάχτυλο
- xiv. Χρήση σημείων στίξης και τόνων

- xv. Οργάνωση μιας σελίδας/γραφή, (πού πάει η ημερομηνία, χώρο ανάμεσα στις λέξεις...)
- xvi. Να επαναλαμβάνει κανόνες προφορικά
- xvii. Κανόνες σε καρτελάκια
 - i. Ο δάσκαλος να υπογραμμίζει τα λάθη (με μπλε στυλό, όχι κόκκινο)
 - ii. Λανθασμένες λέξεις να τις ξαναγράψει τρεις φορές σωστά στο σπίτι
 - iii. Μην βαθμολογείτε όλα τα λάθη
 - iv. Να ξανά(αντι)γράφει την ορθογραφία του λίγη ώρα πριν πάει στο σχολείο
 - v. Να την κοιτάξει/διορθώσει ο ίδιος πριν να τη δώσει για έλεγχο.
 - vi. Επιβράβευση θετικής συμπεριφοράς

Εξήγηση κανόνων της τάξης: παράδειγμα δεν μιλάμε όταν μιλάει η δασκάλα, σηκώνουμε το χέρι πριν μιλήσουμε.

(ΜΠΟΤΣΑΣ, Γ. & ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. (2003). ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΟΥΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ.)

3.5 ΣΥΧΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ακολούθως, παρουσιάζονται οι συχνότερες ερωτήσεις που παραθέτονται σε ειδικούς επιστήμονες και κοινωνικούς λειτουργούς από γονείς ή ακόμα και εκπαιδευτικούς.

Πότε ανακαλύπτουμε την δυσλεξία;

Δυσλεξία = Δυσκολία στο διάβασμα και στη γραφή.

Συνήθως τα προβλήματα στο διάβασμα και στη γραφή τα ανακαλύπτουμε στο δημοτικό σχολείο. Σε ελαφρές περιπτώσεις το παιδί μπορεί να καλύπτει το πρόβλημά του. Τότε το πρόβλημα το ανακαλύπτουμε όταν μαθαίνει μια ξένη γλώσσα. Σε βαριές περιπτώσεις το πρόβλημα φαίνεται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Πολλά από τα συμπτώματα της δυσλεξίας μπορούν να γίνουν αντιληπτά και σε παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τα συμπτώματα σταδιακά εξαφανίζονται. Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυστυχώς τα συμπτώματα δεν φεύγουν χωρίς ειδική υποστήριξη.

Ποια γράμματα μπερδεύουν τα παιδιά;

Κάθε παιδί έχει ένα διαφορετικό τρόπο στο μπερδεύμα των γραμμάτων. Το ένα παιδί μπερδεύει 4 γράμματα. Το άλλο παιδί μπερδεύει σχεδόν όλα τα γράμματα. Παραδείγματα από τα γράμματα, που μπερδεύουν συχνά, είναι:

α-ω Αναποδογυρισμένο: α β δ ε ζ η ι κ ξ ρ

Αντικατάσταση: α-ο β-θ θ-φ γ-λ ζ-ξ κ-τ μ-η ν-υ ο-ω φ-ψ χ- ξ ψ-ξ

A-Ω Αναποδογυρισμένο: Β Γ Ε Ζ Κ Ρ Σ

Αντικατάσταση: Γ-Τ Δ-Λ Θ-Ο Η-Κ Μ-Ν Ο-Ω Χ-Κ Φ-Ψ Ψ-Υ Σ-Μ Θ-Ψ-Φ

Γιατί γράφει μερικές λέξεις σωστά, και άλλες λανθασμένα;

Η δυσλεξία είναι αρρώστια; (ΝΤΕΙΒΙΣ Ρ. (2000). «Το χάρισμα της Δυσλεξίας», Εκδ. Καστανιώτης.)

Όταν το παιδί έχει μια καλή εικόνα στο μυαλό του, για το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται η λέξη (δηλαδή: βλέπει στην φαντασία του ένα ωραίο αυτοκίνητο), μπορεί να κολλήσει τα γράμματα της λέξης (α υ τ ο κ ι ν η τ ο) σ' αυτή την εικόνα. Επομένως δεν ξεχνάει την ορθογραφία της συγκεκριμένης λέξης.

Η λέξη «και» δεν έχει μια συγκεκριμένη εικόνα. Το δυσλεκτικό παιδί δυσκολεύεται στην σωστή αναπαραγωγή της λέξεως, και συνήθως το γράφει «κε». Ό,τι ακούει γράφει: ακούγεται το κ και το ε, επομένως γράφει αυτομάτως το «κε» αντί το «και». Όταν του πείτε: «Έλεγε τι έγραψες.», συνήθως βλέπει το λάθος που έκανε. Όταν του λέτε να ξαναγράψει την λέξη, την κάνει πάλι λάθος.

Ένα άλλο παράδειγμα έδωσε ένας καθηγητής των αγγλικών: «Το παιδί μπορούσε να γράψει σωστά τις δύσκολες λέξεις «resurrection» και «invisible», αλλά όχι τις απλές λέξεις «boy and girl». Σε αυτή την περίπτωση το παιδί μάλλον ασχολείται με ηλεκτρονικά παιχνίδια που χρησιμοποιούν τέτοιο λεξιλόγιο, και αφού το ενδιαφέρον

του παιδιού εστιάζεται εκεί, μπορεί να αναπαράγει αυτές τις λέξεις σωστά.
(ΜΠΟΥΡΣΙΕ, Α (1986) «ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ» (ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΒΑΣΙΛΗΣ ΧΡΥΣΟΧΟΟΣ), ΑΘΗΝΑ ΕΚΔ. ΚΕΔΡΟΣ.

Η δυσλεξία δεν είναι αρρώστια. Το δυσλεκτικό παιδί έχει ένα άλλο τρόπο εκμάθησης.
(ΝΤΕΙΒΙΣ Ρ. (2000). «ΤΟ ΧΑΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ», ΕΚΔ. ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ.)
Στο παιδί με καλές αναγνωστικές και γραφικές ικανότητες το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου δουλεύει πιο πολύ. Και έτσι οι λεκτικές του ικανότητες, όσο αφορά την ανάγνωση και τη γραφή, είναι πιο αναπτυγμένες.

Το παιδί που του αρέσει η ανάγνωση και η γραφή βεβαίως εξασκείται πιο πολύ σε σχέση με το δυσλεκτικό παιδί που αποφεύγει το διάβασμα και δεν θέλει καθόλου να γράφει. Το δυσλεκτικό παιδί εξασκείται πιο πολύ στη γυμναστική, στο χορό, στη ζωγραφική και σε άλλες δημιουργικές δραστηριότητες. (Στο παιδί με δυσλεξία δουλεύει το δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου πιο πολύ. Και έτσι ο φανταστικός του κόσμος με εικόνες (σαν ταινία) δουλεύει τέλεια. Η λεκτική ανάπτυξη, όσο αφορά την ανάγνωση και τη γραφή, μένει πίσω.)

(MILLER I. 2001, EINSTEIN - PICASSO. SPACE, TIME AND THE BEAUTY THAT CAUSES HAVOC)

Στα σχολεία η ύλη και ο τρόπος διδασκαλίας στηρίζονται στην λεκτική ανάπτυξη. Το παιδί που έχει δυσλεξία, έχει ένα διαφορετικό τρόπο εκμάθησης. Όταν προσεγγίζουμε το δυσλεκτικό παιδί με ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, τότε η απόδοση του θα είναι σε συνάρτηση με την ηλικία και την νοημοσύνη του.

(ΝΤΕΙΒΙΣ Ρ. 2000,. «ΤΟ ΧΑΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ», ΕΚΔ. ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ.)

Η ενημέρωση γύρω από την δυσλεξία είναι ελλιπής. Η προκατάληψη απέναντι στην δυσλεξία δεν αφήνει περιθώριο σε γονείς και καθηγητές να βλέπουν με θετικό μάτι το δυσλεκτικό παιδί.

Πολλά παιδιά με δυσλεξία νομίζουν πως είναι καθυστερημένα ή πάσχουν από μια σοβαρή αρρώστια του εγκεφάλου. Αυτή την εικόνα τους δίνουν μερικοί συμμαθητές, μερικοί καθηγητές και γονείς των συμμαθητών τους, που λένε να μην κάνουν παρέα με δυσλεκτικά παιδιά.

Λόγω της δυσλεξίας τους, ο Albert Einstein και ο Walt Disney με τον τρόπο τους, δημιούργησαν έναν φανταστικό κόσμο. Πρώτα στο μυαλό τους και μετά εξωτερίκευσαν τις ιδέες τους. Ο ένας με καινούριες θεωρίες, ο άλλος με κινούμενα σχέδια. Και οι δυο ήταν οι χειρότεροι μαθητές στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Ελάχιστα άτομα κατάλαβαν την αξία τους, όταν ήταν μαθητές. (ΝΤΕΙΒΙΣ Ρ. (2000). «ΤΟ ΧΑΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ», ΕΚΔ. ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ.)

Πώς να ενθαρρύνουμε το παιδί για την απόκτηση αυτοεκτίμησης;

Πολλές φορές, λόγω του καθημερινού άγχους των γονέων, του φόρτου εργασίας, τα δυσλεκτικά παιδιά τελειώνουν το σχολείο και δεν ακούν ούτε ένα μπράβο. Αυτά τα παιδιά έχουν ήδη χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω της ιδιαιτερότητας τους και χρειάζονται ενθάρρυνση από τον οικογενειακό τους κύκλο, ώστε να βγουν «θωρακισμένα» ψυχολογικά στην κοινωνία. Ακολούθως, παραθέτονται ορισμένες εκδηλώσεις ενθάρρυνσης και συμπαράστασης προς το παιδί:

«Κέρδισες το παιχνίδι, μπράβο !»
«Μπράβο στην προσπάθειά σου !»
«Τι ωραία που χορεύεις !»
«Τι ωραία ζωγραφιά που έκανες !»
«Είσαι άριστος στο ποδόσφαιρο !»
«Αριστεύει στο σκάκι !»
«Είσαι καλό παιδί !»
«Μπράβο, που με βοήθησες !»
«Σ' αγαπώ πολύ!»

(ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΗΣ ΣΑΛΑΜΑΝΚΑ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΔ. ΤΗΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ UNESKO.

MOSELEY, D. (1985), «ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ. ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ».

THE OPEN UNIVERSITY, ΕΚΔ. ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΟΣ Α.Ε., ΑΘΗΝΑ.)

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

ΚΩΔΙΚΑΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Οι «δυσλεκτικοί» και γενικά τα άτομα με Μαθησιακές Διαταραχές , είναι άνθρωποι που έχουν κυρίαρχο το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου τους.

Τα δυο ημισφαίρια του εγκεφάλου μας, οι δύο μας εαυτοί, έχουν ο καθένας, εντελώς διαφορετικές προσωπικότητες, τρόπο λειτουργίας, διαδικασία σκέψης, ανάγκες και επιθυμίες. Είναι σαν να υπάρχουν δυο άνθρωποι σε ένα σώμα!!!

Το αριστερό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την ανάλυση, τη λογική γραμμική σκέψη, την επεξεργασία πληροφοριών, την οργάνωση, τη μεθοδολογία, τους σχεδιασμούς, την υλοποίηση. Βασίζεται στη μνήμη που του δίνει πληροφορίες τις οποίες χρειάζεται για να είναι αποτελεσματικό στο εδώ και τώρα.

Το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για το όραμα, το νόημα της ζωής. Χρησιμοποιεί τις αισθήσεις για τη συλλογή πληροφοριών, καθώς και τη διαίσθηση για να ορίσει το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Λειτουργεί με βάση τις εικόνες και το συναίσθημα, χρησιμοποιεί τη δημιουργική φαντασία. Κινείται με ρυθμό έξω από το χρόνο, αφού όλα όσα έχουν νόημα είναι τώρα και είναι διαχρονικά παράλληλα. Βλέπει προκλήσεις εξερεύνησης. Αντιλαμβάνεται λύσεις μέσα από άπειρες επιλογές.

Εμείς από την άλλη, οι.. ‘‘υγιείς’’ πιστεύουμε πως γνωρίζουμε ποιοι είμαστε θάβοντας για την ουσία. Ήταν πλέον εύκολο να γίνουμε υποταγμένα, καταναλωτικά, συμβιβασμένα όντα που δεν σκέφτονται μόνα τους, δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη της πραγματικότητάς τους, εξακολουθώντας να ζουν ανούσια και επιφανειακά.

η λύση δεν βρίσκεται στην αντιπαράθεση. Ποτέ η αντιπαράθεση ανθρώπων δεν λύνει προβλήματα. Η αντιπαράθεση ιδεών δημιουργεί πιθανότητες, αλλά ποτέ δεν μάθαμε να ξεχωρίζουμε πραγματικά αυτά τα δύο!!!

Η ειρωνεία, είναι ότι στο σημείο που βρισκόμαστε, χρειαζόμαστε το ελεύθερο και ασυμβίβαστο πνεύμα των «δυσλεκτικών» (και όλων των ανθρώπων που λειτουργούν το δεξί τους ημισφαίριο) για την αισιοδοξία τους, τη φαντασία τους, την ικανότητά τους να εστιάζονται στη λύση, να βλέπουν εναλλακτικές και να έχουν όραμα. Ο κόσμος για αυτούς δεν είναι ασπρόμαυρος, μουντός και μονοδιάστατος. Είναι πολύχρωμος, ζωντανός, με άπειρες δυνατότητες που αντιλαμβάνεται μόνο η σκέψη έξω από τα όρια. Χρειαζόμαστε επίσης τις πρακτικές λειτουργίες του αριστερού ημισφαιρίου, οι οποίες είναι αναγκαίες, για να γίνουν πράξη όλα όσα το δεξί ημισφαίριο “ονειρεύεται” !

Ας μην προσπαθούμε να αλλάξουμε αυτά τα παιδιά γιατί δεν ξέρουμε αν αυτό που τους δίνουμε είναι καλύτερο από το θησαυρό που μας προσφέρουν...

Κάθε παιδί έχει την ανάγκη να πειραματίζεται, να οραματίζεται, να κάνει λάθη. Αν εκτιμηθεί για αυτό που είναι, αν το σέβονται και καθοδηγείται με ηρεμία, σιγουριά και αγάπη, τότε αποκαλύπτει τη μοναδικότητά του, τις δυνατότητές του και ακολουθεί τη δική του πορεία.

Ας αφαιρέσουμε την ταμπέλα «δυσλεκτικός» και ας ακούσουμε αυτό που έχουν να μας πούν αυτά τα παιδιά. (Einstein - Picasso. Space, Time and the Beauty that causes Havoc, 2001)

Η ανωτέρα πτυχιακή μελέτη παρουσιάζει αναλυτικά τα απαραίτητα στοιχεία για την κατανόηση των αναγκών, των ιδιαιτεροτήτων, των ευαισθησιών, των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Άγγιξε την απαρχή του προβλήματος και έδωσε στον

αναγνώστη το συμπέρασμα πως τίποτα δεν είναι μη αναστρέψιμο αν υπάρχει ενδιαφέρον και θέληση πρώτα μέσα στην οικογένεια, τα οποία θα καλλιεργήσουν και την εσωτερική δύναμη στο άτομο που πάσχει. Τις βάσεις που έχει θέσει η οικογένεια έρχονται να συμπληρώσουν οι κατάλληλα καταρτισμένοι επιστήμονες (εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λειτουργοί). Συγκεκριμένα ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο διαμεσολαβητής του Α. Μ. Ε. Α και της κοινωνίας. Βοηθά τα άτομα που πάσχουν με συμβουλές και ψυχολογικές θεραπευτικές προσεγγίσεις. Υποστηρίζει ηθικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά το άτομο και την οικογένειά του, βοηθώντας το να κατανοήσει πως η μαθησιακή του δυσκολία δεν πρέπει να το καθυστερεί από τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το πρόβλημα από τη ρίζα του, δίνοντας νέα κίνητρα στο παιδί και παρακινώντας το να χρησιμοποιήσει θετικά αυτή τη «δυσκολία» του, ανοίγοντας τους ορίζοντές του και ωθώντας το προς νέες κατευθύνσεις ενδιαφερόντων. Ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί και σαφώς γονείς, ολοκληρώνουν το έργο της θεραπείας των μαθησιακών δυσκολιών, χτίζοντας προσωπικότητες άξιες και ικανές να κοινωνικοποιηθούν και να ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τεστ μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο που αφορά στους γονείς, κατά κύριο λόγο, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, είναι ένα δείγμα μεθόδου διάγνωσης και αξιολόγησης του προβλήματος από την αρχή του.

(Πόρποδας ΚΔ. α) (2003), «Διάγνωση Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο», Επιμέλεια Κ. Πόρποδας, Αθήνα β)

ΔΙΑΒΑΣΜΑ:

1	Διαβάζει αργά, συλλαβιστά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
2	Δυσκολεύεται να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
3	Συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά, π.χ. χελιδόνια - χελωνάκια.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
4	Παραλείπει ή προσθέτει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
5	Χάνει την γραμμή στην οποία διαβάζει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ - ΓΡΑΦΗ:

1	Παραλείπει, προσθέτει ή αντιμεταθέτει γράμματα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
2	Μπερδεύει γράμματα που συγγενεύουν φωνολογικά π.χ. γ/χ β/φ δ/θ γράφει πάγος αντί για πάχος.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
3	Κάνει ορθογραφικά λάθη ακόμη και σε λέξεις που έχει διδαχθεί συστηματικά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

4	Δεν υπάρχει λογική σειρά στην οργάνωση του γραπτού του/της.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
5	Παραλείπει σημεία στίξης.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
6	Η σύνταξή του/της είναι κακή.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
7	Αδυνατεί να αναπτύξει το θέμα της έκθεσης που του/της δίνεται.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
8	Κολλάει λέξεις μεταξύ τους ή αφήνει πολύ μεγάλα κενά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
9	Αντιστρέφει γράμματα, (π.χ.3 αντί για ε).	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
10	Παρεμβάλει κεφαλαία γράμματα μέσα σε μια λέξη.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
11	Ξεχνάει το σύμβολο ενός γράμματος.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
12	Αδυνατεί να αντιγράψει σωστά και γρήγορα από τον πίνακα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
13	Χρειάζεται πολύ χρόνο προκειμένου να ολοκληρώσει γραφική δουλειά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
14	Τα γράμματά του/της είναι δυσνόητα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
15	Δυσκολεύεται να γράψει πάνω στις γραμμές του τετραδίου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ:

1	Αντιστρέφει αριθμούς (π.χ. 6,9).	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
2	Δυσκολεύεται να εκτελέσει πράξεις.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
3	Δυσκολεύεται να κατανοήσει προφορικές οδηγίες.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
4	Δεν καταφέρνει να λύσει προβλήματα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
5	Δυσκολεύεται με αριθμητικές έννοιες όπως:	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

	μονός-ζυγός, μεγαλύτερος-μικρότερος.			
6	Ξεχνάει τα κρατούμενα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
7	Ενώ εκτελεί μια πράξη ξεχνάει στα μισά αν κάνει πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
8	Δεν θυμάται την διαδικασία που ακολουθούμε κατά την εκτέλεση μιας πράξης.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
9	Κάνει λάθος πράξη π.χ.: κάνει πρόσθεση ενώ το σύμβολο της πράξης είναι X.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΕΧΕΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙ ΟΤΙ:

1	Είναι αφηρημένος/η, δεν προσέχει κατά την παράδοση.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
2	Δεν κάθεται ακίνητος/η στο θρανίο του.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
3	Δυσκολεύεται να κατανοήσει προφορικές οδηγίες.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
4	Δεν θυμάται.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
5	Μοιάζει αγχωμένος/η κατά την διάρκεια του μαθήματος.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
6	Δυσκολεύεται να προφέρει κάποιες λέξεις, π.χ. έλκηθρο (έκληθρο), βρεγμένος (βεργμένος).	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
7	Έχει φτωχή αντίληψη χρόνου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
8	Αποφεύγει να συμμετάσχει στο μάθημα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
9	Οι συμμαθητές του/της τον/την πειράζουν, π.χ. όταν διαβάζει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

ΣΤΑΣΗ / ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΟΥ / ΤΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ:

1	Παραπονιέται κάθε φορά που πρέπει να διαβάσει / να γράψει / να κάνει μαθηματικά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
2	Κουράζεται εύκολα και γρήγορα όταν διαβάζει / γράφει / κάνει μαθηματικά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
3	Αποφεύγει το διάβασμα / το γράψιμο / τα μαθηματικά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
4	Μισεί το διάβασμα / το γράψιμο / τα μαθηματικά.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

Σε περίπτωση που το παιδί σας παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία, ο ειδικός παιδαγωγός (με μεταπτυχιακές σπουδές σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία) θα χαράξει ένα εξατομικευμένο θεραπευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού σας, με στόχο να το βοηθήσει να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες του/της.

ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ

Στο παρακάτω κείμενο παρουσιάζονται κάποια κομβικά σημεία του βοηθητικού ρόλου των γονέων προς τα παιδιά που πάσχουν από Μαθησιακές Δυσκολίες.

Εάν το παιδί σας **δυσκολεύεται ή μπερδεύεται όταν διαβάζει** κάποιες λέξεις, υπογραμμίστε αυτές τις λέξεις με χρωματιστό μαρκαδόρο.

- Εάν έχει **αρνητική στάση απέναντι στο διάβασμα** προσπαθήστε με ευχάριστες ασχολίες να αλλάξετε τα αισθήματά του. Διαβάστε μαζί του παραμύθια με εικόνες ή κόμικς. Στη συνέχεια ζωγραφίστε κάτι, φτιάξτε ένα κολλάζ κ.τ.λ. με αφορμή αυτό που διαβάσατε. Αποφύγετε αρνητικά και καυστικά σχόλια αναφορικά με την απόδοσή του.
- **Δυσκολίες στην ορθογραφία** μπορούν να αντιμετωπισθούν γράφοντας σε μια κάρτα τη λέξη. Χρησιμοποιείστε διαφορετικό χρώμα για τα γράμματα που ίσως να το μπερδεύουν και αναλύστε προφορικά τη γραφή αυτής της λέξης. Η «κρεμάλα», τα σταυρόλεξα και βέβαια η συχνή επανάληψη θα βοηθήσουν στην εκμάθηση της ορθογραφίας.

- Εάν το παιδί σας **δεν διατηρεί τα απαραίτητα διαστήματα μεταξύ λέξεων** βεβαιωθείτε ότι έχει κατακτήσει την έννοια της λέξης. Εξηγείστε του ότι υπάρχουν μεγάλες και μικρές λέξεις (π.χ. άρθρα και αντωνυμίες) τις οποίες δεν πρέπει να τις γράφει **κολλημένες μεταξύ τους**.
- Σε περίπτωση που το παιδί σας **δεν προλαβαίνει να κρατήσει σημειώσεις κατά την παράδοση του μαθήματος**, ζητήστε από τον δάσκαλο την άδεια να χρησιμοποιεί ένα μικρό μαγνητόφωνο, ή ζητήστε από κάποιο άλλο μαθητή να χρησιμοποιεί καρμπόν και να του δώσει ένα αντίγραφο των δικών του σημειώσεων. Ο δάσκαλος με τη σειρά του, μπορεί να δώσει σε φωτοτυπία τις σημειώσεις του μαθήματος ή να γράψει στον πίνακα τα κύρια σημεία του μαθήματος ώστε να τα αντιγράψει το παιδί.
- Είναι **σημαντικό να ασχοληθείτε με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του** γιατί το παιδί που έχει φτωχό λεξιλόγιο συχνά δυσκολεύεται στα θεωρητικά μαθήματα. Προτείνετε στο παιδί σας να φτιάξει το δικό του λεξικό χρησιμοποιώντας ένα τετράδιο χωρισμένο σύμφωνα με το αλφάβητο (ευρετήριο) και ενθαρρύνετε το να χρησιμοποιεί **καθημερινά τις λέξεις που μαθαίνει**.
- Εάν αντιμετωπίζει **δυσκολίες στα μαθηματικά**, εξηγήστε του βασικές έννοιες που πιθανόν να μην έχει κατανοήσει. Επίσης, ζητήστε από το παιδί σας να σημειώνει τα κρατούμενα και να ελέγχει πάντα κατά την εκτέλεση μιας πράξης το σύμβολό της ώστε να μην κάνει, για παράδειγμα, πρόσθεση στη θέση της αφαίρεσης. Αφιερώστε **χρόνο στην εκμάθηση της προπαίδειας**.
- **Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στο χώρο που μελετάει το παιδί σας**.

Ενθαρρύνετέ το να διαβάζει σε ένα συγκεκριμένο δωμάτιο. Το δωμάτιο αυτό δεν πρέπει να έχει φασαρία ή να είναι φορτωμένο με αφίσες και παιχνίδια (οπτικά ερεθίσματα) που πιθανόν να αποσπάσουν την προσοχή του. Επίσης, το γραφείο του θα πρέπει να είναι μακριά από παράθυρα.

(ΜΑΡΙΝΕΛΛΑ ΤΣΟΥΚΑΛΑ, 2000)

ΑΡΘΡΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

ΑΡΘΡΟ 1⁰

ART THERAPY – ΘΕΡΑΠΕΙΑ Μ.Δ. ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑΣ²

Διαφορετικές τεχνικές δημιουργικής σύνθεσης χρησιμοποιούνται στη Συνθετική Αυτογνωσία. Αναπαραστάσεις γίνονται με:

- Δημιουργική σύνθεση κειμένου
- Ζωγραφική σε καμβά, πέτρα ή ξύλο
- Κατασκευές ή κολλάζ
- Mind Release: Τεχνική brainstorming δημιουργικής γραφής, ειδική για την κάθαρση της σκέψης και την οδηγία στην αυτόματη γραφή που γεννά συνήθως συναισθήματα ή σκέψεις που απασχολούν τον άνθρωπο εκείνη τη στιγμή.

Στόχος είναι η εξάσκηση της επικοινωνίας του τριπτύχου και η αναπαραγωγή μίας ιδέας ή ενός συναισθήματος σε εικόνα.

Μέσα από την ανάλυση και την επεξεργασία της γραφής ή της εικόνας οδηγούμαστε σε δομή, γνώση και εμπειρία της προσωπικής μας μοναδικής ενδοεπικοινωνίας.

² www.matia.gr , της Αμαλίας Ηλιάδη

ΑΡΘΡΟ 2^ο

« η σκέψη μεγαλώνει σαν το σώμα μας;»³

Όπως το ανθρώπινο σώμα αναπτύσσεται ακολουθώντας μία απαραίτητη χρονική συνέχεια βιολογικού προγραμματισμού, έτσι και οι νοητικές διεργασίες ακολουθούν μία ανάλογη πορεία. Η αντιληπτική ικανότητα είναι, κατά συνέπεια, προγραμματισμένη να αναπτυχθεί με τον ίδιο τρόπο σε κάθε παιδί, εφόσον εξωγενείς ή ενδογενείς παράγοντες δεν επηρεάσουν ή εμποδίσουν την εξελικτική γνωσιακή διαδικασία.

Η διευκρίνηση και η μελέτη αυτών των παραγόντων, μας βοηθούν να προσδιορίσουμε τη συγκεκριμένη νοητική λειτουργία σε ένα παιδί και στη συνέχεια να επιλέξουμε ψυχοθεραπευτική ή νοητική υποστήριξη όταν απαιτείται.

Αν βγάλουμε από το προσκήνιο τις γνώσεις που έχει φέρει η έρευνα της νοημοσύνης και του δείκτη I.Q., θα μελετούσαμε εκ νέου τη διαδικασία μάθησης. Δηλαδή, την ανταλλαγή πληροφορίας μεταξύ περιβάλλοντος και ατόμου.

Η ποιότητα της «προσαρμογής» και της «ενσωμάτωσης» της πληροφορίας εξαρτάται από το βαθμό εξέλιξης των νοητικών δομών. Το αποτέλεσμα οποιασδήποτε ετεροχρονισμένης γνωσιακής διεργασίας αντικατοπτρίζεται σε σειρά μαθησιακών δυσκολιών.

Η μαθησιακή εξέλιξη βασίζεται σε δομές κατανόησης, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη γνωσιακή ικανότητα του παιδιού. Αν οι δομές αυτές δεν

³ Αντωνίου, Φ. (υπό δημοσίευση). Μέθοδοι και τεχνικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, Επιστήμες της αγωγής.

υποστηρίζουν ή δεν συμβαδίζουν χρονικά με το επίπεδο της σχολικής μάθησης, προκαλείται άρνηση, ελλειμματική προσοχή, διάσπαση προσοχής, αδυναμία οργάνωσης, υπερκινητικότητα, φοβίες, αποτυχία . Έτσι, επηρεάζεται η αποτελεσματικότητα της αναλυτικής και της συνθετικής σκέψης, η σχολική αποτυχία ή δυσκολία επεκτείνεται χρονικά και το παιδί οδηγείται σε μία περιθωριοποίηση, τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια που ταυτίζει συχνά το ρόλο του μαθητή με το ρόλο του παιδιού.

Με τη μέθοδο αξιολόγησης που βασίζεται στη θεωρία του PIAGET μπορούμε με ακρίβεια να «ελέγξουμε» αν και κατά πόσο οι νοητικές δομές του παιδιού είναι «μπροστά» ή «πριν» από τη δομή που καθορίζει η βιολογική του ανάπτυξη. Η αξιολόγηση των νοητικών δομών είναι μία πολύωρη διαδραστική άσκηση με το παιδί, καθώς ο/η ψυχολόγος ακολουθεί μέσα στην αξιολόγηση, την αντίληψη του παιδιού. Επιλέγει από τη γκάμα των ασκήσεων και των πειραμάτων φυσικής, εκείνα τα μέσα που βοηθούν την ακριβή δυσκολία του παιδιού. (*Καμία αξιολόγηση αντίληψης δεν δίνει έγκυρη εικόνα αν είναι μικρότερη από 2,5 ώρες!)

ΑΡΘΡΟ 3^ο

Εικαστική ψυχοθεραπεία⁴

"Η Τέχνη ήταν πάντα το όπλο του ανθρώπου απέναντι στα υλικά πράγματα που απειλούσαν να αφανίσουν το πνεύμα του." ANΤΡΕΙ ΤΑΡΚΟΦΣΚΙ

Η εικαστική ψυχοθεραπεία είναι μια νέα μορφή θεραπείας που δίνει τη δυνατότητα στους νέους ανθρώπους και στα παιδιά να εξερευνήσουν, να καταλάβουν

⁴ <http://www.art-therapy-studio.gr>

και να επεξεργαστούν τα συναισθήματα που αφορούν τη προσωπική τους ανάπτυξη. Επίσης, τους επιτρέπει να αναπτύξουν ικανοποιητικές σχέσεις, να διαμορφώσουν μια θετική εικόνα του εαυτού τους και να κατανοήσουν τα αίτια της τυχόν κακής απόδοσης τους στο σχολείο.

Γνωριμία με μια συνεδρία Εικαστικής ψυχοθεραπείας

Το παιδί επισκέπτεται τον εικαστικό ψυχοθεραπευτή μια φορά την εβδομάδα. Η διάρκεια της επίσκεψης κυμαίνεται στα 50-60 λεπτά, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Ο θεραπευτής παρέχει στον νέο τα είδη σχεδίου, κηρομπογιές, μαρκαδόρους, παστέλ, τέμπρες, ακουαρέλες και χαρτόνια με διάφορα χρώματα. Η επίσκεψη δεν έχει να κάνει με μαθήματα ζωγραφικής, ούτε χρειάζεται κανείς να έχει ταλέντο ώστε να ωφεληθεί από την Εικαστική Ψυχοθεραπεία. Το νεαρό άτομο θα έχει την ευκαιρία να εκφράσει τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του σε εικαστική μορφή και να εξηγήσει στον θεραπευτή τη σημασία της κάθε εικόνας. Ο θεραπευτής θα ακολουθήσει τις υποδείξεις του νεαρού και δεν θα επιβάλει κάποια δική του ερμηνεία. Ενθαρρύνει μόνο τον ασθενή να αναπτύξει τη προσωπική του εικαστική έκφραση ζητώντας του να χρησιμοποιήσει το αγαπημένο του χρώμα για τα «καλά» συναισθήματα και το «άσχημο» χρώμα για όλα τα «κακά» συναισθήματα. Είναι σημαντικό για τον γονέα να μην ανησυχεί για το αν το παιδί ενδιαφέρεται για την τέχνη ή όχι. Η αισθητική ποιότητα της εικόνας είναι άσχετη με την επιτυχία της ψυχοθεραπείας, αφού οι εικόνες χρησιμοποιούνται ως προλεκτική γλώσσα επικοινωνίας και όχι ως μέτρηση δημιουργικής επιτυχίας. Στην αρχή θα γίνουν τρεις συνεδρίες για τη διάγνωση της κατάστασης του παιδιού. Μετά την τρίτη επίσκεψη, ο θεραπευτής θα ρωτήσει το παιδί αν θα ήθελε να συνεχίσει, ενημερώνει τους γονείς και αναλόγως κανονίζει τις ημερομηνίες των ακροάσεων. Η διάρκεια της θεραπείας θα εξαρτηθεί από την ανάγκη του ασθενή σε συνεργασία με την οικογένεια.

Εμπιστευτικές πληροφορίες

Στις συνεδρίες τηρείται πάντοτε το ιατρικό απόρρητο και ο θεραπευτής θα φυλάξει όλες τις εικόνες σε ένα ασφαλές σημείο του γραφείου του. Παρόλο που δεν επιτρέπεται να μαθαίνουν τα μέλη της οικογένειας τι ακριβώς συζητήθηκε κατά τη διάρκεια των συνεδριών, ο θεραπευτής θα πρέπει να συνεργαστεί με τους γονείς ή τους κηδεμόνες και να συζητά την πρόοδο του παιδιού σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ωστόσο, αν ο θεραπευτής κρίνει ότι μια πληροφορία είναι αναγκαίο να γίνει γνωστή στους γονείς τότε πρέπει να επικοινωνήσει το συντομότερο δυνατόν μαζί τους. Καταστάσεις που ανταποκρίνονται καλά στην εικαστική Ψυχοθεραπεία. • ψυχοσωματικά συμπτώματα • συναισθηματικά προβλήματα σχετικά με σωματικές ασθένειες • δυσκολίες στην επικοινωνία • δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις • δυσκολίες λόγω αποχωρισμών – προσκολλήσεων • μετατραυματικά σύνδρομα • άγχος και κατάθλιψη. Σημαντικό επίσης είναι να σημειωθεί πως μπορεί να βοηθήσει παιδιά που δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη διάγνωση αλλά χρειάζονται μια μέθοδο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους.

Σε τι βοηθάει η εικαστική ψυχοθεραπεία;

«...το παιδί γεννιέται με το χάρισμα να μπορεί να χτίζει μόνο του τον εαυτό του.»Ο ρόλος της εικαστικής ψυχοθεραπείας έγκειται στο να μπορέσει ο θεραπευτής να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να πραγματοποιηθεί αυτό το χτίσιμο του εαυτού. Η εικαστική ψυχοθεραπεία είναι μια βιωματική εμπειρία που είναι μοναδική για κάθε θεραπευόμενο προς την αναγνώριση και την επίγνωση του εαυτού. Το ότι το παιδί κατά τη διάρκεια της εικαστικής ψυχοθεραπείας βιώνει και βλέπει την πορεία του, με άλλα λόγια έχει μπροστά του κάτι απτό, το βοηθάει να έχει καλύτερη αντίληψη στο τι συμβαίνει μέσα του και στην αναγνώριση των συναισθημάτων του. Ο Jung χαρακτηριστικά είπε ότι κάθε άνθρωπος είναι μια νέα θεωρία και ήταν ο πρώτος που έφερε την έννοια της τέχνης στην ψυχοθεραπεία.

Τέλος, τα δειλά παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν νέο ενδιαφέρον, τα ανήσυχα παιδιά εξερευνούν νέους κόσμους. Αυτό συμβαίνει γιατί δημιουργώντας κάτι ασυνήθιστο, ανακαλύπτουν την αξία τους. (ΔΗΜΟΠΟΥΛΟ Ε. , 2006)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν άρρωστα από την ίδια την οικογένεια αλλά και από την κοινωνία. Πρέπει να τα αντιμετωπίζουμε ως φυσιολογικά παιδιά και κυρίως οι γονείς να τα αποδέχονται και να τους δείχνουν τρυφερότητα, γιατί έτσι νιώθουν πιο ευτυχισμένα και μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα αν υπάρχει ενδιαφέρον από το κοινωνικό και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι μαθησιακές δυσκολίες όπως γνωρίζουμε μπορεί να ιαθούν σε κάποιες περιπτώσεις.

βιβλιογραφία-άρθρα

- Διαμαντόπουλος, Π., (2003) “The gift of learning.” , εκδ. Κλειδάριθμος
- Dumont, J.J., (1994) “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth edition” , Έκδοση John Wiley & Sons
- Miller I. (2001) Einstein - Picasso. Space, Time and the Beauty that causes Havoc, εκδ. Prentice Hall
- The Guilford Press, Inc., (1995) Syndrome of Nonverbal learning Disabilities, Έκδοση John Wiley & Sons
- When contemporary teaching methods encounter dyslexia: Early Recognition of Dyslexia. Συνέδριο: PALSO "Effective Strategies in Language Education", The 8th Conference on Language Education, Crete, Rethymno, 29th & 30th of March 2003.
- Adams, M. J. (1990).Beginning to read: Thinking and learning about print
Wilkinson,I. A. G. (1985).Cambridge. MA: MIT Press. Anderson, R. C., Alfred H., Hebert, A. S., &
- Antoniou, F. (2006). Becoming a nation of readers. Washington, DC: US Department of Education. National Institute of Education. , εκδ. Wiley στην αγγλόφωνη έκδοση Shaker Verlag.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material.
Journal of Educational Psychology, Ausubel, D. P., & Youssef, M. (1963). Role of discriminability in meaningful parallel learning.

Journal of Educational Psychology, .Bain, A. M. (2001). Handwriting disorders.

Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation.

, .Bender, W. N. (2004). Journal of Personality and Social Psychology

Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies.

(5th.).Boston, MA: Pearson Education Inc.Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: implications for children with mathematical disabilities.

Journal of Learning Disabilities,.Blachman, B., Ball, E., Black, S., & Tangle, D., (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms: Does it make a difference?

Ελληνική βιβλιογραφία

Αντωνακάκης, Δ., Δραστηριότητες ανάδυσης γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων. Συνέδριο γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, 22-23 Νοεμβρίου 2002.

Αγαλιώτης, Ι. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αντωνίου, Φ. (υπό δημοσίευση). Μέθοδοι και τεχνικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, Επιστήμες της αγωγής.

Βακαλοπούλου, Α., Το πρώτο μου λεξικό για το δημοτικό. Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, 2000.

Γωνίδα, Ε. (1999). Μεταγνώση και εκπαιδευτική πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου (επ.) Μεταγνωστικές δεξιότητες και οργάνωση συμπεριφοράς για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ.

Ζακεστίδου, Σ., & Μάνιου-Βακάλη, Μ., (1987). Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της πρώτης και της δεύτερης τάξης Γυμνασίου. Νέα Παιδεία.

Καρυώτης, Θ. (1997). Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Γλώσσα.

Κωτούλας, Β., (2003). Φωνημική Επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών.

Κωτούλας, Β., Μανούση, Φρ., Άνθη Καλ., (2001). Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Φωνολογικής Επίγνωσης στο Νηπιαγωγείο.

Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας που έγινε στη Ρόδο στις 21-24 Μάη 2003.

Καρακόϊδας, Κ. (1993) «Το πρώτο βιβλίο της γλώσσας μου», Αθήνα Εκδ. Ντούζγος.

Κασσέρης, Χ. (2002), «Η Δυσλεξία. Θεωρητική προσέγγιση, παιδαγωγική αντιμετώπιση», Αθήνα, εκδ. Σαββάλας.

Καραπέτσας Α.Β. (1993). «Η Δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία» Β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Λιβανίου, Ε. (2004) «Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη», Αθήνα, εκδ. Κέδρος.

Μάρκου, Σ. (1993), «Δυσλεξία, θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση», Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομμάτη, Δ (1995) «Η κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας» Αθήνα, Εκδ. της συγγραφέας, πρακτόρευση Ελληνικά Γράμματα.

Μπουρσιέ, Α (1986) «Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας» (μετάφραση και προσαρμογή στα Ελληνικά Βασίλης Χρυσόχοος), Αθήνα Εκδ. Κέδρος.

Μανωλίτσης, Γ. (2001). Σχέση μεταγλωσσικών ικανοτήτων και εκμάθησης της ανάγνωσης: Από το Νηπιαγωγείο στη Β΄ Δημοτικού. Παιδαγωγικός Λόγος 1/2001

Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2001). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Αθήνα: Ατραπός.

Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο Ε. Μελιά – Αθανασοπούλου (επ.) The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers. Θεσσαλονίκη, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.

Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Νικολαραϊζή, Μ. & Παντελιάδου, Σ. (2001) Η διδασκαλία της γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Βόλος.

Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2004). Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: «Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής» .

Learning Disabilities Research & Practice .Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1995).

Το φαινόμενο της δυσλεξίας στο στάδιο της προσχολικής και της πρωτοσχολικής ηλικίας. Συνέδριο γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, 22-23 Νοεμβρίου 2002.

DSM-IV

Φλωράτου Μ.Μ. (1992), «Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά. Ανάγνωση – Γραφή – Ορθογραφία. Διδακτικά Προγράμματα για Αντιμετώπιση στο Σχολείο και στο Σπίτι», Αθήνα, Εκδ. Οδυσσέας.

Χρηστάκης Κ.Γ. (2000) «Ιδιαίτερες δυσκολίες και Ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο», Αθήνα, εκδ.Ατραπός.

Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, Εκδ. της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.

Moseley, d. (1985), «Παιδιά με προβλήματα στη μάθηση. Ειδική εκπαίδευση». The open university, Εκδ. Κουτσούμπος Α.Ε., Αθήνα.

NTEIBIS P. (2000). «Το χάρισμα της Δυσλεξίας», Εκδ. Καστανιώτης.