

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΠΡΩΙΜΩΝ ΔΕΙΚΤΩΝ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

**TITLE: SPOTTING THE EARLY INDICATORS
IN LEARNING DIFFICULTIES**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΣΤΑΥΡΑΚΕΛΛΗ ΣΤΕΛΛΑ-ΜΑΡΙΑ

ΣΚΟΥΛΑ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΑΣΤΑΜΟΝΙΤΗ ΔΗΜΗΤΡΑ SLP MSc

ΠΑΤΡΑ 2011

I. Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την εποπτεύουσα καθηγήτρια Κ. Κασταμονίτη Δήμητρα για την πολύτιμη βοήθεια της και για την καθοδήγηση καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μας.

Ακόμα ευχαριστούμε θερμά όλους αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα σχολεία που δόθηκαν τα ερωτηματολόγια, τους διευθυντές, τους δασκάλους, τους νηπιαγωγούς καθώς και τους γονείς των παιδιών που αφιέρωσαν τον χρόνο τους και μας βοήθησαν στην εξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας, για την βοήθεια και την υποστήριξη όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

I. Ευχαριστίες	2
II. Περίληψη.....	4
III. Εισαγωγή.....	6
III.1. Ιστορική αναδρομή.....	7-8
III.2. Μαθησιακές δυσκολίες- Ορισμός.....	9-13
III.3. Δυσλεξία- Ορισμός.....	13-15
III.4. Αιτιολογία των συμπτωμάτων των μαθησιακών δυσκολιών.....	15-19
III.5. Ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών ..	19-20
III.6 Συμπτωματολογία.....	21
III.7. Πρώιμοι δείκτες.....	22-23
IV. Μεθοδολογία	
IV.1. Ερευνητικός σχεδιασμός (πλάνο).....	24
IV.2. Δείγμα.....	24
IV.3. Όργανα Μέτρηση.....	24
IV.4. Διαδικασία μέτρησης.....	25
IV.5. Ποσοτική / ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	25
V. Αποτελέσματα.....	26-92
VI. Συζήτηση Αποτελεσμάτων.....	93
VII. Περιορισμοί/Συστάσεις.....	94-95
VIII. Βιβλιογραφία.....	96-97
IX. Παράρτημα.....	98-109

II. Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε κάποιους πρώιμους δείκτες αναγνώρισης των μαθησιακών δυσκολιών. Στόχος της εργασίας είναι δοθεί ένα ερωτηματολόγιο σε 30 γονείς και 30 νηπιαγωγούς, το οποίο αναφέρει αρκετά από τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Καλούνται λοιπόν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σύμφωνα με το εάν είχαν παρατηρήσει κάποια χαρακτηριστικά κατά την προσχολική ηλικία των συγκεκριμένων παιδιών.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό μέρος, γίνεται μια ιστορική αναδρομή των μαθησιακών δυσκολιών τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό, από την στιγμή που οι επιστημονικοί κλάδοι άρχισαν να δίνουν ορισμούς για αυτού του είδους τις δυσκολίες. Έπειτα παρατίθενται τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, η συμπτωματολογία και οι επικρατέστεροι ορισμοί των μαθησιακών διαταραχών και της δυσλεξίας μέχρι σήμερα.

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας και η περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου. Επιλέχθηκαν 15 γονείς από δύο δημοτικά σχολεία Χανίων και 15 από δημοτικά σχολεία της Λέσβου. Αφού δόθηκαν στους γονείς τα ερωτηματολόγια, δόθηκαν έπειτα και στους νηπιαγωγούς που είχαν τα συγκεκριμένα παιδιά στο προνήπιο και στο νήπιο.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν από νηπιαγωγούς και γονείς. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται και η συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα. Ολοκληρώνοντας την μελέτη αυτή παραθέτουμε και κάποιες προτάσεις για την βελτίωση μελλοντικής έρευνας με την οποία θα μπορούσε να γίνει μια πιο εκτενείς ανάλυση του εντοπισμού των μαθησιακών δυσκολιών από την προσχολική ηλικία, με αποτέλεσμα την ομαλότερη μετάβαση στις σχολικές αίθουσες και την καταλληλότερη διαδικασία μάθησης των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές.

II. SUMMARY

This investigation is focused on some early indicators of identification of learning disabilities. The aim of this research is to be given a questionnaire to 30 parents and 30 kindergarten, that indicates several of the characteristics which present the children with learning diasabilities. So they are invited to answer some questions according to whether they had noticed some characteristics during the preschool age of these children.

At the first part of this research, the theoretical part, is conducted a

historical overview of the learning disabilities both outside and inside, since the disciplines started to give a definition for this genre of difficulties. Furthermore, the causes of learning disabilities are referred, the symptomatology, and the dominant definitions of the learning difficulties and dyslexia until today.

Then the research part is followed, the pattern of this research and the description of the research tool. 15 parents of 2 elementary schools of Chania and 15 of elementary school of Lesvos were chosen. The questionnaire were given to the parents, and after that they also were given to the kindergarten who had these kids at the preschool and infant age.

Finally, was held a statistical analysis of the results of the questionnaire which are collected by the kindergarten and parents. In this chapter, is presented the discussion of the results which emerged from this research. Completing these research, we quote some suggestions for the improvement of future researches, with which could be done more extensive analysis of detection of learning difficulties from the preschool age, resulting in a smoother transition to classrooms and the most appropriate learning process of the children with learning difficulties.

III. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα που διεξήχθη έγινε για τον εντοπισμό πρώιμων μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με απώτερο σκοπό την πρόληψη αυτών των δυσκολιών ώστε να υπάρξει μια σωστή μέριμνα και διαπαιδαγώγηση από τους εκπαιδευτικούς καθώς και η απαραίτητη ενημέρωση προς τους γονείς. Υπολογίζεται πως τουλάχιστον το 20% του μαθητικού πληθυσμού εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες, ένα ανησυχητικό ποσοστό που το καθιστά ως ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με ανεπίσημα στοιχεία, το 6% των παιδιών σχολικής ηλικίας (5-18) ετών πάσχουν από «Δυσλεξία» ενώ οι μαθησιακές δυσκολίες φθάνουν και το 10% και παρουσιάζεται περισσότερο στα αγόρια, παρά στα κορίτσια, σε αναλογία 4:1. Έρευνες έχουν δείξει πως τα αγόρια με δυσκολίες μάθησης παραπέμπονται πολύ περισσότερο από τα κορίτσια σε ειδικά κέντρα. Υποστηρίζεται ότι «οι μαθησιακές δυσκολίες» εμφανίζονται περισσότερο στα παιδιά των πόλεων απ' ότι των αγροτικών περιοχών και συχνότερα στους παραπτωματικούς έφηβους απ' ότι στο γενικό πληθυσμό.

Τα παιδιά έχουν αρχίσει την εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης αλλά και της αριθμητικής πριν την ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο παιδιά που εμφάνισαν μαθησιακά προβλήματα στην ακαδημαϊκή τους φοίτηση είχαν παρουσιάσει, σύμφωνα με τις έρευνες, σαφείς ενδείξεις από την προσχολική τους ηλικία, οι οποίες όμως δεν έτυχαν καλής αξιολόγησης με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην δεχτούν την ανάλογη υποστήριξη προκειμένου να προληφθούν οι μετέπειτα δυσκολίες που παρουσίασαν στην φοίτησή τους στο σχολείο. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να είναι ανέτοιμα στο να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και να αδυνατούν να ακολουθήσουν τον ρυθμό διδασκαλίας μέσα στην τάξη.

Ένα πρόβλημα που μπορεί, σύμφωνα με τις έρευνες, να είναι προάγγελος μαθησιακών δυσκολιών είναι η ελαττωματική φωνολογική επεξεργασία που δείχνει ότι το παιδί δεν έχει γλωσσική ωριμότητα, με αποτέλεσμα να κάνει λάθη άρθρωσης στην ομιλία του. Άλλοι εμφανείς παράγοντες που μπορεί να συντελέσουν σε μαθησιακές δυσκολίες είναι η αδυναμία συγκέντρωσης του παιδιού, η διάσπαση της προσοχής και η υπερκινητικότητα.

Αυτά μπορούν να γίνουν αντιληπτά από την αρχική ένταξη του παιδιού στο σχολείο και ειδικότερα από το νηπιαγωγείο. Όσο πιο έγκαιρα γίνεται ο εντοπισμός τέτοιων ενδείξεων, τόσο πιο αποτελεσματική έχουν δείξει οι έρευνες μπορεί να γίνει η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

III.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών αρχίζει από τις αρχές του 19ου αιώνα, η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών άρχισε να εξελίσσεται μέσα από τις προσπάθειες κάποιων γιατρών και παιδαγωγών να βοηθήσουν παιδιά με ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία. Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, τα οποία φαίνονταν να μοιάζουν με άτομα που είχαν εγκεφαλική βλάβη, τόσο στα νευρολογικά όσο και στα συμπεριφορικά συμπτώματα. Θεωρήθηκε λοιπόν αυτή η κατάσταση υπεύθυνη για ένα πλήθος παρατηρούμενων μειονεκτημάτων και δυσλειτουργιών σε διαδικασίες όπως η ακουστική και οπτική αντίληψη, η εκμάθηση συμβόλων, βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, σχηματισμός εννοιών και λογική επεξεργασία, λεπτές και αδρές κινητικές λειτουργίες. Έτσι το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών αναπτύχθηκε μέσα σε ένα ιατροκεντρικό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα οι γιατροί Broca, Kussmaul και ο παιδαγωγός Berlin υποστήριζαν ότι υπάρχει οργανική βλάβη σε σημεία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου. Ο Broca το 1861 ανακάλυψε ότι υπάρχει μια περιοχή του εγκεφάλου προορισμένη αποκλειστικά για τη λειτουργία του προφορικού λόγου. Στη μεσαία περιοχή του κυρίαρχου εγκεφαλικού ημισφαιρίου (κέντρο Broca) μπορούν να προκληθούν οργανικές βλάβες που προκαλούν όχι μόνο ημιπληγία αλλά και δυσκολίες στην γλωσσική επικοινωνία. Αργότερα, ο Γερμανός γιατρός Kussmaul παρατήρησε ότι σε μερικούς αφασικούς ασθενείς οι γλωσσικές ανωμαλίες περιορίζονταν αποκλειστικά στον γραπτό λόγο. Ο επικρατέστερος όρος μέχρι εκείνη την εποχή ήταν λεξική τύφλωση, όμως το 1887 ο καθηγητής Berlin πρότεινε τον όρο δυσλεξία.

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών άρχισε να απασχολεί και σε διεθνές επίπεδο, κυρίως μετά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο. Κατά τη διάρκεια του 1920 οι μελέτες που έγιναν σε βετεράνους στρατιώτες που νοσηλεύτηκαν σε νοσοκομεία με εγκεφαλικά τραύματα και αντιμετώπιζαν οπτικό-ακουστικά προβλήματα ανάγνωσης, οδήγησαν στην επισήμανση της κατηγορίας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όπου και διαχωρίστηκαν για πρώτη φορά από τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Την ίδια περίοδο και λίγο αργότερα ασχολήθηκε με τις μαθησιακές δυσκολίες ο νευρολόγος Samuel Orton, ο οποίος απέρριψε την θεωρία του Hinshelwood, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι αποτέλεσμα οργανικής βλάβης, αλλά οφείλονται σε ελλιπή ανάπτυξη των εγκεφαλικών κέντρων που διευθύνουν τη λειτουργία της οπτικής μνήμης των γραμμάτων και λέξεων, η οποία δεν έχει επηρεάσει τις ικανότητες του συλλογισμού και της ακουστικής μνήμης. Ο Orton το 1925 υποστήριξε ότι τα παιδιά που παρουσίαζαν ειδική δυσκολία σε ανάγνωση και γραφή, αλλά ήταν

ευφυή, δεν είχαν κανένα νευρολογικό πρόβλημα, αλλά διακρίνονταν από ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως γενική αδεξιότητα και μία τάση να αντιστρέφουν τα γράμματα και τις λέξεις σε γραφή και ανάγνωση. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά δηλαδή οφείλονταν σε εγκεφαλική λειτουργική βλάβη.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου η εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική, οι κοινωνικό-οικονομικές και πολιτικές αλλαγές ήταν ραγδαίες, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αναπτύχθηκαν, η αξία της μάθησης αποτέλεσε σημαντικό πεδίο ανάπτυξης και συνδέθηκε με την παραγωγικότητα και την κοινωνική επιτυχία του ατόμου. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες απασχόλησαν ιδιαίτερα εκείνη την εποχή τους κλάδους της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της παιδοψυχιατρικής, της νευρολογίας και της κοινωνιολογίας και έγιναν αντικείμενο μελέτης και πολλών ερευνών. Η πολλαπλότητα της αιτιολογίας και πολύπλοκη μορφολογία των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και η εμπλοκή διάφορων επιστημονικών ειδικοτήτων συντέλεσε στο να είναι αρκετά δύσκολο να καταλήξουν σε ένα γενικά αποδεκτό ορισμό.

Τη δεκαετία του 1950 οι De Hirsh, Bender και Rabinovich ανέπτυξαν τις βασικές θεωρητικές υποθέσεις για τις αιτίες και τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Αργότερα το 1965 αναγνωρίστηκε επίσημα ο όρος μαθησιακές δυσκολίες από το Διεθνές Συμβούλιο Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες και τρία χρόνια αργότερα ο Samuel Kirk έδωσε την περιγραφή των μαθησιακών δυσκολιών. Η περιγραφή και ο ορισμός έγιναν γρήγορα αποδεκτά από τους γονείς και από επιστημονική κοινότητα. Ακόμη μεγαλύτερη αποδοχή είχε όταν ο όρος χρησιμοποιήθηκε από κρατικές υπηρεσίες για μαθητές και φοιτητές των οποίων οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους ήταν αντίστοιχες με τις νοητικές τους δυνατότητες, όπως αυτές εκφράζονταν από τον δείκτη νοημοσύνης τους. Ο Kirk περιέγραψε τις μαθησιακές δυσκολίες από ψυχογλωσσολογική προσέγγιση. Κατά τη διάρκεια όμως του 1970 προωθήθηκε μια περισσότερο συμπεριφοριστική προσέγγιση του θέματος. Έτσι οι παρεμβάσεις βασίζονται σε λεπτομερειακή ανάλυση των συστατικών στοιχείων κάθε δεξιότητας, στην οποία το παιδί παρουσίαζε έλλειψη και που θα έπρεπε να διδαχτεί.

Κατά τη διάρκεια 1980-1990 έγιναν αρκετές προσπάθειες ώστε να διαλευκανθούν οι νευρολογικές βάσεις των μαθησιακών δυσκολιών (Gardon 1994, Hynd 1990). Στις μέρες μας οι περισσότεροι επιστήμονες έχουν σταματήσει να επιμένουν σε κάποια συγκεκριμένη θεωρία, προσπαθούν να διαμορφώσουν μια λειτουργική συνένωση των νευρολογικών, συμπεριφοριστικών και γνωσιακών απόψεων προκειμένου να διαμορφωθεί μια ενιαία επιστημονική βάση του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών.

III.2. Μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ο πιο διαδεδομένος όρος που χρησιμοποιείται για να δηλώσει τις σοβαρές και ειδικές δυσκολίες που εμφανίζει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών στην απόκτηση των σχολικών γνώσεων επηρεάζοντας την μάθηση. Δε χρησιμοποιείται για φυσιολογικές αποκλίσεις της σχολικής απόδοσης των μαθητών και για μαθησιακά προβλήματα που είναι αποτέλεσμα ακουστικής ή κινητικής αναπηρίας, νοητικής ανεπάρκειας, σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής ή πολιτισμικής αποστέρησης. Δεν οφείλεται δηλαδή σε αρνητικούς ψυχοπεριβαλλοντικούς παράγοντες ή σε χαμηλή νοημοσύνη. Περιγράφει δηλαδή παιδιά που παρουσιάζουν δυσλειτουργίες σε περισσότερες από μία ψυχολογικές διεργασίες που σχετίζονται με την κατανόηση και τη χρησιμοποίηση της γλώσσας είτε γραπτά είτε προφορικά. Τέτοιες διαταραχές περιλαμβάνουν καταστάσεις όπως την αντιληπτική μειονεξία, την εγκεφαλική βλάβη, την ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, τη δυσλεξία και την αναπτυξιακή αφασία. Αυτός ο ορισμός έγινε αποδεκτός από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (National Advisory Committee for Handicapped Children).

Χρησιμοποιήθηκε επίσης ο όρος αυτός για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1963 και έγινε ευρύτερα αποδεκτός τόσο από τους γονείς όσο και από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Προσέγγισε τις μαθησιακές δυσκολίες από ψυχογλωσσικής απόψεως σαν απόρροια νευρολογικών δυσλειτουργιών που έχουν ως αντίκτυπο ψυχονευρολογικές μαθησιακές διεργασίες που οδηγούν σε μαθησιακά προβλήματα και περιέγραψε αυτή την διαδικασία μέσα από μαθησιακά κανάλια όπως το ακουστικό-λεκτικό ή οπτικό-κινητικό, μέσω μαθησιακών επιπέδων, δηλαδή το βασικό ή εννοιολογικό και τέλος των συγκεκριμένων διαδικασιών που είναι η αντίληψη, η πρόσληψη, η μνήμη, η αφομοίωση και η έκφραση.

Ο Samuel Kirk (1969), αναφέρει σχετικά: Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές, ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία, κτλ. Στις μαθησιακές δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση (Στάθης, 2001).

Τη δεκαετία του 1970, δόθηκε μια περισσότερο συμπεριφοριστική

προσέγγιση για τις μαθησιακές δυσκολίες, διότι υπήρχαν πολλοί που έκριναν ότι οι έννοιες των νοητικών διεργασιών ήταν «υποθετικά κατασκευάσματα» και ότι δεν μπορούσαν να δώσουν μια έγκυρη προσέγγιση του προβλήματος. Βασίζονταν σε διαδικασίες εκμάθησης δεξιοτήτων στα παιδιά που δεν τις είχαν αναπτύξει αλλά και σε αλλαγές του μαθησιακού περιβάλλοντος ακολουθώντας με αυτόν τον τρόπο μια οικολογική διάσταση στη μάθηση.

Κατά τον Vitale (1987), τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης έχουν επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα χωρίς εμφανείς βλάβες στις αισθητηριακές λειτουργίες. Οι δυσκολίες εντοπίζονται σε ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η εξέλιξη στις ακαδημαϊκές μαθήσεις. Στην ομάδα αυτή η μαθησιακή διαδικασία δυσλειτουργεί και οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με δυσλειτουργίες στο κεντρικό νευρικό σύστημα (Δροσινού, 1993).

Σύμφωνα με τον Bateman (1965), παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση, ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να συνδέονται, όχι όμως απαραίτητα, με εμφανή δυσλειτουργία στο Κ.Ν.Σ. Δεν μπορούν να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες.

Από την πλευρά του Κολιάδη υποστηρίζεται πως άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που, ενώ έχουν ανέπαφα τα αισθητήρια όργανα, διαθέτουν επαρκή νοημοσύνη (τη μέση τρέχουσα για την ηλικία τους), ανάλογη σχολική εμπειρία και δεν παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα, εντούτοις η σχολική τους εργασία δεν είναι σύστοιχη προς τις ειδικές πνευματικές τους ικανότητες και της αποδεδειγμένης γενικότερης πνευματικής τους ικανότητας. Η φύση και η έκταση των δυσκολιών αυτών είναι τέτοια, ώστε το παιδί να μη μπορεί να μάθει με τις συνήθειες διδακτικές μεθόδους με τις οποίες μαθαίνουν τα παιδιά στα κανονικά σχολεία. Τα παιδιά αυτά απαιτούν να ακολουθήσουν εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Κολιάδης, 1997).

Οι μαθησιακές δυσκολίες εξετάζονται από δύο σκοπίες σύμφωνα με την Τζουριάδου, οι οποίες είναι η επιστημονική τους έννοια αλλά και ως υπαρκτό πρόβλημα στην εκπαίδευση. Από την επιστημονική πλευρά πρόκειται για μια αναπτυξιακού χαρακτήρα που ορίζεται με βάση τα συμπτώματα και πως αυτά καταγράφονται από τις εμπειρικές έρευνες. Αποτελούν μια «ιδιοπαθή» κατάσταση η οποία όμως δεν έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά παραμένοντας έτσι ως προβλήματα άγνωστου αιτιολογίας. Το ειδικό προφίλ των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει επιβεβαιωθεί. Η διακύμανση ανάμεσα στην ικανότητα και την επίδοση δεν μπορεί να ερμηνεύσει το πρόβλημα εφόσον πρόκειται για διαφορετικές θεωρητικές κατασκευές οι οποίες δεν συνδέονται με αιτιώδεις σχέσεις. Οι αιτιολογικές υποθέσεις συγκεντρώνονται γύρω από τις δυσκολίες

ανάγνωσης. Ωστόσο αυτές οι υποθέσεις δεν έχουν επιβεβαιωθεί μέχρι στιγμής από νευροβιολογικές ή εργαστηριακές μελέτες. Ως υπαρκτό πρόβλημα στην εκπαίδευση διαμόρφωσε διεθνώς την ιδεολογία και την εκπαιδευτική πολιτική εφόσον στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών εντάχθηκαν μαθητές που δέχονται υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης, χωρίς όμως να ανήκουν στον πληθυσμό της ειδικής αγωγής. Έτσι η κατηγορία αυτή δεν φέρει επίσημα το «στίγμα» της αναπηρίας. Στην ομάδα αυτών των μαθητών εύκολα ταξινομούνται μαθητές με δείκτες χαμηλής επίδοσης. Βέβαια εύκολα γίνεται σύγχυση ανάμεσα στη χαμηλή επίδοση και στη σχολική αποτυχία. Τα ειδικά μέτρα και οι ρυθμίσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες προκάλεσαν ραγδαία αύξηση του ποσοστού του προβλήματος. Στις ΗΠΑ για παράδειγμα από το 1976-1982 παρατηρήθηκε αύξηση κατά 136%, ετήσια αύξηση 20% , ενώ από το 1983-1988 που δεν υπήρξαν άλλες ρυθμίσεις η αύξηση ήταν μόνο 2%. Στην Ελλάδα μέχρι το 1981 αποτελούσε άγνωστη διαταραχή. Μετά τη θέσπιση μέτρων ειδικά για τη δυσλεξία και μέχρι το 2001 παρατηρήθηκε αύξηση 20-20%. Μετά το 2002, σύμφωνα με τις καταγραφές και αξιολογήσεις των ΚΔΑΥ, παρατηρείται ραγδαία αύξηση, ιδιαίτερα σε μαθητές λυκείου.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν γενικά προβλήματα στην κατανόηση και αναπαραγωγή του γραπτού και προφορικού λόγου. Ειδικότερα οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται με προβλήματα στην αντίληψη της ακοής, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας αλλά και της αριθμητικής. Αυτά τα παιδιά μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις ομάδες ανάλογα με το είδος των μαθησιακών προβλημάτων που παρουσιάζουν. Στην πρώτη ομάδα αναφερόμαστε σε παιδιά που έχουν περιορισμένες νοητικές ικανότητες. Στην δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται παιδιά με ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές της μάθησης και τέλος στην τρίτη ομάδα εντάσσονται τα παιδιά εκείνα που έχουν συναισθηματικές δυσκολίες που εμποδίζουν την έκφραση των μαθησιακών τους ικανοτήτων. Όμως ο διαχωρισμός αυτός δεν αποκλείει να συνυπάρχουν περισσότερες από μία αιτίες (Παπάνης, 2007).

Η Γκολένα ορίζει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκείνα που για οποιοσδήποτε λόγους, αδυνατούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης τους και επειδή είναι τρομερά δύσκολο να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους στηριζόμενα στις δικές τους μόνο δυνάμεις, χρειάζονται ειδική υποστηρικτική βοήθεια, που μπορεί να προέρχεται είτε από το σχολείο είτε από κάποιον ειδικό εκτός σχολείου. Η παρέμβαση πρέπει να ξεκινά από το σημείο που βρίσκεται η δεξιότητα που υπολείπεται και αποβλέπει στο να βοηθήσει την αυτοματοποίηση της ως ένα βαθμό και ταυτόχρονα να αποτελείται από στοιχεία της σχολικής ύλης έτσι ώστε να κρατά το παιδί σε επαφή με τη σχολική εργασία. Στόχος των προγραμμάτων παρέμβασης δεν είναι μόνο η βελτίωση της υπολειπόμενης δεξιότητας αλλά και να επιτυγχάνεται ένας ανεκτός τρόπος καθημερινής παρουσίας στην τάξη.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εκφράζονται με χαμηλή σχολική επίδοση

(υποεπίδοση) ή με σχολική αποτυχία, φαινόμενο πολυσύνθετο και πολυεπίπεδο τόσο στην αιτιολόγησή του, όσο και στην αντιμετώπιση. Για την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων υπάρχουν οι Σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής. Στις Σχολικές αυτές Μονάδες συμπεριλαμβάνονται τα Ειδικά Σχολεία και οι Ειδικές Τάξεις, που πρόσφατα μετονομάστηκαν σε Τμήματα Ένταξης. Στα Ειδικά Σχολεία φοιτούν παιδιά «με Ειδικές Ανάγκες», οι οποίες είναι τόσο έντονες, ώστε δεν επιτρέπουν τη συνύπαρξη και συνεκπαίδευσή τους στο «γενικό Σχολείο». Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν υπάγονται στο πλαίσιο των Ειδικών Σχολείων, τα οποία στην Ελλάδα ποτέ δεν συμπεριέλαβαν τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως έγινε στη Γερμανία και σε άλλες χώρες. Για τις μαθησιακές δυσκολίες ιδρύθηκαν τα Τμήματα Ένταξης, στα οποία αντιμετωπίζονται, κατά το πλείστον, οι σοβαρότερες και εμφανείς περιπτώσεις και μάλιστα, όπου υπάρχουν τέτοια τμήματα η ένταξη όλων των παιδιών στο «κοινό σχολείο» είναι αίτημα της εποχής, αλλά χρειάζεται ιδιαίτερη οργάνωση, για να είναι επιτυχής (Πόρποδα 1997, Στάθη 2001, Σακά 2000).

Χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών που μπορούν να εντοπιστούν στους μαθητές είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν όσον αφορά την αποθήκευση, την οργάνωση, την ταξινόμηση και ανάκληση των πληροφοριών. Δυσκολεύονται στην γραφή και την ανάγνωση, ενώ δεν είναι σε θέση να επεξεργαστούν πολύπλοκες οδηγίες. Έχουν προβλήματα στοχαστικότητας όπου δεν μπορούν να σκεφτούν σωστά στην εκτέλεση ενός έργου, παρουσιάζοντας συνάμα και έλλειψη προσοχής επειδή εμφανίζουν σημάδια κόπωσης σχετικά γρήγορα. Παρατηρούνται επίσης δυσκολίες σε τοποχρονικές αλληλουχίες όπως για παράδειγμα να θυμούνται τους μήνες στην σωστή σειρά. Εμφανείς είναι και οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν στις λεπτές κινητικές τους δεξιότητες όπως είναι το να κρατούν σωστά το μολύβι τους και να σχηματίζουν τα γράμματα αλλά από την άλλη πλευρά έχουν αυξημένη κινητικότητα ή υποτονικότητα. Ξεχωρίζουν ακόμη για την ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά τους όσον αφορά την προετοιμασία της σχολικής τους τσάντας, την οργάνωση της μελέτης τους, του παιχνιδιού τους καθώς επίσης και του χώρου του δωματίου τους. Όταν χρειάζεται να μελετήσουν τότε απαιτείται και η βοήθεια κάποιου άλλου, διότι αδυνατούν να το κάνουν μόνα τους. Αργούν να μάθουν ανάγνωση ενώ όταν την διδάσκονται τα παιδιά αυτά συλλαβίζουν και κομπιάζουν με συνέπεια την μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν. Καθώς διαβάζουν δεν βλέπουν τα σημεία στίξεως ενώ αρκετές φορές δεν διαβάζουν την λέξη αλλά την μαντεύουν παρασυρόμενα από κάποια γνωστή τους συλλαβή. Δεν χρωματίζουν σωστά την φωνή τους κατά την ανάγνωση επειδή δεν τονίζουν σωστά τις λέξεις που διαβάζουν, αντιστρέφοντας σε αρκετές περιπτώσεις και την σειρά των γραμμάτων των λέξεων. Αν χαθεί η προσοχή τους για κάποιο λόγο κατά την ανάγνωση χάνουν το σημείο στο οποίο είχαν μείνει ή μπορεί να χάσουν την σειρά ενώ διαβάζουν (Παπάνης, 2007).

Στην γραφή παραλείπουν γράμματα ή τα μπερδεύουν ή ακόμη προσθέτουν συλλαβές εκεί που δεν χρειάζεται. Αντικαθιστούν γράμματα γιατί συγχέουν αυτά που μοιάζουν ακουστικά. Η κατοπτρική γραφή είναι συχνό φαινόμενο όπως το να γράφουν «3» αντί για «ε». Όταν γράφουν χρησιμοποιούν τηλεγραφικό λόγο ενώ τα γράμματά τους είναι δύσμορφα και δεν τηρούν τους βασικούς κανόνες της ορθογραφίας και της γραμματικής όπως με το να μπερδεύουν για παράδειγμα τα ουσιαστικά με τα ρήματα (Παπάνης, 2007).

Στα μαθηματικά αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσαριθμίας όπου δυσκολεύονται να αναγνωρίζουν σημαντικές γεωμετρικές έννοιες, μπερδεύουν τα πρόσημα και δεν καταλαβαίνουν τις έννοιες των «συν», «πλην» ή «επί». Δεν είναι σε θέση να υπολογίσουν χρονικά πόσο χρειάζονται για να εκτελέσουν μια δραστηριότητα και εύκολα αποπροσανατολίζονται από τον μαθησιακό τους στόχο. Τα προβλήματα μνήμης παρουσιάζονται πολύ συχνά όπως με το να μην μπορούν να ανακαλέσουν εύκολα αποτελέσματα απλών μαθηματικών πράξεων αυτόματα. Το να επιλύσουν ένα μαθηματικό πρόβλημα φαντάζει βουνό επειδή δεν έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές για την επίλυσή τους. Σπαταλούν με αυτόν τον τρόπο πολύ χρόνο σε απλούς υπολογισμούς. Παρουσιάζουν δυσκολίες στο να απομνημονεύσουν την προπαιδεία ή να κάνουν αντίστροφη μέτρηση. Αρκετές φορές ξεχνούν το κρατούμενο στις πράξεις που εκτελούν ή ξεχνούν τα σύμβολα στην αντιγραφή των μαθηματικών δεδομένων ή ακόμη και να αντιγράψουν σωστά αυτά που βλέπουν από τον πίνακα (Παπάνης, 2007).

III.3. Η δυσλεξία

Για την δυσλεξία δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον ορισμό της, την αιτιολογία της και την αντιμετώπισή της. Πολλοί επιστήμονες όταν μιλούν για μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλαμβάνουν και τη δυσλεξία. Ωστόσο ο όρος της δυσλεξίας μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στους μη ειδικούς επειδή πολλοί πιστεύουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα στον προφορικό λόγο πράγμα όμως που δεν συμβαίνει. Τα προβλήματα των δυσλεκτικών εντοπίζονται κυρίως στον γραπτό λόγο. Καθυστερεί την ανάπτυξη του γραπτού και κατ' επέκταση της ανάγνωσης από παιδιά που έχουν τις δυνατότητες να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες αυτές δεδομένου ότι έχουν κανονική ή και υψηλή νοημοσύνη, χωρίς παράλληλα να αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης ή ακοής, ενώ μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που δεν υπολείπεται σε ερεθίσματα, φοιτώντας σε κανονικά

σχολεία.

Ένας ορισμός για την δυσλεξία που προτάθηκε από την Παγκόσμια Εταιρία Νευρολογίας (1968) δηλώνει ότι: «Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά τα οποία, παρά το γεγονός ότι παρακολουθούν τη συμβατική διδασκαλία της σχολικής τάξης, δεν είναι ικανά να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας που αντιστοιχούν στις νοητικές τους ικανότητες. Η «Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία» είναι η διαταραχή που σχετίζεται με θεμελιώδεις νοητικές ανεπάρκειες οι οποίες, συχνά, είναι οργανικής προέλευσης». Καθορίζει τη δυσλεξία ως σύνδρομο που εκδηλώνεται με απροσδόκητη αποτυχία στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, ιδιαίτερα της ανάγνωσης, παρά την επαρκή σχολική εκπαίδευση, τη φυσιολογική νοημοσύνη και τις επαρκείς κοινωνικό-πολιτιστικές ευκαιρίες. Οφείλεται σύμφωνα με τη διεθνή ομοσπονδία Νευρολογίας σε νευρολογικές διαταραχές που επηρεάζουν θεμελιακές λειτουργίες της μάθησης. Ο ορισμός της δυσλεξίας από την Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (2007), είναι πως αποτελεί μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυγκρασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάσουν πολλούς τομείς της μάθησης και των δραστηριοτήτων στο σχολείο και μπορεί να περιγραφεί ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ο χειρισμός των αριθμών, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό.

Η δυσλεξία επηρεάζει πολλά εκατομμύρια παιδιά αλλά και ενήλικες σε όλο τον κόσμο με συνέπειες ψυχολογικές, κοινωνικές και κυρίως εκπαιδευτικές. Εκδηλώνεται στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου ως μια απροσδόκητη μαθησιακή δυσκολία σε μαθητές που δεν έδειχναν ότι θα παρουσίαζαν λόγω του επιπέδου της νοημοσύνης τους. Οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να κωδικοποιήσουν και να αποκωδικοποιήσουν τα γραπτά σύμβολα (γράμματα) με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να γράψουν και να διαβάσουν σωστά. Η ανάγνωση των συλλαβών γίνεται με αργό ρυθμό και η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται και στην γραφή τους. Κάνουν πολύ συχνά τα ίδια ορθογραφικά λάθη ενώ συγχέουν συγκεκριμένα γράμματα όπως π.χ. το β-θ, το γ-χ, το θ-δ κ.τ.λ. Δυσκολεύονται ακόμα και με απλές λέξεις ενώ σπάνια διαβάζουν κάτι μόνα τους από ευχαρίστηση. Επιπλέον μπορεί να προβληματίζονται με το να κατανοήσουν το δεξιά ή αριστερά και να καταλάβουν χρονικές έννοιες. Αδυνατούν να ακολουθήσουν σύνθετες προφορικές οδηγίες και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση με ελάχιστη ή καθόλου αυτοπεποίθηση. Δεν νοιώθουν αγάπη για το σχολείο επειδή πιστεύουν ότι δεν θα ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του. Οι δυσλεκτικοί μαθητές δεν υπολείπονται νοημοσύνης από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους καθώς διαθέτουν φυσιολογική ή και άνω του φυσιολογικού νοημοσύνη αλλά έχει διαπιστωθεί νευρολογική, οπτική, ακουστική και συναισθηματική ανεπάρκεια. Επιπλέον στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος δεν μπορούν να

βρουν διέξοδο με αποτέλεσμα να βιώνουν την σχολική αποτυχία η οποία εσωτερικεύεται και δημιουργεί επιπλέον προβλήματα (Παπάνης, 2007).

Τα γενικά χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσλεξία είναι ότι εμφανίζουν μειωμένη επίδοση σε γλωσσικά μαθήματα η οποία και δεν αναμένεται σύμφωνα με την νοημοσύνη που διαθέτουν. Μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα προσανατολισμού ή της αίσθησης του χώρου και του χρόνου. Επιπλέον έχει διαπιστωθεί ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής για ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα. Ακόμη η χρήση της γραφής είναι ένα δύσκολο γνωστικό έργο για τα παιδιά αυτά τα οποία συχνά μπορεί να παραλείπουν λέξεις, να χρησιμοποιούν συνεχόμενη γραφή χωρίς να ξεχωρίζουν τις λέξεις μεταξύ τους, να αντιστρέφουν τα γράμματα ή να αντικαθιστούν τις λέξεις δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι προβληματίζονται στην αλληλουχία και τη διαδοχή των γραμμάτων. Γράφουν μικρές προτάσεις χωρίς να χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο. Συντονίζονται δύσκολα ενώ είναι απρόθυμα στο να εκτελέσουν εργασίες που απαιτούν γραφή και ανάγνωση. Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι υπερφορτώνουν την εργαζόμενη μνήμη τους η οποία λειτουργεί σαν αντίκτυπο στην βραχυπρόθεσμη μνήμη με συνέπεια όταν κάνουν ανάγνωση ενός κειμένου να είναι τόσο αργή και να χάνουν το νόημα του κειμένου ενώ πολλές φορές χάνουν την σωστή σειρά των προτάσεων που διαβάζουν (Παπάνης, 2007).

Φυσικά τα παραπάνω προβλήματα δημιουργούν και δευτερογενή συμπτώματα στους δυσλεκτικούς μαθητές όπως με το να εμφανίζουν άγχος κατά τη γραφή και την ανάγνωση. Έχουν παράλληλα χαμηλή αυτοεκτίμηση ενώ παρουσιάζουν αρνητισμό για το σχολείο και στην εκτέλεση γραπτών ή προφορικών εργασιών. Πιθανότατα να εμφανίσουν τραυλισμό, τικ και άλλες ψυχογενής διαταραχές με διάφορες εκρήξεις και περίεργες αντιδράσεις, όπως επίσης είτε να απομονώνεται είτε να παρουσιάζουν υπερβολική κοινωνικότητα (Παπάνης, 2007).

III.4. Αιτιολογία των συμπτωμάτων των μαθησιακών δυσκολιών

Στις πρώιμες περιόδους της μελέτης των μαθησιακών δυσκολιών οι έρευνες περιστρέφονταν γύρω από νευρολογικές θεωρίες. Ενοχοποιήθηκαν εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστης έκτασης που δεν μπορούσαν να εντοπιστούν από παραδοσιακές μεθόδους απεικόνισης. Στη συνέχεια εξετάστηκαν ως αιτιακοί παράγοντες οπτικά-ακουστικά αντιληπτικά-κινητικά ελλείμματα, γενετικές αιτίες αλλά και η παρεγκεφαλίδα (Hermann, 1959, Orton 1925-1937 & Hinshelwood, 1917).

Σημαντικό σταθμό στη μελέτη των δυσκολιών ανάγνωσης αποτελεί το έργο του Orton, Αμερικανού ψυχιάτρου, νευρολόγου και νευροπαθολόγου στο Ψυχιατρείο της Αϊόβα γύρω στο 1920. Την εποχή αυτή είχαν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές τόσο στην ψυχιατρική όσο και στην παιδαγωγική. Ο Orton, ύστερα από μελέτη κλινικών περιπτώσεων επί 10 χρόνια από διεπιστημονικές ομάδες, ανέπτυξε μια δική του ερμηνεία για τις δυσκολίες αυτές. Υποστήριξε ότι τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να έχουν κάποια ενεργό βλάβη ή «αγενεσία» σε συγκεκριμένη εγκεφαλική περιοχή, μπορεί όμως η δυσκολία τους να αιτιολογείται και από επιβράδυνση ή λανθασμένη εδραίωση κυριαρχίας του λόγου στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο.

Κατά τον Velluntino (1978) οι κατηγορίες είναι επίσης δύο μόνο που στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται ένας κύριος παράγοντας ενώ στη δεύτερη περίπτωση συμπεριλαμβάνονται πολλοί παράγοντες. Πολλοί ειδικοί δέχονται την αιτιολογία του ενός παράγοντα για τις μαθησιακές δυσκολίες μιλώντας ουσιαστικά για ιατρικά-οργανικά αίτια, δηλαδή νευρολογικές δυσλειτουργίες ή οπτικοχωρικές διαταραχές (Orton, 1925, Hermann, 1959). Λιγότεροι δίνουν έμφαση στο ρόλο των διαταραχών λόγου (Rabinovitch, 1959, Dowling, 1973, Shankweiler, 1963). Ορισμένοι τονίζουν τη σημασία των αναπτυξιακών παραγόντων όπως είναι η περίπτωση της βραδείας ωρίμανσης οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν διαταραχές στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και κατ' επέκταση αναπτυξιακή επιβράδυνση (Eustis, 1947, Sparrow, 1970). Άλλοι πιστεύουν ότι ευθύνονται κληρονομικοί παράγοντες για τις αντιληπτικές ανεπάρκειες των δυσλεκτικών, ενώ λίγοι είναι αυτοί που πιστεύουν ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση οφείλονται σε διαταραχές της χρονικής ακολουθίας (Zurif & Karson, 1970, Corkin, 1974). Όσον αφορά την δεύτερη κατηγορία των πολλαπλών παραγόντων, οι υποστηρικτές της αναφέρονται σε ειδικές διαταραχές διαφόρων ικανοτήτων και κάνουν διάκριση σε διάφορους τύπους δυσλεξίας όπως την οπτική ή ακουστική ανάλογα με τη μορφή των αιτιών (Myklebust & Johnson, 1962, Mattis, French & Rapin, 1975).

Ο βασικότερος αιτιακός παράγοντας είναι μέχρι στιγμής τα προβλήματα στην γλωσσική επεξεργασία όπως τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση, τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας πράγμα που θεωρούνται ως οι βασικότεροι τύποι για τις μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή (Wagner, Torgesen, 1994 • Stanovich, 1998 • Wagner & Torgesen, 1987).

Η υπόθεση είναι πως λόγω αυτής της ελλειμματικής φωνολογικής επεξεργασίας οδηγεί σε δυσκολίες στην αποθήκευση ή την ανάκληση των λέξεων ως ενοποιημένων συνόλων και διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Υπάρχει δυσκολία στο να δημιουργηθούν σύνδεσμοι γραπτής και προφορικής αναπαράστασης της λέξης και επομένως έλλειψη άνεσης και ευχέρειας στην αποκωδικοποίησή της (Velluntino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004, •Snowling, 2000).

Οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να είναι προδιαθεσιακοί, γενετικοί,

νευροβιολογικοί, γνωσιακοί. Σε στατιστική βάση, οι περιβαλλοντικοί και οι συναισθηματικοί παράγοντες ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Επιπλέον το ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, οι υποβαθμισμένες και χαοτικές οικογενειακές συνθήκες συχνά αποτελούν εμφανείς παράγοντες που μειώνουν τις δυνατότητες ενός παιδιού για σχολική μάθηση. Πολλοί δάσκαλοι και γονείς δεν αντιμετωπίζουν τα άτομα με μαθησιακά προβλήματα με το κατάλληλο τρόπο και το ανάλογο παιδαγωγικό τακτ. Επίσης, πολύ συχνά, η κατάθλιψη και το χρόνιο άγχος αναστέλλουν τις διαδικασίες μάθησης. Συχνά υπερπροστατευμένα ή στο άλλο άκρο παραμελημένα παιδιά παρατηρείται αδυναμία από αυτά να επενδύσουν συναισθηματικά και νοητικά στη μάθηση και να χαρούν την ευχαρίστηση που τους προσφέρει. Εκδηλώνουν πολλές φορές επιθετικότητα απέναντι σε δασκάλους, γονείς και το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που διαπιστώνουμε ότι αδυνατούν ν' αντέξουν καταστάσεις επιτυχίας και επιβεβαίωσης των ικανοτήτων τους τις οποίες ασυνείδητα αναστέλλουν ή ανακόπτουν.

Η ακριβής ωστόσο αιτιολογία είναι άγνωστη, αλλά οι έρευνες έχουν δείξει πως σχετίζονται κάποιες εγκεφαλικές δυσλειτουργίες σε συγκεκριμένες περιοχές, ενώ όλος ο υπόλοιπος εγκέφαλος εμφανίζεται φυσιολογικός. Όσον αφορά τις δυσκολίες της ανάγνωσης υπάρχουν ευρύτερες διαταραχές που μπορεί να οφείλονται σε κληρονομικά ή γενετικά αίτια. Επίσης έχουν δείξει ότι οι οπτικό-αντιληπτικές δυσκολίες, αν σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με αναγνωστικές δυσκολίες σε μικρότερα παιδιά, αυτές δεν σχετίζονται ιδιαίτερα με αναγνωστικές δυσκολίες (Rutter & Yule, 1976).

Νευροαπεικονιστικές μελέτες επιβεβαιώνουν πως η δυσλεξία δεν είναι ένα σύνδρομο που εντοπίζεται σε συγκεκριμένη εγκεφαλική περιοχή, αλλά ότι εμπλέκονται ευρύτερες περιοχές. Συνήθως τα παιδιά με διαταραχές της ανάγνωσης δείχνουν ένα φυσιολογικό εγκεφαλογράφημα και επομένως οι ηλεκτροεγκεφαλικές ανωμαλίες δεν αποτελούν ασφαλείς ενδείξεις για ύπαρξη τέτοιων διαταραχών (Benton, 1975, Rutter & Yule, 1973).

Τα ιατρικά δεδομένα καθώς και σύγχρονες νευροφυσιολογικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι κρίσιμα και καθοριστικά για την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε λάθη στη δομή του εγκεφάλου, στην ελλιπή διατροφή, σε χρήση ναρκωτικών ουσιών, σε κληρονομικά αίτια, σε ελλιπή φροντίδα του βρέφους, σε ελλιπή επικοινωνία του εγκεφάλου σε διάφορα μέρη του καθώς και σε λανθασμένη ποσότητα παραγωγής και χρήσης των νευροδιαβιβαστών από τον εγκέφαλο. Όλα αυτά μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα συγκέντρωσης, προσοχής και απομνημόνευσης των πληροφοριών. Επιπλέον διαταραχές εντοπίζονται στην εκτέλεση πολύπλοκων νοητικών λειτουργιών όπως είναι η αφαιρετική σκέψη και η ανεύρεση του αιτίου και του αιτιατού.

Άλλες έρευνες κάνουν λόγο για συσχέτιση μεταξύ του χαμηλού σωματικού βάρους του μωρού κατά τη γέννηση και την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών αργότερα. Γεγονότα κατά την προγεννητική, την κυρίως γενετική και μεταγεννητική κατάσταση μπορούν να σχετιστούν με μαθησιακές διαταραχές όπως είναι η κακή διατροφή της μητέρας κατά την κύηση πράγμα που μπορεί να οδηγήσει στη μείωση του μεγέθους των κυττάρων του εμβρύου. Επίσης η έλλειψη της θυρεοειδούς ορμόνης από τη μητέρα έχει την πιθανότητα να προκαλέσει αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του εμβρυϊκού εγκεφάλου. Η κατανάλωση αλκοόλ από τη μητέρα κατά την διάρκεια της κύησης οδηγεί στην γένεση λιποβαρών παιδιών πράγμα που εγκυμονεί κινδύνους για τη μάθηση, την προσοχή και την επίλυση προβλημάτων. Άλλοι παράγοντες είναι το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, ο αυξημένος αριθμός μελών της και η σειρά γέννησης του παιδιού έχουν πιθανότητες να σχετίζονται με τη χαμηλή νοημοσύνη και τις μαθησιακές δυσκολίες (Rutter & Yule, 1973).

Η Ρηγοπούλου επίσης έρχεται να συμπληρώσει στην συμπτωματολογία πως τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης γενικά παρουσιάζουν δυσκολίες στο να μάθουν ορισμούς, να θυμούνται ονόματα και ημερομηνίες. Δυσκολεύονται να μάθουν την ώρα επειδή μπερδεύουν το «και» με το «παρά». Σκέφτονται με εικόνες και όχι με λέξεις. Παρουσιάζουν ανεξήγητα «καλές» και «κακές» μέρες στο σχολείο και στο σπίτι, χωρίς να υπάρχει εμφανείς αιτία. Δείχνουν συναισθηματική ανωριμότητα σε σχέση με τους συνομηλίκους, ενώ αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης. Επίσης μπορεί παράλληλα να έχουν και ιατρικά προβλήματα όπως το να εμφανίζουν αλλεργίες, άσθμα, πονοκεφάλους, κοιλιακά άλγη που οφείλονται στο υψηλό άγχος που δημιουργεί η ταπεινωτική αποτυχία στο σχολείο. Αριστεύουν ωστόσο σε πρακτικά μαθήματα και αποτυγχάνουν στα θεωρητικά, ενώ έχουν ανώτερες ικανότητες αντίληψης και δημιουργικής σκέψης. Στον προφορικό λόγο, παρουσιάζουν αργή εξέλιξη σε σχέση με τη σωματική και πνευματική τους ανάπτυξη, καθυστερεί η ομιλία τους, αλλά μιλάνε καθαρά. Χρησιμοποιούν πολλές φορές ανύπαρκτες λέξεις που μοιάζουν ηχητικά με τις σωστές όπως π.χ. «λουβό» αντί για «βουνό». Επιπλέον φτιάχνουν ανώριμες συντακτικά και γραμματικά προτάσεις όπως «θέλει πάει έξω» ή να μιλούν με ατελείς προτάσεις. Προβλήματα παρουσιάζουν και στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Στην ορθογραφία και στη γραφή συγχέουν τα δίψηφα σύμφωνα π.χ. «πεστέτα» αντί για «πετσέτα». Κάνουν σύντμηση ή συντομεύουν τις λέξεις όπως «στάτης» αντί για «στρατιώτης» και χρησιμοποιούν παράξενη ορθογραφία στις λέξεις, για παράδειγμα «νόσκι» αντί για «μουσική». Επίσης παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν χωρίς λόγο μικρές λειτουργικές λέξεις όπως το και, το να ή το θα. Δεν θυμούνται την ορθογραφία ακόμα και λέξεων που τις έχουν διδαχθεί συστηματικά. Πολλές φορές το γραπτό τους είναι γεμάτο από μουτζούρες, σβησίματα ή ανισομεγέθη γράμματα, λέξεις μη ευθυγραμμισμένες. Γράφουν

συχνά εκτός γραμμών του τετραδίου τους και γενικά δεν υπάρχει λογική σειρά στην οργάνωση των γραπτών τους.

Συμπεραίνουμε λοιπόν πως ένας ενδεικτικός πίνακας όλων των αιτιολογικών παραγόντων των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο εξής:

- νοητική καθυστέρηση
- εγκεφαλικές δυσλειτουργίες
- εγκεφαλική παράλυση
- διαταραχές στο λόγο
- βιολογική ανωριμότητα
- αισθητηριακές βλάβες
- συναισθηματικές διαταραχές
- φτωχό μορφωτικό , κοινωνικό , οικονομικό ή/και πολιτιστικό περιβάλλον
- ελλιπής σχολική φοίτηση
- "κακή" διδασκαλία
- πολλαπλά προβλήματα

III.5. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ

Σύμφωνα με την τελευταία ταξινόμηση από την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία DSM-IV οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως μαθησιακές διαταραχές και περιλαμβάνουν τις εξής κατηγορίες: α. διαταραχή της ανάγνωσης, β. διαταραχή των μαθηματικών, γ. διαταραχή της γραπτής έκφρασης και δ. μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

Α. Διαταραχή της ανάγνωσης. Κάποια βασικά χαρακτηριστικά είναι η δυσκολία στην αποκωδικοποίηση λέξεων, συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά και κάνουν αντιμεταθέσεις, αναστροφές και παραλείψεις. Δε χρησιμοποιούν σωστά την ένταση, τον τόνο και το σωστό ύψος σε κάθε λέξη, δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν σωστά τα σημεία στίξης. Ακόμα κατά την ανάγνωση παρασυρόμενα από κάποια γνωστή τους συλλαβή, μαντεύουν λέξεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία ανάγνωσης μίας απλής πρότασης. Η αργή και κοπιαστική ανάγνωση λέξεων και προτάσεων έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ικανότητας του παιδιού να αναλύσει και να συγκρατήσει το βασικό νόημα μιας πρότασης, ενός κειμένου.

Β. Διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι δυσκολίες στη χρήση και κατανόηση των αριθμών και των αριθμητικών πράξεων έχουν μελετηθεί λιγότερο από της διαταραχές ανάγνωσης. Το παιδί δυσκολεύεται στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, οι οποίες βασίζονται σε συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις. Άλλου είδους δυσκολίες είναι η αδυναμία κατανόησης των μαθηματικών όρων ή αριθμητικών συμβόλων και η αδυναμία διεξαγωγής βασικών αριθμητικών υπολογισμών. Ακόμα στη διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων παρουσιάζεται δυσκολία κατανόησης ορθής στοίχισης των αριθμών, διεξαγωγής αριθμητικών υπολογισμών και αδυναμία αποστήθισης των πινάκων του πολλαπλασιασμού. Τέλος, ίσως να υπάρχει δυσκολία στο να κατανοήσει τι ζητά ένα πρόβλημα με αποτέλεσμα να μην μπορεί να το λύσει, αλλά και να δυσκολεύεται να θυμηθεί τη σωστή ακολουθία ώστε να γίνει μία μαθηματική πράξη.

Γ. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης. Σύμφωνα με το DSM IV οι δεξιότητες γραφής του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερες από τις ανώτερες σε σχέση με την χρονολογική του ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης του. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και σε προβλήματα ορθογραφίας. Συνήθως χρησιμοποιείται περιορισμένο και φτωχό λεξιλόγιο και κάνει αρκετά λάθη συντακτικού τύπου. Η δυσκολία δεν περιορίζεται μόνο στην γραφή, η αδυναμία συντονισμού χεριού και ματιού έχει ως αποτέλεσμα παιδιά που γράφουν λιγότερο ενδιαφέροντα κείμενα με κακή συντακτική δομή και οργάνωση.

Δ. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Δυσκολίες που επηρεάζουν γενικότερα τη διαδικασία της μάθησης εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία και είναι κομμάτι των μαθησιακών δυσκολιών, χωρίς όμως να εμπίπτουν σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες.

Εκτός από το DSM IV έχει διαμορφωθεί και άλλη μία κλίμακα ταξινόμησης, το ICD 10. Σύμφωνα λοιπόν με το ICD 10 οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται ως «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων» :

- A. Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- B. Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού.
- Γ. Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων.
- Δ. Μικτή διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων.
- E. Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και
- ΣΤ. Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη.

III.6. ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

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.

Πολύ συχνά δυσκολεύονται στις αλληλουχίες δηλαδή, δεν μπορούν να μάθουν τις μέρες τις εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να βρίσκουν λέξεις στο λεξικό, να δένουν τα κορδόνια τους κτλ. Απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα, δίνοντας λάθος απαντήσεις, αφού πρώτα δεν έχουν σκεφτεί. Αυτό συμβαίνει γιατί πολύ συχνά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να διατηρήσουν την προσοχή τους για αρκετό χρονικό διάστημα προκειμένου να αναπτύξουν κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που επιτρέπουν την αξιολόγηση των εισερχόμενων πληροφοριών, την οργάνωση και την ανάκλησή τους όταν είναι απαραίτητο.

Έχουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής, οπότε κουράζονται πιο εύκολα από τους συμμαθητές τους, διότι ο μηχανισμός του εγκεφάλου που διαχωρίζει αυτό που είναι άσχετο, το επουσιώδες και επιτρέπει στο άτομο να συγκεντρωθεί στο ουσιώδες δεν λειτουργεί (S. Smith, Απόψεις, 1990).

Όσον αφορά τη γραφή τους ένα φαινόμενο συχνό είναι ότι γράφουν καθρεπτικά, όπως 3 αντί για ε, μπορεί να παραλείπουν ή μπερδεύουν γράμματα. Ακόμα αγνοούν τους τόνους και τα σημεία στίξης. Παράλληλα δυσκολεύονται και στην ορθογραφία των λέξεων, κάνουν συντακτικά λάθη και χρησιμοποιούν περιορισμένο αριθμό λεξιλογίου, με αποτέλεσμα τα γραπτά τους να είναι δυσανάγνωστα.

Ένας τομέας που παρουσιάζουν προβλήματα τα παιδιά με μαθησιακές είναι τα μαθηματικά. Μπερδεύουν ή ξεχνούν τα σύμβολα των αριθμητικών πράξεων, κάνοντας λάθος ολόκληρη την πράξη. Η κατανόηση των προβλημάτων των μαθηματικών γίνεται με δυσκολία, καθώς δεν συγκεντρώνονται εύκολα και δεν αποκωδικοποιούν σωστά τα μέρη και τις λέξεις κλειδιά του προβλήματος. Ακόμα και η οργάνωση του προβλήματος, ώστε τα ερωτήματα που ζητούνται να λυθούν με σωστή σειρά είναι ένα δύσκολο κομμάτι για αυτά τα παιδιά. Κάθε παιδί παρουσιάζει διαφορετικό συνδυασμό και σοβαρότητα προβλημάτων, δεν είναι απαραίτητο ένα παιδί που εμφανίζει κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά να έχει μαθησιακές δυσκολίες.

III.7. Πρώιμοι δείκτες

Οι γνωστικές δεξιότητες είναι υπεύθυνες για την επεξεργασία και αφομοίωση κάθε είδους πληροφορίας που λαμβάνουμε. Στις βασικές γνωστικές δεξιότητες περιλαμβάνονται η ακουστική επεξεργασία, η οπτική επεξεργασία, η μακροπρόθεσμη μνήμη, η λογική, η βραχυπρόθεσμη μνήμη, η προσοχή και η ταχύτητα επεξεργασίας. Η ταχύτητα επεξεργασίας, η προσοχή και η βραχεία μνήμη επεξεργάζεται αυτόματα τις ακούσιες δεξιότητες του εγκεφάλου. Σε περίπτωση που η πληροφορία είναι γνωστή τότε ο εγκέφαλος απλά την επεξεργάζεται και την αποθηκεύει. Όταν η πληροφορία είναι καινούρια, τότε αυτή χρειάζεται βαθύτερη επεξεργασία για να γίνει κατανοητή και να αποθηκευτεί. Σε τέτοια περίπτωση χρησιμοποιούνται επί πλέον μηχανισμοί όπως είναι η ακουστική και η οπτική μνήμη, καθώς επίσης η λογική και η μακροπρόθεσμη μνήμη. Αν κάτι από όλα αυτά υστερεί στη σωστή λειτουργία του τότε η γνώση είναι δύσκολο να επιτευχθεί.

Προγνωστικοί δείκτες οι οποίοι βασίζονται σε έρευνες είναι αν μέσα στην οικογένεια υπάρχει κάποιος γονέας ή άλλο μέλος της που αντιμετώπιζε προβλήματα στην ανάγνωση και την ορθογραφία, πράγμα που αποτελεί σημαντικό παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση τέτοιων προβλημάτων και στο παιδί.

Σύμφωνα με την Διεπιστημονική και Ερευνητική Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη, οι πρώιμες δυσκολίες εντοπίζονται στον προφορικό λόγο ήδη από μικρή ηλικία. Συγκεκριμένα τα παιδιά υψηλού κινδύνου που μπορούν να εμφανίσουν αργότερα μαθησιακές δυσκολίες, καθυστερούν στην ανάπτυξη και το σχηματισμό των πρώτων απλών προτάσεων. Επιπλέον καθυστερούν στην κατάκτηση της καθαρής ομιλίας, δηλαδή παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα άρθρωσης. Έχουν ελαφρές δυσκολίες στη σωστή προφορά των λέξεων ή μπορεί να μπερδεύονται σε απλές φράσεις. Αρκετές φορές σχηματίζουν υποκατάστατες λέξεις όπως για παράδειγμα αντί να πουν «καρέκλα» λένε «ξύλο» στη θέση της ή να ονομάζουν γνωστά τους χρώματα με λάθος τρόπο αλλά με «παρεμφερή» όνομα όπως να λένε «μαύρο» αντί για το «καφέ» χρώμα που βλέπουν.

Άλλα εμφανή προβλήματα είναι το γεγονός ότι ξεχνούν το όνομα πολύ γνωστών τους αντικειμένων ή «ψάχνουν» την κατάλληλη λέξη που συχνά τους διαφεύγει. Στη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο δυσκολεύονται συχνά να επαναλαμβάνουν τραγουδάκια με ρίμα (ομοιοκαταληξία) ή να ξεχωρίσουν την ομοιοκαταληξία των λέξεων ή τις φωνητικές ομοιότητες των λέξεων. Συγχέουν απλές λέξεις που δηλώνουν κατεύθυνση και προσανατολισμό δηλαδή το πάνω-κάτω ή το μέσα-έξω. Άλλη παρατηρήσιμη δυσκολία των παιδιών αυτών είναι η δυσκολία τους να απομνημονεύουν αλληλουχίες όπως το να μετρούν με τη

σειρά τους αριθμούς σε μια ευθεία και αντίστροφα, την αλληλουχία των μηνών κ.α. (Αναστασίου, 1998).

Η Γκολένα έρχεται να συμπληρώσει και άλλα χαρακτηριστικά που είναι οφθαλμοφανή στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Σχετικά αναφέρει ότι παρουσιάζουν δυσκολίες συγχρονισμού και συντονισμού των πράξεών τους όπως το να κάνουν σχοινάκι, να βηματίζουν, σε χορευτικές κινήσεις, στο πιάσιμο ή πέταμα της μπάλας. Εμφανίζουν προβλήματα αλληλοδιαδοχικών κινήσεων και ενεργειών όπως για παράδειγμα αδέξιο περπάτημα. Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν και να μιμηθούν με τη σωστή σειρά τις ασκήσεις γυμναστικής. Τέλος μπερδεύονται με τις σύνθετες φράσεις και τον προσανατολισμό, ενώ έχουν και λανθασμένη οφθαλμοκίνηση.

Η Scarborough θεωρεί ότι τα δυσλεκτικά παιδιά έχουν μια γλωσσική ανεπάρκεια που εκφράζεται διαφορετικά ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Πρώτα εκφράζεται με συντακτικά προβλήματα του προφορικού λόγου, ακολούθως ως αδυναμία στη φωνολογική ενημερότητα, την ονομασία των αντικειμένων και τις προαναγνωστικές δεξιότητες κατά τη φοίτηση τους στο δημοτικό με δυσκολίες στην ανάγνωση και ορθογραφία.

IV. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

IV.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Στόχος του ερευνητικού σχεδιασμού, ήταν ο εντοπισμός πρώιμων ενδείξεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών ώστε να υπάρξει η δυνατότητα πρόληψης τους και η όσο το δυνατόν πιο έγκαιρη παρέμβαση ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά που κινδυνεύουν να αποτύχουν στο σχολείο από νωρίς με τον καταλληλότερο τρόπο. Επιλέχθηκαν ερωτηματολόγια που απευθύνονταν σε γονείς και νηπιαγωγούς, όπου έγινε στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων τους. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν από ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τους πρώιμους δείκτες των μαθησιακών δυσκολιών που έχουν προταθεί από την βιβλιογραφία και τις ερευνητικές αναφορές.

Αρχικά τα ερωτηματολόγια προορίζονταν μόνο για τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσω των απαντήσεων που θα έδιναν οι γονείς θα μπορούσαμε να ελέγξουμε κατά πόσον οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται και κατά την προσχολική ηλικία και αν οι γονείς μπορούν να διακρίνουν κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά. Έπειτα όμως αποφασίσαμε να δώσουμε ερωτηματολόγια και στους νηπιαγωγούς των συγκεκριμένων παιδιών, προκειμένου να αξιολογήσουμε και την άποψή τους και να συγκρίνουμε την ικανότητα και των δυο ώστε να αντιληφθούν την δυσκολία των παιδιών.

IV.2 Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν συνολικά από 60 άτομα (30 νηπιαγωγοί και 30 γονείς).

IV.3 Όργανα μέτρησης

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, όπου στο πρώτο σετ ερωτήσεων περιείχε (29 ερωτήσεις) και απευθυνόταν σε νηπιαγωγούς και συμπληρωνόταν

ανώνυμα, ενώ το δεύτερο σετ αποτελούνταν από (31 ερωτήσεις) το οποίο δόθηκε σε γονείς. Στο ερωτηματολόγιο που αφορούσε τους γονείς συμπληρώθηκε το ονοματεπώνυμο τόσο των γονιών όσο και των παιδιών τους, μαζί με την ηλικία και την ημερομηνία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

IV.4 Διαδικασία μέτρησης

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε νηπιαγωγεία τα οποία δόθηκαν στους νηπιαγωγούς και αντίστοιχα οι ίδιοι μοίρασαν στους γονείς τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια. Δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός στην συμπλήρωσή τους.

IV.5 Ποσοτική / ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων

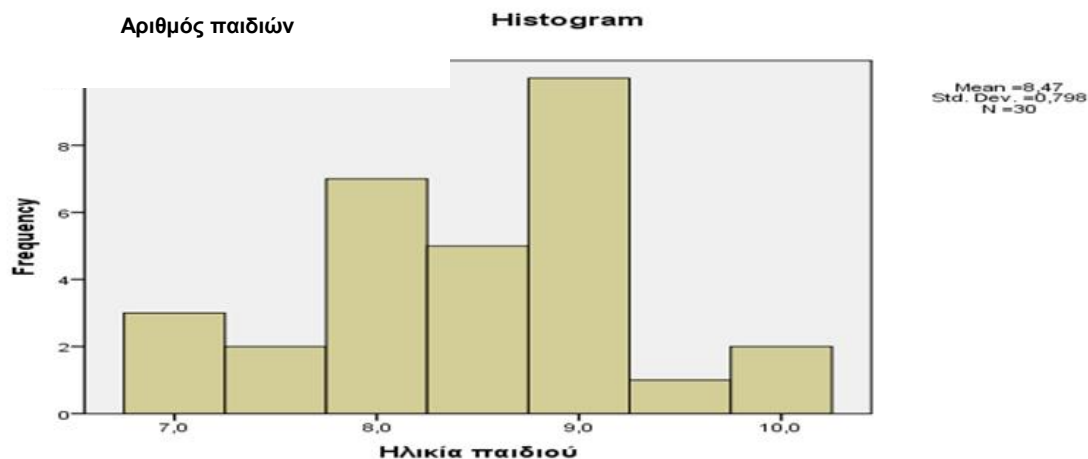
Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ένα Shapiro-Wilk test για να ελεγχθεί η κανονικότητα της κατανομής του δείγματος. Έπειτα έγιναν οι πίνακες συχνότητας για τις απαντήσεις των γονέων και πίνακες συχνότητας για τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σε κάθε ερώτηση του αντίστοιχου ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε. Τέλος με το χ^2 test μελετήθηκε ο δείκτης συμφωνίας μεταξύ των κοινών ερωτήσεων που είχαν τεθεί στους νηπιαγωγούς και τους γονείς.

Ε. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 30 γονείς από δύο πόλεις (Λέσβο και Χανιά) και 30 νηπιαγωγοί. Προτιμήθηκαν γονείς παιδιών που ήδη είχαν παρουσιάσει μαθησιακές δυσκολίες.

Από την ανάλυση και την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Ο μέσος όρος της ηλικίας των παιδιών που συμπλήρωσαν οι γονείς στα ερωτηματολόγια ήταν 8,467 (SD= 0,1457). Για να ελεγχτεί η ερευνητική υπόθεση H0 : «Το τυχαίο δείγμα προέρχεται από κανονική κατανομή» έγινε Shapiro-Wilk test για μικρά δείγματα (κάτω των 50 ατόμων). Βρέθηκε ότι παρουσιάζει κανονική κατανομή αποδεχόμενοι την μηδενική υπόθεση έναντι της εναλλακτικής H1: «Το τυχαίο δείγμα προέρχεται από μια μη κανονική κατανομή».

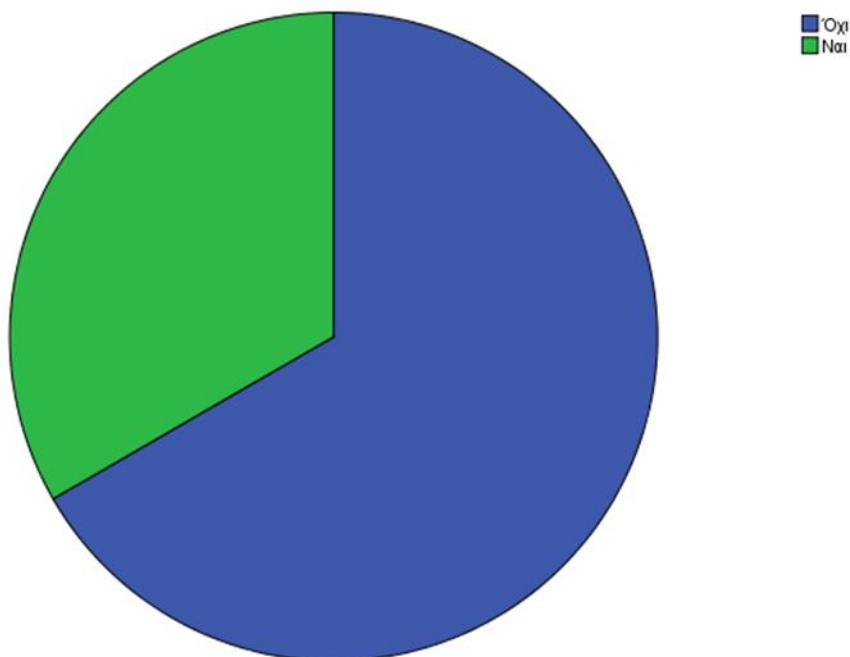


Τα ποσοστά των απαντήσεων των γονέων στο ερωτηματολόγιο που τους χορηγήθηκε είχαν ως εξής:

1. Γνωρίζετε για την ύπαρξη ατόμου στην οικογένεια με ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών - δυσλεξίας;

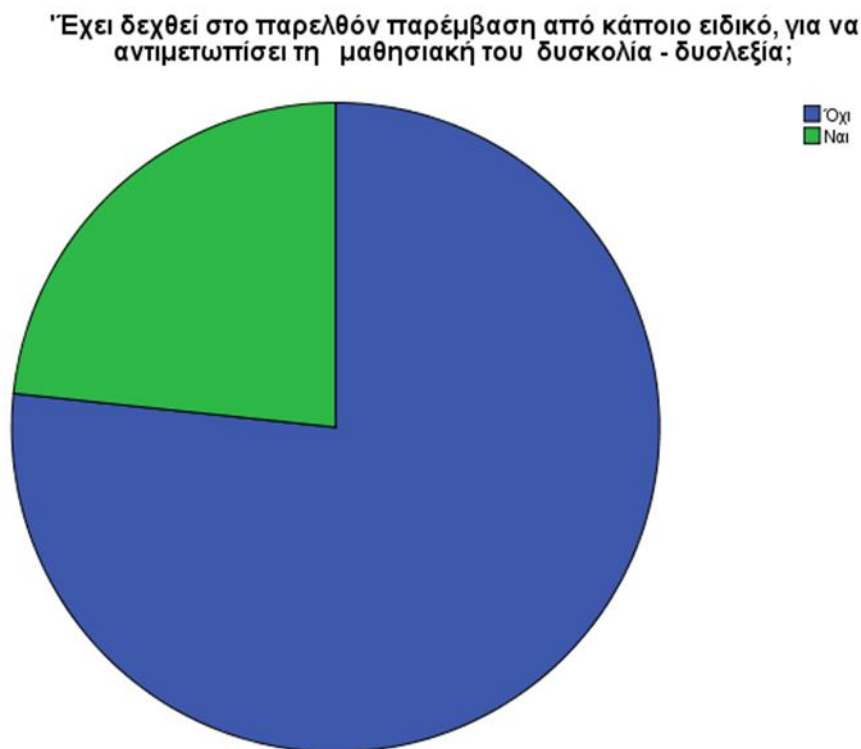
Το 66.7% των γονέων δεν γνωρίζει για την ύπαρξη ατόμου στην οικογένεια με ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών – δυσλεξίας.

Γνωρίζετε για την ύπαρξη ατόμου στην οικογένεια με ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών - δυσλεξίας;



2. Έχει δεχθεί στο παρελθόν παρέμβαση από κάποιο ειδικό, για να αντιμετωπίσει τη μαθησιακή του δυσκολία - δυσλεξία;

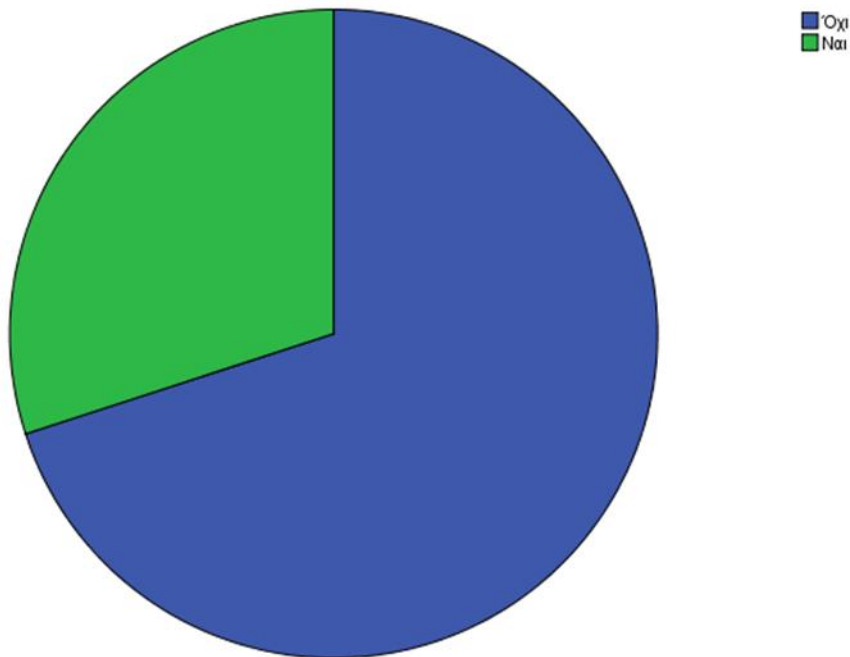
Το 76.7% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί δεν έχει δεχθεί στο παρελθόν παρέμβαση από κάποιο ειδικό, για να αντιμετωπίσει τη μαθησιακή του δυσκολία – δυσλεξία.



3. Έχει εκφράσει το παιδί σας ανησυχία, στο παρελθόν , ότι συναντά κάποια δυσκολία σε σχέση με τα άλλα παιδιά;

Το 70.0% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν έχει εκφράσει ανησυχία, στο παρελθόν , ότι συναντά κάποια δυσκολία σε σχέση με τα άλλα παιδιά.

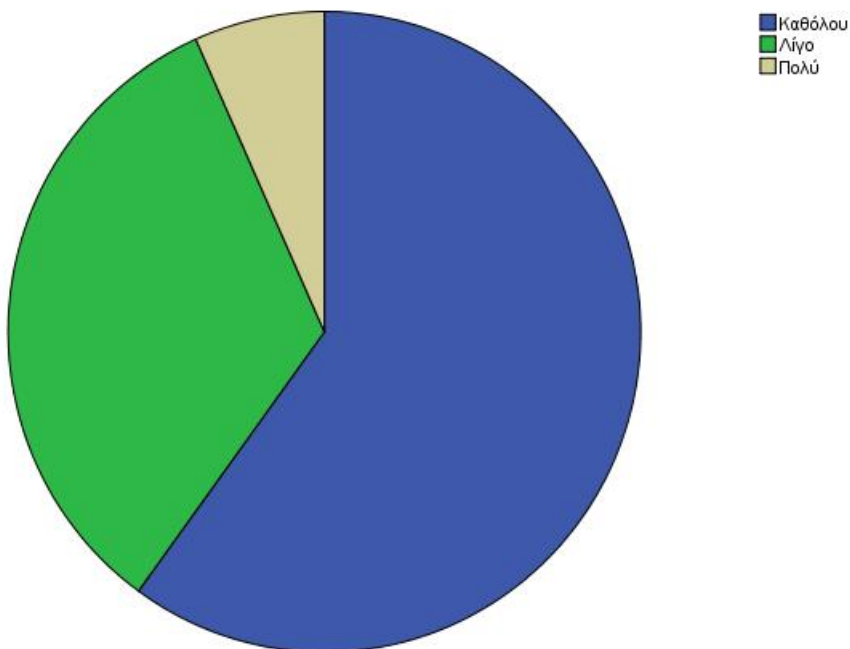
Έχει εκφράσει το παιδί σας ανησυχία, στο παρελθόν , ότι συναντά κάποια δυσκολία σε σχέση με τα άλλα παιδιά;



4. Δυσκολευόταν σε δραστηριότητες που απαιτούσαν λεπτές κινήσεις, όπως το κόψιμο με ψαλίδι, ή η ζωγραφική;

Το 60.0% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν δυσκολευόταν καθόλου σε δραστηριότητες που απαιτούσαν λεπτές κινήσεις, όπως το κόψιμο με ψαλίδι, ή η ζωγραφική. Το 33.3% δηλώνει ότι δυσκολευόταν λίγο και το 6.7% ότι δηλώνει ότι δυσκολευόταν πολύ.

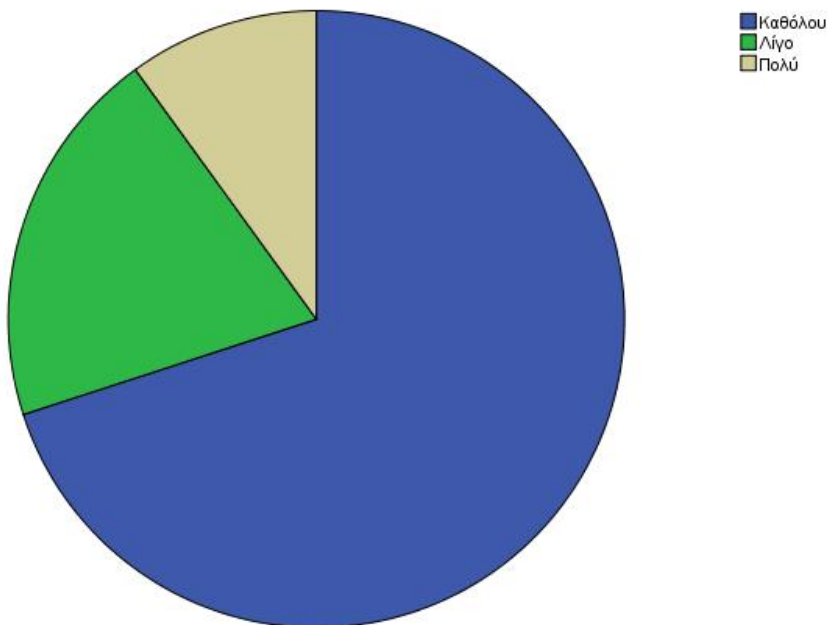
Δυσκολευόταν σε δραστηριότητες που απαιτούσαν λεπτές κινήσεις, όπως το κόψιμο με ψαλίδι, ή η ζωγραφική;



5. Παρουσίαζε δυσκολία στο συντονισμό ματιού- χεριού;(π.χ. δυσκολευόταν να κουμπώσει τα ρούχα του;

Το 70.0% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν παρουσίαζε καθόλου δυσκολία στο συντονισμό ματιού- χεριού;. Το 20% δηλώνει ότι δυσκολευόταν λίγο και το 10% ότι δηλώνει ότι δυσκολευόταν πολύ.

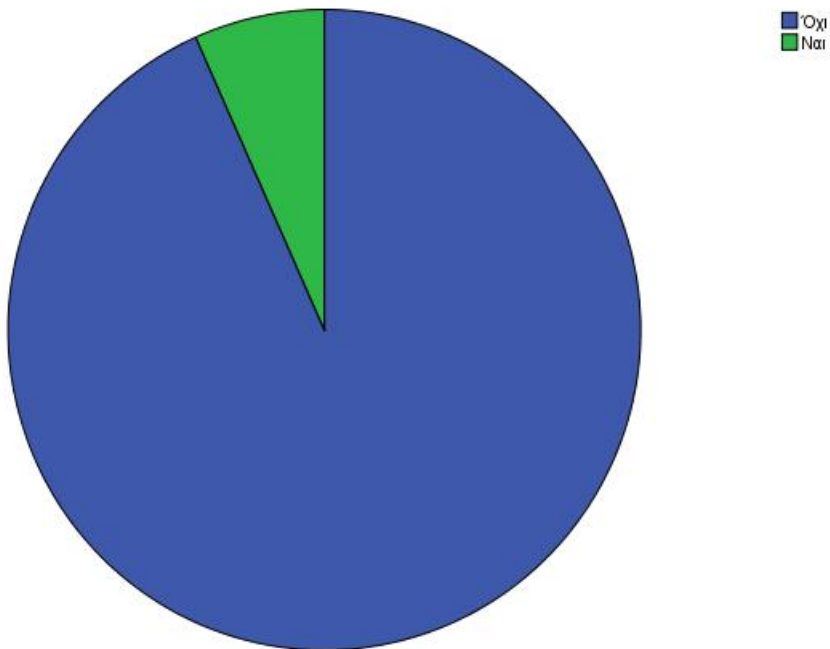
Παρουσίαζε δυσκολία στο συντονισμό ματιού- χεριού;(π. χ. δυσκολευόταν να κουμπώσει τα ρούχα του;



6. Είχε δυσκολία σε γενικές κινητικές δραστηριότητες, όπως το τρέξιμο ή ισορροπία;

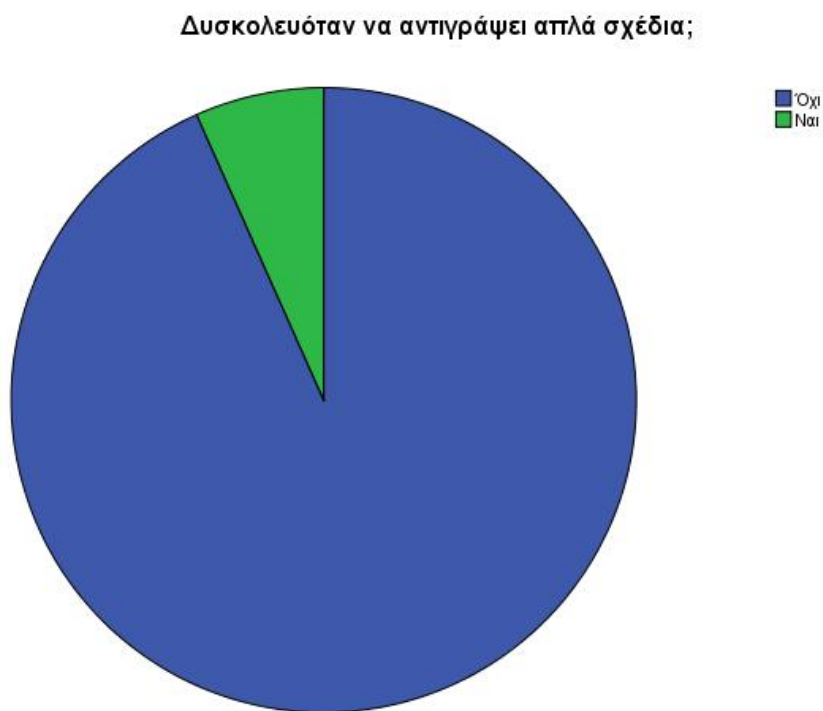
Το 93.3% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν είχε δυσκολία σε γενικές κινητικές δραστηριότητες, όπως το τρέξιμο ή ισορροπία.

Είχε δυσκολία σε γενικές κινητικές δραστηριότητες, όπως το τρέξιμο ή ισορροπία;



7. Δυσκολευόταν να αντιγράψει απλά σχέδια;

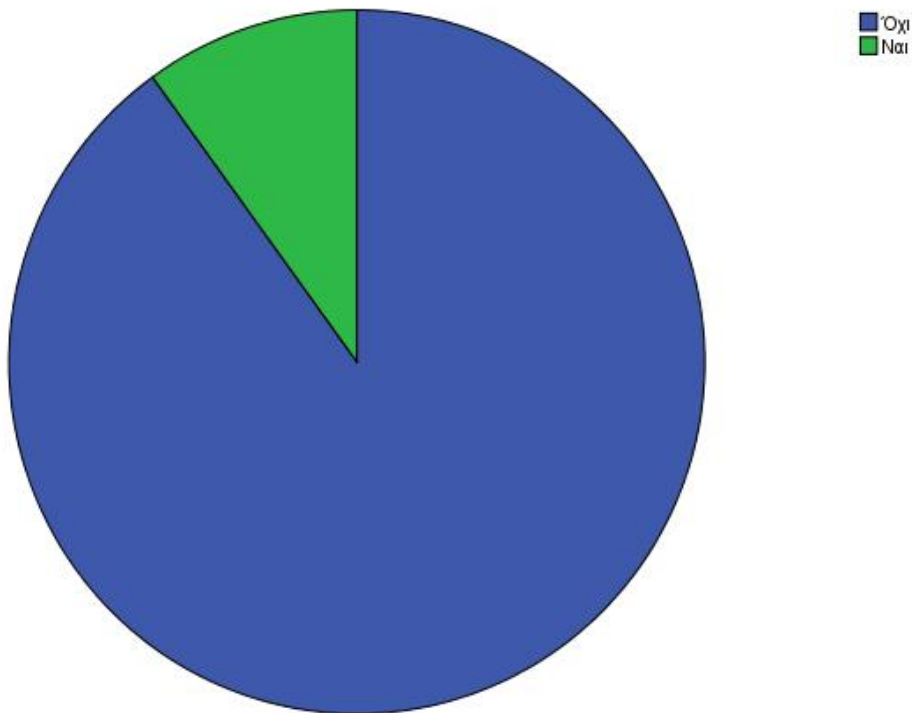
Το 93.3% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν δυσκολευόταν να αντιγράψει απλά σχέδια.



8. Είχατε παρατηρήσει το παιδί σας να αντιμετωπίζει προβλήματα μνήμης. Να μην μπορεί να θυμηθεί πράγματα που συνέβησαν την προηγούμενη μέρα, ή το πρωί στο σχολείο;

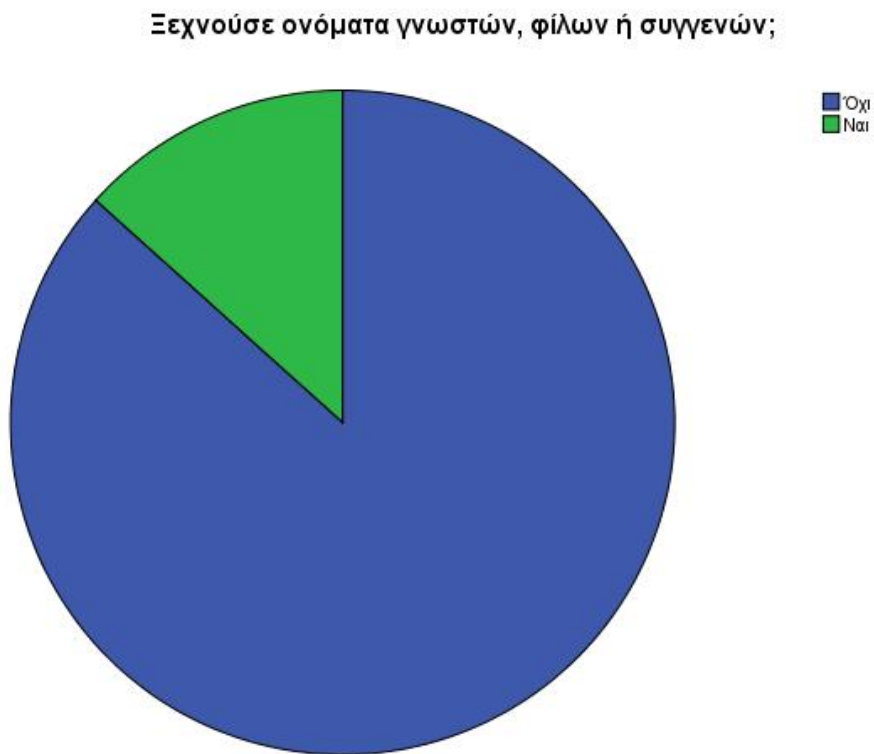
Το 90% των γονέων δηλώνει ότι δεν είχε παρατηρήσει το παιδί τους να αντιμετωπίζει προβλήματα μνήμης. Να μην μπορεί να θυμηθεί πράγματα που συνέβησαν την προηγούμενη μέρα, ή το πρωί στο σχολείο.

Είχατε παρατηρήσει το παιδί σας να αντιμετωπίζει προβλήματα μνήμης. Να μην μπορεί να θυμηθεί πράγματα που συνέβησαν την προηγούμενη μέρα, ή το πρωί στο σχολείο;



9. Ξεχνούσε ονόματα γνωστών, φίλων ή συγγενών;

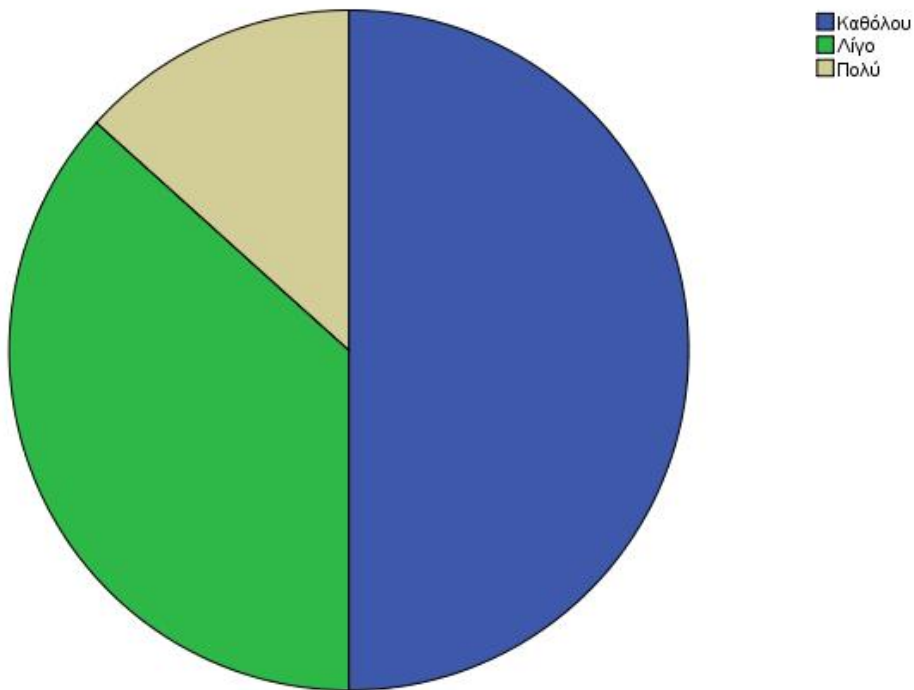
Το 86.7% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν ξεχνούσε ονόματα γνωστών, φίλων ή συγγενών.



10. Στην προσπάθειά του να αφηγηθεί μια ιστορία ή ένα συμβάν ξεχνούσε πολλά στοιχεία ή δεν θυμόταν το τέλος;

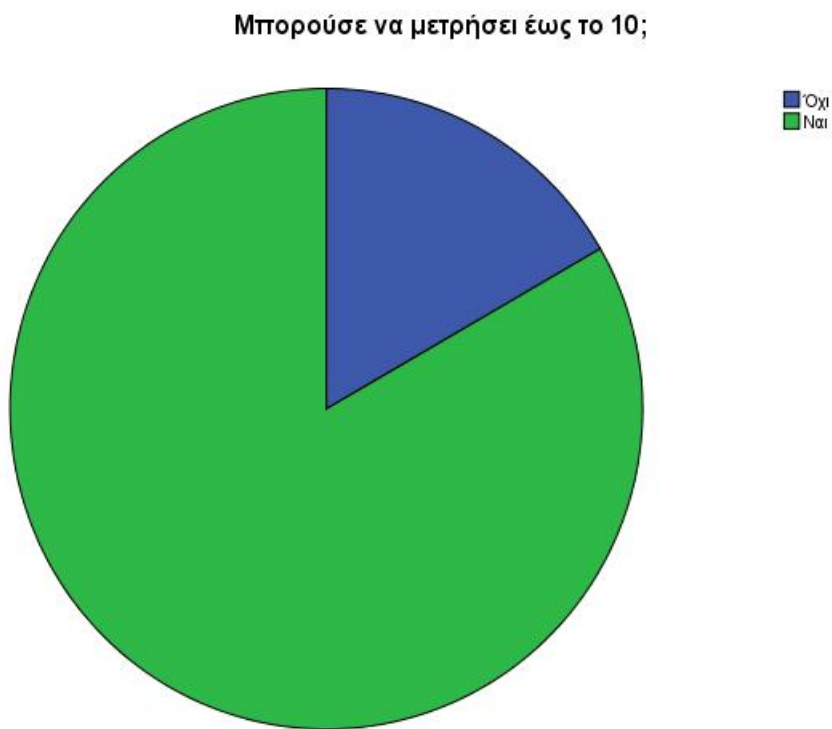
Το 50% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους στην προσπάθειά του να αφηγηθεί μια ιστορία ή ένα συμβάν δεν ξεχνούσε καθόλου στοιχεία. Το 36.7% απάντησε λίγο και το 13.3% απάντησε πολύ.

Στην προσπάθειά του να αφηγηθεί μια ιστορία ή ένα συμβάν ξεχνούσε πολλά στοιχεία ή δεν θυμόταν το τέλος;



11. Μπορούσε να μετρήσει έως το 10;

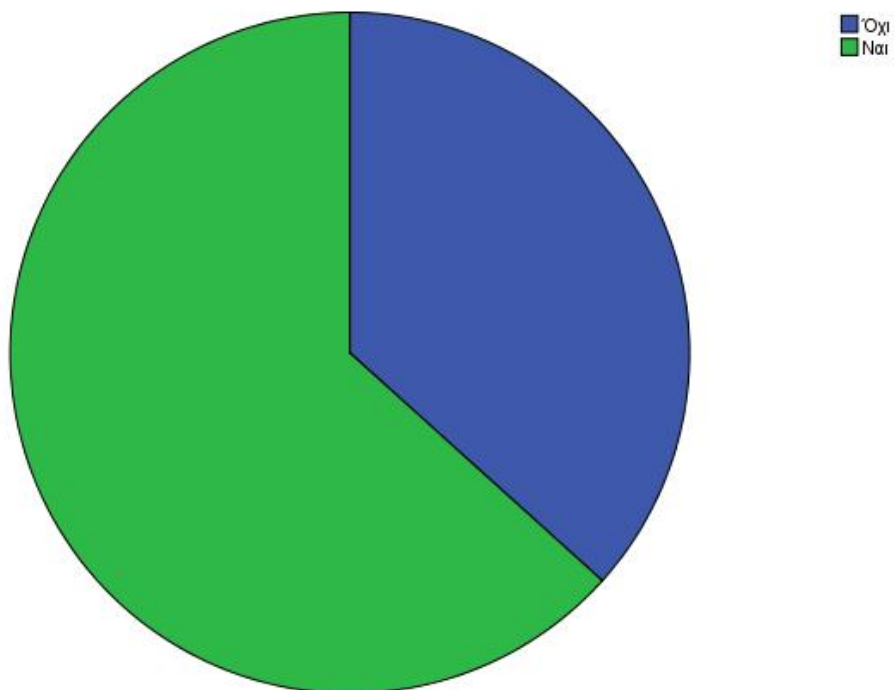
Το 16.7% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν μπορούσε να μετρήσει έως το 10.



12. Μπορούσε να πει τις μέρες τις εβδομάδας;

Το 36.7% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν μπορούσε να πει τις μέρες τις εβδομάδας.

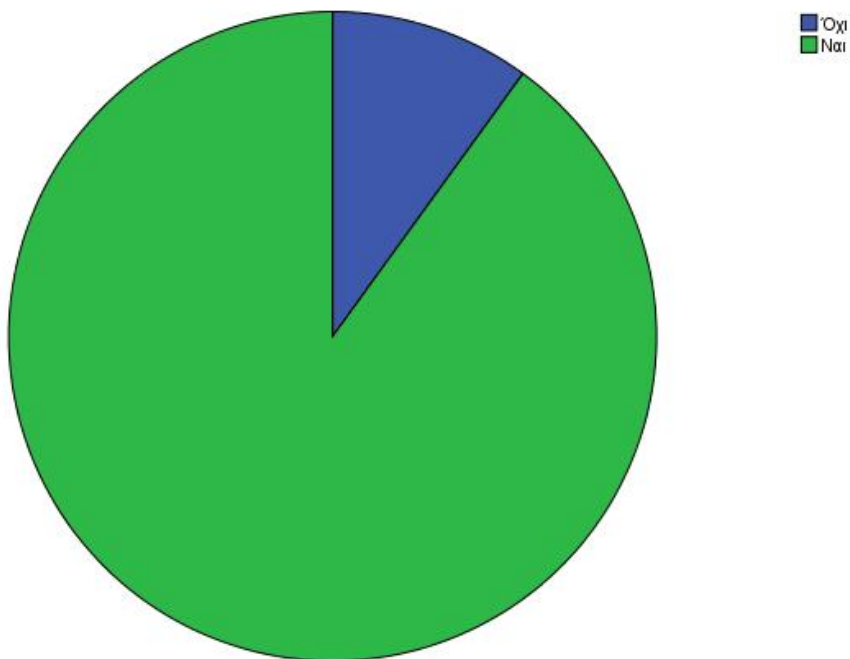
Μπορούσε να πει τις μέρες τις εβδομάδας;



13. Κατανοούσε προφορικές εντολές ή οδηγίες με απλό περιεχόμενο;

Το 10% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν κατανοούσε προφορικές εντολές ή οδηγίες με απλό περιεχόμενο.

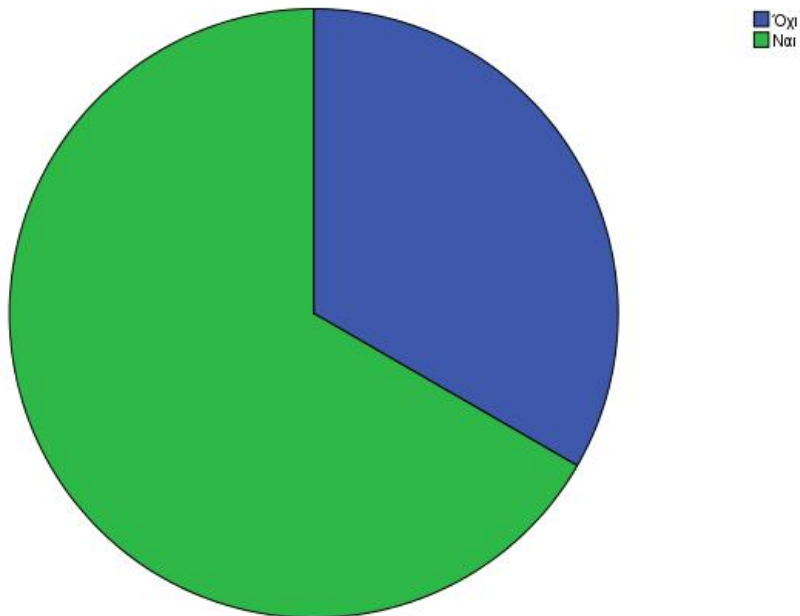
Κατανοούσε προφορικές εντολές ή οδηγίες με απλό περιεχόμενο;



14. Στο λόγο του, αντικαθιστούσε λέξεις, με άλλες παρόμοιας σημασίας;

Το 33.3% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους στο λόγο του, δεν αντικαθιστούσε λέξεις, με άλλες παρόμοιας σημασίας.

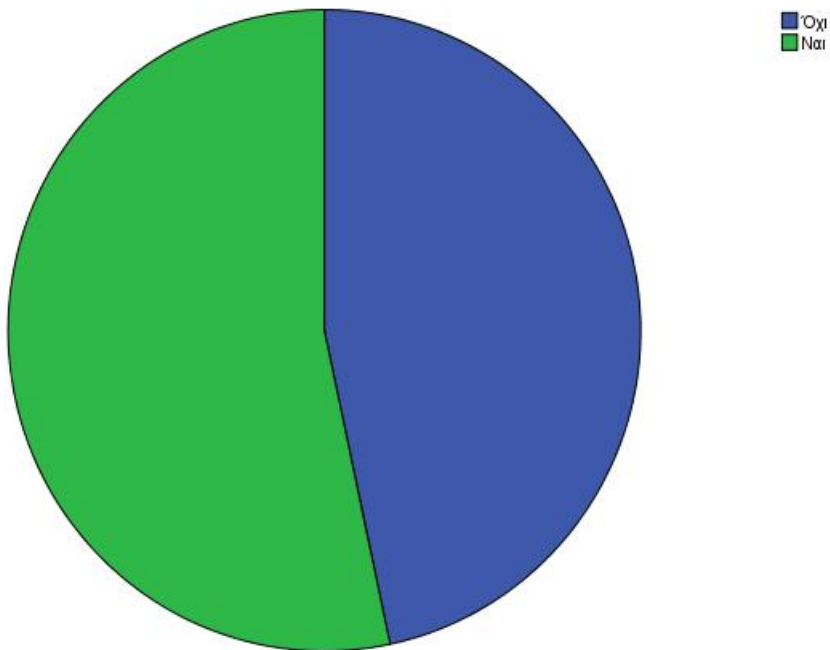
Στο λόγο του, αντικαθιστούσε λέξεις, με άλλες παρόμοιας σημασίας;



15. Δυσκολευόταν να βρει τις κατάλληλες λέξεις, για να εκφραστεί;

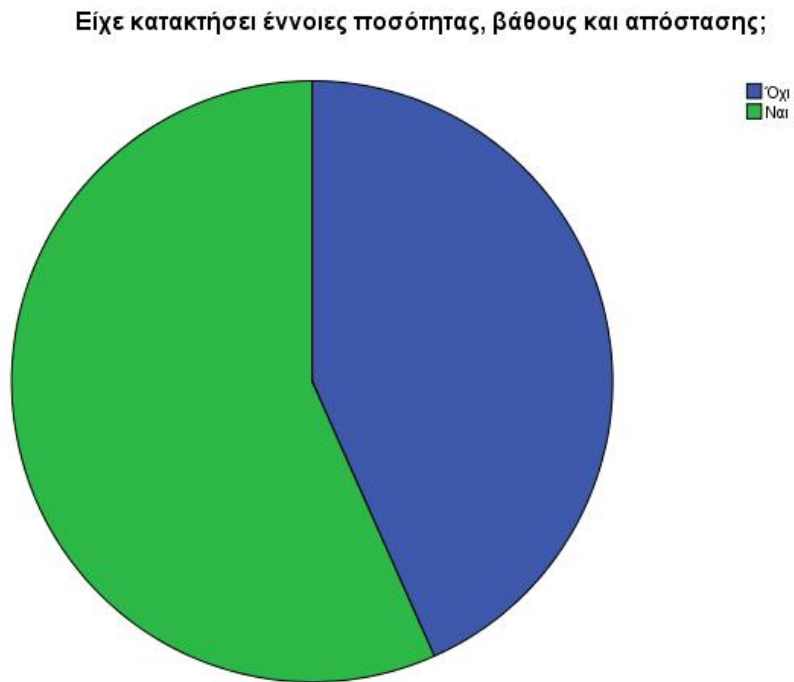
Το 46.7% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν δυσκολευόταν να βρει τις κατάλληλες λέξεις, για να εκφραστεί.

Δυσκολευόταν να βρει τις κατάλληλες λέξεις, για να εκφραστεί;



16. Είχε κατακτήσει έννοιες ποσότητας, βάθους και απόστασης;

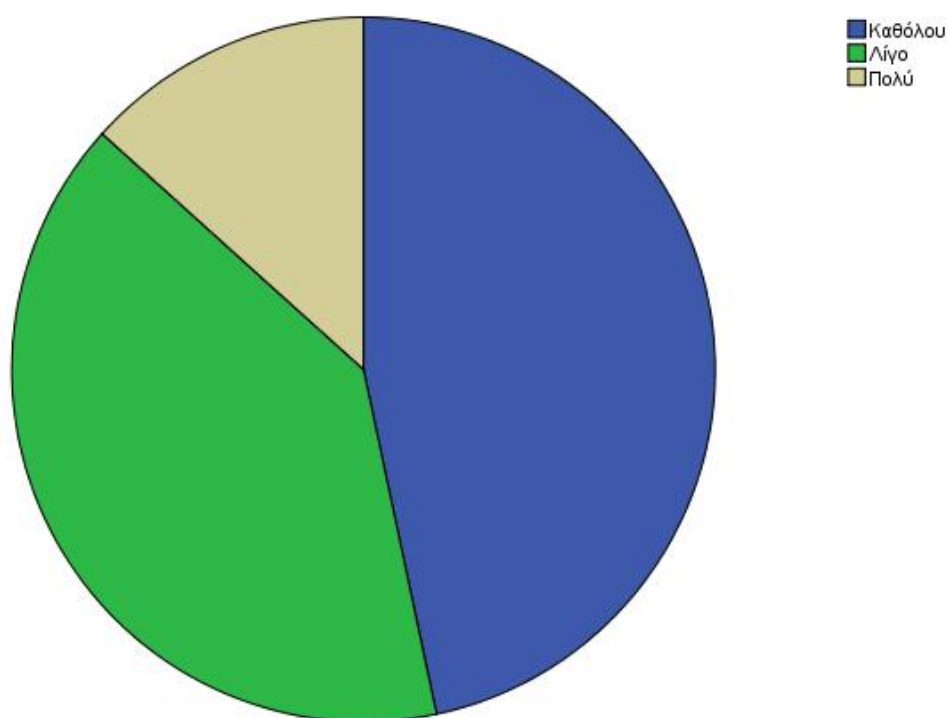
Το 43.3% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν είχε κατακτήσει έννοιες ποσότητας, βάθους και απόστασης.



17. Μπέρδευε απλές λέξεις που δείχνουν κατευθύνσεις/ προσανατολισμό (π.χ αριστερά - δεξιά, πάνω - κάτω);

Το 46.7% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν μπέρδευε καθόλου απλές λέξεις που δείχνουν κατευθύνσεις/ προσανατολισμό (π.χ. αριστερά - δεξιά, πάνω - κάτω). Το 40% δηλώνει ότι τις μπέρδευε λίγο και το 13.3% ότι δηλώνει ότι τις μπέρδευε πολύ.

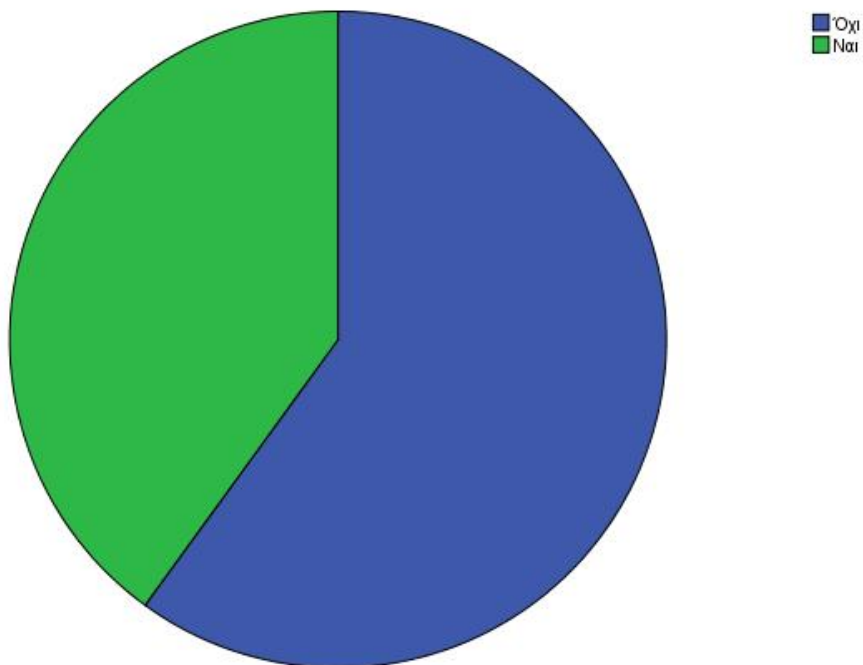
Μπέρδευε απλές λέξεις που δείχνουν κατευθύνσεις/ προσανατολισμό (π.χ αριστερά - δεξιά, πάνω - κάτω);



18. Υπήρξε καθυστέρηση στο σχηματισμό των πρώτων απλών λέξεων του παιδιού;

Το 46.7% των γονέων δηλώνει ότι δεν υπήρξε καθυστέρηση στο σχηματισμό των πρώτων απλών λέξεων του παιδιού τους.

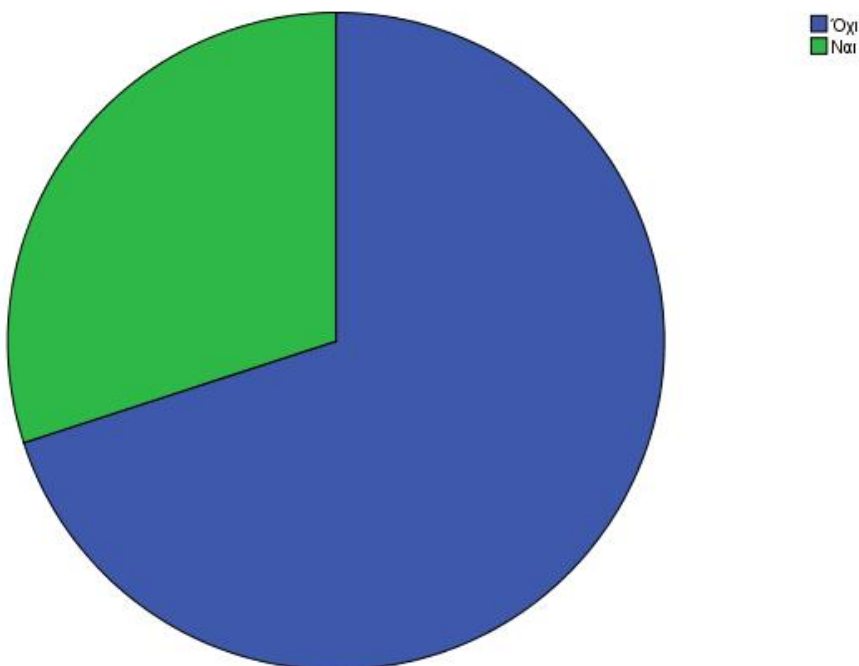
Υπήρξε καθυστέρηση στο σχηματισμό των πρώτων απλών λέξεων του παιδιού;



19. Σε ηλικία τεσσάρων ετών και άνω δυσκολευόταν να παράγει σωστά φωνήματα που άλλα παιδιά της ηλικίας του χρησιμοποιούσαν ήδη με ευκολία;

Το 70% των γονέων δηλώνει ότι σε ηλικία τεσσάρων ετών και άνω το παιδί δεν δυσκολευόταν να παράγει σωστά φωνήματα που άλλα παιδιά της ηλικίας του χρησιμοποιούσαν ήδη με ευκολία.

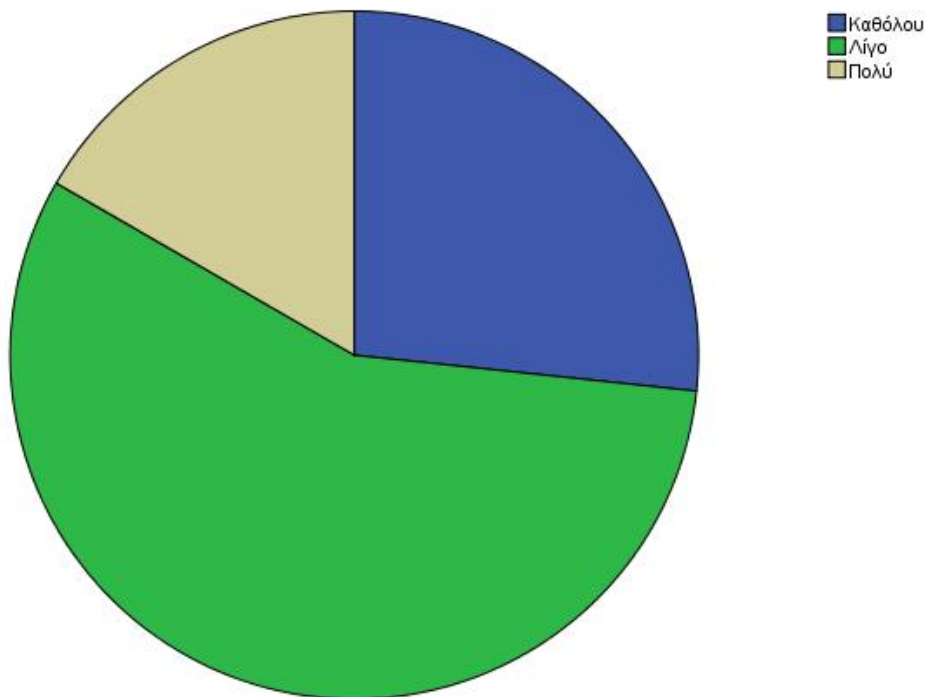
Σε ηλικία τεσσάρων ετών και άνω δυσκολευόταν να παράγει σωστά φωνήματα που άλλα παιδιά της ηλικίας του χρησιμοποιούσαν ήδη με ευκολία;



20. Δυσκολευόταν στην επανάληψη και την προφορά πολυσύλλαβων λέξεων;

Το 26.7% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν δυσκολευόταν καθόλου στην επανάληψη και την προφορά πολυσύλλαβων λέξεων. Το 56.7% δηλώνει ότι δυσκολευόταν λίγο και το 16.7% ότι δηλώνει ότι δυσκολευόταν πολύ.

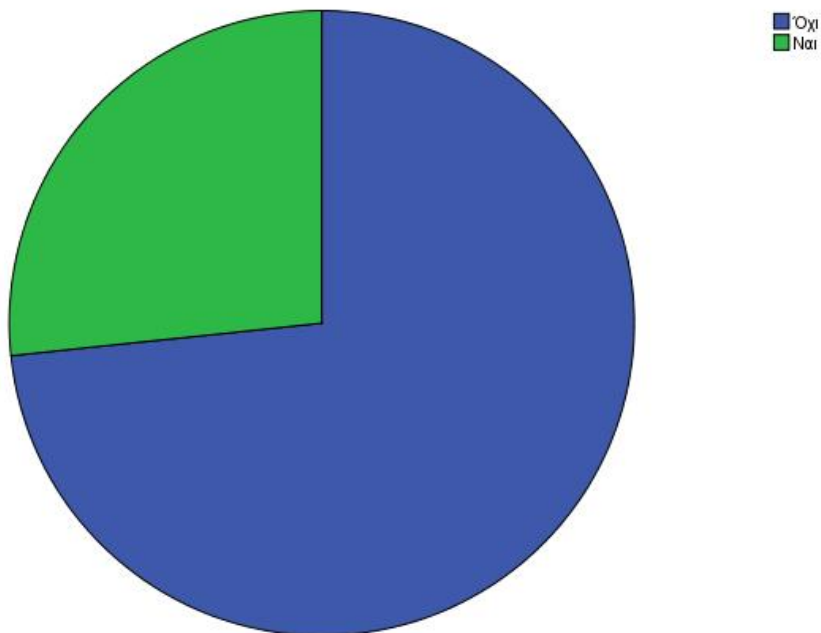
Δυσκολευόταν στην επανάληψη και την προφορά πολυσύλλαβων λέξεων;



21. Χρησιμοποιούσε «ανώριμη» (μωρουδίστικη) ομιλία, ενώ είχε ήδη περάσει το στάδιο αυτό;

Το 73.3% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν χρησιμοποιούσε «ανώριμη» (μωρουδίστικη) ομιλία, όταν είχε ήδη περάσει το στάδιο αυτό.

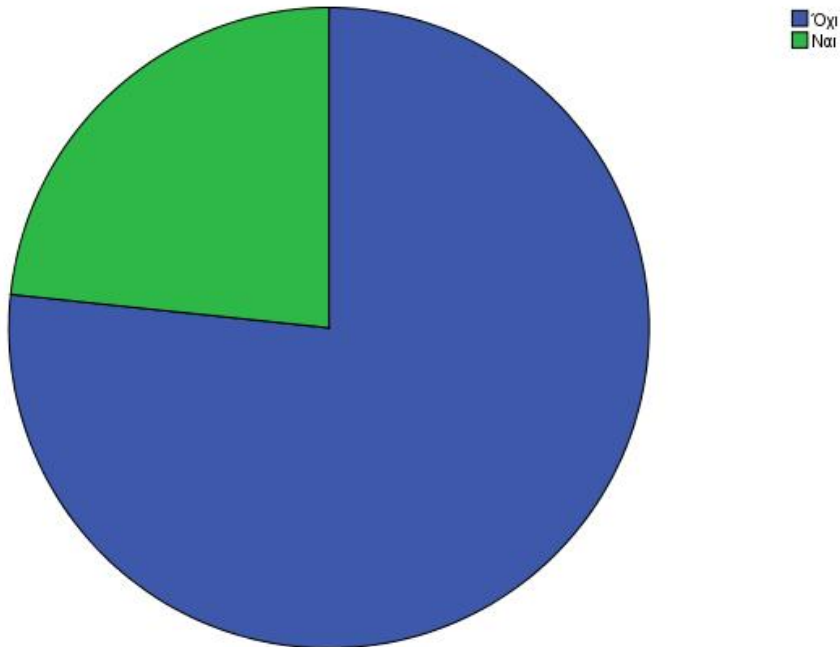
Χρησιμοποιούσε «ανώριμη» (μωρουδίστικη) ομιλία, ενώ είχε ήδη περάσει το στάδιο αυτό;



22. Είχατε παρατηρήσει κάποιο έλλειμμα ακοής, γεγονός που να το δυσκολεύει να αντιληφθεί μικρές διαφορές στην προφορά των γραμμάτων; (μπ-π, γ-χ)

Το 76.7% των γονέων δεν είχαν παρατηρήσει κάποιο έλλειμμα ακοής στο παιδί τους, γεγονός που να το δυσκολεύει να αντιληφθεί μικρές διαφορές στην προφορά των γραμμάτων. (μπ-π, γ-χ)

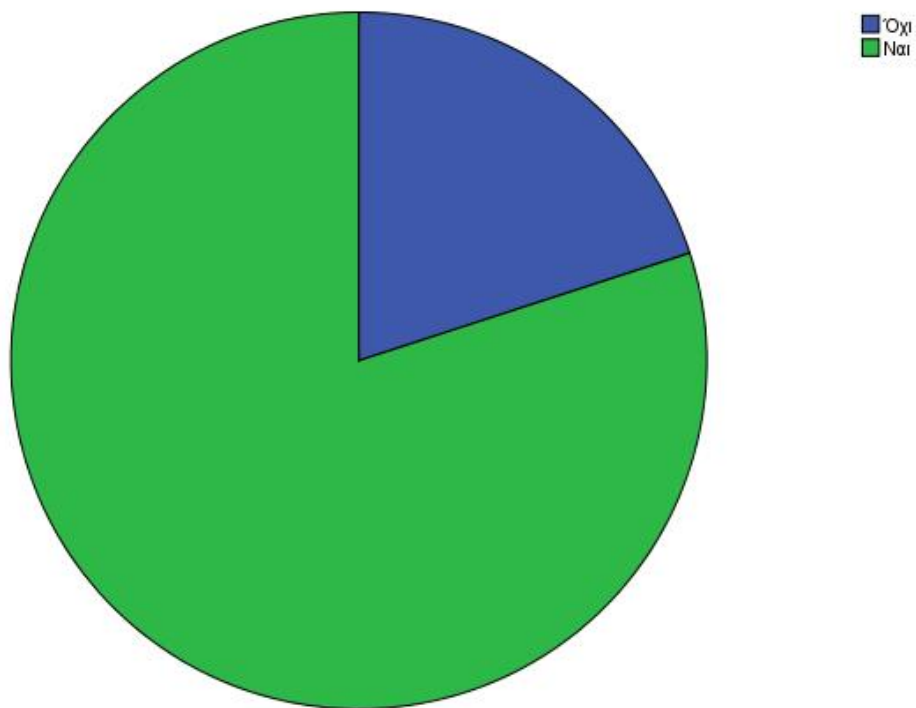
Είχατε παρατηρήσει κάποιο έλλειμμα ακοής, γεγονός που να το δυσκολεύει να αντιληφθεί μικρές διαφορές στην προφορά των γραμμάτων; (μπ-π, γ-χ)



23. Κατάφερε να αναγνωρίσει μικρές διαφορές ανάμεσα σε σχήματα ή εικόνες;

Το 20% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν κατάφερε να αναγνωρίσει μικρές διαφορές ανάμεσα σε σχήματα ή εικόνες.

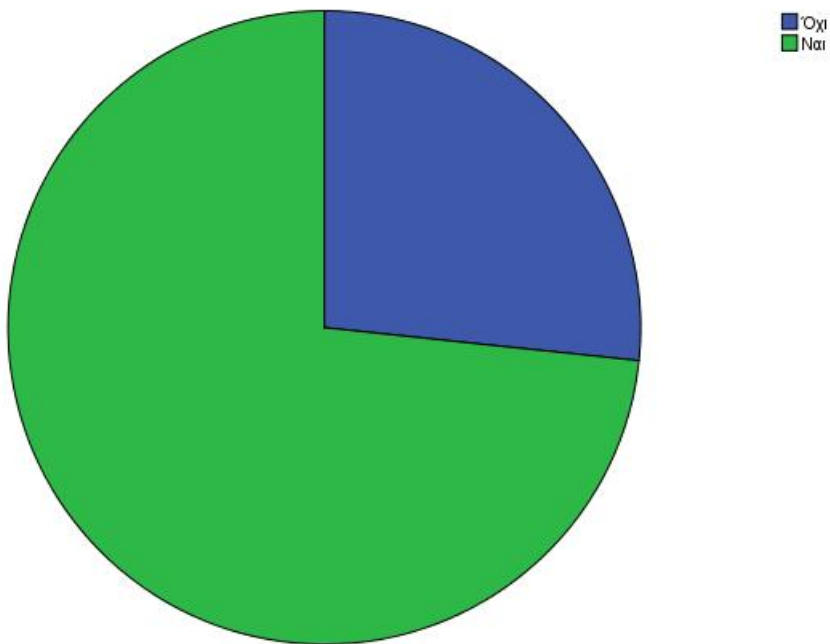
Κατάφερε να αναγνωρίσει μικρές διαφορές ανάμεσα σε σχήματα ή εικόνες;



24. Μπορούσε να εντοπίσει τις ομοιότητες λέξεων που έμοιαζαν ακουστικά μεταξύ τους (π.χ. μέρα - βέρα);

Το 26.7% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν μπορούσε να εντοπίσει τις ομοιότητες λέξεων που έμοιαζαν ακουστικά μεταξύ τους (π.χ. μέρα - βέρα).

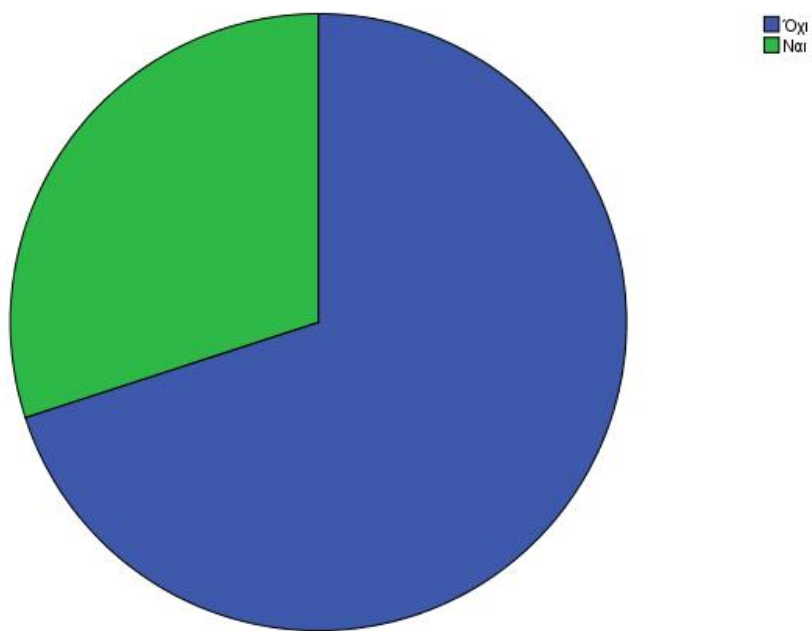
Μπορούσε να εντοπίσει τις ομοιότητες λέξεων που έμοιαζαν ακουστικά μεταξύ τους (π.χ μέρα - βέρα);



25. Δυσκολευόταν να επαναλαμβάνει τραγούδια με ομοιοκαταληξία;

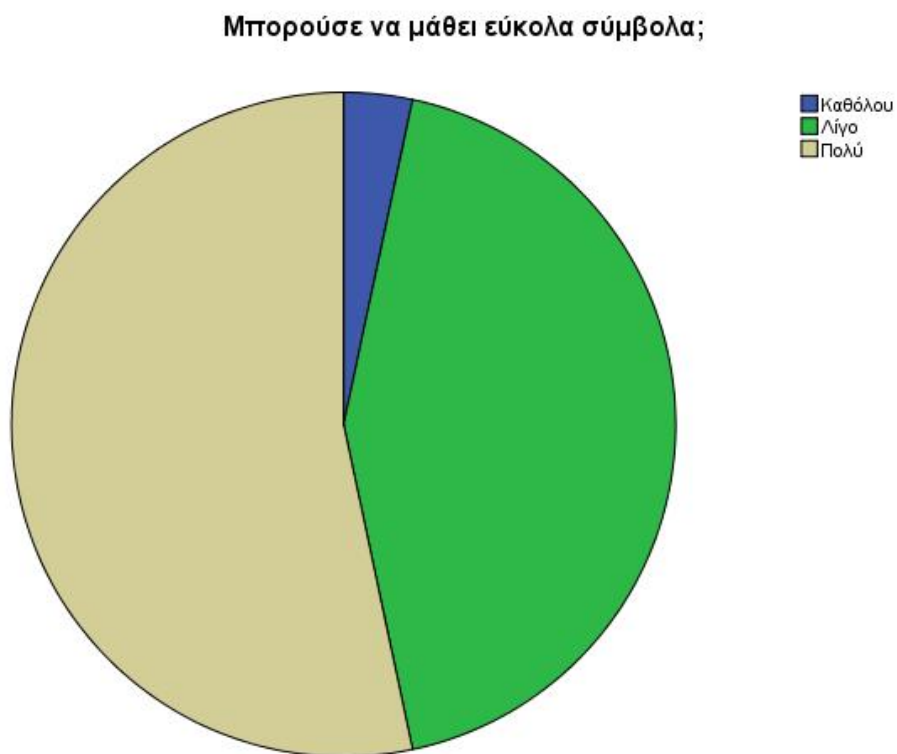
Το 70% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν δυσκολευόταν να επαναλαμβάνει τραγούδια με ομοιοκαταληξία.

Δυσκολευόταν να επαναλαμβάνει τραγούδια με ομοιοκαταληξία;



26. Μπορούσε να μάθει εύκολα σύμβολα;

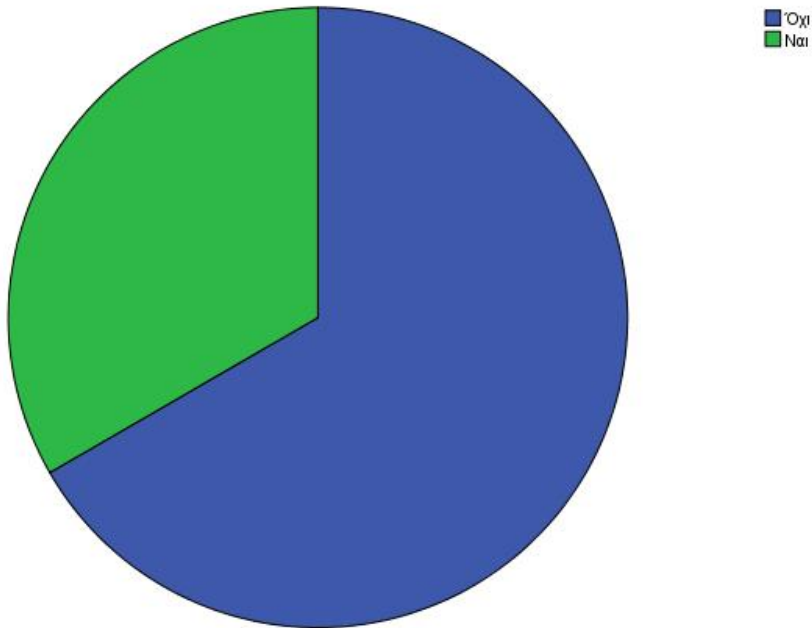
Το 3.3% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν μπορούσε να μάθει εύκολα σύμβολα.



27. Είχε εκφράσει ανησυχίες, ότι κάτι συμβαίνει κι αυτό φταίει που δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια δραστηριότητα;

Το 66.7% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν είχε εκφράσει ανησυχίες, ότι κάτι συμβαίνει κι αυτό φταίει που δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια δραστηριότητα.

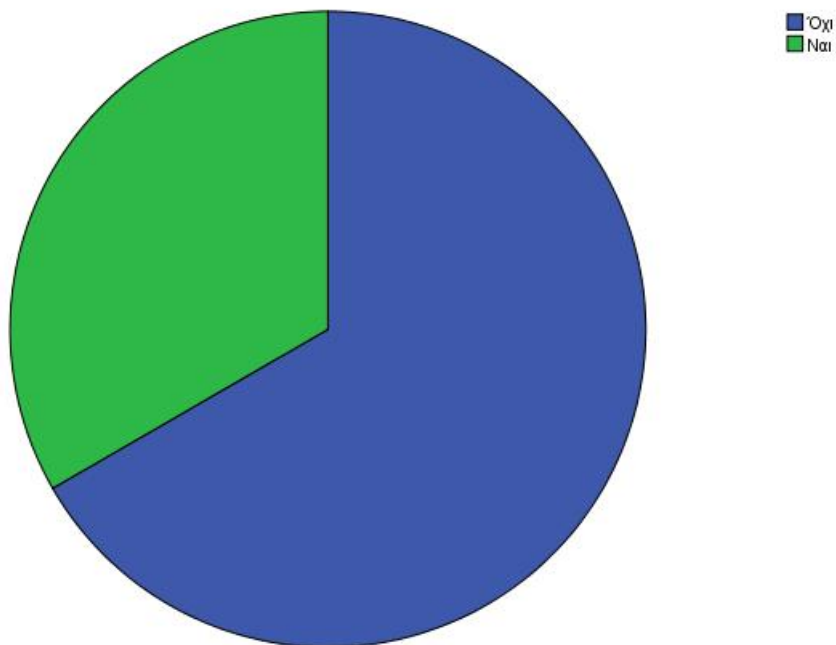
Είχε εκφράσει ανησυχίες, ότι κάτι συμβαίνει κι αυτό φταίει που δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια δραστηριότητα;



28. Απέφευγε συστηματικά να συμμετέχει σε δραστηριότητες και να παίρνει πρωτοβουλίες;

Το 66.7% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν απέφευγε συστηματικά να συμμετέχει σε δραστηριότητες και να παίρνει πρωτοβουλίες.

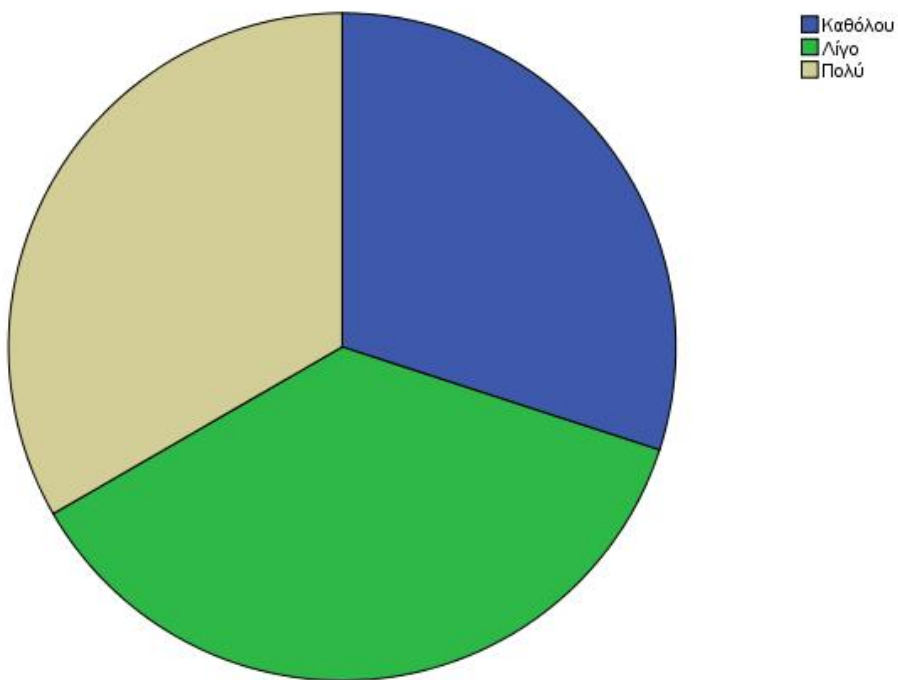
Απέφευγε συστηματικά να συμμετέχει σε δραστηριότητες και να παίρνει πρωτοβουλίες;



29. Αποσπότην εύκολα η προσοχή και δυσκολευόταν να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα;

Το 30% των γονέων δηλώνει ότι δεν αποσπότην καθόλου εύκολα η προσοχή του παιδιού ούτε δυσκολευόταν να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα. Το 36.7% δηλώνει λίγο και το 33.3% πολύ.

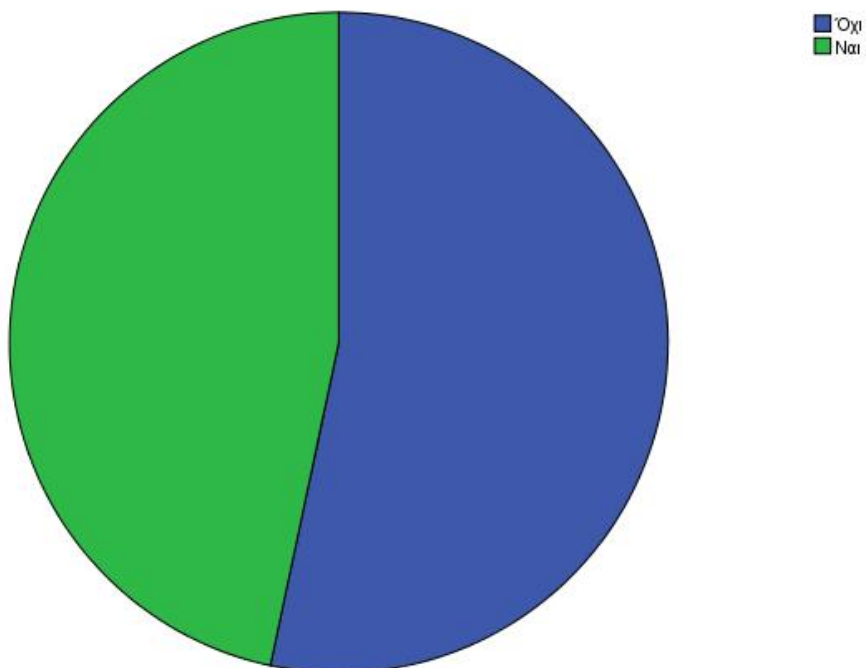
Αποσπότην εύκολα η προσοχή και δυσκολευόταν να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα;



30. Παρουσίαζε παρορμητική συμπεριφορά (ήταν παρορμητικός σαν χαρακτήρας);

Το 53.3% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν παρουσίαζε παρορμητική συμπεριφορά (ήταν παρορμητικός σαν χαρακτήρας);

Παρουσίαζε παρορμητική συμπεριφορά (ήταν παρορμητικός σαν χαρακτήρας);



31. Μπορούσε να ντυθεί μόνο του;

Το 23.3% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους δεν μπορούσε να ντυθεί μόνο του.

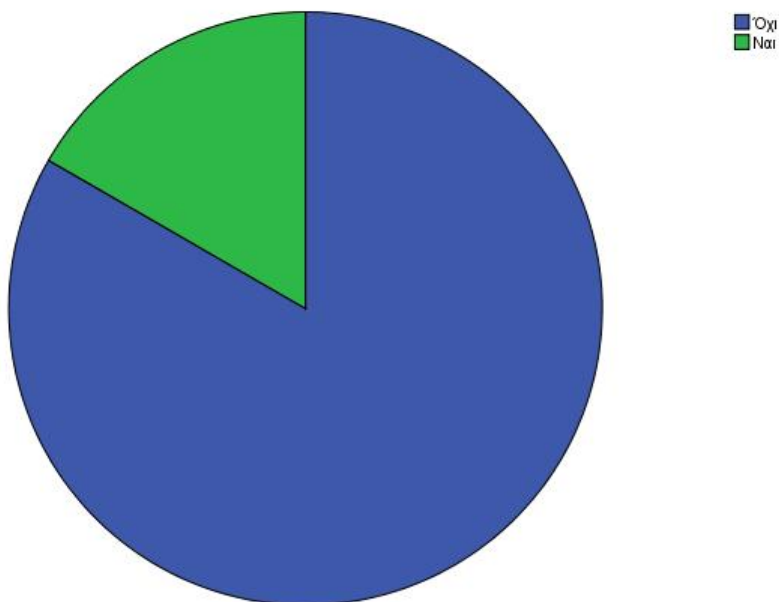


Τα ποσοστά των απαντήσεων των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο που τους χορηγήθηκε είχαν ως εξής:

1. Έχει εκφράσει το παιδί ανησυχία ότι συναντά κάποια δυσκολία σε σχέση με τα άλλα παιδιά;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 83.3% δεν έχει εκφράσει ανησυχία, στο παρελθόν, ότι συναντά κάποια δυσκολία σε σχέση με τα άλλα παιδιά.

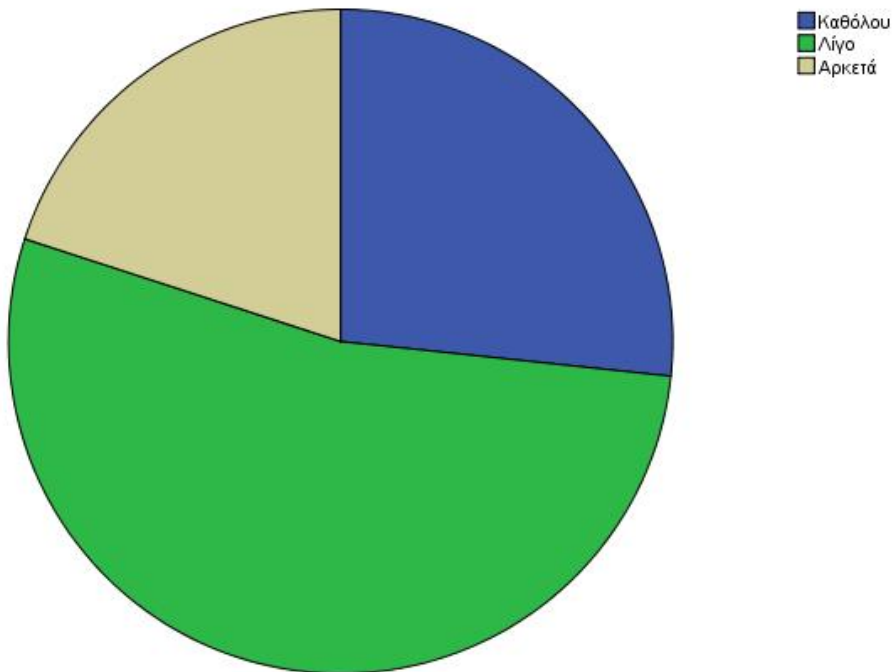
Έχει εκφράσει το παιδί ανησυχία ότι συναντά κάποια δυσκολία σε σχέση με τα άλλα παιδιά;



2. Δυσκολευόταν σε δραστηριότητες που απαιτούσαν λεπτές κινήσεις, όπως το κόψιμο με ψαλίδι;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 26.7% των παιδιών δεν δυσκολευόταν καθόλου σε δραστηριότητες που απαιτούσαν λεπτές κινήσεις, όπως το κόψιμο με ψαλίδι. Το 53.3% λίγο και το 20% πολύ.

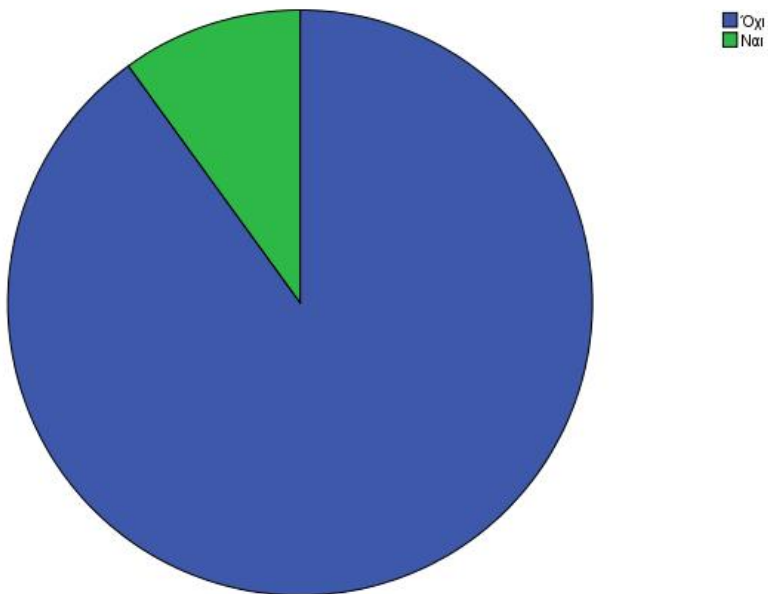
Δυσκολευόταν σε δραστηριότητες που απαιτούσαν λεπτές κινήσεις, όπως το κόψιμο με ψαλίδι;



3. Είχατε παρατηρήσει κάποια δυσκολία σε γενικές κινητικές δραστηριότητες, όπως το τρέξιμο ή ισορροπία;

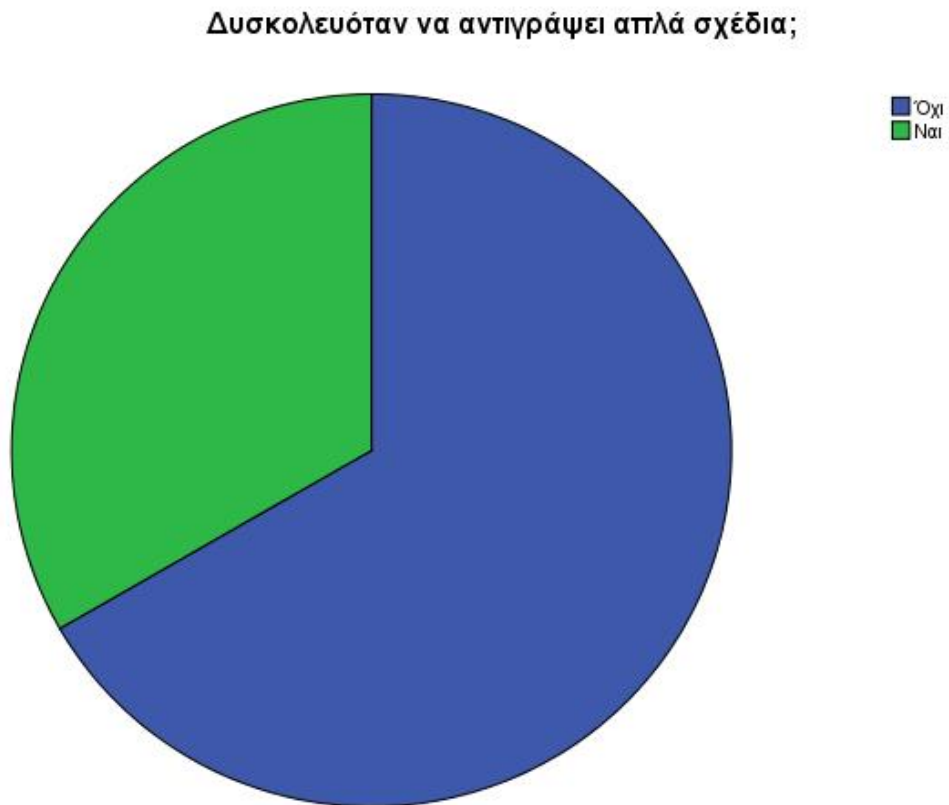
Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 90% των παιδιών δεν είχε κάποια δυσκολία σε γενικές κινητικές δραστηριότητες, όπως το τρέξιμο ή ισορροπία.

Είχατε παρατηρήσει κάποια δυσκολία σε γενικές κινητικές δραστηριότητες, όπως το τρέξιμο ή ισορροπία;



4. Δυσκολευόταν να αντιγράψει απλά σχέδια;

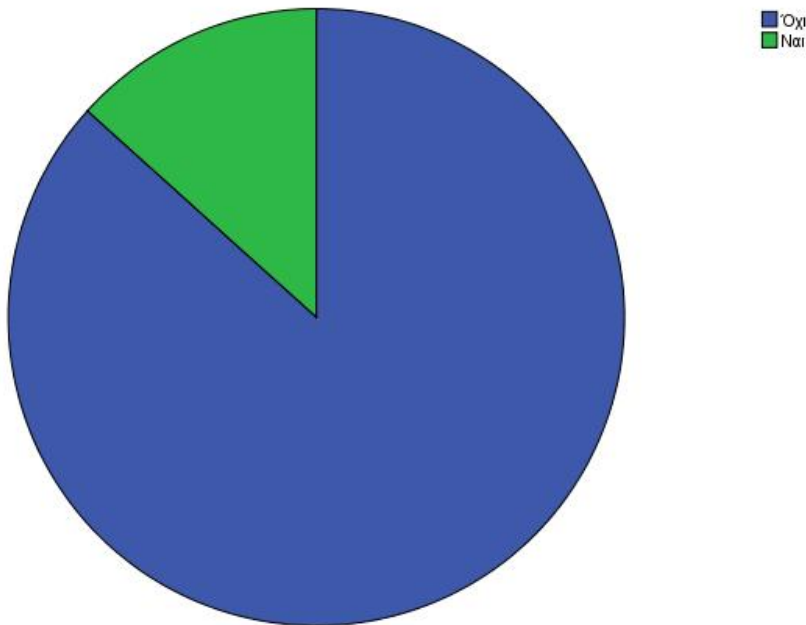
Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 66.7% των παιδιών δεν δυσκολευόταν να αντιγράψει απλά σχέδια.



5. Είχατε παρατηρήσει το παιδί να αντιμετωπίζει προβλήματα μνήμης. Να μην μπορεί να θυμηθεί πράγματα που συνέβησαν την προηγούμενη μέρα, ή το πρωί στο σχολείο ή τα ονόματα των παιδιών;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 86.7% των παιδιών δεν αντιμετωπίζει προβλήματα μνήμης. Να μην μπορεί να θυμηθεί πράγματα που συνέβησαν την προηγούμενη μέρα, ή το πρωί στο σχολείο ή τα ονόματα των παιδιών.

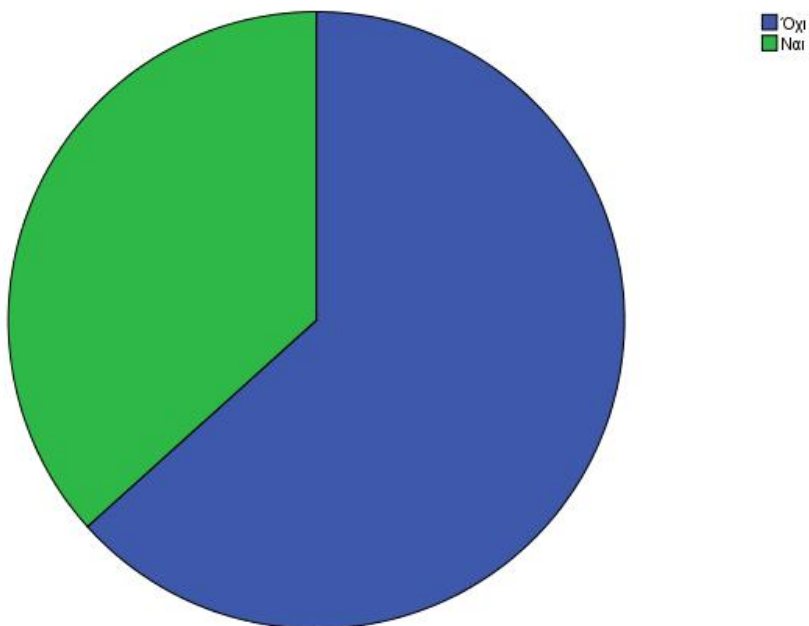
Είχατε παρατηρήσει το παιδί να αντιμετωπίζει προβλήματα μνήμης. Να μην μπορεί να θυμηθεί πράγματα που συνέβησαν την προηγούμενη μέρα, ή το πρωί στο σχολείο ή τα ονόματα των παιδιών;



6. Στην προσπάθειά του να αφηγηθεί μια ιστορία ή ένα συμβάν ξεχνούσε πολλά στοιχεία ή δεν θυμόταν το τέλος;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 63.3% των παιδιών στην προσπάθειά τους να αφηγηθούν μια ιστορία ή ένα συμβάν δεν ξεχνούσαν στοιχεία και θυμόντουσαν το τέλος.

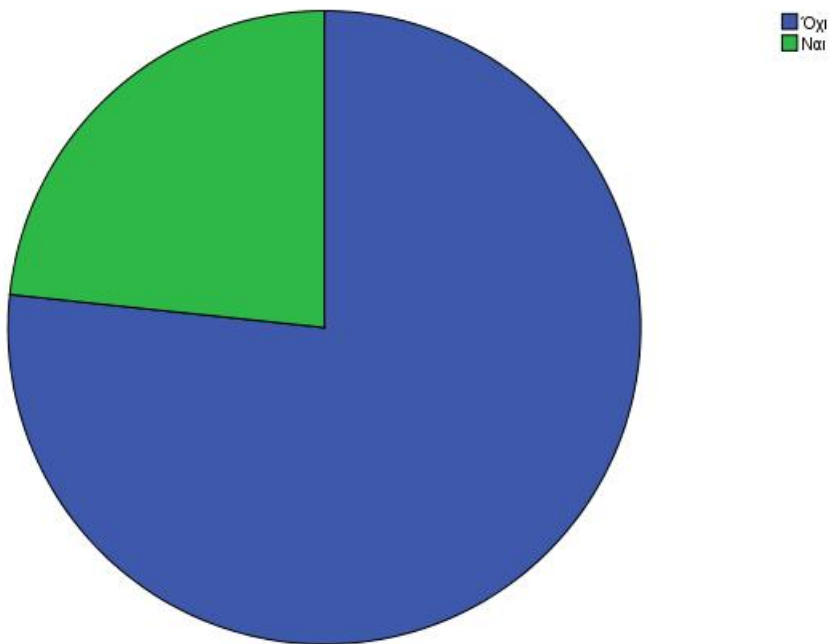
Στην προσπάθειά του να αφηγηθεί μια ιστορία ή ένα συμβάν ξεχνούσε πολλά στοιχεία ή δεν θυμόταν το τέλος;



7. Παρουσίαζε κάποια δυσκολία, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, στο να μάθει να μετράει;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 76.7% των παιδιών δεν παρουσίαζε κάποια δυσκολία, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, στο να μάθει να μετράει.

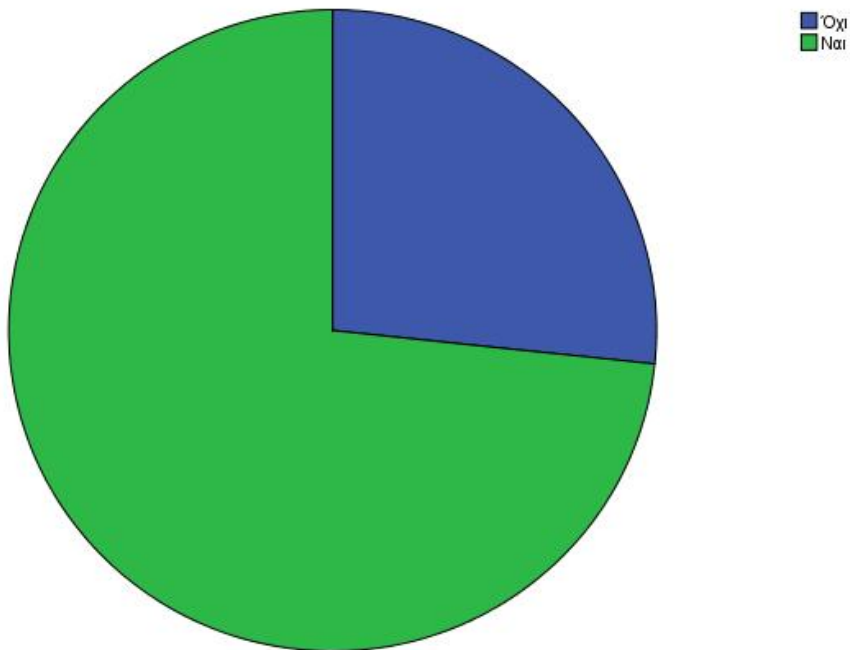
Παρουσίαζε κάποια δυσκολία, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, στο να μάθει να μετράει;



8. Μπορούσε να πει τις μέρες τις εβδομάδας;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 26.7% των παιδιών δεν μπορούσε να πει τις μέρες τις εβδομάδας.

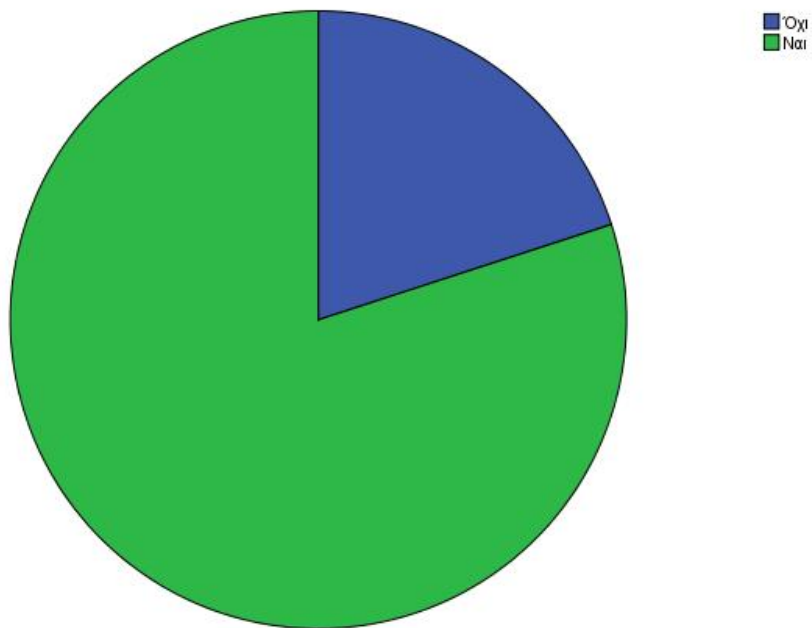
Μπορούσε να πει τις μέρες τις εβδομάδας;



9. Κατανοούσε προφορικές εντολές που του δίνετε ή τις οδηγίες με απλό περιεχόμενο;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 20% των παιδιών δεν κατανοούσε προφορικές εντολές που του έδιναν ή τις οδηγίες με απλό περιεχόμενο.

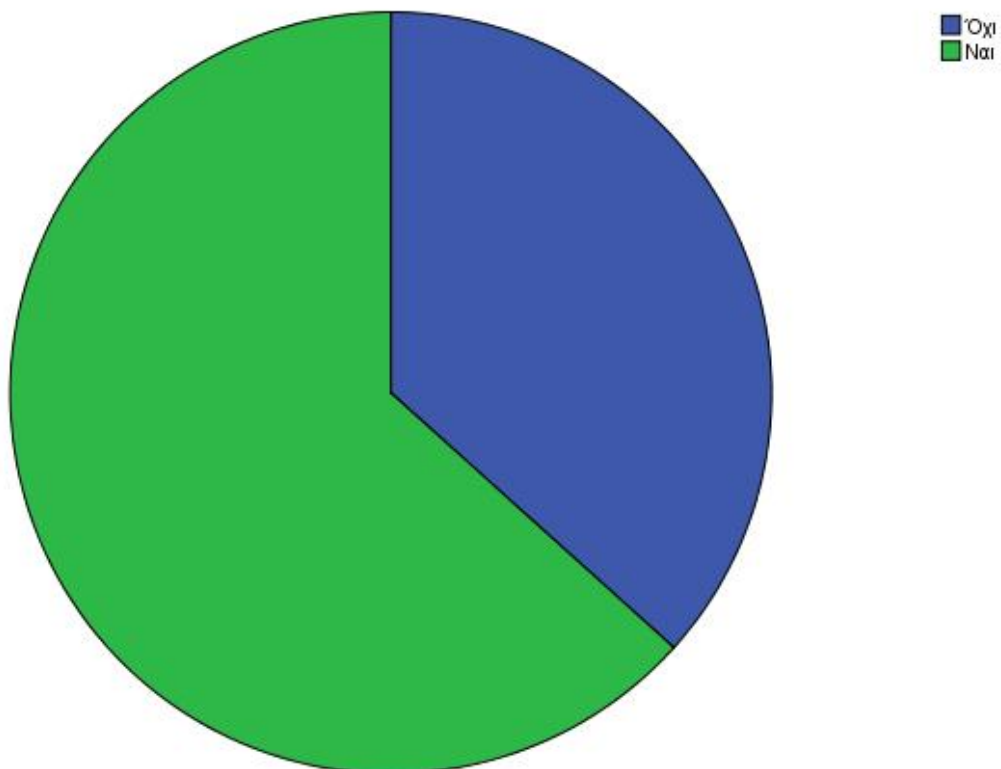
Κατανοούσε προφορικές εντολές που του δίνετε ή τις οδηγίες με απλό περιεχόμενο;



10. Στο λόγο του, αντικαθιστούσε λέξεις, με άλλες παρόμοιας σημασίας;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 36.7% των παιδιών στο λόγο τους, δεν αντικαθιστούσε λέξεις, με άλλες παρόμοιας σημασίας.

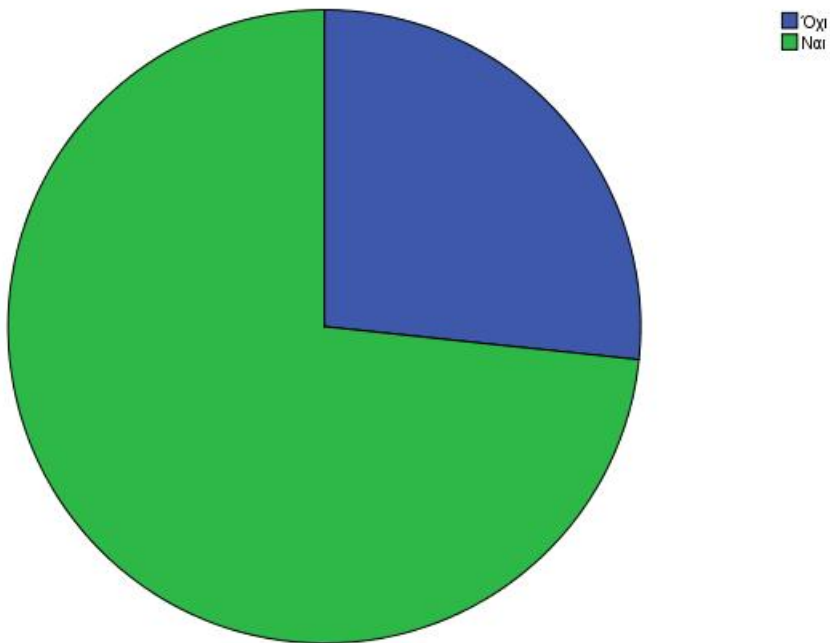
Στο λόγο του, αντικαθιστούσε λέξεις, με άλλες παρόμοιας σημασίας;



11. Δυσκολευόταν να βρει τις κατάλληλες λέξεις, για να εκφραστεί;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 26.7% των παιδιών δεν δυσκολευόταν να βρει τις κατάλληλες λέξεις, για να εκφραστεί.

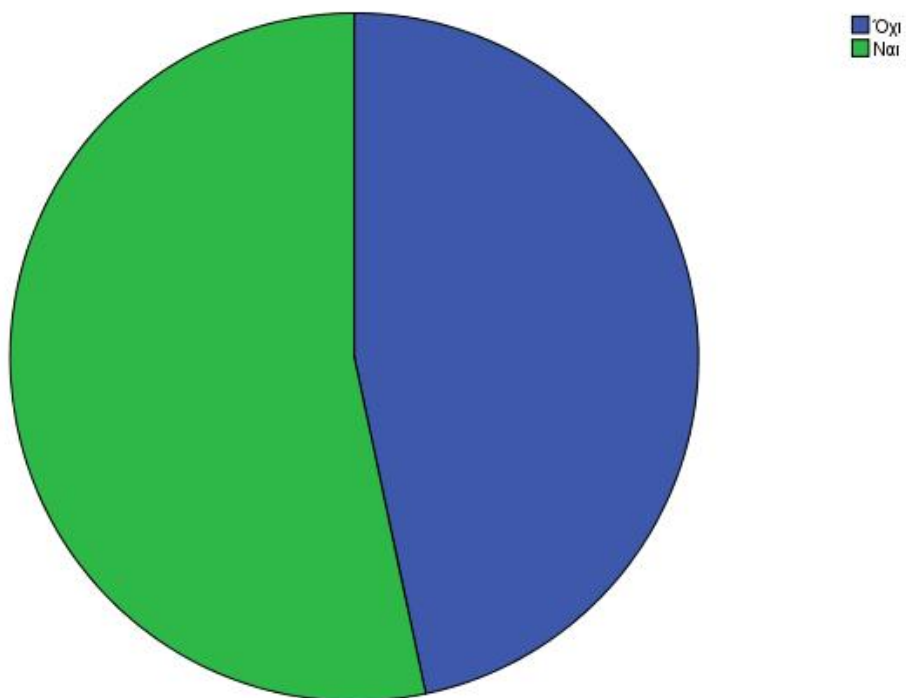
Δυσκολευόταν να βρει τις κατάλληλες λέξεις, για να εκφραστεί;



12. Είχε κατακτήσει έννοιες ποσότητας, βάθους και απόστασης;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 46.7% των παιδιών δεν είχε κατακτήσει έννοιες ποσότητας, βάθους και απόστασης.

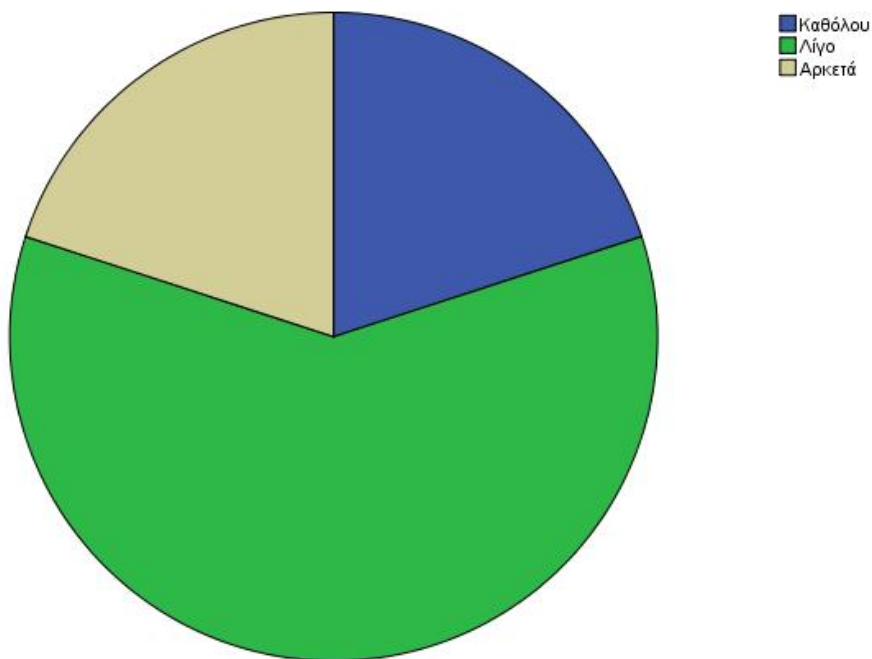
Είχε κατακτήσει έννοιες ποσότητας, βάθους και απόστασης;



13. Μπέρδευε απλές λέξεις που δείχνουν κατευθύνσεις/ προσανατολισμό (π.χ. αριστερά - δεξιά, πάνω - κάτω);

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 20% των παιδιών δεν μπέρδευε καθόλου απλές λέξεις που δείχνουν κατευθύνσεις/ προσανατολισμό (π.χ. αριστερά - δεξιά, πάνω - κάτω). Το 60% λίγο και το 20% πολύ.

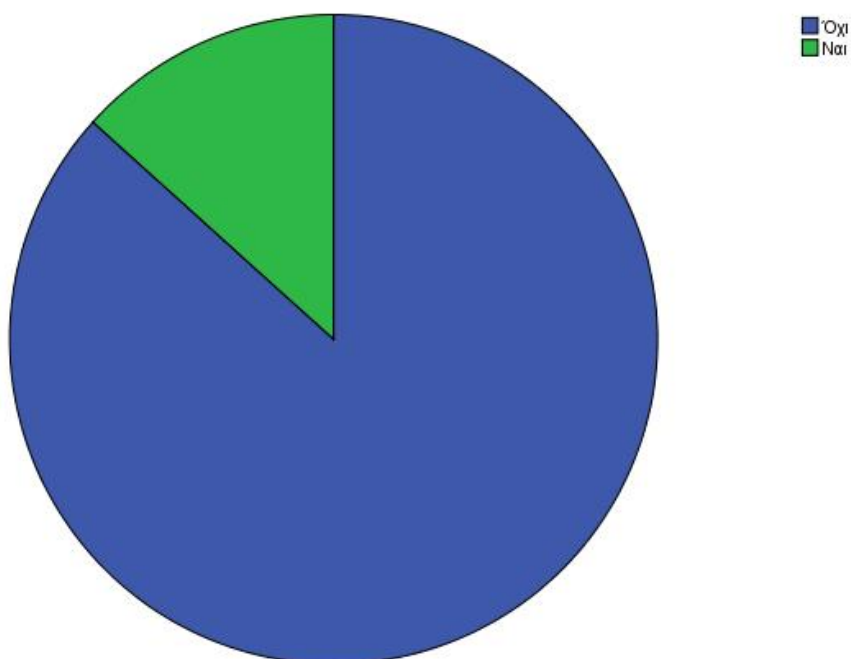
Μπέρδευε απλές λέξεις που δείχνουν κατευθύνσεις/ προσανατολισμό (π.χ αριστερά - δεξιά, πάνω - κάτω);



14. Δυσκολευόταν να κατανοήσει εύκολα παραμύθια που τα άλλα παιδιά καταλάβαιναν;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 86.7% των παιδιών δεν δυσκολευόταν να κατανοήσει εύκολα παραμύθια που τα άλλα παιδιά καταλάβαιναν.

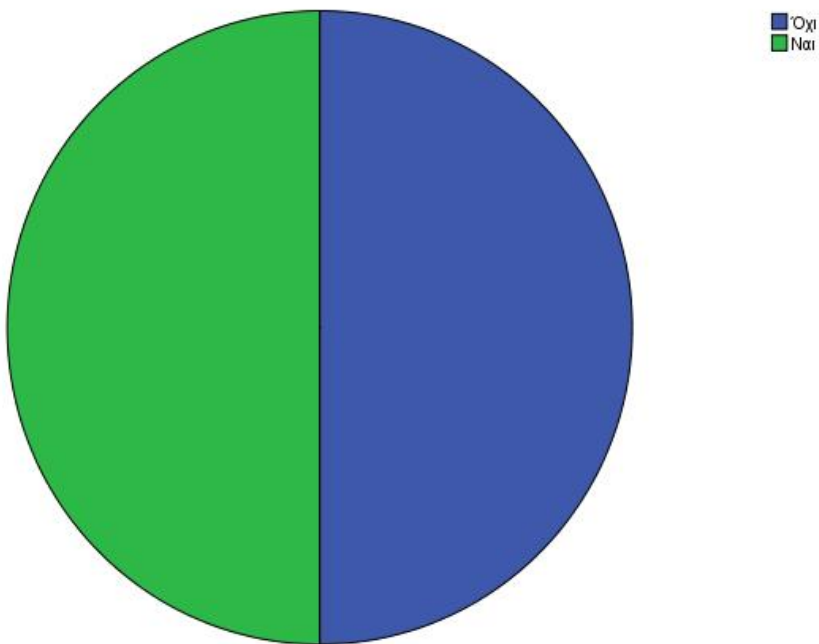
Δυσκολευόταν να κατανοήσει εύκολα παραμύθια που τα άλλα παιδιά καταλάβαιναν;



15. Δυσκολευόταν να παράγει σωστά φωνήματα που τα άλλα παιδιά μπορούσαν να παράγουν;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 50% των παιδιών δεν δυσκολευόταν να παράγει σωστά φωνήματα που τα άλλα παιδιά μπορούσαν να παράγουν.

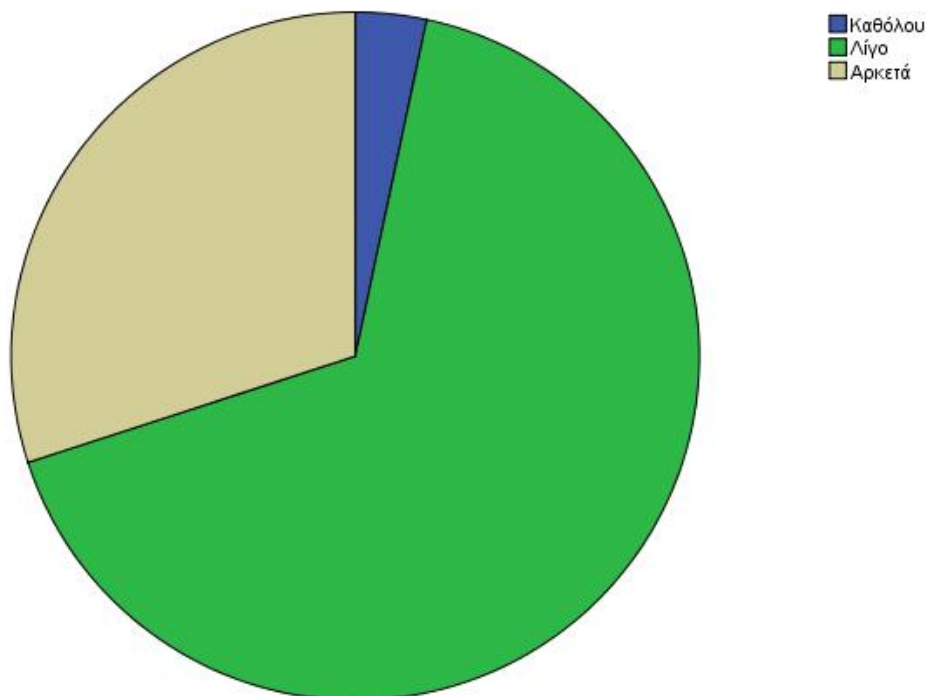
Δυσκολευόταν να παράγει σωστά φωνήματα που τα άλλα παιδιά μπορούσαν να παράγουν;



16. Δυσκολευόταν στην επανάληψη και την προφορά πολυσύλλαβων λέξεων;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 3.3% των παιδιών δεν δυσκολευόταν καθόλου στην επανάληψη και την προφορά πολυσύλλαβων λέξεων. Το 66.7% λίγο και το 9% πολύ.

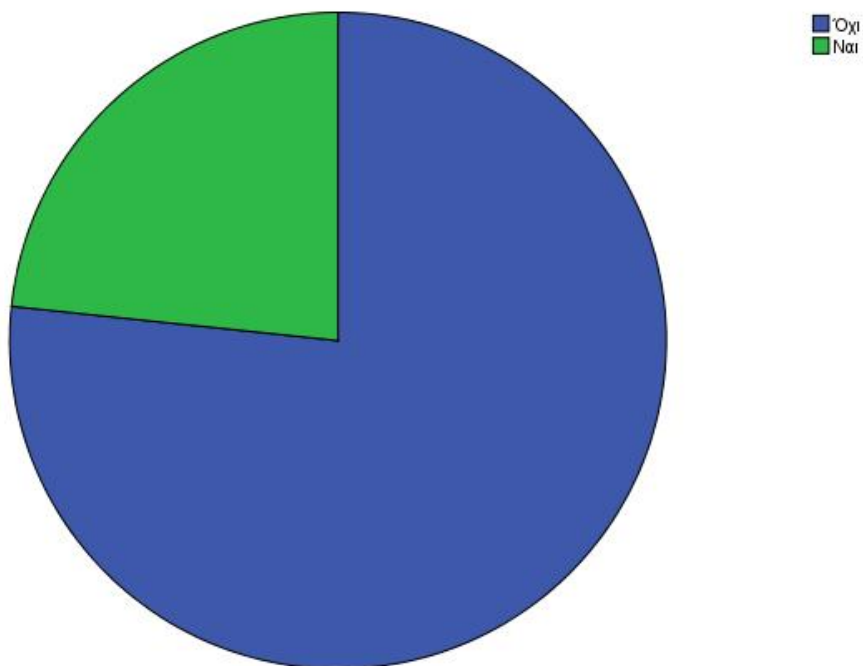
Δυσκολευόταν στην επανάληψη και την προφορά πολυσύλλαβων λέξεων;



17. Χρησιμοποιούσε «ανώριμη» (μωρουδίστικη) ομιλία, σε ηλικία που τα άλλα παιδιά δε χρησιμοποιούσαν;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 76.7% των παιδιών δεν χρησιμοποιούσε «ανώριμη» (μωρουδίστικη) ομιλία, σε ηλικία που τα άλλα παιδιά δε χρησιμοποιούσαν.

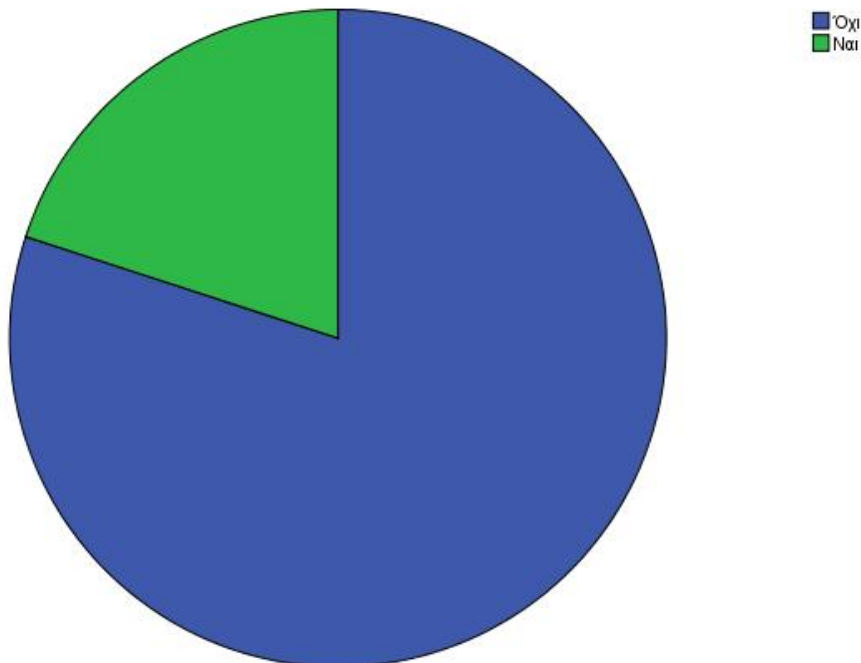
Χρησιμοποιούσε «ανώριμη» (μωρουδίστικη) ομιλία, σε ηλικία που τα άλλα παιδιά δε χρησιμοποιούσαν;



18. Είχατε παρατηρήσει κάποιο έλλειμμα ακοής, γεγονός που να το δυσκολεύει να αντιληφθεί μικρές διαφορές στην προφορά των γραμμάτων; (μπ-π, γ-χ)

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 80% των παιδιών δεν είχε κάποιο έλλειμμα ακοής, γεγονός που να το δυσκολεύει να αντιληφθεί μικρές διαφορές στην προφορά των γραμμάτων; (μπ-π, γ-χ).

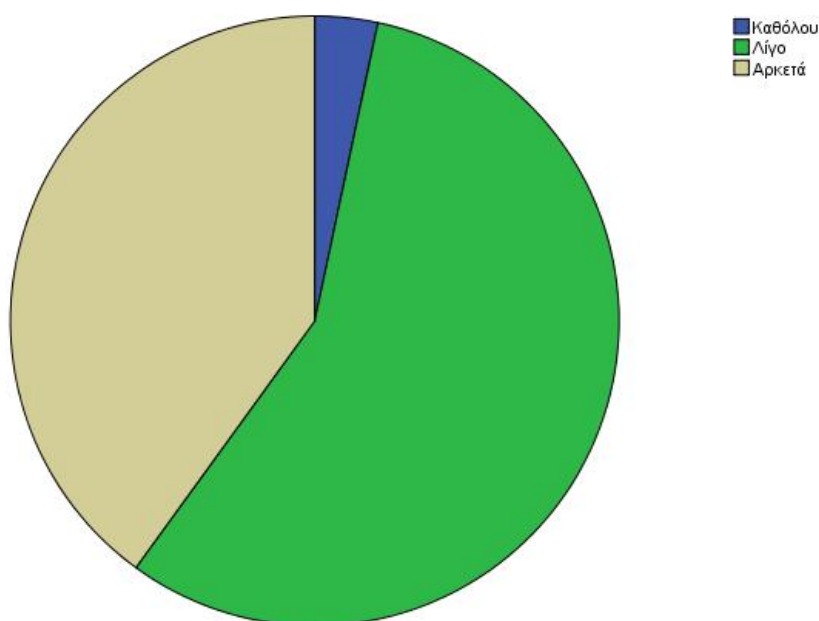
Είχατε παρατηρήσει κάποιο έλλειμμα ακοής, γεγονός που να το δυσκολεύει να αντιληφθεί μικρές διαφορές στην προφορά των γραμμάτων; (μπ-π, γ-χ)



19. Κατάφερε να αναγνωρίσει μικρές διαφορές ανάμεσα σε σχήματα ή εικόνες;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 3.3% των παιδιών δεν κατάφερε καθόλου να αναγνωρίσει μικρές διαφορές ανάμεσα σε σχήματα ή εικόνες. Το 56.7 λίγο και το 40% πολύ.

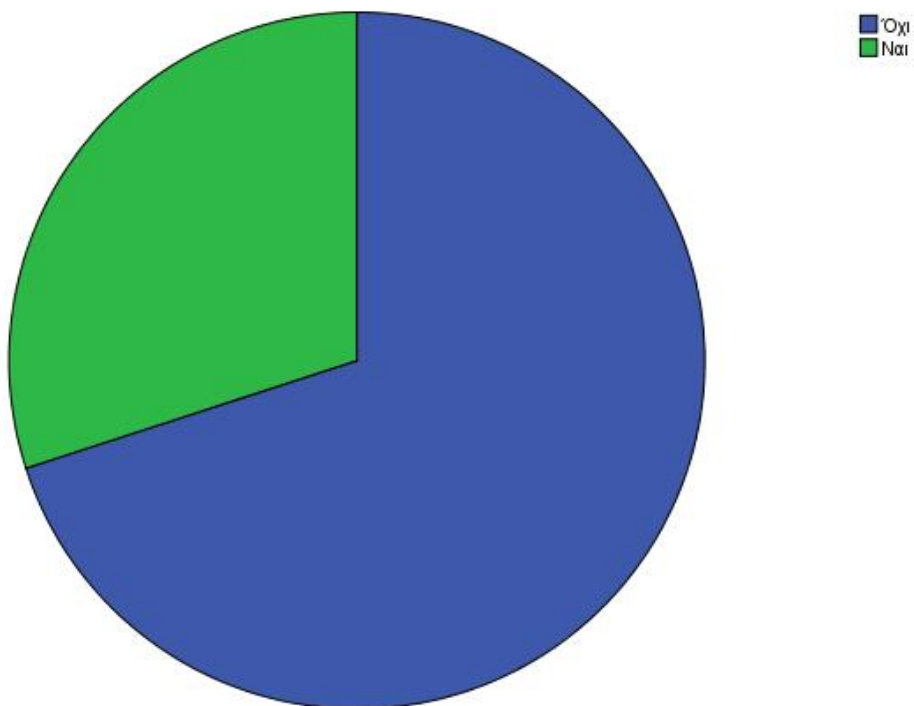
Κατάφερε να αναγνωρίσει μικρές διαφορές ανάμεσα σε σχήματα ή εικόνες;



20. Παρουσίαζε δυσκολία στο συντονισμό ματιού- χεριού(π.χ. ζωγραφική).

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 70% των παιδιών δεν παρουσίαζε δυσκολία στο συντονισμό ματιού- χεριού(π.χ. ζωγραφική).

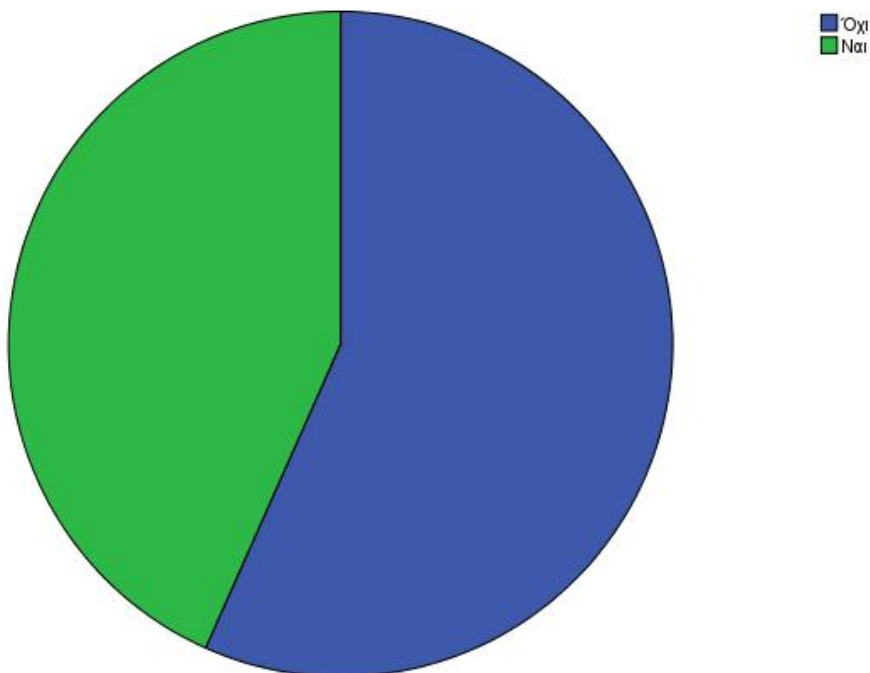
Παρουσίαζε δυσκολία στο συντονισμό ματιού- χεριού(π.χ ζωγραφική).



21. Δυσκολευόταν να μάθει εύκολα ποιηματάκια που τα άλλα παιδιά μάθαιναν με ευκολία;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 56.7% των παιδιών δεν δυσκολευόταν να μάθει εύκολα ποιηματάκια που τα άλλα παιδιά μάθαιναν με ευκολία.

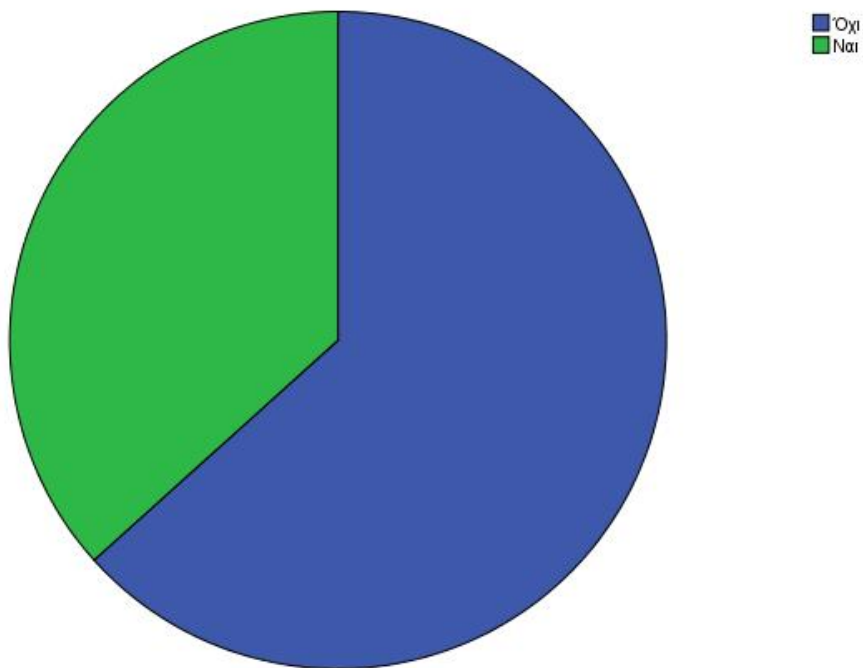
Δυσκολευόταν να μάθει εύκολα ποιηματάκια που τα άλλα παιδιά μάθαιναν με ευκολία;



22. Δυσκολευόταν να επαναλαμβάνει τραγούδια με ομοιοκαταληξία;

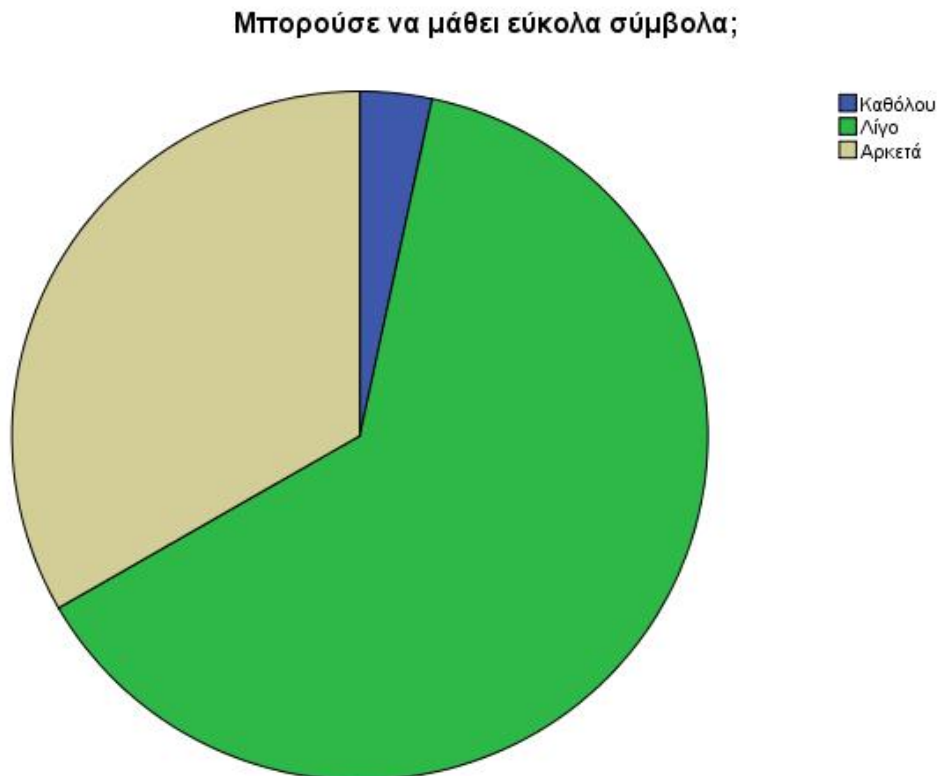
Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 63.3% των παιδιών δεν δυσκολευόταν να επαναλαμβάνει τραγούδια με ομοιοκαταληξία.

Δυσκολευόταν να επαναλαμβάνει τραγούδια με ομοιοκαταληξία;



23. Μπορούσε να μάθει εύκολα σύμβολα;

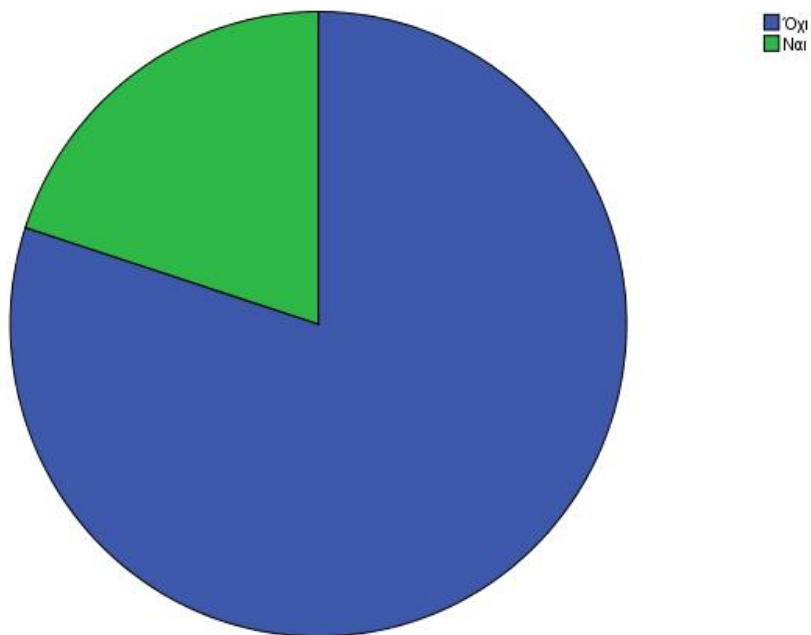
Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 3.3% των παιδιών δεν μπορούσε να μάθει καθόλου εύκολα σύμβολα. Το 63.3% λίγο και το 33.3% πολύ.



24. Είχε εκφράσει ανησυχίες, ότι κάτι συμβαίνει κι αυτό φταίει που δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια δραστηριότητα;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 80% των παιδιών δεν είχε εκφράσει ανησυχίες, ότι κάτι συμβαίνει κι αυτό φταίει που δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια δραστηριότητα.

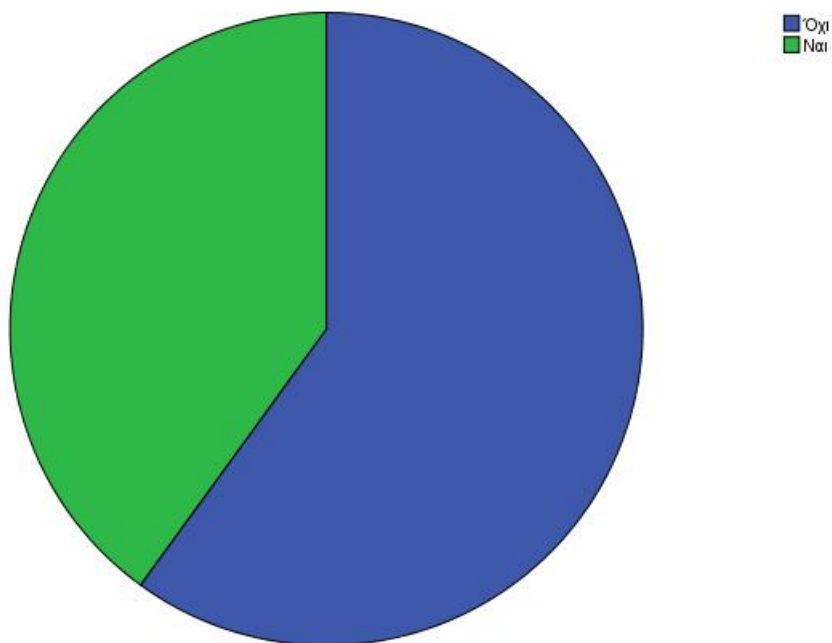
Είχε εκφράσει ανησυχίες, ότι κάτι συμβαίνει κι αυτό φταίει που δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια δραστηριότητα;



25. Απέφευγε συστηματικά να συμμετέχει σε δραστηριότητες και να παίρνει πρωτοβουλίες;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 60% των παιδιών δεν απέφευγε συστηματικά να συμμετέχει σε δραστηριότητες και να παίρνει πρωτοβουλίες.

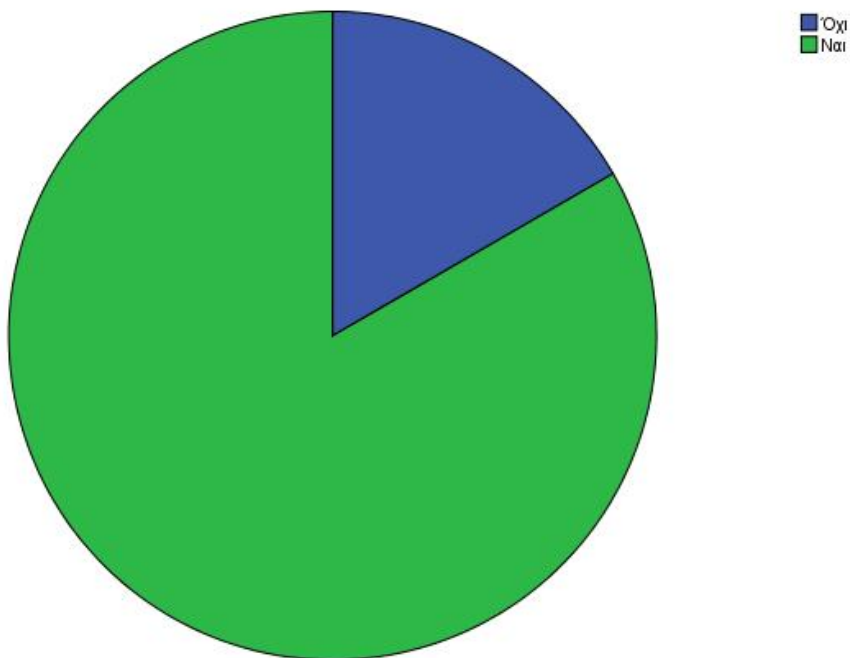
Απέφευγε συστηματικά να συμμετέχει σε δραστηριότητες και να παίρνει πρωτοβουλίες;



26. Αποσπότην εύκολα η προσοχή και δυσκολευόταν να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα;

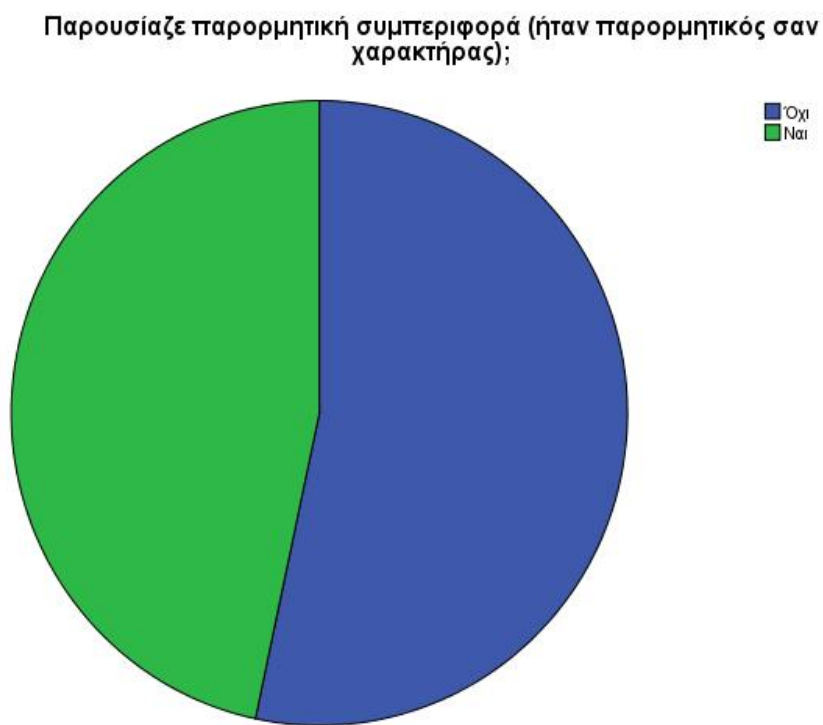
Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι στο 16.7% των παιδιών δεν αποσπότην εύκολα η προσοχή και δυσκολευόταν να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα.

Αποσπότην εύκολα η προσοχή και δυσκολευόταν να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα;



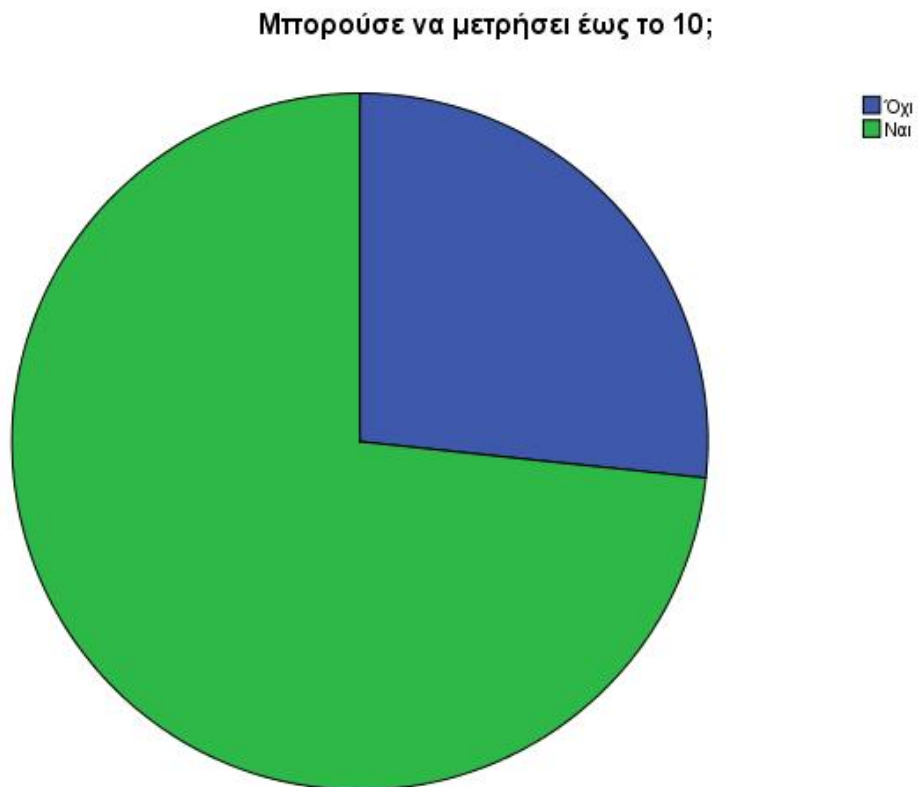
27. Παρουσίαζε παρορμητική συμπεριφορά (ήταν παρορμητικός σαν χαρακτήρας);

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 53.3% των παιδιών δεν παρουσίαζε παρορμητική συμπεριφορά (ήταν παρορμητικός σαν χαρακτήρας).



28. Μπορούσε να μετρήσει έως το 10;

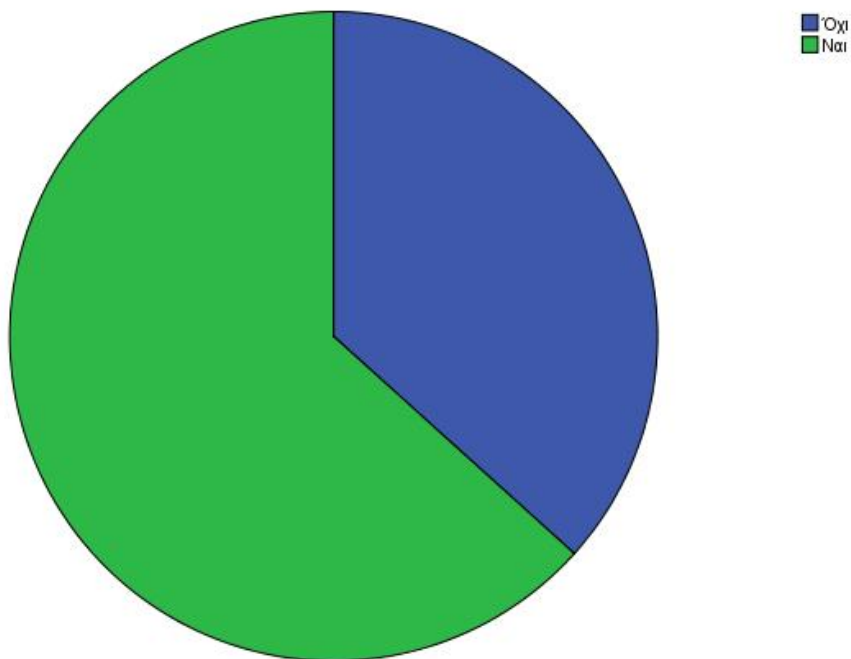
Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 26.7% των παιδιών δεν μπορούσε να μετρήσει έως το 10.



29. Μπορούσε να πει τις μέρες τις εβδομάδας;

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το 26.7% των παιδιών δεν μπορούσε να πει τις μέρες τις εβδομάδας.

Μπορούσε να πει τις μέρες τις εβδομάδας;



Έπειτα ελέγχθηκε ο δείκτης συμφωνίας μεταξύ των απαντήσεων των νηπιαγωγών και των γονέων σχετικά με τις κοινές ερωτήσεις που αφορούσαν και τις δύο πλευρές, κάνοντας παράλληλα χ^2 test για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας και αν υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις ανάμεσα στους γονείς και τους νηπιαγωγούς. Ο έλεγχος αυτός αφορούσε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Έχει εκφράσει το παιδί ανησυχία ότι συναντά κάποια δυσκολία σε σχέση με τα άλλα παιδιά;

Για το 66,7 % των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι», για το 13,3 % των παιδιών και οι δύο πλευρές απάντησαν «ναι», ενώ για το 3,3% των παιδιών οι γονείς απάντησαν «ναι» και οι νηπιαγωγοί «όχι». Για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας το χ^2 test έδειξε ($\chi^2(1)=0,19$, $p=0,019$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Άρα γονείς και νηπιαγωγοί έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους στην ερώτηση αυτή.

2. Δυσκολεύονταν σε δραστηριότητες που απαιτούσαν λεπτές κινήσεις, όπως κόψιμο με ψαλίδι;

Για το 26,7 % των παιδιών γονείς και νηπιαγωγοί απάντησαν «καθόλου», για το 23,3% των παιδιών απάντησαν και οι δύο πλευρές «λίγο» και τέλος για το 3,3% απάντησαν γονείς και νηπιαγωγοί «πολύ». Το χ^2 test έδειξε ($\chi^2(1)=0,87$, $p=0,087$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Άρα γονείς και νηπιαγωγοί έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους στην ερώτηση αυτή.

3. Έχετε παρατηρήσει κάποια δυσκολία σε γενικές κινητικές δραστηριότητες, όπως τρέξιμο ή ισορροπία;

Για το 86,7 % των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι», για το 3,3% των παιδιών απάντησαν «ναι», ενώ για το 6,7% οι γονείς είπαν «όχι» και οι νηπιαγωγοί «ναι». Το χ^2 test έδειξε ($\chi^2(1)=3,810$, $p=0,193$, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Άρα γονείς και νηπιαγωγοί δεν έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους στην ερώτηση αυτή.

4. Δυσκολεύονταν να αντιγράψει απλά σχέδια;

Για το 60% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι» και για το 3,3% απάντησαν «ναι». Τέλος για το 30% οι γονείς απάντησαν «όχι» ενώ οι νηπιαγωγοί απάντησαν «ναι». Το χ^2 test έδειξε ($\chi^2(1)=0$, $p=1,00$, με επίπεδο

στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Έδειξαν πως και σε αυτή την ερώτηση οι γονείς και οι νηπιαγωγοί δεν είχαν υψηλά ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

5. Είχατε παρατηρήσει το παιδί να αντιμετωπίζει προβλήματα μνήμης. Να μην μπορεί να θυμηθεί πράγματα που συνέβησαν την προηγούμενη μέρα, ή το πρωί στο σχολείο ή τα ονόματα των παιδιών;

Για το 83,3% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι» και για το 6,7% απάντησαν «ναι», ενώ για το 3,35% οι γονείς απάντησαν «ναι» και οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test να δείχνει ($\chi^2(1)=8,205$, $p=0,39$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Άρα γονείς και νηπιαγωγοί έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους στην ερώτηση αυτή.

6. Μπορούσε να πει τις μέρες της εβδομάδας;

Για το 26,7% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι» και για το 63,3% απάντησαν «ναι». Για το 10% οι γονείς απάντησαν «όχι» και οι νηπιαγωγοί «ναι». Για το 0% των παιδιών οι γονείς απάντησαν «ναι», ενώ οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=18,843$, $p=0$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$) δείχνοντας πως σε αυτήν την ερώτηση νηπιαγωγοί και γονείς έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

7. Κατανοούσε προφορικές εντολές που του δίνετε ή τις οδηγίες με απλό περιεχόμενο;

Για το 10% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι», ενώ για το 80% οι απαντήσεις ήταν «ναι». Για το 0% των παιδιών οι γονείς απάντησαν «όχι» και οι νηπιαγωγοί «ναι» και για το άλλο 10% οι γονείς απάντησαν «ναι» ενώ οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=13,333$, $p=0,05$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Άρα γονείς και νηπιαγωγοί έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους στην ερώτηση αυτή.

8. Στον λόγο του, αντικαθιστούσε λέξεις, με άλλες παρόμοιας σημασίας;

Για το 20% των παιδιών οι γονείς με τους νηπιαγωγούς απάντησαν «όχι» και για το 50% απάντησαν «ναι». Για το 13,3% των παιδιών οι γονείς απάντησαν «όχι» και οι νηπιαγωγοί «ναι». Τέλος για το 16,7% οι γονείς απάντησαν «ναι», ενώ οι νηπιαγωγοί είπαν «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=3,517$, $p=0,108$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$) έδειξε ότι σε αυτήν την ερώτηση δεν υπάρχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους μεταξύ των γονέων και των νηπιαγωγών.

9. Δυσκολευόταν να βρει τις κατάλληλες λέξεις, για να εκφραστεί;

Για το 20% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι» ενώ για το 46,7% απάντησαν «ναι». Για το 26,7% των παιδιών οι γονείς απάντησαν «όχι» ενώ οι νηπιαγωγοί απάντησαν «ναι». Τέλος για το 6,7% οι γονείς απάντησαν «ναι» και οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=3,519$, $p=0,101$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Σε αυτή την ερώτηση νηπιαγωγοί και γονείς δεν έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

10. Είχε κατακτήσει έννοιες ποσότητας, βάθους και απόστασης;

Για το 40% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι» και για το 50% απάντησαν «ναι». Για το 3,3% οι γονείς απάντησαν «όχι» και οι νηπιαγωγοί «ναι». Τέλος για το 2% των παιδιών οι γονείς απάντησαν «ναι» και οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=19,201$, $p=0,00$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Στην ερώτηση αυτή υπάρχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών.

11. Μπέρδευε απλές λέξεις που δείχνουν κατευθύνσεις / προσανατολισμό (π.χ. αριστερά-δεξιά, πάνω-κάτω);

Για το 13,3% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «καθόλου», για το 26,7% απάντησαν «λίγο» και για το 10% απάντησαν «πολύ». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=9,603$, $p=0,051$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις των γονιών και των νηπιαγωγών δεν έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας.

12. Δυσκολεύονταν να παράγει σωστά φωνήματα που τα άλλα παιδιά μπορούσαν να παράγουν.

Για το 46,7% των παιδιών γονείς και νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι» και για το 26,7% απάντησαν «ναι». Για το 23,3% οι γονείς απάντησαν «όχι», ενώ οι νηπιαγωγοί απάντησαν «ναι». Τέλος για το 3,3% των παιδιών οι γονείς απάντησαν «ναι» και οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=7,778$, $p=0,014$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Στην ερώτηση αυτή γονείς και νηπιαγωγοί έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

13. Δυσκολεύονταν στην επανάληψη και προφορά πολυσύλλαβων λέξεων;

Για το 3,3% των παιδιών γονείς και νηπιαγωγοί απάντησαν «καθόλου». Για το 43,3% απάντησαν «λίγο» και για το 16,7% απάντησαν «πολύ». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=17,653$, $p=0,001$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Σε αυτήν την ερώτηση γονείς και νηπιαγωγοί έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

14. Χρησιμοποιούσε «ανώριμη» (μωρουδίστικη) ομιλία, σε ηλικία που τα άλλα παιδιά δεν χρησιμοποιούσαν;

Για το 63,3% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι» ενώ για το 13,3% απάντησαν «ναι». Για το 10% οι γονείς απάντησαν «όχι» και οι νηπιαγωγοί «ναι». Για το 13,3% οι γονείς απάντησαν «ναι» ενώ οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=4,3337$, $p=0,060$, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Σε αυτήν την ερώτηση γονείς και νηπιαγωγοί δεν έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

15. Είχατε παρατηρήσει κάποιο έλλειμμα ακοής, γεγονός που να το δυσκολεύει να αντιληφθεί μικρές διαφορές στην προφορά των γραμμάτων; (μπ, γ-χ)

Για το 76,6% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι» και για το 20% απάντησαν «ναι». Για το 0% οι γονείς απάντησαν «όχι» και οι νηπιαγωγοί «ναι». Τέλος για το 3,3% οι γονείς απάντησαν «ναι», ενώ οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=24,643$, $p=0,000$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Σε αυτήν την ερώτηση οι γονείς και οι νηπιαγωγοί έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

16. Δυσκολεύονταν να επαναλάβει τραγούδια με ομοιοκαταληξία;

Για το 56,7% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι» και για το 23,3% απάντησαν «ναι». Για το 13,3% οι γονείς απάντησαν «όχι» και οι νηπιαγωγοί «ναι», ενώ για το 6,7% οι γονείς απάντησαν «ναι» και οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=9,357$, $p=0,004$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Στην ερώτηση αυτή λοιπόν γονείς και νηπιαγωγοί έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

17. Είχε εκφράσει ανησυχίες ότι κάτι συμβαίνει και αυτό φταίει που δυσκολεύονταν να συγκεντρωθεί σε μια δραστηριότητα;

Για το 60% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι» ενώ για το 13,3% απάντησαν «ναι». Για το 6,7% οι γονείς απάντησαν «όχι» ενώ οι νηπιαγωγοί απάντησαν «ναι». Τέλος για το 20% οι γονείς απάντησαν «ναι» και οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=3,750$, $p=0,141$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Σε αυτήν την ερώτηση οι γονείς με τους νηπιαγωγούς δεν έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

18. Μπορούσε να μάθει εύκολα σύμβολα;

Για το 0% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «καθόλου», ενώ για το 40% οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «λίγο». Για το 3,3% οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «πολύ». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=13,679$, $p=0,034$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Σε αυτήν την ερώτηση οι γονείς και οι νηπιαγωγοί έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

19. Απέφευγε συστηματικά να συμμετέχει σε δραστηριότητες και να παίρνει πρωτοβουλίες;

Για το 56,7% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι» ενώ για το 30% απάντησαν «ναι». Για το 10% των παιδιών οι γονείς απάντησαν «όχι», ενώ οι νηπιαγωγοί απάντησαν «ναι». Τέλος για το 3,3% οι γονείς απάντησαν «ναι» και οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=15,625$, $p=0,000$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Στην ερώτηση αυτή οι γονείς και οι νηπιαγωγοί έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

20. Παρουσίαζε παρορμητική συμπεριφορά (ήταν παρορμητικός σαν χαρακτήρας);

Για το 46,7% των παιδιών οι γονείς και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «όχι» ενώ για το 40% απάντησαν «ναι». Για το 6,7% των παιδιών απάντησαν οι γονείς «όχι» και οι νηπιαγωγοί απάντησαν «ναι». Για το υπόλοιπο 6,7% των παιδιών απάντησαν οι γονείς «ναι» και οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=16,081$, $p=0,000$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Σε αυτήν τη ερώτηση οι γονείς με τους νηπιαγωγούς έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

21. Μπορούσε να μετρήσει μέχρι το 10;

Για το 13,3% των παιδιών οι γονείς με τους νηπιαγωγούς απάντησαν «όχι», ενώ για το 70% απάντησαν «ναι». Για το 3,3% των παιδιών οι γονείς απάντησαν «όχι» και οι νηπιαγωγοί «ναι». Τέλος για το 13,3% οι γονείς απάντησαν «ναι» και οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=8,727$, $p=0,011$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Σε αυτήν την ερώτηση οι γονείς με τους νηπιαγωγούς έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

22. Μπορούσε να πει τις μέρες της εβδομάδας;

Για το 36,7% των παιδιών οι γονείς με τους νηπιαγωγούς απάντησαν «όχι» ενώ για το 63,3% απάντησαν «ναι». Για το 0% των παιδιών οι γονείς απάντησαν «όχι» και οι νηπιαγωγοί «ναι», ενώ για ένα άλλο 0% οι γονείς απάντησαν «ναι» και οι νηπιαγωγοί «όχι». Με το χ^2 test ($\chi^2(1)=30,000$, $p=0,034$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Σε αυτή την ερώτηση οι γονείς με τους νηπιαγωγούς έχουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους.

VI . Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Από τις είκοσι δύο κοινές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων τόσο για τους γονείς όσο και για τους νηπιαγωγούς, οι δεκαπέντε από αυτές έδειξαν για τους γονείς και τους νηπιαγωγούς μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις απαντήσεις τους, δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι πράγματα που είχαν παρατηρήσει οι γονείς στα παιδιά τους τα είχαν παρατηρήσει και οι νηπιαγωγοί. Αυτό που διαπιστώθηκε από την συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι επιβεβαιώθηκαν οι περισσότεροι από τους πρώιμους δείκτες που έχουν μελετηθεί κατά καιρούς από διάφορες έρευνες καθώς και αυτών που έχει να μας επιδείξει η βιβλιογραφία.

Οι πρώιμοι δείκτες που διαπιστώθηκαν από αυτήν την έρευνα είναι πως τα παιδιά που έχουν δυσκολίες μάθησης κατά την ακαδημαϊκή τους φοίτηση παρουσιάζουν τις πρώτες ενδείξεις από την προσχολική ηλικία και από την πρώτη εμπειρία τους που είναι το νηπιαγωγείο. Επιβεβαιώθηκαν στοιχεία όπως το ότι οι πρώιμες δυσκολίες τους αφορούν τον γλωσσικό τομέα και ειδικότερα στην αργή και καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου τους. Εδώ διαπιστώθηκε όντως πως τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες όπως το να αντικαθιστούν τις λέξεις, να μην μπορούν να πουν μεγάλες και πολυσύλλαβες λέξεις, να δυσκολεύονται στην παραγωγή των φωνημάτων αλλά και στο να εκφράζονται με λέξεις ή να μαθαίνουν τα τραγουδάκια στο νηπιαγωγείο.

Άλλοι πολύ σημαντικοί πρώιμοι δείκτες που επιβεβαιώθηκαν κατά ένα μεγάλο ποσοστό από την έρευνα είναι πως τα παιδιά αυτά έχουν σημαντική διάσπαση προσοχής με παρορμητικές τάσεις στην συμπεριφορά τους αλλά και κατά την εκτέλεση ενός έργου. Ακόμη αναφέρουν τόσο οι γονείς αλλά όσο και οι νηπιαγωγοί ότι είχαν τα παιδιά προβλήματα αποπροσανατολισμού όπου δυσκολεύονταν με το δεξιά-αριστερά, το πάνω και το κάτω, όπως επίσης και με τις έννοιες της ποσότητας, του βάθους και της απόστασης. Μερικά παιδιά είχαν και δυσκολίες σε λεπτές κινητικές δεξιότητες ή στην αντιγραφή σχεδίων. Ωστόσο δεν φάνηκε τα παιδιά αυτά να είχαν άλλα σοβαρότερα κινητικά προβλήματα. Όμως τα αποτελέσματα δεν έδειξαν τα παιδιά να είχαν προβλήματα μνήμης, μόνο σε περιπτώσεις που έπρεπε να αφηγηθούν ένα μέρος μιας ιστορίας που είχαν ακούσει και αυτό ίσως να μην οφείλεται τόσο σε κάποιο μνημονικό πρόβλημα, αλλά στην δυσκολία που έχουν τα συγκεκριμένα παιδιά να βρουν και να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο λεξιλόγιο για να εμπλουτίσουν τον λόγο τους.

Το πλέον ανησυχητικό ήταν πως μεγάλο ποσοστό των γονέων (76,6%) δεν παρέπεμψε το παιδί τους που παρουσίασε μαθησιακές δυσκολίες σε κάποιον ειδικό ή σε κάποιου είδους παρέμβασης ώστε να βοηθηθεί. Επιπλέον και τα ίδια τα παιδιά δεν εκφράζουν τις ανησυχίες τους τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην μάθηση.

VII. Περιορισμοί/Συστάσεις

Οι μαθησιακές δυσκολίες είδαμε και από την έρευνα αφορούν κυρίως την γλωσσική επεξεργασία και τα προβλήματα που δημιουργούνται σε αυτόν τον τομέα που έχουν σαν αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν την μαθησιακή διαδικασία στα συγκεκριμένα παιδιά με κίνδυνο να αποτύχουν στο σχολείο. Είδαμε ότι το πρόβλημα εντοπίζεται στις δυσκολίες του λόγου και την φωνολογική αποκωδικοποίηση. Επιπλέον η διάσπαση της προσοχής έχει σαν απόρροια την δυσκολία συγκέντρωσης του παιδιού στο να φέρει σε πέρας ένα έργο με αποτέλεσμα αυτό να το κάνει παρορμητικό και να του δημιουργούνται συναισθήματα αρνητικά γύρω από την μάθηση.

Ο σκοπός εδώ είναι μέσω των ερευνητικών δεδομένων να γίνεται όσο το δυνατόν ο πιο έγκαιρος εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών προκειμένου το παιδί να δεχθεί την κατάλληλη παρέμβαση που θα το βοηθήσει σταδιακά να αναπτύξει και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες εκείνες στις οποίες υπολείπεται σε σχέση με τα άλλα παιδιά.

Οι προτάσεις εδώ αφορούν την πρόληψη των μαθησιακών δυσκολιών. Με την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο οι νηπιαγωγοί θα πρέπει πάντα σε συνεργασία με τους γονείς, όταν κάποιο από τα παιδιά παρουσιάζει πρώιμες ενδείξεις σε δυσκολίες μάθησης, να ακολουθεί ένα βοηθητικό πρόγραμμα υποστήριξης με συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης. Εδώ θα πρέπει και ο νηπιαγωγός να είναι πολύ καλά ενημέρωτος και καταρτισμένος γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και να εντοπίζει τα παιδιά εκείνα που παρουσιάζουν τα συγκεκριμένα προβλήματα. Έτσι μπορεί να σχεδιαστεί ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα για το παιδί που θα είναι σε θέση να το ακολουθεί και στο σπίτι με την βοήθεια των γονιών οι οποίοι θα έχουν δεχτεί πριν και την κατάλληλη ενημέρωση και καθοδήγηση από τους ειδικούς. Αν ο νηπιαγωγός δεν γνωρίζει ακριβώς προς πρέπει να δραστηριοποιηθεί με μια τέτοια περίπτωση θα πρέπει να συμβουλευτεί τον ειδικό αγωγό ή παιδαγωγό του σχολείου ή κάποιου εξειδικευμένου κέντρου. Επιπλέον το παιδί μπορεί να ενταχθεί σε κάποιο ειδικό κέντρο όπου μπορεί να παρακολουθεί ειδικά μαθήματα.

Φυσικά για περαιτέρω έρευνα θα ήταν σημαντικό να μελετηθούν και άλλα νευρολογικά δεδομένα μέσω νευροαπεικονιστικών μεθόδων ώστε να προκύψουν συμπεράσματα για την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών και αν μπορούν να προληφθούν κάποιοι άλλοι εξωτερικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την φυσιολογία του εγκεφάλου κατά την διάρκεια της κύησης όπως είναι για παράδειγμα η υγεία της μητέρας, η ψυχολογική της κατάσταση κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης, οι επιπλοκές κατά την γέννηση του παιδιού κ.τ.λ.

Πρακτικά η έρευνα αυτή μπορεί να είναι χρήσιμη για τους νηπιαγωγούς, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Ειδικά μέσα από τα συμπεράσματα της

έρευνας μπορούν να διαμορφωθούν ειδικά τεστ που να αφορούν παιδιά προσχολικής ηλικίας για τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών και αυτά να χορηγούνται σε όλα τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και με βάση αυτό να εντοπίζονται οι δυσκολίες που έχει το κάθε παιδί σε κάποιον τομέα και με αυτόν τον τρόπο να ακολουθείται η κατάλληλη διδακτική στρατηγική.

Για μια πληρέστερη έρευνα πάνω στον τομέα αυτό θα χρειαζόταν φυσικά ένα πολύ μεγαλύτερο δείγμα αλλά και με συμμετοχή παιδιών προσχολικής ηλικίας από όλη την Ελλάδα όπου θα εξετάζεται πληρέστερα αν στις μαθησιακές δυσκολίες συμβάλλει το οικογενειακό περιβάλλον με τα λιγιστά ερεθίσματα, η οικονομικοκοινωνική κατάσταση της οικογένειας αν αποτελεί παράγοντα αλλά και το κατά πόσον ενημερωμένοι είναι οι γονείς γύρω από το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών.

VIII. Βιβλιογραφία

1. Αναγνωστόπουλος Δ., Μαθησιακές Διαταραχές, στο Γ. Τσιάντης (επιμ.), Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική, εκδόσεις Καστανιώτη 2001, σελ. 315 – 342.
2. Αναγνωστόπουλος Δ. Κ.: Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών, Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής 2000, 17 (5), 506 – 517.
3. Γκόλενα Ε. Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ) Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Μαθησιακές Διαφορές/Ιδιαιτερότητες.
4. Ελληνική Εταιρεία Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας (2011).
5. Κωτσόπουλος Σ.Ι. Δυσλεξία : Νεότερα ευρήματα για την αιτιολογία, παθογένεια και θεραπευτική αντιμετώπιση.
6. Παντελιάδου Σ., Μποτσάς Γ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά.
7. Παπαδοπούλου Θ. (2008). Μαθησιακές Δυσκολίες : Αιτιολογία και τρόποι αντιμετώπισης.
8. Πόρποδας, Κ., 1981, Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου, Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική».
9. Στογιαννίδου, Α., 2008, ΚΑΛ. Κριτήριο Αντιληπτικής Λειτουργίας, υπό έκδοση.
10. Τζουριάδου, Μ., 1979, Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχογλωσσικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
11. Τζουριάδου, Μ., 1995, Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση), Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
12. Τζουριάδου, Μ. & Μάρμπας, Γ., 2003, Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα, στο Ευκλείδη Α., Τζουριάδου Μ. & Λεονταρή Α. (Eds), Ψυχολογία και Εκπαίδευση, Τόμος 1, Ελληνικά Γράμματα.
13. Τζουριάδου, Μ., Συγκολίτου Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε., 2008, ΛαΓω, Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας, υπό έκδοση.
14. Τζουριάδου, Μ., 2008, Νοητική καθυστέρηση στο έργο «Επινόηση», Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση.

15. Bateman, B. (1965). An educator's view of the diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (ed) *Learning Disorders*, Vol. 1 Special Child Publications, Seattle, WA.
16. Birtch, H.G. (1962). Dyslexia and maturation of visual function. *Reading Disability: Progress and Research Needs in Dyslexia*.
17. Brody, E.L. & Mills, J.C. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296.
18. Chapman, J&W Boersma, F.J (1979 a) *Learning Disabilities, Locus of Control and Mother Attitudes*, *Journal of educationan Psychology*, 71 (2), 250-258.
19. Deferies, J.C., Alarcon, M., & Olson, R. (1997). Genetic aetiologies of reading and spelling deficits: Developmental differences. In C. Hulme & M. Snowling (Eds), *Dyslexia : Biology, Cognition and Interventio*. London: Whurr.
20. Evans, B.J.W. (1997). Assasment of visual problems in reading. In J.R. Beech & C. Singleton (Eds), *The Psychological Assasment of Reading*. London: Routledge.
21. Grigorenko, E. L (2001). Developmental dyslexia: an update on genes, brains and environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42: 91-125.
22. R.Reason – R. Boote (1986) *Learning Difficulties in Reading and Writing: A Teachers Manual*. Nfer Nelson.
- 23.Rutter M, Yule W. The concept of specific reading retardation. *J Child Psychol Psychiatry* 1975, 16:181–185.
24. Torgesen, J.K. (1979). What shall we do with psychological processes? *Journal of Learning Disabilities*, 12, 514-521.
25. T.Brooth, P.Potts &W. Swann (1987), *Prenenting Difficulties in Learning* , Basil Blackwell.
26. T.H. Ollendick – M.Hersen (1984), *Child Behavioral Assasment : Principals and Procedures*. Pergamon General Psychology Series.
27. Snowoling M,J,. Gallagher A., Frith U. (2003). Family risk for dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skills. *Child Development*, 74, 358-37.

ΙΧ. Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (νηπιαγωγών)

1. Έχει εκφράσει το παιδί ανησυχία ότι συναντά κάποια δυσκολία σε σχέση με τα άλλα παιδιά;

Ναι.....

Όχι.....

2. Δυσκολευόταν σε δραστηριότητες που απαιτούσαν λεπτές κινήσεις, όπως το κόψιμο με ψαλίδι;

Πολύ.....

Λίγο.....

Καθόλου.....

3. Είχατε παρατηρήσει κάποια δυσκολία σε γενικές κινητικές δραστηριότητες, όπως το τρέξιμο ή ισορροπία;

Ναι.....

Όχι.....

4. Δυσκολευόταν να αντιγράψει απλά σχέδια;

Ναι.....

Όχι.....

5. Είχατε παρατηρήσει το παιδί να αντιμετωπίζει προβλήματα μνήμης. Να μην μπορεί να θυμηθεί πράγματα που συνέβησαν την προηγούμενη μέρα, ή το πρωί στο σχολείο ή τα ονόματα των παιδιών;

Ναι.....

Όχι.....

6. Στην προσπάθειά του να αφηγηθεί μια ιστορία ή ένα συμβάν ξεχνούσε πολλά στοιχεία ή δεν θυμόταν το τέλος;

Ναι.....

Όχι.....

7. Μπορούσε να πει τις μέρες τις εβδομάδας;

Ναι.....

Όχι.....

8. Κατανοούσε προφορικές εντολές που του δίνετε ή τις οδηγίες με απλό περιεχόμενο;

Ναι.....

Όχι.....

9. Στο λόγο του, αντικαθιστούσε λέξεις, με άλλες παρόμοιας σημασίας;

Ναι.....

Όχι.....

10. Δυσκολευόταν να βρει τις κατάλληλες λέξεις, για να εκφραστεί;

Ναι.....

Όχι.....

11. Είχε κατακτήσει έννοιες ποσότητας, βάθους και απόστασης;

Ναι.....

Όχι.....

12. Μπέρδευε απλές λέξεις που δείχνουν κατευθύνσεις/ προσανατολισμό (π.χ αριστερά - δεξιά, πάνω - κάτω);

Πολύ.....

Λίγο.....

Καθόλου.....

13. Δυσκολευόταν να κατανοήσει εύκολα παραμύθια που τα άλλα παιδιά καταλάβαιναν;

Ναι.....

Όχι.....

14. Δυσκολευόταν να παράγει σωστά φωνήματα που τα άλλα παιδιά μπορούσαν να παράγουν;

Ναι.....

Όχι.....

15. Δυσκολευόταν στην επανάληψη και την προφορά πολυσύλλαβων λέξεων;

Πολύ.....

Λίγο.....

Καθόλου.....

17. Χρησιμοποιούσε «ανώριμη» (μωρουδίστικη) ομιλία, σε ηλικία που τα άλλα παιδιά δε χρησιμοποιούσαν;

Ναι.....

Όχι.....

18. Είχατε παρατηρήσει κάποιο έλλειμμα ακοής, γεγονός που να το δυσκολεύει να αντιληφθεί μικρές διαφορές στην προφορά των γραμμάτων; (μπ-π, γ-χ)

Ναι.....

Όχι.....

19. Κατάφερνε να αναγνωρίσει μικρές διαφορές ανάμεσα σε σχήματα ή εικόνες;

Πολύ.....

Λίγο.....

Καθόλου.....

20. Παρουσίαζε δυσκολία στο συντονισμό ματιού- χεριού(π.χ. ζωγραφική).

Ναι.....

Όχι.....

21. Δυσκολευόταν να μάθει εύκολα ποιηματάκια που τα άλλα παιδιά μάθαιναν με ευκολία;

Ναι.....

Όχι.....

22. Δυσκολευόταν να επαναλαμβάνει τραγούδια με ομοιοκαταληξία;

Ναι.....

Όχι.....

23. Μπορούσε να μάθει εύκολα σύμβολα;

Πολύ.....

Λίγο.....

Καθόλου.....

24.Είχε εκφράσει ανησυχίες, ότι κάτι συμβαίνει κι αυτό φταίει που δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια δραστηριότητα;

Ναι.....

Όχι.....

25.Απέφευγε συστηματικά να συμμετέχει σε δραστηριότητες και να παίρνει πρωτοβουλίες;

Ναι.....

Όχι.....

26.Αποσπώταν εύκολα η προσοχή και δυσκολευόταν να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα;

Ναι.....

Όχι.....

27.Παρουσίαζε παρορμητική συμπεριφορά (ήταν παρορμητικός σαν χαρακτήρας);

Ναι.....

Όχι.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (γονέων)

Όνοματεπώνυμο γονέα:

Όνοματεπώνυμο παιδιού:

Ηλικία παιδιού:

Ημερομηνία:

(Οδηγίες: σημειώστε με x, την απάντηση που επιλέγεται)

1. Γνωρίζετε για την ύπαρξη ατόμου στην οικογένεια με ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών - δυσλεξίας;

Ναι.....

Όχι.....

2. Έχει δεχθεί στο παρελθόν παρέμβαση από κάποιο ειδικό, για να αντιμετωπίσει τη μαθησιακή του δυσκολία - δυσλεξία;

Ναι.....

Όχι.....

3. Έχει εκφράσει το παιδί σας ανησυχία, στο παρελθόν, ότι συναντά κάποια δυσκολία σε σχέση με τα άλλα παιδιά;

Ναι.....

Όχι.....

4. Δυσκολευόταν σε δραστηριότητες που απαιτούσαν λεπτές κινήσεις, όπως το κόψιμο με ψαλίδι, ή η ζωγραφική;

Πολύ.....

Λίγο.....

Καθόλου.....

5. Παρουσίαζε δυσκολία στο συντονισμό ματιού- χεριού; (π. χ. δυσκολευόταν να κουμπώσει τα ρούχα του;)

Πολύ.....

Λίγο.....

Καθόλου.....

6. Είχε δυσκολία σε γενικές κινητικές δραστηριότητες, όπως το τρέξιμο ή ισορροπία;

Ναι.....

Όχι.....

7. Δυσκολευόταν να αντιγράψει απλά σχέδια;

Ναι.....

Όχι.....

8. Είχατε παρατηρήσει το παιδί σας να αντιμετωπίζει προβλήματα μνήμης. Να μην μπορεί να θυμηθεί πράγματα που συνέβησαν την προηγούμενη μέρα, ή το πρωί στο σχολείο;

Ναι.....

Όχι.....

9. Ξεχνούσε ονόματα γνωστών, φίλων ή συγγενών;

Ναι.....

Όχι.....

10. Στην προσπάθειά του να αφηγηθεί μια ιστορία ή ένα συμβάν ξεχνούσε πολλά στοιχεία ή δεν θυμόταν το τέλος;

Πολύ.....

Λίγο.....

Καθόλου.....

11. Μπορούσε να μετρήσει έως το 10;

Ναι.....

Όχι.....

12. Μπορούσε να πει τις μέρες τις εβδομάδας;

Ναι.....

Όχι.....

13. Κατανοούσε προφορικές εντολές ή οδηγίες με απλό περιεχόμενο;

Ναι.....

Όχι.....

14. Στο λόγο του, αντικαθιστούσε λέξεις, με άλλες παρόμοιας σημασίας;

Ναι.....

Όχι.....

15. Δυσκολευόταν να βρει τις κατάλληλες λέξεις, για να εκφραστεί;

Ναι.....

Όχι.....

16. Είχε κατακτήσει έννοιες ποσότητας, βάθους και απόστασης;

Ναι.....

Όχι.....

17. Μπέρδευε απλές λέξεις που δείχνουν κατευθύνσεις/ προσανατολισμό (π.χ αριστερά - δεξιά, πάνω - κάτω);

Πολύ.....

Λίγο.....

Καθόλου.....

18. Υπήρξε καθυστέρηση στο σχηματισμό των πρώτων απλών λέξεων του παιδιού;

Ναι.....

Όχι.....

19. Σε ηλικία τεσσάρων ετών και άνω δυσκολευόταν να παράγει σωστά φωνήματα που άλλα παιδιά της ηλικίας του χρησιμοποιούσαν ήδη με ευκολία;

Ναι.....

Όχι.....

20. Δυσκολευόταν στην επανάληψη και την προφορά πολυσύλλαβων λέξεων;

Πολύ.....

Λίγο.....

Καθόλου.....

21. Χρησιμοποιούσε «ανώριμη» (μωρουδίστικη) ομιλία, ενώ είχε ήδη περάσει το στάδιο αυτό;

Ναι.....

Όχι.....

22. Είχατε παρατηρήσει κάποιο έλλειμμα ακοής, γεγονός που να το δυσκολεύει να αντιληφθεί μικρές διαφορές στην προφορά των γραμμάτων; (μπ-π, γ-χ)

Ναι.....

Όχι.....

23. Κατάφερνε να αναγνωρίσει μικρές διαφορές ανάμεσα σε σχήματα ή εικόνες;

Ναι.....

Όχι.....

24. Μπορούσε να εντοπίσει τις ομοιότητες λέξεων που έμοιαζαν ακουστικά μεταξύ τους (π.χ. μέρα - βέρα);

Ναι.....

Όχι.....

25. Δυσκολευόταν να επαναλαμβάνει τραγούδια με ομοιοκαταληξία;

Ναι.....

Όχι.....

26. Μπορούσε να μάθει εύκολα σύμβολα;

Πολύ.....

Λίγο.....

Καθόλου.....

27. Είχε εκφράσει ανησυχίες, ότι κάτι συμβαίνει κι αυτό φταίει που δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια δραστηριότητα;

Ναι.....

Όχι.....

28. Απέφευγε συστηματικά να συμμετέχει σε δραστηριότητες και να παίρνει πρωτοβουλίες;

Ναι.....

Όχι.....

29.Αποσπώταν εύκολα η προσοχή και δυσκολευόταν να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα;

Πολύ.....

Λίγο.....

Καθόλου.....

30.Παρουσίαζε παρορμητική συμπεριφορά (ήταν παρορμητικός σαν χαρακτήρας);

Ναι.....

Όχι.....

31.Μπορούσε να ντυθεί μόνο του;

Ναι.....

Όχι.....